

Duaal Leren op Proef

Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'

Tussentijds Rapport Schooljaar 2016-2017

Drs. Ward Nouwen

Drs. Mariana Orozco

Prof. Dr. Noel Clycq



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

Inhoud

Inleiding.....	3
Case Studies 2 ^{de} Semester Schooljaar 2016-2017.....	4
Data en methoden.....	5
Algemene beleidsachtergrond en -intenties: “Duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg”	6
Onderzoeksluik algemene implementatie	16
Implementatie van de standaardtrajecten	16
Onderzoeksluik leerlingen.....	38
Studiekeuzebegeleiding, toeleiding, screening en individuele matching	38
Afstemming vraag en aanbod van werkplekken	53
Begeleiding	63
Evaluatie	76
Onderzoeksluik personeel.....	93
Personeelsbeleid op school.....	93
Mentorschap binnen ondernemingen	97
Professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en mentoren.....	100
Surveybevraging 2 ^{de} Semester Schooljaar 2016-2017	103
Data en methoden.....	103
Een verkenning van de surveydata	104
Sociodemografische en schoolloopbaankenmerken	105
Studiekeuzemotivatie en toekomstaspiraties.....	110
Motivatieontwikkeling in schools en werkplekieren.....	115
Annex.....	119

Inleiding

Dit tweede tussentijds onderzoeksrapport van de lopende evaluatiestudie naar de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' brengt de eerste resultaten samen voor het schooljaar 2016-2017. Deze evaluatiestudie bestudeert de proeftuinen die zijn opgezet als ondersteuning van de implementatie van de leervorm Duaal Leren in het Vlaamse secundair onderwijs. Vanaf de start van schooljaar 2016-2017 worden gedurende drie schooljaren in een selectie van proeftuinscholen een reeks opleidingen Duaal aangeboden. In december 2016 startte ook de evaluatiestudie die de implementatie van het Duaal Leren binnen deze proeftuinen moet evalueren aan de hand van tien centrale onderzoeksthema's. Na het aanvangsrapport dat veeleer een verkenning van de beleidsplannen en de visies van stakeholderorganisaties inhield, worden in dit rapport de eerste resultaten uit de proeftuinopleidingen neergeschreven. De opdracht van deze studie voorziet voor elk schooljaar een tussentijds rapport en, bij afronding, een eindrapport.

In dit tweede tussentijdse rapport van de evaluatiestudie 'Duaal Leren op Proef' gaan we in op de resultaten van de eerste casestudies en de eerste ronde van de survey-bevraging van de leerlingen in de proeftuinscholen 'Schoolbank op de Werkplek'. In het aanvangsrapport dat in april 2017 werd opgeleverd, brachten we in de eerste plaats de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden van de betrokken beleidsmakers en stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk in kaart. Dit aanvangsrapport biedt zo een achtergrond voor de empirische dataverzameling. De expliciete beleidsdoelstellingen en impliciete veranderingstheorieën die daaraan ten grondslag liggen zullen worden afgetoetst aan, enerzijds, geobjectiveerde evaluatiecriteria op basis van administratieve data en, anderzijds, kwantitatieve en kwalitatieve data over de subjectieve beleving van de actoren op het terrein. Hiervoor verzamelen we data bij de betrokken leerlingen, schoolpersoneel, werkgevers en mentoren die actief zijn in de proeftuinen.

Tijdens de opmaak van dit tussentijdse rapport voor het schooljaar 2016-2017 waren er nog geen administratieve data voor de geobjectiveerde evaluatiecriteria beschikbaar. We zijn hiervoor namelijk afhankelijk van administratieve data die pas vanaf volgend schooljaar kunnen worden gekoppeld aan de reeds verzamelde survey-gegevens. Pas wanneer leerlingen al dan niet een studiebevoegdheid hebben behaald en/ of opnieuw ingeschreven worden voor het nieuwe schooljaar, kunnen we uitspraken doen over de door- en uitstroom.¹ Dit tussentijds rapport concentreert zich op de bevindingen uit kwalitatieve casestudies in vier proeftuinscholen en een surveybevraging bij leerlingen in 21 proeftuinscholen die plaatsvonden tijdens het derde trimester van het schooljaar 2016-2017.

In de casestudies polsten we bij leerlingen, schoolpersoneel, werkgevers en mentoren naar hun ervaringen in de lopende proeftuinen Schoolbank op de Werkplek. De doelstelling is om bij de betrokken actoren op het terrein data te verzamelen met betrekking tot elk van de tien centrale onderzoeksthema's in deze onderzoeksopdracht. Deze vier casestudies hebben betrekking op de opleidingen Chemische Procestechnieken Duaal, Haarverzorging Duaal, Ruwbouw Duaal en Zorgkundige Duaal. De instellingen waarbinnen deze proeftuinen werden onderzocht zijn twee scholen met uitsluitend een aanbod in het voltijds secundair onderwijs, een centrum voor deeltijds onderwijs en een Syntra opleidingscentrum. Meer informatie over de caseselectie en de bevindingen uit deze casestudies vindt u in de [volgende sectie](#).

¹ Op het tijdstip van het schrijven van dit rapport is een machtigingsaanvraag lopende bij de Vlaamse Toezichtscommissie voor de koppeling van de geïndividualiseerde survey- en administratieve data.

In het tweede deel van dit rapport focussen we op de eerste resultaten van de surveybevraging. In 21 proeftuinscholen participeerden samen in totaal 338 leerlingen uit de duale opleidingen en hun niet-duale spiegelopleidingen aan een online bevraging. Deze bevraging bestond uit vier delen. In een eerste deel polsen we naar hun onderwijsloopbaan en ervaringen van ondersteuning, gevoelens van verbondenheid, zelfpercepties over academische prestaties en hun schools engagement. Het tweede deel bevraagt de leerlingen hun ervaringen, gevoelens van verbondenheid, zelfpercepties en engagement ten aanzien van het leerproces dat zich afspeelt op de werkplek. Het derde luik polst naar de toekomst aspiraties van de leerlingen en het laatste deel bevraagt enkele sociodemografische achtergrondkenmerken.

Case Studies 2^{de} Semester Schooljaar 2016-2017

Een belangrijk deel van dit evaluatieonderzoek is gebaseerd op een kwalitatieve bevraging van de betrokken actoren aan de hand van een casestudie benadering. De cases zijn steeds de duale opleidingen zoals aangeboden binnen één specifieke school of opleidingscentrum. Voor elk van de 5 semestriële empirische fases selecteren we telkens 4 casestudies. In totaal voeren we zo 14 unieke casestudies uit en worden er minstens 6 scholen doorheen de looptijd van het onderzoek opnieuw bezocht om het veranderingsproces te kunnen opvolgen. De caseselectie is gestoeld op een weloverwogen spreiding over verschillende categorieën van de volgende opleidingskenmerken:

- (1) Type van opleiding (*i.e.* 21 standaardtrajecten);
- (2) Sociaalgeografische ligging (*i.e.* provincies en al dan niet gelegen in een Centrumstad);
- (3) Instroom-, door- en uitstroomkenmerken leerlingen (o.b.v. administratieve data).

Tijdens de selectie van de eerste casestudies hadden we slechts beperkte toegang tot administratieve gegevens over de in-, door- en uitstroomkenmerken. We namen in deze caseselectie wel de eerste informatie in rekening die we konden verzamelen via de verkennende gesprekken met de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen werk en onderwijs.

We kozen voor het tweede semester van het schooljaar 2016-2017 voor de 2 éénjarige specialisatieopleidingen: Chemische Procestechnieken duaal en Zorgkundige duaal. Deze opleidingen konden tijdens het eerste schooljaar reeds succesvol afgerond worden, hetgeen toelaat informatie te verzamelen over de eindevaluatie van de leerlingen. Daarnaast kiezen we voor twee tweejarige beroepsgerichte opleidingen op het niveau van de derde graad, Ruwbouw Duaal en Haarverzorging Duaal. We kiezen in dit eerste schooljaar van de proeftuinen bewust niet voor de tweejarige opleiding Groen- en Tuinbeheer Duaal omdat men er in deze opleiding voor gekozen heeft om het aandeel van het werkplekleren in het eerste opleidingsjaar minder dan 20 uren te laten omvatten en pas vanaf het tweede opleidingsjaar meer dan 20 uren op de werkplek aan te bieden (en ook dan pas over te stappen naar een Overeenkomst Alternierende Opleidingen). Het lijkt ons dan ook belangrijk om bij een evaluatie van deze opleiding een vergelijking te kunnen maken tussen beide opleidingsjaren. We evalueren deze BuSO-opleiding daarom in het schooljaar 2017-2018. We gaven tenslotte de voorkeur aan de opleiding Ruwbouw Duaal, een opleiding die zich – anders dan Haarverzorging en Zorgkundige Duaal – bijna uitsluitend mannelijke leerlingen in de 3de graad (D)BSO/ Leertijd aantrekt.

Hoewel de onderwijskoepel geen formeel selectie criterium is binnen dit onderzoeksproject, hebben we onze specifieke selectie in deze fase gespreid over scholen ingericht door Katholiek Onderwijs Vlaanderen, het Provinciaal Onderwijs en één binnen een Syntra opleidingscentrum. We kozen er daarnaast ook bewust voor om één case te selecteren die wordt aangeboden binnen een Centrum voor Deeltijds Onderwijs. In deze evenwichtsoefening zagen we het voor dit schooljaar niet mogelijk

om ook een school uit het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en het Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten (OVSG) mee te nemen in de caseselectie. Wat de sociaalgeografische spreiding betreft zijn onze geselecteerde cases gespreid over de provincies Oost-Vlaanderen, Antwerpen en Limburg en worden 3 van de 4 cases ingericht in een Vlaamse Centrumstad en één in een kleinere gemeente. In de volgende empirische cycli zullen we meer expliciete aandacht hebben voor cases die zich niet in een Vlaamse Centrumstad bevinden.

Om de anonimiteit van de onderwijsinstellingen en de respondenten te kunnen vrijwaren zullen we in deze rapportering niet in detail gaan over de specifieke opleidings- en instellingskenmerken van de casestudies.

In de volgende secties gaan we in op de ervaringen en beleving van de bevraagde leerlingen, schoolpersoneel, werkgevers en mentoren verbonden aan de vier geselecteerde casestudies. We hebben ons tijdens de bevraging en analyses laten leiden door de tien centrale onderzoeksthema's die werden vooropgesteld door de opdrachtgever en starten de bespreking van de bevindingen – zoals in het aanvangsrapport – met een sectie met enkele verwachtingen en bezorgdheden omtrent de meer algemene beleidsachtergrond en -intenties.

Data en methoden

Binnen de casestudies werden in het derde trimester van het schooljaar 2016-2017 interviews en focusgroepgesprekken georganiseerd met leerlingen, schoolpersoneel en mentoren die zijn betrokken bij de implementatie in de proeftuinen. Alle interviews werden semigestructureerd afgenomen aan de hand van een topiclijst. De topiclijsten zijn afgeleid van de tien centrale onderzoeksthema's en enkele thema's uit de stakeholderbevraging die extra aandacht verdienen. Er werden aparte topiclijsten opgemaakt voor elk van de types respondenten, m.n. leerlingen, schoolpersoneel en mentoren. In Annex 1 kunnen de topiclijsten worden teruggevonden.

Er vonden 5 focusgroepgesprekken plaats met in totaal 18 leerlingen verspreid over de 4 proeftuinen. We interviewden in totaal 9 personeelsleden van de proeftuinscholen aan de hand van 6 individuele diepte-interviews en een focusgroep. Daarnaast interviewden we 10 mentoren uit 10 verschillende ondernemingen, verspreid over de 4 betrokken sectoren. Voor de proeftuinopleidingen Ruwbouw Duaal en Haarverzorging betrof het telkens een werknemer en een zaakvoerder. De in totaal 22 diepte-interviews en focusgroepgesprekken werden ad verbum getranscribeerd en vervolgens gecodeerd met het dataverwerkingsprogramma NVIVO 11. Hierbij werden in de eerste plaats de 10 centrale onderzoeksthema's gebruikt als codes. Daarnaast voorzagen we – zoals voor de stakeholderbevraging – een aparte codering voor de algemene beleidsintenties en -verwachtingen.

In de rapportering van de bevindingen hanteerden we echter een vereenvoudigde structuur. We vatten de rapportering aan met een luik over de algemene beleidsintenties- en verwachtingen. Voor het onderzoeksluik leerlingen voorzien we secties rond studiekeuze(-begeleiding) toeleiding, intake en screening, matching, begeleiding en evaluatie. Voor het personeelsluik behandelen we het personeelsbeleid in de school, de rolverdeling bij het mentorschap in de ondernemingen en de professionaliseringsnoden. De thema's intern kwaliteitsbeleid, samenwerking en omkaderingsmiddelen hebben we geïntegreerd in de overige secties om overlap te vermijden en om deze thema's in combinatie met andere thema's te behandelen waar ze het meest relevant zijn.

Algemene beleidsachtergrond en -intenties: “Duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg”

In het aanvangsrapport werden de intenties van de beleidsmakers om van Duaal Leren een volwaardige kwalificerende leerweg te maken uitgebreid vergeleken met de verwachtingen en bezorgdheden van stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk. De centrale beleidsdoelstellingen, namelijk het verhogen van de gekwalificeerde uitstroom en een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, alsook de achterliggende veranderingsstrategieën – in de literatuur samen de programmatheorie genoemd – worden nu verder afgetoetst aan de ervaringen van leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/werkgevers binnen de vier geselecteerde proeftuinscholen.

De noodzaak van een opwaardering voor het stelsel van leren en werken

In het aanvangsrapport stond onder meer het belang van een opwaardering van het bestaande stelsel van leren en werken centraal voor wat betreft de algemene beleidsachtergrond en -intenties. Mede door het aanbod van duale opleidingen te heroriënteren naar meer technische en doorstroomgerichte opleidingen moest het maatschappelijk draagvlak voor het verwerven van competenties op een werkplek worden verbreed bij leerlingen, ouders, scholen en ondernemingen. Leerlingen in het bestaande stelsel van leren en werken zouden er te vaak in terechtkomen omwille van een proces van negatieve uitsluiting eerder dan een positieve studiekeuze. Bij enkele stakeholders werd echter opgemerkt dat hogere verwachtingen in de curricula en strengere selectiemechanismen ertoe zouden kunnen leiden dat kwetsbare leerlingen geen toegang meer zouden vinden tot een alternatieve kwalificerende leerweg buiten het voltijds secundair onderwijs. Dit zou volgens deze stakeholders als gevolg hebben dat – in tegenstelling tot de beleidsdoelstellingen – de ongekwalficeerde uitstroom net wordt verhoogd.

Binnen een van de casestudies erkende een coördinator van een Centrum voor Deeltijds Onderwijs de noodzaak van een herprofilering van het bestaand stelsel voor leren en werken aangezien het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) de aansluiting met industriële sectoren had verloren door een te eenzijdige instroom van negatief gemotiveerde studiekeuzes. Hij gaf echter aan dat deze aansluiting in zijn school in het verleden wel aanwezig was binnen het Industrieel Leerlingenwezen (ILW). Voltijdse nijverheidsscholen waren volgens hem op de rem gaan staan om niet te veel leerlingen te verliezen aan deze betaalde opleidingen binnen industriële sectoren. Mede daardoor zouden ze te vaak enkel leerlingen oriënteren naar Centra voor Deeltijds Onderwijs wanneer deze motivatie- en/of gedragsmatige problemen vertonen. Voor bepaalde opleidingen in de nijverheidssector zou er volgens hem bij leerlingen dan ook een sterke potentieel zijn voor opleidingen met een sterk aandeel werkplekleren en (dus) een leervergoeding. Een betere samenwerking die een win-winsituatie inhoudt voor scholen in zowel het voltijds als het deeltijds onderwijs zou daarom deel moeten uitmaken van de plannen voor het nieuwe Duaal Leren. De coördinator duidde de terughoudendheid binnen een voltijdse zusterschool om leerlingen te oriënteren als volgt:

En hier moeten we niet flauw over doen, centen zijn belangrijk, dus 1) omdat een leerling daar dubbel zoveel werkingsmiddelen oplevert; en 2) ze zouden dan een leerling die het in het vierde jaar goed doet moeten laten tekenen voor een nieuw project binnen een Centrum voor Deeltijds Onderwijs, hetgeen toch nog wordt beschouwd als een stap terug.

(Coördinator, Centrum voor Deeltijds Onderwijs)

Vanuit een Syntra Campus werd bij het vraagstuk naar de reputatie van het bestaand voor stelsel van leren en werken door een trajectbegeleider een onderscheid gemaakt tussen de Leertijd en het DBSO. De voorwaarde van het hebben van een werkplek om toe te kunnen treden zou de reputatie van en de mentaliteit binnen beide onderwijstypes volgens haar beïnvloeden. In die zin is er volgens haar minder verschil tussen de Leertijd en Duaal Leren.

Ik vind dat een andere mentaliteit ja. Als ik dat mag zeggen. Een heel andere mentaliteit, omdat wij echt meer gebaseerd zijn op dat werken, bij ons moeten ze werken, terwijl dat ze daar nog op voortraject mogen en zeggen van "neen die is er nog niet klaar voor." Ik had begin van september echt al iets van die moeten werken.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

Onder de geïnterviewde mentoren op de werkplek kregen we signalen dat een versterking van de reputatie van het bestaand stelsel van leren en werken aangewezen is. Een mentor uit de opleiding Ruwbouw Duaal had ervaring met leerlingen die instroomden vanuit de Leertijd, het DBSO en Duaal Leren en gaf echter aan dat hij nog maar weinig verschil zag tussen de instroom vanuit de drie onderwijstypes met een groot aandeel werkplekieren. Hij had in het verleden ook zelf lesgegeven binnen het voltijds beroepsonderwijs en zag voornamelijk een verschil tussen leerlingen in arbeidsmarkt- en doorstroomgerichte opleidingen, waarbij jongens uit arbeidsmarktgerichte beroepsopleidingen volgens hem vaak 'ruwer' zijn in de omgang dan in de technische richtingen.

Ik zag ook letterlijk heel veel verschillende soorten beroepsonderwijs en technisch onderwijs. Beroeps, dat is een beetje grover meestal, meer een "het kan me niets schelen" houding. Terwijl technisch, als je tegen die mannen zegt "mannen, rustig aan, hou u mond, hou u bezig", ja dan werkt dat.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Ruwbouw Duaal)

Later in het interview verwees hij echter naar de negatievere reputatie van leerlingen in het stelsel voor leren en werken maar maakte hierbij geen onderscheid tussen de instroom uit de verschillende onderwijstypes met een belangrijk aandeel werkplekieren. Hij gaf aan jongeren in leren en werken vaak gemeen hebben dat ze schoolmoe zijn en daarom kiezen voor (of georiënteerd worden naar) een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekieren.

Ik zal niet zeggen van de leercontracten maar ze worden toch wel een beetje in een categorie geduwd van een beetje probleemjongeren [...] ik ga ze niet allemaal over dezelfde kam scheren van "ja het zijn allemaal probleemjongeren", maar er is een reden waarom ze ook niet naar school willen gaan en zo in dat werksysteem terecht komen.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Ruwbouw Duaal)

In een interview met een mentor uit de opleiding Zorgkundige Duaal kregen we een soortgelijk signaal. Ook deze mentor gaf aan dat het opwaarderen van het combineren van leren op school en leren op de werkplek belangrijk is, net omdat het voor haar een valabel alternatief is voor jongeren die niet (langer) graag voltijds naar school gaan. Zij maakte tijdens haar secundaire schoolloopbaan zelf bewust de stap naar het deeltijds beroepssecundair onderwijs (m.n. Verzorgende en later Zorgkundige), zij het erg tegen de zin van haar ouders. Ze was nog steeds tevreden over haar keuze en ook haar vader erkende later dat het een juiste keuze was voor haar. Net daarom vond ze het belangrijk dat het imago een boost kan gebruiken.

I: Denk je dat de overheid in zijn doelstelling zal slagen om dit meer bekend te maken en het imago te verbeteren?

R: Ik denk het eigenlijk wel, want ik vind ook wel voor jongeren die niet graag naar school gaan, vind ik dit eigenlijk wel interessanter. Er is ook wel nood aan imago-building want mijn vader was er ook heel hard tegen.

I: En nu, als hij erop terugkijkt?

R: Nu niet, want hij vindt ook van je hebt een vaste job gevonden, je bent goed in uw werk, ze zijn tevreden van u, dus hij zegt ook van die jaren dat je daar als student hebt gewerkt drie dagen per week, dat heeft u wel gevormd tot hoe dat je nu bent.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Deze mentor geeft bovendien aan dat er zich, volgens haar, binnen de sector al een positieve evolutie heeft afgespeeld in vergelijking met haar eigen ervaring binnen het DBSO. Ze geeft echter ook aan dat er een blijvende aandacht nodig is voor positieve beeldvorming, zeker ook ten aanzien van ouders.

R: Dat wordt zo vaak afgeschreven als dat zijn zowat de mindere, slechtlerende jongeren zal ik maar zeggen.

I: Heb je het gevoel dat dit nu nog steeds zo is of is het veranderd?

R: Ik vind dat precies wel minder. Want met [naam leerling] had ik dat gevoel eigenlijk niet echt dat ze zo haar bekeken. Hier ook, het personeel niet nee [...] Ik vind het op zich eigenlijk wel goed hoe dat het nu is. Misschien ja, toch nog meer in de kijker zetten dat het toch niet zo negatief wordt afgeschreven natuurlijk want veel ouders denken "oh mijn kind gaat dat niet doen want dat is maar..."

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een leerling die haar duale opleiding volgt binnen een Centrum voor Deeltijds Onderwijs geeft ook blijk van het feit dat ze het onterecht vindt dat er wordt neergekeken op jongeren die niet op een voltijdse school zitten en die leren en werken combineren.

Ze moeten zeker niet op ons neerkijken want wij doen ook heel hard ons best en het is zeker niet te onderschatten. Zo van doe maar deeltijds want dat is gemakkelijk, vergeet dat maar...

(Leerling, Centrum Deeltijds Onderwijs)

Wanneer ze haar opleiding binnen de modulaire DBSO-variant – die ze eerder stopzette omwille van persoonlijke redenen – vergelijkt met de huidige Duale variant van dezelfde opleiding geeft ze aan dat de lat binnen Duaal Leren volgens haar hoger wordt gelegd en situeert het qua intensiteit tussen voltijds BSO en DBSO. Een reputatiewijziging heeft volgens haar echter nog niet plaatsgevonden.

Verschillende leerkrachten geven aan dat volgens hen de lat binnen het Duaal Leren omhoog is gegaan ten aanzien van de bestaande stelsel van leren en werken en – voor wat betreft het aanleren van beroepscompetenties – deels ook ten aanzien van de voltijdse varianten van de opleiding. Vanuit enkele opleidingen werd er zowel door vakleerkrachten als mentoren op de werkplekken aangegeven dat er binnen de duale opleidingen veel verwacht wordt van de leerlingen, zeker ook qua zelfstandigheid en doorzettingsvermogen.

Het grote probleem, het grote verschil tussen onze opleiding, denk ik, en heel veel andere opleidingen, is dat wij heel veel verwachten van onze leerlingen, dat wij een enorm, enorm veel zelfstandigheid van die leerlingen verwachten.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Tot hiertoe, denk ik, dat het voor sommige personen, niet voor iedereen, maar die dat echt wil leren, dat deze opleiding beter is, dat duaal leren beter is. Het vraagt zelfdiscipline en motivatie. Heel veel zelfs: hij moet heel veel doen. Je moet er echt voor gaan. Je moet veel zelf stappen zetten.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De verwachtingen in de standaardtrajecten met betrekking tot de beroepscompetenties zouden volgens onderstaande respondenten uit de opleiding Ruwbouw Duaal ook niet altijd overeenstemmen met de verwachtingen van het werkveld ten aanzien van onervaren medewerkers. Zowel een vakleerkracht als een mentor in de opleiding Ruwbouw Duaal geven zo aan dat de standaardtrajecten die zijn opgemaakt in samenspraak met de sector op het niveau staan van werknemers met enkele jaren beroepservaring.

Soms zijn die competenties die ze moeten behalen ook wel té uitgebreid, te veeleisend, toch zeker voor dat jaar waar ze inzitten, aangezien hun leeftijd, dat ze er al heel wat van verwachten.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Zij verwachten gewoon teveel. Je moet dat niet verwachten. Dat heb ik nog gezegd tegen die vrouw die hier zat [trajectbegeleider]. Ik zeg tegen haar die proeven die je maakt voor die mannen, je maakt die veel te moeilijk. Eigenlijk wat zij moeten kunnen, dat moet een metsers tweede graad kunnen [i.e. een ervaren metselaar binnen de bouwsector, niet te verwarren met de tweede graad binnen het secundair onderwijs].

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

De meerwaarde van leren op de werkplek

Hoewel vele stakeholders in het aanvangsrapport de noodzaak van een opwaardering van het bestaand stelsel van leren en werken erkenden, werd de meerwaarde van werkplekleren door de meerderheid mee onderschreven. De omvang en de invulling van de leercomponent op de werkplek stond echter wel ter discussie. In het volgende deel zal duidelijk worden dat de ervaringen van de bevroegde actoren binnen de casestudies de kracht van werkplekleren mee ondersteunen, maar ook dat de manier waarop het werkplekleren georganiseerd wordt hierin een belangrijke factor speelt.

Wanneer leerlingen binnen een focusgroepgesprek in de opleiding Zorgkundige Duaal gevraagd werden naar de meerwaarde van een (duale) opleiding met een groot aandeel werkplekleren, gaven de leerlingen aan dat de opgedane werkervaring voor hen een vlottere overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt mogelijk zou maken dan wanneer ze binnen het voltijds onderwijs de opleiding zouden hebben genoten. Een respondent gaf hierbij aan dat het vooral de leerlingen binnen het technisch en algemeen onderwijs zijn die werkervaring missen wanneer ze de overstap naar de arbeidsmarkt maken. Anders dan leerlingen met minder ervaring met werkplekleren gaven zij ook aan dat ze ook vlotter relaties opbouwen met collega's en cliënten binnen de zorginstelling.

Het is een komen en gaan van studenten en ze zijn al blij zijn dat er iemand wat langer blijft dan bij gewone stages. Ze beginnen echt wel een band te hebben met u.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een mentor binnen de opleiding Zorgkundige Duaal ziet dezelfde meerwaarde van langdurige periodes van werkplekieren binnen een reële werkomgeving in een zorginstelling.

Ik vind vooral dat je ervaring op de werkvloer kan op doen. Want eigenlijk theorie dat is maar een boek, maar hier kan je echt ervaren van hoe het werk echt is. [...] Want je hebt wel stageplaatsen, maar hier blijf je echt. Ik heb deeltijds echt jarenlang hier als stage student gewerkt eigenlijk en je leert uw mensen kennen, je weet hoe het op de werkvloer is, je leert alle personeel kennen.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een vakleerkracht in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal gaf aan dat de theoretische en praktische vakinhoud die kan aangeboden worden op school slechts een beperkte benadering is van de reële werksituatie binnen een chemiebedrijf. De school kan omwille van technisch-financiële geen opleiding voorzien die heel het productieproces in al zijn techniciteit omvat. Hoewel elke leerling volgens de vakleerkracht levenslang dient bijgeschoold te worden vanaf zijn intrede op de arbeidsmarkt, gelooft hij wel in de sterkte van het leren op de werkplek.

Wij kunnen heel veel leren aan die leerlingen, die cursus kunnen wij perfect vertellen, maar wij kunnen die leerlingen niet vertellen hoe ze zo'n chemische installatie moeten leren. Want uiteindelijk dat is ook een enorm leerproces.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een mentor binnen de opleiding Ruwbouw Duaal geeft aan dat de technische capaciteitsbeperkingen van scholen er soms ook toe bijdragen dat de leerlingen minder gemotiveerd – en soms zelfs gefrustreerd – zijn wanneer ze hun vak moeten leren op de school waar een reële werksituatie slechts in beperkte mate kan benaderd worden.

Maar hier is er ook meer materiaal, hier wordt er ook iets gebouwd en dat is dan vast. Op school is dat iets bouwen en weer afbreken... Ze zijn minder gemotiveerd dan eigenlijk, van "waarom moet ik dat maken, we moeten dat toch afbreken". [...] Ik blijf erbij, op de werkvloer leren ze het meeste. Op school is dat beperkter. Dat is een beperkte basis dat ze mee krijgen. Mijn leercontract zegt dat nu ook: "ik frustreer mij eraan als ik op school moet gaan metsen. En dan hier is alles echt heel ordelijk en opeens kom je op school en ja, is dat rommel."

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een leerling bij een andere werkgever in dezelfde opleiding Ruwbouw Duaal geeft echter aan dat de mogelijkheden van het leren van een vak heel sterk afhankelijk zijn van de werkplek. Hij werkt inmiddels drie jaar binnen hetzelfde bedrijf – eerst als werfbediener in de Leertijd en momenteel binnen Ruwbouw Duaal – en besliste in samenspraak met het schoolpersoneel (op de dag van het interview) dat het tijd was om op te stappen en uit te kijken naar een andere werkplek.

Ik ga eerlijk zeggen ik zit nu, ik nu 3 jaar bij [naam onderneming], en het zijn al 3 jaar heel de tijd palletjes tasten, kuisen en zo, en dan heb je sommigen, bijvoorbeeld [naam klasgenoot] die werkt bij zijn pa, die heeft chance. Maar sommigen die ik hoor zijn ook niet content. "Oh leercontract? ja die pakken we wel in dienst die is goedkoop, die kan wel kuisen en zo." zo komt dat over voor mij.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook een vakleerkracht binnen dezelfde opleiding Ruwbouw Duaal geeft aan dat de kwaliteit van de opleiding in sterke mate afhangt van de kwaliteit van de werkplek. Hij geeft aan dat hij hierop binnen de voltijdse school – waar hij ook lesgeeft – meer vat heeft als vakleerkracht. Hij geeft aan bij deze stages een veel directer contact heeft met de werkgever dan in deze school waar een trajectbegeleider is aangewezen om de contacten met werkgevers in de eerste lijn op te volgen.

Ik denk bij een voltijdse school dat je iets beter, hoe moet ik zeggen, die controle hebt over bij welk patron ze zitten. Dat zien we in onze stage ook. Je zit daar veel directer bij. Terwijl dat hier is dat altijd wisselend omdat er dan ook die trajectbegeleiding tussen zit.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een vlottere overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt

Eén van de centrale beleidsdoelstellingen van de nieuwe leerweg Duaal Leren is het versterken van de overgang tussen onderwijs en werk. Zoals bovenstaande citaten vaak ook aangaven, wordt het bieden van kansen tot het opdoen van werkervaring in een reële arbeidssetting als een van de sterkste troeven gezien. Deze troeven werden over het algemeen ook erkend door de verschillende betrokken actoren.

Als ik mag kiezen, ik krijg een meisje hier zo die van school komt. Op school zit tot zeventien jaar, achttien jaar is en nog totaal geen ervaring heeft op de werkvloer. Of ik heb een meisje die wel al ervaring heeft, ja dan kies ik voor het meisje dat ervaring heeft op de werkvloer, omdat die staat gewoon al een stukje verder. Ik heb persoonlijk zelf ook zo gedaan. Ik ben vier jaar naar de kappersschool gegaan. Een dag stond ik altijd in het kapsalon. Ik ben daar persoonlijk veel meer een voorstander van.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

In het volgende fragment uit een focusgroepgesprek met leerlingen in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal veronderstellen de meeste leerlingen ook dat de duale opleiding hun kansen op de arbeidsmarkt versterken maar stelt een leerling ook dat er in de sector voldoende grote tewerkstellingskansen zijn voor leerlingen die kozen voor de variant zonder veel werkplekieren. We vingen gelijkaardige signalen op bij leerlingen in de opleiding Zorgkundige waar het aangeleerde beroepsprofiel ook een knelpuntberoep is.

I: Als jullie vergelijken wat de jongeren, die niet duaal zijn. Denken jullie dat daar verschillende kansen zijn om een job te krijgen?

R1: Het enige verschil is denk ik dat wij een stageplek hebben gekregen waar van ons werd verwacht dat we daar ook gaan werken. Bij hen is het anders omdat zij moeten solliciteren, maar ze zullen ongetwijfeld werk vinden.

I: Is dat omdat er veel werk is in de sector?

R2: Er is in deze sector altijd wel werk. Het is soms wat beter zoeken maar toch, ik denk wel dat onze sector beter zal zijn dan klassiek omdat we meer stage en meer werkervaring hebben. Ik denk dat als we voor dezelfde job solliciteren dat juist duaal meer kans heeft dan klassiek.

(Focusgroep met leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een mentor/ werkgever uit de opleiding Haarverzorging Duaal erkent de meerwaarde van de opgedane werkervaring, maar later in het interview nuanceert ze het belang van werkervaring door het belang van een goede basisvorming binnen een schoolse leercontext te benadrukken. Ze geeft aan dat hier voldoende aandacht voor moet zijn in de duale opleiding. De mentor geeft verder aan dat voor leerlingen die starten met Duaal Leren wanneer er al een goede basis werd aangeleerd binnen het onderwijs, de opleiding op de werkplek succesvoller en kwaliteitsvoller is omdat de leerling volgens haar dan ook meer leerkansen zal krijgen op de werkplek.

Ik vind dat wel belangrijk, ook in duaal leren, dat ze echt wel eerst een goede basis hebben en dat ze op school ook de basisdingen leren want hier is niet altijd tijd om de basis aan te leren en als ze op school echt wel alle basisdingen aan hebben geleerd dan hebben wij een start om daar mee verder te werken en ervaring op te doen. Bijvoorbeeld in het 3e en 4e jaar en vanaf het vijfde pas echt me duaal leren starten. Want ik denk dat er anders, allee hier mogen ze nu veel. Salons waar dat ze anders de duaalstudenten echt enkel mogen wassen en vegen, gewoon ja als hulpje gebruikt worden. En dan denk ik dat er veel, een aantal gaan afstuderen die dat echt niets kunnen en dat dan eigenlijk nooit verder gaan in de opleiding... Dus ik denk dat als ze de basis goed mee hebben dat ze dan ook sneller in het salon gaan mogen meewerken.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Het belang van algemene competenties en een onderwijskwalificatie

Reeds in het aanvangsrapport werd duidelijk dat verschillende stakeholders, voornamelijk binnen het beleidsdomein onderwijs, zich zorgen maken over de gevolgen voor het aanbod van algemene competenties en theoretische kennis binnen de duale opleidingen. Sommige stakeholders stelden dat beroepsspecifieke competenties en -kwalificaties zouden primeren op bredere algemene competenties en het behalen van onderwijskwalificaties, hetgeen finaal latere tewerkstellingskansen en de doorstroom naar het hoger onderwijs zouden kunnen hypothekeren. Dit laatste zou volgens deze stakeholders een motivatie zijn voor ouders om niet te kiezen voor de duale leerroute. Deze spanning tussen beroeps- en algemene competenties, alsook tussen beroeps- en onderwijskwalificaties, kwamen ook prominent aan bod in de bevraging van de actoren op het terrein. Het risico dat een groter aandeel werkplekleren ten koste zou gaan van algemene en theoretische kennis kwam vooral naar voren in het discours van het schoolpersoneel.

De voltijdse hebben iets meer kennis, theoretisch gezien. En je moet natuurlijk uw link van die theorie toch goed kunnen leggen. Hier zijn er veel die diba's [waterkering] gaan leggen en die totaal niet weten waarvoor dat dient. Ja, ze doen dat maar als je het niet weet dan ben je er rap verkeerd mee bezig.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal en voltijdse opleiding variant)

Want ja minder goede leerlingen moeten ook de kans kunnen krijgen, die hebben minder theorie. Dus ik weet niet of ze dat goed gaan kunnen. En ik denk dit niveau van algemene vakken, dat moeten ze ook niet naar beneden halen, bij de meeste leerlingen.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

In een Syntra Campus geeft een vakleerkracht aan dat de leerlingen in de duale opleiding – zoals dat vaak ook geldt binnen het bestaande stelsel van leren en werken – maar weinig doorstromen naar het zevende specialisatiejaar dat toegang geeft tot het behalen van een diploma secundair onderwijs. In die zin geeft dit citaat voor de voormalige doelgroep van de Leertijd (voorlopig) geen indicatie van een grotere onderwijskwalificatiegraad in de duale opleidingen.

Ik denk nu in deze groep gaat er niemand doorstromen naar het zevende jaar. Ze gaan allemaal niet halen want ze moeten nu nog een jaar doen, en dan stoppen die. [...] Ze zitten nog maar in het vijfde en dan moet die zijn laatste jaren doen en die gaat het nooit tot het zevende jaar, of het diplomajaar, halen. Omdat die dat niet kan. Dat niveau is veel te hoog. Die gaat dat niet kunnen. Nee die gaat dat echt niet kunnen.

(Vakleerkracht, Syntra Campus)

Onder de leerlingen in de duale opleidingen konden we een grote diversiteit optekenen aan leerlingen die al dan niet belang hechten aan algemene competenties. Het behalen van een onderwijsdiploma was voor velen onder hen wel de ambitie. Enkele leerlingen in de duale opleiding Zorgkundige hadden om diverse redenen het onderwijs eerder verlaten en kozen er via de duale weg voor om terug te gaan voor een onderwijsdiploma, al dan niet met de ambitie om hierna verder te studeren. Hoewel een beroepscertificaat Zorgkundige voor hen volstaat om aan de slag te kunnen in de zorgsector, wilden deze leerlingen allemaal hun diploma secundair onderwijs behalen.

R: Ik was aan het twijfelen over of ik terug ging studeren of niet. Ik was werk aan het zoeken toen ik in zesde was gestopt. Ik was gewoon werk aan het zoeken via de VDAB en ik wou echt een diploma behalen. Maar ik kon dat niet omdat ik een kindje had en zo was het moeilijk. Ja dan ben ik gewoon deze school tegengekomen en ik was heel blij. Omdat ik ook verdien en ja studeer. Want gewoon voltijds studeren, ik weet het niet, de ganse dag op school zie ik niet zitten.

I: Is een diploma voor jou belangrijk?

R: Heel belangrijk. Heel belangrijk. Ik wou dat echt, ja ik wil echt mijn diploma behalen.

I: Heb je nog plannen om ooit zelf nog iets anders bij te doen of wil je echt wel beginnen werken of?

R: Nee gewoon direct beginnen werken.

(Leerling, Opleiding Zorgkundige Duaal)

Een leerling binnen de opleiding Ruwbouw Duaal gaf aan dat naast het kunnen uitoefenen van het beroep van metselaar, ook het behalen van een diploma secundair een belangrijke doelstelling was voordat hij het onderwijs wil verlaten.

I: Je zei zelf al van dat papier is niet onbelangrijk op het einde van de rit. Wat is dan het belangrijkste? Uw beroepskwalificatie als metser of uw diploma secundair?

R: Gewoon dat ik toch iets in handen heb, want nu heb ik eigenlijk niets in handen dus als ik nu ontslag neem of zo, dan kan ik niet zeggen van ik heb een diploma.

I: Maar is metser zijn voor u dan belangrijker dan een diploma secundair?

R: Nee nee, ik wil mijn diploma hebben he.

(Leerling, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Een andere leerling binnen de opleiding Ruwbouw Duaal gaf echter aan dat hij het nut van de algemene vakken niet zag en vroeg zich af of ze hem aan het voorbereiden waren voor een "bureaujob". Hoewel ook deze leerling aan dat hij de ambitie heeft om een diploma secundair te behalen, gaf hij later in het gesprek aan dat een beroepscertificaat als 'metselaar' hem ook voldoende opties zou bieden op een goede job. Voor de leerling leek het verschil tussen zijn beroepskwalificatie en het onderwijsdiploma niet helemaal duidelijk te zijn, hetgeen ook zou kunnen betekenen dat de leerling het belang van beide onvoldoende kan inschatten. Daarnaast gaf de leerling ook aan dat hij had begrepen dat er voor zijn opleiding geen zevende jaar bestaat dat toegang zou geven op een diploma secundair onderwijs.

R: [Over het vak Project Algemene Vakken] Ik noem dat bureauwerk he. Wat verwachten ze van mij dat ik bureauwerk doe, terwijl ik metser ga worden? Ik wil wel mijn diploma van metser hebben. Dat is goed werk.

I: Heb je dan de ambitie om na je zesde jaar ruwbouw nog een zevende jaar doen?

R: Wij hebben geen zevende jaar. Als je uw zevende jaar voor uw diploma behaalt, waren er maar twee dingen die je dan kon doen. Ik kan sowieso aan het werk. Ik denk ook niet dat een diploma zo zwaar nodig is in de bouw.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Leerlingen in de specialisatieopleiding Chemische Procestechnieken Duaal behaalden reeds een diploma secundair onderwijs. Sommigen onder hen hadden voor het aanvangen deze opleiding ook interesse voor een Bachelor in de Chemie maar kozen op aanraden van een leerkracht voor de specialisatieopleiding Chemische Procestechnieken Duaal. Het argument van de leerkracht dat hen leek te hebben overtuigd was dat het belangrijk aandeel werkpleklers hen vertrouwd zou maken met werken de sector. Het advies van de leerkrachten bleek een belangrijke rol hebben gespeeld op de studiekeuze van enkele leerlingen. We komen hier op terug in het luik rond [studiekeuzebegeleiding](#).

Hoewel het behalen van een diploma secundair onderwijs voor de meeste leerlingen in de duale opleidingen deel uitmaakt van hun onderwijsaspiraties, worden deze aspiraties vaak eerder nagestreefd in functie van een vlotte intrede op de arbeidsmarkt, eerder dan in functie van doorstroom naar het hoger onderwijs. Slechts enkele van hen hadden ambities om door te stromen naar het hoger onderwijs, al dan niet beïnvloed door het advies van hun leerkrachten. Enkele leerlingen gaven prioriteit aan een certificering voor behaalde beroepscompetenties en zagen een extra diplomajaar enkel zitten als het ook binnen een voortzetting van een duaal traject kon. In het volgende luik zullen we zien dat deze aansluiting nog niet verzekerd is binnen alle duale opleidingen.

In essentie:

- Net als de beleidsmakers, identificeren vele respondenten de opwaardering van het bestaande stelsel van leren en werken als een belangrijke doelstelling. Te vaak worden er volgens hen uitsluitend leerlingen met motivatie- en/ of gedragsproblemen naar de bestaande stelsels georiënteerd. Elementen die volgens deze actoren bijdragen aan de opwaardering van werkpleklers zijn o.m. een betere oriëntatie en het verhogen van de verwachtingen binnen de duale opleidingen.
- De hogere verwachtingen ten aanzien van de leerlingen – o.a. inzake zelfstandigheid – doet bij sommige actoren echter ook vragen rijzen over de toepasbaarheid van het duaal systeem voor meer kwetsbare leerlingen binnen de bestaande stelsels, hetgeen zou resulteren in negatieve effecten voor de strijd tegen vroegtijdig schoolverlaten.
- Er is blijvende aandacht nodig is voor een positieve beeldvorming ten aanzien van werkpleklers en duaal leren in het bijzonder, niet in het minst ten aanzien van ouders.
- Het idee dat de opgedane werkervaring een vlottere overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt mogelijk maakt, wordt breed onderschreven. De kwaliteit van de leerkansen op de werkplek en van de samenwerking tussen de school en het bedrijfsleven worden hiervoor echter als een belangrijke voorwaarde aangeduid. De leerkansen binnen het werkpleklers zelf zouden dan weer afhankelijk zijn van een gedegen basisvorming binnen het onderwijs.
- Andere belangrijke voordelen van werkpleklers zijn volgens de actoren dat de reële werkomgeving meer motiverend is voor de leerlingen en dat ze kunnen compenseren voor de technische capaciteitsbeperkingen van scholen.
- Voornamelijk bij ouders en onderwijsactoren bestaat er een bezorgdheid dat het laten primeren van beroepsspecifieke competenties en -kwalificaties op een bredere algemene vorming de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs en binnen de arbeidsloopbaan zouden bemoeilijken.
- Onder de leerlingen zijn er diverse opvattingen rond het belang van de algemene vorming en zijn er belangrijke verschillen in hun ambitie en motivering om een diploma secundair onderwijs te behalen.

Onderzoeksluik algemene implementatie

Implementatie van de standaardtrajecten

In het aanvangsrapport bleek er een brede consensus te zijn over het gebruik van erkende beroepskwalificaties als basis voor de standaardtrajecten van de nieuwe duale opleidingen. Over de mate waarin deze beroepskwalificatiedossiers onverkort en in al zijn details dienen vertaald te worden naar standaardtrajecten en leerplannen bleek echter niet altijd overeenstemming te zijn tussen de beroepssectoren en onderwijspartners. Vanuit verschillende onderwijspartners kregen we het signaal dat deze vertaalslag best gebeurt bij wijze van enkele kerncompetenties waarbij de meer specifieke competenties gelden als een illustratie van deze kerncompetentie. Een ander heikel punt bleek de aansluiting van specialisatieopleidingen voor de lopende duale proeftuinen wanneer er geen aansluitende beroepskwalificaties voorhanden zijn of wenselijk worden geacht door de beroepssector en/of de onderwijsactoren. Specifiek voor de opleiding Haarverzorging Duaal zou de beroepskwalificatie kapper-salonverantwoordelijke niet wenselijk zijn als basis voor een duale specialisatieopleiding. We onderzoeken hier verder hoe deze kwesties wordt ontvangen binnen de betrokken casestudies.

Met betrekking tot het aandeel werkplekieren dat wenselijk wordt geacht in de duale opleidingen, stelde het aanvangsrapport verder dat er discussie bestaat over wanneer een opleiding echt als 'Duaal' kan bestempeld worden. Uit de interviews met de stakeholders konden we afleiden dat sectoren die een grotere noodzaak ervaren van een gedegen algemene en technische kennis vaker pleiten voor een meer flexibele invulling van wat kan beschouwd worden als duaal en wat niet, zowel met betrekking tot het aandeel als het reële of gesimuleerde karakter van de werkplek. Daarnaast merkten enkele stakeholders op dat het verschil tussen een alternerende Stageovereenkomst en een Overeenkomst Alternerende Opleiding best voldoende verschillen in het aandeel werkplekieren om zo te vermijden dat het aandeel werkplekieren niet in de eerste plaats wordt bepaald in termen van een kostenoverweging.

Een ander centraal thema dat prominent aan bod kwam in de gesprekken met stakeholders uit beide beleidsdomeinen was het kapitaal belang van een goede afstemming tussen wat er in de school en op de werkplek aan competenties wordt aangeboden. In de opvolging van de individuele opleidingsplannen werd de rol van de trajectbegeleider door vele stakeholders benadrukt. We onderzoeken hier dan ook hoe deze afstemming en rolverdeling vorm heeft gekregen binnen deze verschillende casestudies. We onderzoeken verder of en hoe de scholen een complementair aanbod kunnen bieden aan de competentieverwerving op de werkplek.

Verschillende stakeholders schoven ook naar voor dat sommige werkplekken – omwille van beperkingen in technische infrastructuur of types van opdrachten – mogelijks niet alle competenties in de standaardtrajecten kunnen aanbieden. Hierin werd aangehaald dat een rotatie tussen verschillende ondernemingen (of afdelingen/vestigingen) hier soelaas zou kunnen bieden. Terzelfdertijd bestonden er hiervoor – voornamelijk vanuit werkgeverszijde – bezwaren omwille van gevolgen voor de 'return on investment'. Ook praktische bezwaren zoals de geringe mobiliteit van leerlingen zouden hierin beperkend werken. Voor sommige opleidingen – bijvoorbeeld de opleiding Zorgkundige Duaal – is rotatie bij meerdere werkgevers vaak echter onontbeerlijk.

In dit hoofdstuk onderzoeken we of deze beperkingen bestaan binnen de vier casestudies en hoe hier mee wordt omgesprongen. De volgende vier subsecties belichten achtereenvolgens bovenstaande aandachtspunten voor elk van de standaardtrajecten binnen de casestudies vanuit het perspectief en de ervaringen van de betrokken leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/werkgevers.

Chemische Procestechnieken Duaal

In de vertaling van de overeenstemmende beroepskwalificatie naar de opleiding Chemische Procestechnieken (CPT) Duaal gaven beide vakleerkrachten binnen de proeftuinschool aan dat de vertaling naar een leerplan en cursusmateriaal eerder gebeurde in het kader van een gelijkaardige opleiding die samen met de sector wordt aangeboden in het volwassenenonderwijs (i.e. de SIRA Opleiding). Dat leerplan werd in het verleden erkend als voldoende overeenstemmend met de beroepskwalificatie en vormde zo dus een goede basis voor de nieuwe duale opleiding CPT.

Ja wij zijn er van vertrokken en dan hebben we van het beroepscompetentieprofiel, hebben we opleidingsprofielen gemaakt, op basis van het opleidingsprofiel hebben we het leerplan uitgewerkt, dat leerplan is goedgekeurd. [...] Elke onderdeel moest gedekt zijn in een leerplan dat was ons opgelegd van Brussel.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

In de verdere ontwikkeling van de leerplannen zitten de vakleerkrachten regelmatig samen met mensen van de andere proeftuinscholen, enkele trekkende bedrijven en het desbetreffende sectoraal vormingsfonds. Deze overlegmomenten dienen om de leerplannen verder uit te werken.

Vorig jaar denk ik dat wij 10 keer op woensdag hebben samengezeten. Dat is om die cursussen op te bouwen maar eigenlijk om het hele traject op te bouwen. Dus niet alleen met die drie scholen, maar ook met de sector, mensen uit de sector, mensen van de vormingsfondsen, mensen van [namen ondernemingen] die eigenlijk echt trekkers waren in dit verhaal. Daar hebben wij eigenlijk veel mee samengezeten om dan ja eigenlijk alles een beetje uit de doeken te doen van waar willen we naar toe...

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De school in kwestie heeft er verder voor gekozen om de cursus voor de niet-duale tegenhanger van Se-n-Se opleiding identiek te maken. De overweging die hierbij werd gemaakt is dat de leerlingen dienen te slagen voor hetzelfde examen en moeten voldoen aan dezelfde einddoelen. De manier waarop de cursus aan de leerlingen wordt aangeboden is volgens de vakleerkracht echter erg verschillend.

Wij hebben de keuze gemaakt om die twee cursussen identiek te maken. Want uiteindelijk moeten ze ook volgens de wetgeving, klassieke leerlingen moeten dezelfde eindkwalificaties halen. Dus die moeten eigenlijk in principe hetzelfde examen moeten kunnen afleggen. Dus als je naar dezelfde einddoelen moet werken dan kan je moeilijk zeggen van wij maken daar een andere cursus voor. Dus het enige dat verschillend is, denk ik, is de manier van aanpakken he. In de duale richting hebben ze zeker een component dat ze zeker op de stage moeten leren, en dat we dat echt meer klassikaal houden in het klassieke verhaal.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Doorheen de interne kwaliteitscontrole tijdens de looptijd van het eerste schooljaar van de proeftuin merkten de vakleerkrachten op dat de cursus in zijn huidige vorm te veel omvat – zeker ook omwille van de verlaagde contacttijd – en soms niet de state-of-the-art op de bedrijfsvloer volgt. Enkele cursussen zouden het volgende schooljaar daarom worden ingeperkt.

We hebben gezegd een aantal cursussen moeten een vermageringskuur ondergaan, er zat veel in, dat is te veel, we hebben minder contacttijd, en zelfstudie verloopt nu eenmaal trager, dan via de leerkracht, dus nu zitten we in het stadia van het herwerken, en dat is onder begeleiding ook van het bedrijf. De opleidingsverantwoordelijke van het bedrijf is de persoon die geknipt is en op basis van ervaring uit zijn bedrijf kunnen zeggen dat en dat en dat schrappen, dat is niet meer relevant voor nu, die technieken zijn ouderwets, gooit dat eruit en steekt dat dan zo en zo erin. Het zijn twee stuwende bedrijven. Je hebt twee bedrijven die echt aan de kar trekken en bedrijven die vinden dat als de kar bollen is, laten we op die kar springen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een vakleerkracht geeft aan dat binnen een lerend netwerk van de deelnemende proeftuinen en enkele ondernemingen regelmatig wordt afgesproken om aan interne kwaliteitscontrole te doen. Op basis van deze overlegmomenten wordt bijvoorbeeld verder gewerkt aan de ontwikkeling van de cursussen en het gezamenlijk leerplan.

Ja, ik denk dat dat eigenlijk automatisch gekomen is, ik denk dat omwille van het feit dat wij ook zo goede contacten hebben met die mensen, niet alleen van die bedrijven en de collega's van de andere scholen waar dat we uiteindelijk alles mee hebben in elkaar gestoken dat blijft ook dat blijft ook. Het is ook zo dat wij ook dit jaar al een aantal keren hebben samengezeten vooral na elke stageperiode naar evaluatie toe en om terug te koppelen naar wat wij voor volgend jaar aanpassen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De stem van de ondernemingen zou daarom gehoor krijgen in de verdere ontwikkeling van het leerplan voor volgende schooljaar. Een mentor op de werkplek bevestigde dat de cursus te uitgebreid zou zijn en niet altijd aansluit bij de recent ontwikkelingen in de sector. Hij wijst de leerling er echter wel op dat de school verwacht dat deze zaken in de cursus gekend zijn.

Sommige dingen zijn... Ja, ik heb het ook vermeld tegen [naam vakleerkracht] van dat hoef je niet te weten. Dat is goed als je ergens iets van gehoord hebt maar... Ik zeg dat wel: voor mij is dat niet relevant maar je moet het voor school halen dus je moet zien dat je het kent. Maar voor mij moet je het niet kennen. Maar voor school moet het wel in orde zijn.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een vakleerkracht bevestigde verder ook een bezorgdheid van een onderwijskoepel in het aanvangsrapport door te stellen dat een te gedetailleerde lijst van aan te leren competenties geen goede basis vormt voor een opleidingsplan dat samen met de mentor op de werkplek kan opgevolgd en geëvalueerd worden. Ook in termen van de stagebegeleiding vanuit de leerkrachten zou die belasting zo te hoog zijn.

Te veel aspecten, bv. alleen het aspect stagebegeleiding, in het begeleiden van een stage zouden wij 34 competenties moeten opvolgen, moet zich inbeelden als wij naar een bedrijf gaan en ik kom met een lijst van 34 beroepscompetenties af en ik vraag aan die mentor zullen we dat eens rustig overlopen dan zegt die man daar ga ik niet aan meedoen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een andere vakleerkracht benadrukte ook het belang van een voldoende brede opleiding die niet te eenzijdig is afgestemd op de specifieke installatie waarrond hun stages zijn opgebouwd. Leerlingen moeten zich kunnen aanpassen aan andere productieprocessen. Een vakleerkracht voegde hier aan toe dat men vanuit de opleiding enkel de basis kan aanleren omdat de complexiteit van sommige installaties tot wel elf jaar specifieke training vereist om het volledige proces te beheersen.

Wanneer we de leerlingen zelf polsten naar de afstemming tussen wat ze op school leerden en hetgeen op de werkplek wordt aangeboden, geeft men aan dat de leerkrachten volgens hen een duidelijke planning hebben opgemaakt van wat wanneer op de school of op de werkplek dient aangeleerd te worden. Een leerling gaf aan dat het moeilijker was om aan de hand van zelfstudie zaken aan te leren die niet aan bod komen in de leeronderneming. Dit zou vlotter gaan voor thema's waarbij een link kan gelegd worden tussen de theoretische kennis – die deels door zelfstudie dient geleerd te worden – en het productieproces binnen de leeronderneming.

De leerkrachten hebben een planning opgemaakt. Die we moeten volgen van: die stageweek doe je dit hoofdstuk, die week dat hoofdstuk. Maar soms is het moeilijk omdat je niet alles uit je cursus terug kan vinden in het bedrijf. Het is dan soms moeilijk iets over een thema te leren wat niet in het bedrijf terugkomt. Het wordt dan heel veel ineens omdat je dan je stage moet kennen, allee je proces linkt dan niet met het stagebedrijf op dat moment.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechneken Duaal)

De leerkrachten erkennen dat bij de leerlingen in de duale opleiding een belangrijk stuk van de cursussen tot zelfstudie behoren omwille van het lager aandeel contacturen. Hierdoor moet de leerkracht volgens hen ook meer individuele leertrajecten opvolgen en verliest de leerkracht de controle over het leerproces die men wel heeft bij het klassikale aanleren van de cursus.

Het grote verschil tussen dat duale en het klassieke is natuurlijk 5 weken meer of minder les. En dat maakt natuurlijk dat je veel minder contacturen hebt, dat we eigenlijk een klein beetje de controle verliezen, en ja, een meer individueel leertraject moeten gaan doen he.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechneken Duaal)

Een vakleerkracht gaf aan dat doorheen de opleiding duidelijk was geworden dat er in de duale opleiding een belangrijk didactisch basisprincipe over het hoofd werd gezien, namelijk de noodzaak om herhalingsmomenten te voorzien. Wanneer jongeren voor een langere periode niet op de werkplek zijn geweest moet er volgens deze vakleerkracht voldoende ruimte zijn voor de leerlingen om bepaalde zaken te kunnen herhalen alvorens hier terug mee aan de slag te kunnen op de werkplek.

Ik denk dat we heel hoog hebben willen springen en we voelen nu tijdens het jaar dat onze leerlingen ook nood aan herhalingen hebben en dat het een pedagogische basisprincipe is, iemand doet 5 weken stage in het eerste trimester die komt 2e trimester op dezelfde plek die opleidingsmentor van het bedrijf wil verder gaan maar die jongen heeft eerst een paar dagen herhaling nodig want die is naar school geweest ondertussen, examens gehad, kerstvakantie gehad, ja die heeft al, en daarna hebben we ons een beetje gegaloppeerd, we hadden een heel strak schema, maar nu voelen we oké dat was te strak. Ja ja absoluut.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechneken Duaal)

Een mentor gaf tijdens een interview aan dat bij de afstemming tussen de theorie in de cursus en het werkplekleren, de leerling volgens best eerst de theoretische basis heeft gezien en deze kennis dan kan aftoetsen aan de praktijk. Deze link met de praktijk volgt volgens deze mentor best nauw op elkaar. Deze werkwijze benadert zo dus veelal het stageprincipe waarbij opgedane kennis wordt afgetoetst aan de praktijk maar waarbij de competenties niet (noodzakelijk) op de werkplek worden aangeleerd.

Ik denk dat het belangrijk is dat het een combinatie van theorie en dan zo vlug mogelijk toetsen aan de praktijk en echt concreet op de werkvloer in een bedrijf. Het verschil met de school veronderstel ik is dat het meer theoretisch is en dat ze hier meer kunnen zien van... gezien of niet gezien... maar ik denk dat het voor hem gemakkelijker is als hij dat eerst theoretisch heeft gezien dat hij dat nu kan toetsen aan de praktijk en dat een meerwaarde is te weten of dat wordt het of wordt het niet.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Met betrekking tot de vraag of alle competenties worden aangeboden binnen éénzelfde bedrijf of afdeling, zoeken leerkrachten in overleg met de ondernemingen naar geschikte installaties waarbinnen de leerling voldoende brede leeransen kan krijgen. Dit is niet altijd een eenvoudige opdracht volgens een vakleerkracht.

Eigenlijk is dat in overleg met het bedrijf, een bedrijf weet wat wij van hen verwachten en zij zoeken binnen hun installatie ook juiste personen, van kijk die, die wilt een stagiair van 15 of 16 weken begeleiden. Dus je moet eerst een installatie hebben die voldoende een waaier aan verschillende technieken heeft en dan nog de juiste persoon hebben want 15 weken iemand aan u been hebben dat vraagt wel wat geduld.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Leerlingen gaven zelf ook aan dat niet alles aanwezig is op de werkplek waar ze hun opleiding genieten. De mate waarin ze de mogelijkheid krijgen om andere installaties binnen de onderneming te bezoeken wordt op het niveau van de onderneming bekeken. Sommige leerlingen bleken hier meer mogelijkheden toe te krijgen dan andere.

Ja, maar uiteindelijk zijn er een hele hoop zaken theoretisch, die we toch nog gewoon op het bedrijf moeten onder de knie krijgen [op basis van zelfstudie] en waar het niet altijd is, ja die bedrijven hebben niet alles.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

I: Heb je dan dus de mogelijkheid om door het bedrijf verschillende plaatsen te leren kennen en op die manier alles te plannen?

R: Bij mij bedrijf is dat niet zo. Er is mij expliciet gezegd dat ik niet naar andere plants mag gaan.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een andere manier waarop de school actief wil tegemoetkomen aan de grote mate van specialisering bij het leren op een specifieke werkplek is door momenten te voorzien waarbij de leerlingen zelf met mekaar in gesprek gaan over hun ervaringen op de werkplek. Bijvoorbeeld door hen een presentatie te laten voorbereiden voor de klasgenoten en hierover in gesprek te gaan.

I: Dus als zij terug naar school komen, na de stage bijvoorbeeld, hebben ze de kans om ervaring uit te wisselen?

R: Ja, ja wij gaan sowieso ook hun presentatie laten doen voor de leerlingen dus dat wat zij eigenlijk geleerd hebben op de stage dat ze dat eigenlijk komen vertellen voor de andere leerlingen. Dus dat doen we na de eerste 2 stageperiodes doen we dat de laatste keer is dat uiteindelijk alleen maar voor de jury dat we dat doen he. [Lacht] Maar ze leren uiteindelijk ook van mekaar ook heel veel. Ook omdat wij van mening zijn, wel je hebt nu stage gedaan op een bepaald bedrijf, dat is ook geen garantie dat je op dat bedrijf natuurlijk ga komen. Dat je eigenlijk een wijdere kijk krijgt van wat de job van 'procestechniker' is, want ja als jij op een gas bedrijf staat dan is het vooral theoretische werk en nadenken, inzicht en, dat soort van zaken, maar als jij op een vastestofbedrijf staat, dan moet jij de handen uit de mouwen steken.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een mentor op de werkplek gaf echter aan dat roteren binnen 15 weken stage in hetzelfde schooljaar niet opportuun zou zijn omwille van de grote complexiteit van de installaties binnen de chemische bedrijven. Zowel de vakleerkracht als de mentoren gaven daarbij ook aan dat het belangrijk was om als leerling op het einde van het jaar voldoende de link te leggen tussen verschillende stappen binnen het chemische proces, hetgeen volgens de mentor al ruim voldoende complex kan zijn binnen één afdeling of installatie.

I: Heeft hij de kans om te roteren?

R: Nu tijdens het duaal leren blijft hij hier. Hij blijft echt op deze afdeling omdat deze al moeilijk genoeg is. Het is niet een heel moeilijk proces maar... hij komt maar drie keer vijf weken... en dan nog een ander proces uitleggen... We proberen hem alles hier te laten zien wat we hier hebben en wat hij van school kent. Maar we hebben niet alles. Niemand heeft alles.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Haarverzorging Duaal

In de casestudie waar het standaardtraject voor de opleiding Haarverzorging Duaal wordt geïmplementeerd, spraken we met twee vakleerkrachten die tevens optreden als trajectbegeleider voor de leerlingen. Als basis voor de uitwerking van de clusters van beroepscompetenties werkten de vakleerkrachten een document uit op basis waarvan de opleiding op de werkplek en in de school wordt vormgegeven en opgevolgd. Dit zogenaamd 'gele boekje' geeft een overzicht van de verschillende clusters met aan te leren beroepscompetenties en wordt gebruikt als basis van de opvolging en evaluatie van verworven competenties. De mentoren op de werkplek krijgen elk een exemplaar waarin aangeduid staat welke doelstellingen dienen behaald te worden op de werkplek.

R: Ik krijg een mapje van haar. En daarin staan inderdaad de dingen die zij op school doet en die zij hier ondersteunen. Dus die zij hier ook zou moeten leren. [...] Ik kan daar ook in schrijven dat school dat moet bijsturen. Of als haar leerkracht op school had gezegd van als je vindt dat [naam student] daar problemen mee heeft hier in het salon, zet ik dat hier aandacht besteed moet worden op school.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een mentor geeft aan dat de doelstellingen voor haar duidelijk zijn geformuleerd. Ze gaf echter aan meer zicht te willen krijgen op het leerplan van de school zodat de timing van wat wanneer best aangeleerd kan worden en ze als mentor de zaken ook beter op elkaar zou kunnen afstemmen.

Ik zou dat liever voor mij persoonlijk nog meer zo echt een lijst hebben van dit moest ze tegen dan kunnen en dit tegen dan. Nu heb ik de indruk dat we haar wat in het wild van alles leren en ik zou liever zo meer... want ik heb ook eerst één jaar een opleiding gedaan om les te geven maar ik ben daar mee gestopt omdat ik dat niet zo graag deed. Ik zou graag ook eens gewoon het leerplan hebben zodat ik van dit moet ze dit jaar kunnen een beetje meer structuur.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een belangrijk gegeven in de gesprekken met de verschillende betrokken actoren voor wat de leermogelijkheden op de werkplek betreft, is te beschikken over voldoende basiscompetenties om echt aan de slag te kunnen in een reële arbeidssituatie. Een voldoende grote basiskennis – zo geven de verschillende actoren aan – is belangrijk om op de werkplek ook meer en betere leermogelijkheden te kunnen bieden. De vakleerkracht geeft aan dat de praktijklessen op school vooral belangrijk zijn voor leerlingen die weinig echte leeransen krijgen op de werkplek. Vooral ten aanzien van de beroepscompetentie knippen is men op de werkplek vaak terughoudend om te laten uitvoeren door leerlingen.

R: En maandagnamiddag hebben ze praktijk 4 uur.

I: Maar daarvan zegt u dat mag nog wat meer zijn of?

R: Als ze in een goed kapsalon zitten is dat niet nodig, maar voor sommige zou dat misschien wel nodig zijn.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Het grootste probleem in sommige kapsalons is dat ze niet mogen knippen. En dan nu dit jaar is dat misschien nog niet direct een probleem want in het 4^{de} en 5^{de} is dat ook nog niet zo heel erg maar vanaf het 6^{de} jaar moeten ze knippen, ze moeten.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Bij de leerlingen vangen we op dat er veel verschillen zijn in wat de leerlingen mogen toepassen op klanten in het salon. Het was voor ons echter moeilijk te achterhalen wat hiervoor de reden was. Enerzijds zou de mentor op de werkplek hierin terughoudender kunnen zijn, anderzijds zou de ene leerling ook al verder kunnen staan in het aanleren van deze beroepscompetenties.

R1: Ik mag alleen wassen en kleuren. De rest mag ik niet.

R2: Ja, wij mogen wassen, knippen, brushen. Alles eigenlijk.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Mentoren geven dan weer aan dat men leerlingen pas echt kan beginnen inschakelen bij klanten in het salon als de basis, die volgens hen voornamelijk zou moeten worden aangeboden binnen de school, voldoende sterk is. In het salon wordt er daarnaast ook geoefend met een pop, al geeft een mentor hierbij aan dat dit maar een benadering van een reële werksituatie.

Pop is basis bij mij. En een model, als je een klant hebt dan ga je veel, ja dan werk je anders. Dan moet je snitbasis goed zijn. Dat leer je eerst op je pop, maar als je daarna het op je model gaat doen, dan ga je merken van: "daar mag misschien een beetje meer af." Snap je? Dus op een echt persoon werk je altijd anders als op een pop.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Enkele leerlingen erkennen ook dat ze bij de aanvang van het werkplekleren te weinig basiskennis hadden om aan de slag te gaan met echte klanten. Daarnaast zijn de basissnitten die worden aangeleerd op school volgens hen niet afgestemd op de verwachtingen in een echt kapsalon.

R1: Daarom wil ik ook dat ik meer snitten krijg op school. Dégradés en zo voor jongens. Dan heb je het al gezien. Ze weten dat wij vorig jaar bijvoorbeeld alleen vrouwenkapsels hebben gezien.

R2: Vorig jaar is het enige wat wij hebben gezien recht knippen en soms een keer een soort van opknippen, maar echt niet de moderne snitten. Alleen basiskapsels eigenlijk.

R1: Wij zien echt totaal iets anders in het kapsalon dan wat wij allemaal hebben geleerd.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Niet alleen de beroepstechnische competenties maar ook sociale vaardigheden zoals het omgaan met klanten en het hebben van voldoende zelfvertrouwen is vaak een probleem geven de leerlingen aan.

R1: Dat was ook eng eerst om met de klanten te praten.

R3: Ja, ik heb dat nog altijd. Ik vind dat echt moeilijk, contact met de klanten maken. En ook uw mimiek. Je weet niet over wat je moet beginnen.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

De leerlingen geven zelf ook aan dat algemene competenties zoals taal en wiskunde best meer aandacht krijgen in hun opleiding, hetgeen hen zou helpen beter te presteren op de werkplek. Leerlingen geven voorbeelden van hoe ze zich beperkt voelen omwille van een beperkte kennis van wiskunde en talen. Ze laten dit liever primeren op andere algemene kennisinhouden zoals geschiedenis en aardrijkskunde.

R1: En soms zijn er dingen waarvan je denkt waarom geef je ons dat? Echt zo dingen over Afrika, dat is niet wat we nodig hebben. Ik vind dat ze beter een beetje onze wiskunde, want wiskunde krijgen wij niet en bij PAV is dat bijna ook nooit en ons wiskunde begint slecht te worden want als ik nu moet afrekenen, moet ik ook 10 keer nadenken wat ik moet teruggeven. En dan pak ik mijn rekenmachine.

I: Zou je dan iets meer liever gewoon Nederlands en wiskunde krijgen?

R2: Liefst meer wiskunde. Want wij krijgen nu dingen dat we echt niet nodig hebben. Allee, zoals over wereldoorlog en zo. Meer wiskunde dan geschiedenis bijvoorbeeld.

R1: Ja, want we hebben dat meer nodig. Ik snap niet waarom dat ze wiskunde afgeschaft hebben bij BSO want we hebben dat echt wel nodig. Dat is echt schaamtelijk dat je daar staat en dat je niet weet hoeveel je moet teruggeven.

R3: Zoals Nederlands krijgen wij ook bijna niet. Ik vind ook dat we taal moeten krijgen, meer Engels en... We krijgen dat maar dat is maar 1 uur per week. Ja, dat is echt weinig.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Mentoren erkennen ook de noodzaak van het beheersen van de Nederlandse taal en vragen de school ook om hier voldoende aandacht voor te hebben. Voor wat de beheersing van vreemde talen betreft, leken de verwachtingen minder hoog gespannen te zijn. Een mentor gaf zelf aan vreemde talen slechts beperkt te beheersen en vertelde dat de geste van proberen voor klanten vaak al zou volstaan. Andere leerlingen – die korter bij Brussel een werkplek hadden gevonden – gaven echter aan dat bij hen kennis van het Frans belangrijker is.

Voor mij zou dat niet belangrijk zijn moest hier een stagiair geen Frans of zo kunnen maar omdat ik zelf persoonlijk ook niet zo goed kan. Ja over het algemeen zijn de meeste Nederlandstalig. Af en toe hebben we een keer Engelstalig of Franstaligen maar het valt heel goed mee. Hier verwachten de klanten eigenlijk meer dat we alleen Nederlands praten en ze vinden dat dan wel leuk als we ons best een beetje doen.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een andere specifieke kwestie die aanbod kwam met betrekking tot de implementatie van de standaardtrajecten waren leeransen voor de cluster rond mannensnitten. Enkele leerlingen vonden een werkplek waar bijna uitsluitend vrouwelijke klanten komen. De school probeert hier in een complementair aanbod te voorzien. Voor een mogelijke rotatie over verschillende werkplekken bleek zowel bij de leerlingen als mentoren over het algemeen weinig enthousiasme te bestaan. De vertrouwde match tussen leerling en werkgever zou hierin een rol spelen, althans voor diegene die die tevreden waren van hun werkplek.

Ten slotte kwam ook het de aansluiting van een duale specialisatieopleiding aan bod tijdens de verschillende interviews met zowel leerlingen als schoolpersoneel. Bij de leerlingen werd er verschillend gereageerd op de vraag naar hun aspiraties voor een duaal specialisatiejaar. Geen enkele leerling plant na derde graad direct aan de slag te gaan, ze gaven allemaal aan eerst hun diploma secundair onderwijs te willen behalen. Hierbij gaf een leerling aan dat ze haar zevende jaar expliciet niet duaal wou volgen en liever nog een jaar voltijds naar school wou gaan alvorens de arbeidsmarkt in te stappen. Het argument voor haar was voornamelijk om nog een jaar te kunnen genieten van schoolvakanties en weekends. Andere leerlingen willen wel graag bij een werkgever aan de slag blijven om zo door te kunnen stromen op deze werkplek.

I: Willen jullie ook je zevende jaar doen?

R2: Jaja, iedereen gaat dat doen. Alle, dat is logisch denk ik.

I: Zou je dan ook duaal willen doen?

R3: Maar mijn bazin zei dat waarschijnlijk duaal leren ga worden. Dat vind ik spijtig.

R2: Ik niet. Ik wil zo werken. Maar dat is veel beter voor, want dan heb je een echt kapsalon waar je kan beginnen.

R3: Ik vind van niet. Ik wil mijn laatste jaar, ik werk mij nu kapot en mijn zevende jaar ga ik genieten. En dan mijn weekends terug hebben.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een vakleerkracht gaf verder aan dat de meeste leerlingen willen doorstromen naar het zevende jaar. Hij gaf daarbij aan dat de doelstellingen voor het behalen van de beroepskwalificatie van kapper-salonverantwoordelijke bij de duale variant niet haalbaar is voor een leerling van die leeftijd. Hij vermoedt dat de leerling bij een werkgever niet de kans krijgt om als salonverantwoordelijke te fungeren. Hij verwees hierbij naar het Duitse model waarbij deze optie pas mogelijk wordt gemaakt na meer ervaring te hebben opgedaan in de sector. Hij geeft aan dat leerlingen na de tweejarige derde graad best nog wat extra oefening en vervollediging van hun opleiding kunnen gebruiken, eventueel met een specifieke specialisatie zoals herenkapsels of zoals in het huidige specialisatiejaar haarstylist.

De doelstellingen zijn toch ook salonverantwoordelijke dus, maar dat kan je iemand van 19 niet aanleren. Ja en uw kapper, uw baas aansturen, dat gaat niet, dat is onmogelijk. En in Duitsland zeker, doen ze dat op 23 of zo, vanaf 23 jaar gaan ze dat daar doen, dat lijkt mij veel logischer en dat ze dat hier haarstylist noemen, want in het 6de zouden ze die doelstellingen moeten halen allemaal, van dat knippen, zouden ze alles moeten kennen. Als je dan in het 7de krijgt, ja kennen ze dat nog niet. Kunnen ze een beetje knippen, maar nog niet. In het diplomajaar doen die niets anders. Maar dat, die beroepskwalificatie in het 7de kan evengoed nu herenkapper zijn, dat ze een richting zouden kunnen kiezen.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

De vakleerkracht verwees ten slotte nog naar een overlegmoment dat de school samen met de mentoren wenst te organiseren op het einde van het schooljaar. Op basis van dit overleg worden er voor volgend schooljaar eventueel zaken aangepast. In die zin past dit overlegmoment in een intern kwaliteitsbeleid met het oog op een betere implementatie van de standaardtrajecten, maar ook de screening, matching, begeleiding en evaluatie.

Ruwbouw Duaal

Bij het bespreken van de implementatie van het standaardtraject voor de opleiding Ruwbouw Duaal, gaven de verschillende actoren het signaal dat de eisen in het standaardtraject voor hun doelpubliek te hoog zouden zijn. De betrokken partijen gaven voornamelijk aan dat het niveau waarop de beroepscompetenties dienen verworven te worden niet aangepast zou zijn aan de leeftijd en het ontwikkelingsproces van de leerlingen. Daarnaast zouden de opgelijste beroepscompetenties volgens de betrokken ondernemingen niet altijd aansluiten bij de huidige ontwikkelingen binnen hun onderneming. Een bevraagde vakleerkracht stelt ook dat voor de werkplekken waar hij de opvolging doet, een deel van de competenties niet aan bod kunnen komen.

I: Heb je de indruk dat met Duaal Leren de verwachtingen hoger zijn?

R: Ik vind soms zitten ze niet allemaal op de juiste plaats, want dat is... je kan naar veel werven gaan, op sommige dingen behalen ze dat gewoon niet, dat komt niet ter sprake. [...] Omdat ze het niet aanbieden, maar soms zijn die competenties die ze moeten behalen ook wel té uitgebreid zijn. Allee dat het soms te moeilijk is om ja op de werf aan bod te komen, dat kan ik best begrijpen. Er staan ook dingen op die gewoon niet haalbaar zijn voor die mannen. Ik bedoel echt gaan leveringsbonnen controleren en zo dat gaat de baas altijd zelf doen [...]. Te veeleisend dus ja, toch zeker voor dat jaar waar ze inzitten, gezien hun leeftijd.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een mentor op de werkplek gaf vooral aan dat de leerlingen al na het eerste jaar in de derde graad geconfronteerd zouden worden met een praktijkproef die zou overeenstemmen met wat een geschoolde en ervaren metselaar zou moeten kunnen. Dit mag je volgens hem niet verwachten van de leerlingen. Daarnaast zou het opleidingsplan dat de school gebruikt voor de opvolging van de competentieverwerving zaken vermelden die op de werkvloer aan hem als ploegbaas toekomen (bv. ijzerplan lezen, profielen zetten, ...).

Ze verwachten dat een jongen van 17 jaar een ijzerplan gaat lezen. Nee, als je tien jaar in de bouw zit en je kan uitstekend, ik heb daar avondschool voor moeten volgen om dat te kunnen. Wat hij nu eigenlijk kan en ik ga u dat rechtuit zeggen, daar krijgen die mensen bij ons, want hij kan dat profiel zetten, zijn lagen aftekenen, hij kan metsen, hij kan deuropeningen zetten. Als je dat kan krijg je zestien euro per uur. Dan ben je al van de tweede graad. Wat hij nu al moet kunnen en dat vind ik een beetje te. Die mensen moeten eigenlijk al kunnen wat je kan als je tien jaar in de bouw zit. [...] Eigenlijk moeten die mannen al kennen wat ik ken. Dat is mijn verantwoordelijkheid. Het is mooi als je dat ziet, maar ik vind dat het niet in je examen mag staan. Laat de kinderen dat zien en meemaken. Maar niet zeggen dat moet je kunnen jongens.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook gaven zowel de vakleerkracht als de mentoren aan dat sommige praktijken die gekend zouden moeten zijn, slechts uitzonderlijk nog gebruikt worden op hun werven. Over het algemeen gaven ze aan dat het goed is dat een leerling dit gezien heeft en weet wat het inhoudt maar dit zou volgens hen niet meer tot de effectief verworven beroepscompetenties moeten behoren omdat er momenteel betere en snellere methodes beschikbaar zouden zijn.

Maar zoals dat ijzervlechten en dat bekisten, dat is eigenlijk alleen nog maar bedoeld voor in de kelders. Vroeger moest je balken boven uw vensters bekisten. Zij denken nog vijftig jaar terug. Ik denk dat eigenlijk bekisten, dat doen ze niet veel. Alleen bij kelders. Dan moet je echt al naar een bedrijf gaan die kelders zet en die bekisten die kelder. Maar bekisten dat doen ze bijna niet meer. Nu komen er panelen en alles prefabricage. De meeste bazen zeggen, meen je dat ik je viermaal zoveel aan een paneel ga laten werken. Het principe is hetzelfde, maar dat bekisten en dat ijzervlechten. Er zijn veel dingen bij die verouderd zijn. De bouw is vooruitgegaan.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een ander aandachtspunt dat aan bod kwam tijdens verschillende interviews binnen de opleiding Ruwbouw Duaal waren de leeransen die de leerlingen krijgen op de werkplek. Deze zouden erg verschillen per werkplek en waren soms beperkt tot opruimen en werkvoorbereiding, taken die typisch zijn voor een opleiding als werfbediener maar niet voldoen aan de te verwerven competenties voor het standaardtraject Ruwbouw Duaal. De vakleerkracht en trajectbegeleider erkende dat het probleem bestaat maar geven ook aan dat bouwondernemingen vaak een sterke graad van specialisatie kennen waardoor het moeilijk is om gehele standaardtraject aan bod te laten komen.

Er staan dingen in dat ze nooit kunnen doen. Je moet je echt chance hebben dat je bij die werf zit die dat echt verbouwingen doen. Dan gaan ze daar krijgen maar nieuwbouwwoningen, daar komt nooit aan bod.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Waar zaken niet kunnen aangeboden worden op de werkplek en ook de school hiervoor niet de accommodatie ter beschikking heeft wordt er samengewerkt met een lokaal VDAB-opleidingscentrum. Deze lessen zouden daar volgens de vakleerkracht kosteloos kunnen aangeboden worden, een praktijk die hij ook toepast in de voltijdse school waar hij ook lesgeeft.

I: En als ze nu zeggen van 'dat komt niet aan bod' hoe lost je dat dan op?

R: Ja dat zijn zo dingen van 'dat ga ik naar volgend jaar moeten meepakken' dat is dit jaar wel besloten maar voor veel van die dingen kan je bij de VDAB ook die bekistingen doen en zo. Ze hebben daar al het materiaal. Dus dan kan je dat eigenlijk op een ander ja... daar zijn ook alle materialen beschikbaar en zo. Je kan die opleiding daar volgen.

I: Wie betaalt die opleiding? Moeten die gasten dat zelf doen?

R: Nee dat is een gratis VDAB.

I: Dus je hebt eigenlijk wel het gevoel dat als ze het hier niet kunnen, kunnen ze het daar.

R: Dan kunnen ze daar terecht. Ik weet dat, dat ze dat bij ons op het secundair ook doen. Bepaalde dingen kunnen die aanbieden zoals een rioleringsplan en buizen leggen enzovoort. VDAB heeft dat.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De vakleerkracht zag verder ook mogelijkheden in het roteren tussen bedrijven en gaf ook aan dat er binnen grote bouwondernemingen mogelijkheden zijn om binnen het bedrijf meer opportuniteiten te krijgen. Daarnaast zouden de veiligheidsvoorschriften in deze grotere ondernemingen volgens hem ook meer nageleefd moeten worden.

Allee grote bedrijven is wel interessant. Ik heb er een maar die jongen is spijtig genoeg gestopt in mijn eerste jaar. Hij zat bij [naam grote bouwonderneming], een groot bedrijf. Ja daar zie je dat dus direct, al die veiligheidsmaatregelen moeten gevolgd worden. Hier als ik hier spreek over een helm op de werf dan zeggen ze 'maar wij doen geen helm aan'. Daarom ga ik met mijn jongens zo dikwijls zo een werf bezoeken waar je ziet 'ow hier wordt veel gedaan aan veiligheid', dat dat toch belangrijk is. Allee ik bedoel in de zin van dat het toch wat onder lijdt bij kleine bedrijven.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De trajectbegeleider gaf aan dat – zoals ook reeds in het aanvangsrapport aan bod kwam – ondernemingen terughoudend zijn voor het roteren tussen verschillende werkplekken omdat op die manier de investering in de opleiding zich te weinig zou vertalen naar een return voor de onderneming. Daarnaast zou ook de beperkte mobiliteit van de leerlingen hier een beperkende rol spelen.

Die pakt die dan als eerste, er zijn degene die het waar ze het eerste half jaar volledig opleiden en dan, mogen ze naar het volgende gaan. Ja dan moet het echt wel iets helemaal anders zijn. Praktisch is dat moeilijk ja want je leidt ze eigenlijk op en als je opgeleid bent, gaat die naar de volgende en zo werkt dat niet. En ja dat die er in de buurt ligt dat die daar geraken, want ze hebben hun rijbewijs niet. En dan nog hebben ze ook nog geen auto.

(Trajectbegeleider, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een mentor, die tevens zaakvoerder is van een éénmanszaak, wikt en weegt de voor- en nadelen van roteren tussen verschillende ondernemingen. Hij erkent dat het aanbieden van verschillende technieken en een brede competentieverwerving voordelen heeft maar hij geeft ook aan dat hij graag met vertrouwde gezichten werkt en merkte op dat dit voor leerlingen ook vaak het geval zou zijn. Hij probeert dit zelf te compenseren door regelmatig met de leerling een bezoek te brengen aan omliggende werven en door steeds kritisch te blijven ten aanzien van zijn eigen aanpak. Hij vertelde ook dat wanneer hij investeert in een jongere en er een klik is, hij deze graag op termijn zou aanwerven.

Ik zie er wel iets in dat je zegt van dat ze verschillende technieken aanleren maar als ik, ik ben zelf iemand die graag structuur heeft. Dus die bekende gezichten bij zich heeft en bij dat roteren is dat zo van... Ik snap dat wel nu, als de technieken en alles niet goed zijn wat je ze aanleert, dan is het beter dat er geroteerd wordt. En dan van 'aha die doet dat zo' maar ik ben wel heel kritisch. We zitten nu op een verkaveling, wij zijn dan ook bij [naam bedrijf] gaan kijken en dat de leerjongen zegt van 'waarom doen ze dat en zo' en dan denk ik, ik ben heel kritisch op mijzelf en ik kijk ook zo van 'hey ik zie die mannen doen dat zo' en ik babbel daar ook wel over. Ja, ja er zit iets positiefs in maar ook weer niet. Omdat uiteindelijk ja, probeer ze een vaste job te winnen eigenlijk. Je steekt er wel tijd in zodat ze een deeltje van het bedrijf worden. Door dat roteren is dat precies zo 'komen en gaan'.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Wat de afstemming van de competentieverwerving op de school en op de werkplek betreft geeft onderstaande vakleerkracht aan dat de link tussen de theorie en de praktijk heel belangrijk is om aan de leerlingen duidelijk te maken waarom hij bepaalde handelingen treft. Volgens hem was dit in deze school – waar hij later in het schooljaar pas instroomde – wat verloren gegaan. De vorige vakleerkracht was bijna uitsluitend bezig met theorie zonder hierbij veel linken te leggen met het aanleren van competenties op de werkplek.

En je moet natuurlijk uw link van de theorie achter die praktijk toch goed kunnen leggen. Hier zijn er veel die dat... van ah je moet die diba's [waterkering] gaan leggen en dat die totaal niet weten waarvoor dat dient. Ja, ze doen dat maar als je het niet weet dan ben je er rap verkeerd mee bezig hé.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De leerkracht had de ambitie om voor volgend schooljaar een nieuw opleidingsplan op te maken dat beter was afgestemd op het standaardtraject en de noden van de leerlingen. Dit was volgens hem – maar ook volgens de proefinspectie² eerder dit schooljaar – momenteel nog niet het geval.

R: Ja, nu daar hadden we uit geleerd. Ik denk dat dat wel tot de hoopelijk tot de toekomst anders gaat zijn dat ze veel meer theorie gaan omwisselen met praktijk.

I: Dat was bij deze leerkracht anders of?

² De vakleerkracht verwees hier naar een proefinspectie in het kader van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'. Deze proefinspecties worden samen door de Onderwijsinspectie en Syntra Vlaanderen uitgevoerd en dienen als voorbereiding van de externe kwaliteitscontrole bij de bredere implementatie van Duaal Leren in Vlaanderen.

R: Ja daar was het anders en dat vond ik wel een gemis want die leerkracht voor kerstmis gaf theorie en waarom zitten de jongeren hier? Omdat die niet van theorie houden. Dat was in de voormiddag en in de namiddag nog eens door de theorie, dat moeten we vermijden. Nu die feedback hebben wij ook gekregen bij de proefinspectie. Daar hebben ze heel groot gelijk in dat we dat volgend jaar anders moeten aanpakken. Die docent die voor kerstmis geeft geen praktijk en dit is echt wel praktijkgericht.

(Trajectbegeleider, opleiding Ruwbouw Duaal)

De vakleerkracht gaf echter aan dat hij er alleen voor stond om de cursus verder vorm te geven en enkel moest afstemmen met het opleidingshoofd die in principe alle opleidingen overschouwt. Op deze manier wordt het intern kwaliteitsbeleid vrijwel helemaal op de schouders van één persoon gelegd en is er ook weinig ruimte voor uitwisseling van expertise en ervaringen.

I: Doen jullie dat zelf. Het is niet dat er, om te zeggen een soort van opvolging, een evaluatie gebeurt binnen de school van de opleiding?

R: Nee, nee

I: Dus jullie kunnen zelf zeggen 'oké dit en dit moet aangepast worden, dan kunnen jullie dat ook zelf doen?'

R: Ja dat kan ik zelf doen, ja dat kan zelf, allee ik bespreek dat wel altijd, met [naam], het opleidingshoofd. Met [naam opleidingshoofd] bespreek ik dat wel en dan zeg 'zo zie ik het'. Ik heb nu ook een voorstel gedaan. Nu moeten ze dus meer praktijkruimte hebben, die jongens sleuren altijd met hun materiaal op en af...

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De vakleerkracht geeft aan dat hij tijdens de ene wekelijkse lesdag aan zijn leerlingen, probeert tegemoet te komen aan wat de leerlingen en de mentor aan extra noden hebben. Daarnaast worden de lessen beroepsgerichte vorming gebruikt om de jongeren voor te bereiden op de praktijkproef. Deze praktijkproef werd zowel door de jongeren als een mentor als erg moeilijk omschreven.

R: Ja omdat het zo ja gedifferentieerd is voor die mannen, die hebben niet allemaal hetzelfde. Dan moet ik af en toe wel eens kijken, ja op de werkplek, ga ik hier al kijken van kijk die moeten dat examen halen, wat ook al opgesteld was door mijn vorige collega

I: En dat is niet aangepast nu met de duale opleiding?

R: Dat is dezelfde ja. Nu hebben ze wel nog een proefje bijgekregen.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een leerling geeft tijdens een interview ook aan dat de vakleerkracht ruimte biedt om in te spelen op hun vragen en hen ook opdrachten en lesgeeft op basis van hun behoeften en interesses.

R: Ik heb dat uit eigen interesse, dat mag je navragen, ik heb dat uit mijzelf gezegd dat ik eens graag siermetsen wou doen. Dan zegt hij ja wat wil je doen? Ja een vierkant dat draait. En dan hebben wij dat direct gedaan. Hij zegt ik maak daar tijd voor. Zoals nu, had ik gevraagd om een diba nog eens te snijden en dat wou hij doen.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

De beide mentoren op de werkplek stelden zich echter vragen bij wat er op de school aan bod kwam, zowel van theoretische basis als aan praktijklessen en -proeven. Beide gaven aan dat de werkplek veel meer mogelijkheden biedt om het beroep te leren.

Je merkt wel dat ja, dat is de reden ook waarom ze niet naar school willen of gaan, het interesseert hen ook niet. Want normaal kan je soms heel mooi de linken leggen tussen theorie eigenlijk en hier op de praktijk en ik kan wel zeggen soms, wat ik al heb gemerkt is dat, de leerkrachten soms niet bekwaam zijn, denk ik.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Beide mentoren geven ook aan dat de reële werksituatie veel meer mogelijkheden biedt omdat ze beter materiaal voor handen hebben en ook het opgebouwde werk niet moeten afbreken, hetgeen een belangrijke bron voor frustraties is voor de leerlingen. Beide mentoren geven aan dat ze een voorkeur hebben om de jongeren vier dagen op de werkplek te hebben omdat de jongeren volgens hen ook niet graag op de school leren.

Ik zou eerder zeggen, eigenlijk vier dagen op de werkvloer. Omdat ze eigenlijk ja... heel eerlijk gezegd op school dat boeit die mannen niet. Dat boeit ze echt niet. Ik begrijp dat ook. Bouwmateriaal is duur, het is op school, het materiaal is soms beperkt. De oefeningen moet je proberen zo goed mogelijk na te bootsen zoals op de werf maar ja. Ook qua isolatie, snelbouw, brikken ja dat mag niet kapot gesneden worden of zo dus ja. Hier wordt het ook allemaal opgebouwd en het wordt niet afgebroken.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Eén grote tip voor de school, koop echte fatsoenlijke mortel. Die moeten dan met kalk en mortel metsen. Daar kan je niet metsen bij. Ik snap dat wel dat je dat moet hergebruiken, maar sorry he. Als mijn mortel te stijf is, dan zet ik die half blokken, maar dat prul dat zij moeten metsen.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Net als bij de leerlingen uit de andere proeftuinen, hebben we gepolst naar hun ervaringen met het aanleren van meer algemene competenties. Anders dan bij de leerlingen in de haarverzorging, gaven de jongeren hier aan dat het vak Project Algemene Vakken bij hen helemaal niet afgestemd was op hun vakgebied. Ze deelden dit vak dan ook met leerlingen uit heel wat andere opleidingen. De vakleerkracht gaf hierbij ook aan dat dit een gemis was en dat de leerlingen best wel wat toegepaste rekenkunde konden gebruiken.

Niet te veel berekeningen te maken, terwijl ik wel vind dat... sommige weten nog niet eens hoe ze een vierkante meter moeten berekenen, wat wel relevant is om in de bouw te werken. Het is niet dat ze alle wiskunde moeten kennen maar uhm. Want ja je maakt er al wat meer oefeningen op. Sommige begrijpen dat nog altijd niet goed.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De bevroegde leerlingen in de opleiding Ruwbouw Duaal klaagden zelf voornamelijk over het feit dat de algemene vakken niets te maken hebben met hun vakgebied. Daarnaast zagen ze niet altijd het nut van algemene en persoonsvorming. Deze leerlingen kregen geen algemeen vormende vakken die aangepast zijn aan hun beroepsspecifieke vorming dus kunnen we ook geen gegronde uitspraken doen over de vraag of ze deze vakken hoger zouden waarderen wanneer ze meer toegepast zouden zijn.

I: Vind je het belangrijk dat je nog PAV krijgt? Heb je in uw PAV soms iets toegepast wat je op de werf nodig hebt? Ik bedoel dan berekenen of zo. Heb je die PAV wat toegepast op de bouw?

R2: Ja ik kan dat allemaal al. PAV is nutteloos gewoon.

I: Dat heeft niets te maken met bouw of zo?

R2: Wat hebben wij gehad dit jaar. Hoe maak je vriendjes? Hoe ga je vrienden maken? Hoe je met relaties moet omgaan? Nu zijn we aan het leren over Azië. Ja sorry, maar ik moet niets weten over Azië. Gewoon veel onnodige dingen.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Zorgkundige Duaal

In de implementatie van de opleiding Zorgkundige Duaal dient de leerling volgens het overeengekomen standaardtraject zowel een periode te leren in een residentiële en in een ambulante zorgcontext. Niet voor alle leerlingen in de proeftuinschool werd echter een plek gevonden in de thuisverzorging. Dit was volgens de trajectbegeleider deels omwille van het beperkt aantal thuiszorgverstrekkers in de grootstedelijke omgeving die elk slechts een heel beperkt aantal leerwerkplekken zouden openstellen. Daarnaast zou de private sfeer waarbinnen de zorgverlener moet opereren een extra drempel opwerpen om te werken met zorgkundige in opleiding.

I: Doe je ook thuisverzorging?

R: Nee nog niet. Een dag maar. We moesten we dat ook doen deze maand, nee vorige maand moesten we dat beginnen maar die hadden voor ons geen plaats, gevonden alleen voor [naam leerling]. De rest niet, geen plaats.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

De vakleerkracht gaf aan dat in vergelijking met de lineaire voltijdse opleiding en de modulaire deeltijdse opleiding Zorgkundige, het enige verschil zat in de verplichte periode werkplekleren in de thuisverzorging. De andere opleidingen waren allemaal afgestemd op het gereguleerde statuut van zorgkundige en dienen daarom allemaal te voldoen aan dezelfde lijst van te verwerven competenties.

De leerplannen zijn in het voltijds onderwijs, competentiesteekkaarten in het deeltijds lineair, competentieinhouden in de modules in deeltijds modulair en nu de standaardtrajecten in het duaal leren, als je ze langs elkaar zou leggen, zijn ze gewoon anders verdeeld. De clusters uit de standaardtrajecten duaal zijn opmerkelijk omdat bepaalde zaken in elke cluster terugkomen, hetgeen in het modulaire minder uitgesproken is omdat men module per module afwerkt. In het voltijds onderwijs wordt per studiejaar dan weer meer aandacht gelegd bij het ene dan bij het andere.

(Vakleerkracht, opleiding Zorgkundige Duaal, voormalig leerkracht binnen voltijdse en modulaire deeltijdse varianten van de opleiding)

De betrokken leerlingen gaven verschillende signalen over de haalbaarheid van de te verwerven competenties binnen het standaardtraject in de vooropgestelde termijn van één schooljaar. Een leerling – die het hele traject heeft doorlopen – gaf aan dat dit voor hem vlot haalbaar was. Voor een

andere leerling was de druk om alle beroepscompetenties tijdig te behalen dan weer eerder zwaar, ook al was het haar niet gelukt om ook binnen de thuisverzorging een werkplek te vinden. De theoretische belasting was voor beiden vlot te bevatten maar deze bleek samen met de algemene vaardigheden voor een derde leerling met een recent migratieverleden dan weer een grotere uitdaging. Uiteindelijk bleken alle bevroegde leerlingen uiteindelijk te zijn geslaagd voor de opleiding.

Het zijn geen onmogelijke dingen die ze daar vragen. Je doet dat gewoon allemaal uit jezelf op den duur. Dat loopt op den duur allemaal gewoon van zelf. Ik ben wel blij dat we zoveel tijd krijgen voor die stage. Toch zeker de hoofdstage in het rusthuis.

(Leerling met werkplek in thuisverzorging, opleiding zorgkundige Duaal)

Een mentor die kan vergelijken tussen de duale en niet-duale opleiding Zorgkundige gaf aan dat vooral de opvolging en evaluatie van de doelstellingen voor de leerling veel meer expliciet werd gemaakt in de duale opleiding, zonder dat de inhoud van de opleiding op zich daarom is veranderd.

I: Wordt er meer verwacht van de leerlingen?

R: Meer verwacht op zich niet maar de papieren zijn wel uitgebreider. Vroeger moesten wij meer zelf schrijven terwijl nu is het zoal voorgekauwd [in de evaluatiedocumenten].

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Daarnaast gaven de mentoren op de werkplek aan dat de verwachtingen vanuit de opleiding naar de specifieke competenties toe ook veranderen op basis van richtlijnen uit de sector die niet altijd tot de praktijk doorsijpelen of althans niet altijd in dezelfde mate worden opgevolgd. Dit maakt het voor hen een uitdaging om bij te blijven met de recente richtlijnen en de leerlingen op de werkplek de methodes aan te leren die overeenstemmen met wat wordt aangeleerd op de school. Daarnaast zou er binnen de zorginstellingen volgens deze mentor minder tijd zijn om leerlingen op de juiste manier op te leiden.

I: Heb je dan het gevoel dat de opleiding op school niet aansluit bij hoe de praktijk echt zou moeten zijn? Of hoe bedoel je?

R: Jawel, maar ik weet in mijn tijd dat ik naar school ging was dat opvolgingstechniek en dan hadden wij tijd. En nu wordt er vind ik van onze stagiairs meer en meer verwacht dat die al meedraaien als een volle en die hebben niet zoveel tijd als dat ze vroeger hadden, als dat ik vroeger had. [...] En elk jaar is ook weer anders. Je ziet dat ook van elk nieuw schooljaar hebben die toch weer iets anders bijgeleerd of veranderd.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

De verschillende betrokken partijen geven aan dat de verschillende competenties, althans voor wat de residentiële zorg betreft, vrijwel allemaal kunnen aangeboden worden in de betrokken zorginstellingen. Specifieke zaken zoals stomazorg zijn soms niet aanwezig op een bepaalde afdeling maar kunnen vrij eenvoudig opgevangen worden. De betrokken leerlingen waren allen blij dat ze voor een langere periode op dezelfde werkplek konden leren omdat dit hen ook de mogelijkheid bood om goede relaties op te bouwen met het personeel en de cliënten. De leerling die ook een plek vond in de thuisverzorging gaf aan dat de verhouding residentieel (7 maanden) en ambulante (2 maanden) misschien wel mocht herbekeken worden in het voordeel van de thuisverzorging.

De leerlingen geven aan dat ze de meeste competenties op de werkplek aanleren en deze hier vaak ook vlotter oppikken. De wekelijkse praktijklessen waren dan voor sommigen ook redundant aangezien vele handelingen dagelijks meerdere malen dienen te gebeuren op de werkplek.

Het klinkt zo cru omdat ik graag op deze school zit, maar de school zit vaak achter op hetgeen ik op de werkplek leer. Dat ligt niet aan hen, dat ligt gewoon aan het tempo en de situatie op zich in een rusthuis, dat ons dwingt om snel dingen snel te leren.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Binnen deze lessen werd er volgens de leerlingen wel voldoende ruimte geboden om extra ondersteuning te vragen rond bepaalde competenties. De leerlingen gaven aan dat de verhouding twee dagen les en drie dagen leren op de werkplek voor hen een goede verhouding was omdat de lesdagen ruimte gaven om uit te blazen. Vooral het meedraaien in een volcontinu werksysteem dat niet altijd is afgestemd op het schoolritme zorgde er volgens hen voor dat ze vermoeid geraken.

De topics algemene vaardigheden en vakken, kwamen beperkt aan bod. Gezien de organisatie van de school werd het vak PAV georganiseerd samen met leerlingen uit andere opleidingen, hetgeen ertoe leidt dat er weinig of geen aansluiting werd gemaakt met het vakgebied van de leerlingen.

I: En PAV heb je ook nog? Of niet? Is dat ook afgestemd op deze opleiding?

R: Nee nee, dat is totaal allemaal iets anders.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een thema omtrent de implementatie van de standaardtrajecten dat veel aandacht kreeg, was de flexibiliteit waarmee het standaardtraject kon worden vormgegeven in vergelijking met modulaire tegenhanger binnen dezelfde school. Het concept van de proeftuinen dwingt de school volgens de vakleerkracht om te werken met een jaarsysteem waarbij de snelheid van de competentieverwerving van de leerling geen invloed heeft op de duurtijd van de opleiding. In de modulaire variant geeft de vakleerkracht aan, kunnen leerlingen de opleiding soms sneller afronden, hetgeen voor meerderjarige leerlingen, volgens de vakleerkracht, net een belangrijke motivatie was om te kiezen voor de school en deze specifieke opleiding. Daarnaast kunnen leerlingen die wat meer tijd zouden nodig hebben, ook extra tijd nemen om bepaalde competenties onder de knie te krijgen terwijl dit niet leidt tot een volledig schooljaar dat dient overgedaan te worden.

Ik dacht dus: oei, ik moet de rappe vertragen en de trage versnellen. Wat veel beter werkt is, je hebt een persoon, je hebt je leermethode en dan gaan we voor u nu een persoonlijk jaarplan maken. En dan zeggen we, dan kan je afstuderen. En iemand die misschien wat meer tijd nodig heeft – bijvoorbeeld voor theorie – die loopt hetzelfde traject, maar op een ander tempo. Dat ze met een gelukkig gevoel afstuderen. Bij hen is het dan ja, ze hebben het. Maar nu bij de duale is er één waarvan ik het niet goed ga weten: is ze er wel klaar voor? Maar ja... Als we ze nu nog twee maanden konden geven, dan was ze er misschien wel klaar voor geweest... Moet ik die dan buizen? Of moet ik dan zeggen kom dat volgend jaar nog gewoon doen in het gewoon deeltijdse? De soepelheid waarin je traject kan aanbieden op ieders tempo waarin de meerwaarde zit van het deeltijds maar niet meer mogelijk is in het duale.

(Vakleerkracht, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een mentor geeft aan dat het standaardtraject dat een volledig schooljaar omvat dan weer het voordeel heeft dat de leerling voldoende tijd krijgt en neemt om bepaalde competenties goed in te oefenen alvorens hiervoor gecertificeerd te worden.

Ik vind eigenlijk wel, want op zich je hebt je drie jaar bijvoorbeeld zoals [naam leerling] heeft nu ook een jaar bij ons gewerkt en als je dat jaar toch volledig kan afwerken. Voilà. En ik vind het ook leuker dan bijvoorbeeld een half jaar alles rap rap rap dan gewoon alles rustig en toch een fatsoenlijk jaar te kunnen afsluiten.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Implementatie van de overeenkomsten alternerend leren

Naast de implementatie van de standaardtrajecten onderzoeken we tijdens de casestudies ook de implementatie van de nieuwe overeenkomsten alternerend leren (m.n. de Overeenkomst Alternerende Opleiding en de Stageovereenkomst Alternerende Opleiding). We polsten bij de betrokken actoren naar een vergelijking met de voorgaande overeenkomsten binnen het stelsel van leren en werken, naar de leervergoedingen, arbeidsregimes en enkele andere arbeidsrechtelijke aspecten.

Over het algemeen vonden we dat de nieuwe overeenkomsten vaak nieuwe vragen doen rijzen bij scholen, ondernemingen, leerlingen en ouders. De mate waarin de officiële instanties hierover voldoende informatie hebben verspreid werd door verschillende actoren anders geapprecieerd. Leerlingen, ouders en ondernemingen gaven zelf aan afhankelijk te zijn van de school om de juiste informatie te bekomen, vaak in de persoon van een trajectbegeleider. De proeftuinscholen bleken zelf in verschillende mate over de juiste informatie te beschikken en hadden ook elk een verschillende visie over de informatiekanaal van de Vlaamse Overheid. Scholen die voorheen reeds vertrouwd waren met het bestaande stelsel van leren en werken leken hieromtrent al meer expertise te hebben opgebouwd. Syntra Vlaanderen was voor de voltijdse scholen en het Centrum Deeltijds Onderwijs vaak wel een nieuwe speler die vaak nog vereenzelvigd werd met de Syntra Campussen.

Syntra Vlaanderen heeft goede instructies en voldoende informatie verspreid omtrent het nieuwe systeem en de nieuwe overeenkomsten, om eerlijk te zijn, we zeggen dat niet zo graag [lacht]. Syntra Vlaanderen heeft bijvoorbeeld een dag georganiseerd in Brussel voor alle trajectbegeleiders om extra informatie te verspreiden.

(Trajectbegeleider, Centrum Deeltijds Onderwijs)

I: Heb je het gevoel dat de school dat voornamelijk voor u deed? Wordt alles op voorhand goed uitgelegd?

R: Ja meestal is dat papierwerk, soms komen die af zo van “hey, je moet dit ondertekenen of zo”, en dan zeg ik van geef maar. En dan bekijk ik dat even of zo maar in principe is dat niet echt veel. Ja, daar begeleiden ze wel redelijk goed in.

(Mentor en zaakvoerder, opleiding Ruwbouw Duaal)

Het feit dat tijdens de proeftuinen de verschillende onderwijstypes en overeenkomsten nog langs mekaar bestaan zorgt bij de verschillende actoren voor onduidelijkheid en volgens sommige ook voor concurrentie tussen de onderwijstypes. Zo zouden de vakantieregelingen en arbeidsregimes voor de leerlingen in het bestaande stelsel van leren en werken voor de werkgevers vaak nog voordeliger zijn, hetgeen ten koste zou kunnen gaan voor de vlotte uitrol van het Duaal Leren.

R: Ik hoor ze [de werkgever] klagen want je hebt deeltijds ook. En met dat wij niet werken in de vakanties en deeltijds wel is deeltijds voordeliger voor hen eigenlijk dan duaal leren. Ze dacht, nee want [naam leerkracht] had dat aan haar gezegd dat deeltijds eruit ging gaan waarschijnlijk.

(Leerling, opleiding Haarverzorging Duaal)

Ja, maar ik vind wel dat er overal gelijk moet worden getrokken, want zo werkt dat toch niet he. Je hebt leertijd, je hebt duaal, deeltijds, veel jongeren weten nu ook dat de duale voor hun meer zal zijn. Dat klopt toch allemaal niet he, het moet toch allemaal een geheel worden. Ja dat is toch allemaal niet eerlijk he.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

Het probleem, de vakanties, en dat weten ze. Nu, vooral het kerstverlof, superdruk, en die kapper: 'ja maar ja en nu komt ze niet' ja ja en die van Syntra, die is daar wel, want er is hier een kapsalon die werkte met iemand van het Syntra en met iemand van ons. En ze zegt, ja maar ja die van het Syntra die is hier en ik moet hem evenveel betalen en die van jullie die komt niet. Ja natuurlijk dat is moeilijk.

(Vakleerkracht, Voltijdse school)

Een ander veelbesproken issue, voornamelijk onder de leerlingen, was de leervergoeding die ze al dan niet krijgen binnen de opleiding. De leerlingen in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal hebben een Stageovereenkomst Alternierende Opleiding en ontvangen bijgevolg geen vergoeding. De jongeren zijn bijna altijd meerderjarig en in dezelfde chemische bedrijven volgen vaak ook andere (jong-)volwassenen een andere vergelijkbare opleiding (m.n. de SIRA opleiding) en ontvangen hiervoor volgens hen een vergoeding van €1200 onder een IBO-overeenkomst. Enkelen onder hen gaven aan dat ze – indien tijdig op de hoogte te zijn geweest – mogelijks ook een andere keuze hadden gemaakt.

R1: Ze krijgen een vergoeding van 1200 euro. En ze doen exact hetzelfde als we.

R2: En ze hebben evenveel stage maar is anders ingedeeld. Een IBO-opleiding is dat, ook drie dagen school, twee dagen werken.

R3: Maar op zich, je kan deze opleiding ook pas starten als je een tweede opleiding hebt gehad dus de meeste leerlingen zijn al 18 of ouder.

R4: Wij wisten dat er een SIRA-opleiding was.

R1: Allee, je wist niet eens dat we in shiften moesten werken. [Iedereen lacht]

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een mentor op de werkplek binnen een chemisch bedrijf gaf aan dat de SIRA-cursisten naast de hogere vergoeding ook geen weekends of nachten moeten meedraaien maar gaf ook aan dat het meedraaien in het volcontinue arbeidsregime net ook deel was van de kennismaking met het beroep.

Als ik het vergelijk met SIRA, dan komen ze twee dagen naar school en drie dagen komen ze naar ons. Nu is het oké, ik zie dat [naam duale leerling] komt vijf weken aan een stuk dat hij echt alles meemaakt, ook de weekends, ook de nachten. Want SIRA, die werken geen weekends. Waar we toch de nadruk op leggen...

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een specifiek signaal vanuit de zorgsector was dat de Sociale Maribelregeling het voor zorginstellingen mogelijk maakt om leerlingen tijdens en voor een beperkte periode na hun opleiding binnen een meer gunstige regeling te kunnen aanwerven. De Sociale Maribelregeling zou onder druk staan voor de nieuwe overeenkomsten, hetgeen het aantal werkplekken binnen de non-profitsector volgens de trajectbegeleider zou kunnen doen verminderen. Deze bezorgdheid kwam ook reeds aan bod in het aanvangsrapport.

Specifiek voor meerderjarige leerlingen kunnen de nieuwe overeenkomsten als alternatief voor de deeltijdse arbeidsovereenkomsten mogelijks verregaande gevolgen hebben, zeker wanneer een meerderjarige leerling in het eigen levensonderhoud moet voorzien. Zo gaf een drieëntwintigjarige leerling in de opleiding Zorgkundige Duaal aan dat ze enkele jaren geleden haar specialisatieopleiding Zorgkundige (toen het Deeltijds Beroepssecundair onderwijs) moest stopzetten omwille van persoonlijke redenen. Ze had dit jaar haar opleiding opnieuw aangevat maar dan binnen de nieuwe overeenkomsten OAO. Ze liet optekenen dat ze momenteel €300 tot €400 minder verdient en gaf aan hier op voorhand niet van op de hoogte te zijn. Het hervatten van de opleiding was nu voor haar ook enkel haalbaar omdat ze nog bij haar ouders kon inwonen. Voor meerderjarige leerlingen die zelf dienen in te staan voor hun eigen onderhoud zouden de nieuwe Overeenkomsten Alternierende Opleidingen daarom mogelijks een belangrijke drempel kunnen vormen om een opleiding voort te zetten of opnieuw aan te vatten. Dit kan zo mogelijks een rem zijn voor de strijd tegen vroegtijdig schoolverlaten.

Ten slotte kregen we van een leerling binnen de opleiding Zorgkundige Duaal het signaal dat zijn vergoeding – vakantiegeld mee in rekening genomen – bijna was verdubbeld met de switch naar zijn werkplek in de thuisverpleging. Hij diende hiervoor – volgens de uitzonderingsregeling voor de non-profit – een deeltijds arbeidscontract af te sluiten. Zijn ouders maakten zich ernstige zorgen over het kindergeld en gaven aan dat de Kinderbijslag zelf niet op de hoogte zou zijn van de nieuwe overeenkomsten en dit zo een administratief kluwen met zich meebracht voor zijn ouders.

In essentie:

Chemische Procestechnieken (CPT) Duaal

- De leerplannen binnen de proeftuin zijn gebaseerd op een bestaande opleiding i.s.m. de Scheikundige Industrie Regio Antwerpen (SIRA), afgestemd op dezelfde beroepskwalificatie.
- De verdere ontwikkeling van leerplannen gebeurt in samenspraak met de andere proeftuinscholen, het sectoraal vormingsfonds en enkele trekkende ondernemingen.
- Er is een update van de leerplannen gepland voor het schooljaar 2017-2018. De update zou onder meer een beperking van de leerinhouden omvatten.
- De cursusinhoud en examens zijn in deze proeftuin identiek voor duale en niet-duale trajecten. De manier waarop deze cursusinhouden worden aangeboden zijn wel erg verschillend. Voor het duale traject is er meer nadruk op zelfstudie, mede omwille van minder contacturen binnen de school.
- De implementatie van het standaardtraject met minder contacturen en meer zelfstudie resulteert in o.m. hoge verwachtingen naar zelfstandigheid en in minder ruimte voor herhaling van de leerstof.

Haarverzorging Duaal

- Het standaardtraject werd in deze proeftuin vertaald in een competentiegebonden volgsysteem als basis voor de opvolging van het individuele opleidingsplan door de school en de mentor.

- Een gedegen schools aanbod van beroepsgerichte basiscompetenties wordt beschouwd als een voorwaarde om tot kwaliteitsvolle leeransen op de werkplek te komen.
- Niet alle clusters komen tijdens het eerste jaar van de opleiding aan bod op elke werkplek (m.n. knippen).
- Leerlingen ondervinden en erkennen het belang van algemene en sociale vaardigheden. De leerlingen ondervinden op de werkplek zo meer behoefte aan (toegepaste) basiskennis van wiskunde en taal dan andere algemene kennis binnen het vak PAV (bv. geschiedenis).
- De specialisatieopleiding 'Kapper-salonverantwoordelijke Duaal' wordt noch haalbaar, noch wenselijk geacht door de betrokken actoren.

Ruwbouw Duaal

- Het standaardtraject zou volgens de bevroegde mentoren verouderde praktijken bevatten die niet meer aan bod komen binnen hun onderneming.
- Er is een verhoogd risico op werkplekken die onvoldoende leeransen bieden. Leerlingen in de duale ruwbouwopleiding lopen op de werkplek vooralsnog een risico om opgeleid te worden op het niveau van werfbediener.
- Het standaardtraject stelt te hoge eisen aan de doelgroep in termen van omvang en van beheersingsniveau van de beroepscompetenties.
- De praktijkpoef binnen deze proeftuin zou volgens de mentoren een te hoog beheersingsniveau toetsen (m.n. dat van een ervaren metselaar of metselaar tweede graad).
- Er bestaat dan ook een spanning tussen de leeransen binnen de werkplekken en de hoge eisen die binnen het standaardtraject worden gesteld.

Zorgkundige Duaal

- Het standaardtraject overlapt sterk met het voltijdse traject en met trajecten binnen leren en werken omdat het reeds ging om een gereguleerd beroep.
- De leeransen in de zorginstellingen binnen de cluster residentiële verzorging zijn goed afgestemd op de verwachtingen binnen het standaardtraject.
- De cluster thuisverzorging wordt niet voor alle leerlingen gerealiseerd door een gebrek aan werkplekken.
- De veranderende opleidings- en kwaliteitseisen binnen de zorgsector hebben niet altijd intrede gevonden op de werkplekken.
- De modulaire variant is minder rigide en daarom volgens het onderwijspersoneel en de leerlingen beter aangepast aan een meerderjarig doelpubliek.

Implementatie van de overeenkomsten altemnerend leren

- De nieuwe overeenkomsten altemnerend leren doen vragen rijzen bij de scholen, ondernemingen, leerlingen en ouders.
- Leerlingen, ouders en ondernemingen geven aan voor informatie afhankelijk te zijn van de school.
- Er is sprake van sterke verschillen in de expertiseopbouw rond de overeenkomsten tussen scholen en opleidingscentra, mede gelinkt aan voorafgaande ervaring met trajectbegeleiding.
- Het (uitdovend) langs mekaar bestaan van verschillende types van overeenkomsten zorgt voor onduidelijkheid en concurrentie (bv. m.b.t. verloningen, vakantieregelingen, ...).
- De beperktere verloning binnen OAO ten aanzien van deeltijds arbeidscontract (DBSO) zou tot een verhoogde uitval kunnen leiden bij meerderjarige leerlingen die zelf dienen in te staan voor hun eigen levensonderhoud.

Onderzoeksluik leerlingen

Studiekeuzebegeleiding, toeleiding, screening en individuele matching

We vatten de bevindingen voor het onderzoeksluik leerlingen aan met de ervaringen van de betrokken actoren rond de studiekeuze(-begeleiding), toeleiding, screening en matching van individuele leerlingen. Een eerste sectie wijden we aan de studiekeuzemotivatie van de jongeren zelf. We polsten naar hun motivatie om wel/niet te kiezen voor een duale opleiding. In deze ronde van kwalitatieve dataverzameling bevroegden we nog geen leerlingen die – ondanks de mogelijkheid om binnen hun school voor de duale opleiding te kiezen – toch kozen voor de klassieke niet-duale variant van de opleiding. In de sectie over de resultaten van de leerlingensurvey komt de negatieve studiekeuzemotivatie van deze groep leerlingen wel aan bod.

Studiekeuzemotivatie

Onder de leerlingen die kozen voor de duale opleiding Chemische Procestechnieken vonden we leerlingen terug die zowel doorstroomden vanuit een technische vooropleiding die aansluit op de specialisatieopleiding, alsook enkele leerlingen met een meer algemene vooropleiding, al dan niet na eerst een opleiding te hebben aangevat in het hoger onderwijs. Voor de meeste jongeren leek het praktische karakter en de directe aansluiting op de arbeidsmarkt doorslaggevend te zijn voor hun studiekeuze.

Ik heb een complete switch gedaan van economische naar de wetenschappen. Maar ik wilde iets doelgerichts doen. Het was altijd maar theorie en ik wilde iets doen met wat meer praktijkgericht. Ik heb me geïnformeerd over CPT. Dit leek mij interessant.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Enkele leerlingen hadden ook een opleiding in het hoger onderwijs overwogen maar werden (mede) door de vakleerkrachten overtuigd om te kiezen voor de duale opleiding CPT. Op deze manier zouden ze kunnen kennismaken met de sector alvorens hierna eventueel verder te studeren. De vraag is echter of het beroepsprofiel procestechnieker aansluit bij bijvoorbeeld verdere studies in de chemie en de beroepsprofielen die hiermee gelinkt kunnen worden.

R1: Ik had sinds vorig jaar technische vakken met zeer veel chemie, mijn leerkracht had me dit aangeraden. Ik was nog aan het twijfelen ofwel een bachelor te doen, een derde jaar procestechnieken. Er is mij aangeraden doe dat zevende jaar want dan weet je wel al hoe het werk is.

R2: Ik was eigenlijk een bachelor chemie aan het zien. Een vriend van mij had me geïnformeerd over CPT want dit had hij vorig jaar ook gedaan. Ik heb me erin verdiept en ben naar de opendeurdag gekomen. Hier heeft een leerkracht me geïnformeerd en toen was ik daar meteen in geïnteresseerd eigenlijk.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De leerlingen in de duale opleiding haarverzorging motiveerden hun keuze voor de duale variant van de opleiding voornamelijk vanuit het idee dat ze meer kansen zouden krijgen om het beroep te leren in een reële werksituatie. De leervergoeding zou voor hen geen belangrijke rol hebben gespeeld.

R1: Ze hadden dan vorig jaar duaal leren voorgesteld en ik wou dat proberen, want ik dacht je gaat meer leren op een kapsalon en dat is ook zo.

R2: Ik heb haartooi gekozen omdat ik iets met schoonheid wou doen en ik heb duaal gekozen omdat ik veel liever werk dan op school zit en je leert daar ook veel meer.

R3: Omdat ik graag met mijn uiterlijk bezig ben en dat ik dat belangrijk vind, het uiterlijk. En ik heb voor duaal leren gekozen, omdat ik vind dat je meer leert op de werkplek dan op school.

R4: Ik volg haartooi al vier jaar nu. Ja ik doe eerder op werkplek meer dan op school dus ja. Je ziet daar meer ook, dus ja.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Volgens de duale leerlingen zouden leerlingen uit de niet-duale klas nog niet willen “gaan werken” en kozen ze daarom voor de voltijdse opleiding. Daarnaast zouden enkele van hen ook een negatief advies kregen van de leerkrachten, geen werkplek vonden of geen toestemming kregen van hun ouders. De leerlingen gaven zelf aan dat ze het een spannende keuze vonden en enkelen onder hen hebben lang getwijfeld voor ze de keuze hebben gemaakt. Het feit dat ze terug zouden kunnen overstappen naar het voltijds onderwijs was voor hen een belangrijk gegeven. Hierbij stelt een leerling zich wel vragen bij de mate waarin ze vlot zomaar weer zouden kunnen inpikken in het voltijdse curriculum.

R1: Dat is ook een risico omdat je niet weet waaraan je begint. Ik was echt zwaar aan het twijfelen.

R2: Ik ook. Ik dacht van wat als het dan misgaat.

R1: Je kan altijd terugkeren.

R3: En dat het mij niet zo goed lukt als ik terugga want ja zij zitten sowieso verder in hun lessen dan ons, want ja wij hebben minder school. Ik dacht van ja als ik dan terugga en zij verder zitten en dat ik dat niet kan ophalen...

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Enkele leerlingen in de opleiding Ruwbouw Duaal gaven aan eerder een negatieve keuze te hebben gemaakt voor de bouwopleiding. Voor een leerling was het beperkt aanbod op zijn vorige school een reden om over te stappen en in de voetsporen van zijn vader te treden. De andere leerling kreeg het advies om over te stappen naar buitengewoon onderwijs en koos in samenspraak met zijn vorige school uiteindelijk voor een bouwopleiding binnen leren en werken. Beide bevroegde leerlingen liepen al een traject binnen het bestaande stelsel voor leren en werken. Ze gaven aan naar de duale variant te zijn toegeleid door leerkrachten. De belangrijkste argumenten die de leerlingen zelf aangaven voor deze overstap waren extra verloning en meer betaalde vakantiedagen.

School interesseerde mij niet, en ik deed graag hout. Daarvoor deed ik hout, en ik zat even niet goed thuis, en dan wouden ze mij op zo'n speciale school zetten, en dat wou ik niet. Ze wouden mij op BuSO zetten. En ja dat wou ik dus niet doen, dus hebben ze mij aangeraden om dit te doen. En dan heb ik gezegd “ja ok” en dan vroegen wat wilt je graag doen. En dan heb ik maar gekozen voor bouw omdat mijn broer dat ook deed, en dat interesseerde mij ook wel.

(Leerling, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Op mijn vorige school kregen we alleen maar de keuze om ofwel lasser te worden, loodgieter ofwel automekanieker. Ik wou eigenlijk met de draaibanken gaan werken. Maar op mijn school kon je dat helemaal niet doen met beroeps.

(Leerling, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Deze negatieve en/of extrinsieke keuzemotivatie komt volgens de vakleerkracht en een mentor vaker voor in bouwopleidingen, zeker in combinatie met een belangrijk aandeel werkplekleren. En dit terwijl de fysieke verwachtingen in dit beroepsprofiel, volgens hen, veel motivatie vereisen om door te zetten. Beide citaten vragen daarom aandacht voor een goede studiekeuzebegeleiding en de mentor wijst ook op de vroege leeftijd waarop jongeren in een beroepsopleiding al een beroepskeuze moeten maken.

Maar sommige komen er maar in van “dan zal ik maar wat bouw gaan doen”. Ik bent beu op school van kom we gaan leercontract doen, ah dan maar wat bouw zeker. Interesse zit daar niet altijd in. En dat merk je aan die jongens ook. Soms zeg ik dat ook van “zit je wel op uw plaats?”, “is dit wel hetgeen dat je wilt” want als je daar al niet achter staat als jongere, ja dan gaat dat op de werf ook niet goedkomen.

(Vakleerkracht, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Ik heb nu toch al een stuk of zes/zeven stagiairs gehad en sommige is er zo precies van “meneer ik ga wel niet in de bouw werken, ben je gek? Zo vroeg opstaan en zo hard werken, voor dat loon.” En ik dan: “waarom heb je hier voor gekozen dan?” Ik denk ook wel dat dat een beetje onbewust is zo, in hun jonge jaren van een kameraadje van “wat gaat gij doen, ik denk bouw”. En ja “ik ga met u mee”. Daar is ook de eeuwenoude discussie in onderwijs. Dat ze willen op jonge basis moeten beslissen wat ze gaan doen. Maar die weten dat gewoon niet.

(Mentor, Opleiding Ruwbouw Duaal)

De leerlingen die we spraken binnen de duale specialisatieopleiding Zorgkundige hadden allemaal eerder een opleiding verzorgende of zorgkundige stopgezet omwille van persoonlijke redenen en hebben zich na een periode buiten het onderwijs terug ingeschreven. Ze werden hierin aangesproken door de opleiding die leren en werken combineert, en waarbij ze een leervergoeding krijgen. Twee leerlingen zagen het vervolledigen van de opleiding Zorgkundige als een noodzakelijke opstap naar een job in de zorgsector. Een leerling had plannen om na het behalen van zijn diploma secundair de opleiding verpleegkundige aan te vatten in het hoger onderwijs. Slechts één van de drie had reeds ervaring met het bestaande stelsel van leren en werken, beide andere liepen hun middelbare schoolloopbaan in het voltijds onderwijs. Deze laatsten waren hierover ook positief maar vonden een combinatie van leren en werken met een leervergoeding, al dan niet dual, meer geschikt voor hun huidige – meerderjarige – situatie. De leerlingen werden allen rechtstreeks toegeleid naar de duale variant en aan hen werd door de school enkel deze optie voorgelegd. Ze maakten dan ook allen een bewuste keuze voor werkplekleren met leervergoeding en dus niet voor per sé de duale variant.

I: Je had ook kunnen zeggen ik ga voltijds terug naar school?

R: Ja ik wou mijn diploma behalen toen ik gestopt was en ik heb deze school tegengekomen gewoon via de VDAB. Ja en dan ben ik gewoon teruggekomen en heb ik een gesprek gehad met de directeur en zo en dat vond ik wel een goede optie. Ja, ik doe liever meer praktijk, dus werken én leren.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Studiekeuzebegeleiding en toeleiding

Wanneer we bij het schoolpersoneel polsten hoe de school de studiekeuzebegeleiding en toeleiding naar de duale opleiding organiseert, kregen we voor de casestudies met de opleidingen Chemische Procestechnieken en Haarverzorging Duaal het signaal dat vooral de sterkere leerlingen qua voorkennis, zelfstandigheid en stiptheid werden toegeleid naar de duale variant van de opleiding. Daarnaast zou voor deze cases binnen het voltijds onderwijs ook (het vermijden van) schoolmoeheid een rol hebben gespeeld in de studiekeuzebegeleiding richting een duale opleiding.

Ik denk wel dat er van die bij ons denk ik dat vooral goede leerlingen zijn die daarvoor kiezen. En ik denk dat er mist dat dat in een schoolopleiding te lang duurt dat dat ze te lang met hetzelfde moeten bezig zijn en dat sommige al geen goesting meer hebben tegen dat ze in het 7de zijn. Ook waar staan ze al voor hun theorie van de opleiding of heb je misschien een andere vooropleiding gedaan of, andere zaken als zelfstandigheid, stiptheid, dat soort dingen.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Bij de andere twee cases – Ruwbouw en Zorgkundige Duaal – speelden er volgens het schoolpersoneel andere zaken. Voor beide opleidingen werden alle leerlingen met interesse in de opleiding en die voldeden aan de inschrijvingsvoorwaarden toegeleid naar de duale variant. Deze laatste twee cases hebben ook voornamelijk leerlingen toegeleid die al vertrouwd waren met werkplekieren binnen het bestaande stelsel van leren en werken. Arbeidsrijpheid en -bereidheid dienden voor deze leerlingen niet meer in overweging te worden genomen bij de advisering van de leerlingen.

Specifiek voor de opleiding Haarverzorging Duaal zouden ook een verzorgd uiterlijk en sociale vaardigheden een belangrijke factor spelen in de inschatting van zowel leerkrachten als werkgevers of een leerling geschikt zou zijn om zijn of haar opleiding deels op werkvloer verder te zetten. Dit werd ook zo begrepen door de leerlingen.

Maar ik denk ook het voorkomen hoe dat ze eruit zien, is in onze stiel heel belangrijk en als dat een meisje is die er goed uit ziet... [vindt ze veel makkelijker een werkplek]

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

R1: Want ze heeft het ook moeilijk gehad met een kapsalon vinden hé.

R2: Maar ik denk dat ze ook kijken naar uw uiterlijk en zo, als je ergens wilt werken.

R1: Ja en je moet, ze kijken ook naar u, hoe noemt da? ... Présence.

R3: Ze heeft niet echt een karakter, ze is nogal een verlegen meisje.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Tijdens het interview kwam ook de kennis van de Nederlandse taal aan bod als een mogelijke factor in de advisering van de leerlingen. Een ex-anderstalige nieuwkomer kreeg een positief advies maar wordt in samenspraak met de werkgever extra geremedieerd voor haar kennis van het Nederlands.

Ja, ze heeft Poolse roots. En die zijn hier nog geremedieerd nu, voor Nederlands zijn ze geremedieerd omdat ze telefoongesprek voeren, dat is één van de doelstellingen, dat kunnen ze niet goed, maar die zijn anders ook direct op een werkplek gezet.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Het enigste probleem dat ik bij [naam leerling met Poolse roots] heb, ze is een goede vier jaar nu hier in België. En ik kan haar bijvoorbeeld geen telefoon laten opnemen. En dat heb ik ook aangekaart. Maar ik heb u al gezegd, ze is heel graag hier. Ze werkt heel graag hier. En school ja, wil daar ook in begeleiden en die geeft haar ook die mogelijkheid. Om haar meer in haar Nederlandse taal te ondersteunen.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een gebrek aan een aansluitende vooropleiding – en dus vakkennis – kan een belangrijke rol spelen in het advies van de leerkrachten maar zoals bij alle gemotiveerde adviezen van een klassenraad is een advies niet bindend en kan een leerling toch aan de slag als de leerling formeel voldoet aan de inschrijvingsvoorwaarden en een werkplek vindt. Dit kan dan volgens de vakleerkracht resulteren in een leerling die dient mee te draaien in een kapsalon zonder hier enige voorkennis voor te hebben.

We kunnen ze eigenlijk, we kunnen ze niet tegenhouden want het systeem van 30 werkdagen zeker? Als ze eentje gevonden hebben en een contract getekend hebben, kan je in principe beginnen. Die kon direct beginnen. Ze kon nog niets, niets, niets, niets. Maar de meesten hebben het vierde hier al gedaan. Dus kunnen ze al een permanent, kunnen ze wel al een beetje brushen, kunnen ze al goed hoofden wassen.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Voor de leerlingen in de opleiding Chemische Procestechnieken was volgens de vakleerkrachten niet zozeer de arbeidsrijpheid een kwestie – gezien de meeste leerlingen reeds een diploma hadden behaald, gaven ze zelf aan – maar vooral het leervermogen om grotere hoeveelheden theoretische en abstractere kennis te leren. Dit geldt volgens deze leerkrachten voor de duale variant des te meer omdat er minder contacturen en dus meer zelfstudie mee gepaard gaat. Voor sommige leerlingen uit het beroepsonderwijs zou de stap naar de opleiding zo te groot kunnen zijn.

Ja, ik denk uiteindelijk zitten wij ook natuurlijk met een groep die echt wel bij de meest volwassenen gaat zijn, je ziet de meeste mensen die allemaal al een diploma hebben, zeker bij die duale hebben bij de CPT in het algemeen een diploma. Dan zitten we sowieso met arbeidsrijpe jongeren.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

Nee, arbeidsrijp wel maar het leervermogen om en de discipline om via zelfstudie een stuk leerstof zelf te verwerken en om in een abstract bedrijf via een leertraject te leren om dat te vatten allemaal, dat was te veel voor sommige jongeren en daar moeten we zoeken. Niet zeggen van leerlingen van beroeps mogen dat niet, dat gaan we niet zeggen, die afspraak hebben we gemaakt, dat is in het verleden al gebleken dat daar wel goede leerlingen kunnen zijn, maar we moeten ons wel, we moeten een systeem verzinnen waarbij we die jongeren heel correct beoordelen: Kan die voldoende abstraheren? Kan die voldoende vatten? Heeft die voldoende leervermogen? Waarom is die in beroeps terecht gekomen? Was dat uit luiardij of was dat om dat die te weinig leercapaciteit heeft?

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

De specifieke technische kennis die werd opgedaan in de vooropleiding, hoeft volgens de vakleerkrachten niet bepalend te zijn wanneer de jongere maar de motivatie en leercapaciteiten heeft om zich de leerstof eigen te maken.

We hebben een leerling zitten die bedrijfspsychologie als vooropleiding gedaan heeft. Dus die zat daar in zijn 2e jaar van zijn opleiding en die heeft wel het vermogen om cursussen te leren en daar hebben wij dan ook weer naar gekeken, niet alleen puur naar de kwalificaties van hoe goed is die technisch? Hoe veel chemie, elektriciteit, hoeveel mechanica heeft die gehad maar eigenlijk ook echt gekeken naar het verwerken van zo'n grote hoeveelheid leerstof op een zelfstandige basis.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

In tegenstelling tot de proeftuin waar we de implementatie van de CPT opleiding bestudeerden, gaf een trajectbegeleider in de ruwbouwopleiding aan dat zij net een theoretisch zwakkere leerling richting de duale opleiding hadden toegeleid omdat – anders dan in hun niet-duale spiegelopleiding – de duale opleiding veel meer gewicht zou geven aan de prestaties op de werkplek in de evaluatie van de leerling. De evaluatie van de prestaties op de werkplek zou voor de opleiding binnen het bestaande stelsel van leren en werken quasi geen impact hebben terwijl de leerling binnen Duaal Leren veel meer punten kon verdienen op basis van de evaluatie op de werkplek.

Te theoretisch ja, ze zouden dat nooit aankunnen en hebben ze gezegd kijk als je ze in duaal zet, bij die andere leraar en, heel veel punten gaan dan ook naar de werf, dus, en het gaat goed, die hadden dit ook nooit gehaald als ze waren gebleven.

(Trajectbegeleider, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een ander signaal binnen scholen in het bestaande systeem van Leren en Werken zijn de formele inschrijvingsvoorwaarden rond het reeds volbracht hebben van de juiste graad voor wat betreft de algemene vorming. In dit geval konden – zo gaf de trajectbegeleider aan – heel wat leerlingen die volgens hen goed in het duale systeem zouden passen, niet worden toegeleid omdat deze leerlingen de tweede graad van het secundair onderwijs nog niet volbracht hadden voor hun algemene vorming.³

Dat is een beetje jammer want diegene die je heel dikwijls ziet instappen, die zitten pas op vierde middelbaar of zo. Die mogen niet instappen bij ons.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

De andere school met een aanbod binnen het stelsel voor leren en werken biedt de niet-duale variant modulair aan. Omdat hier de leerlingen niet het systeem van schooljaren volgen, waren er binnen deze school geen leerlingen uit de voorafgaande verzorgende opleiding die in september aan de juiste voorwaarden voldeden om in te stappen in het duale systeem dat wel een jaarsysteem hanteert. Volgens de vakleerkracht had de school zo niet de mogelijkheid om andere leerlingen in september te laten instromen en onder de nieuwe overeenkomsten een opleiding te laten starten bij een werkgever.

Vanuit werkgevers- en mentorzijde werden de meeste motiveringen van de adviezen vanuit het onderwijspersoneel onderschreven. Belangrijk aspecten voor de afbakening van de doelgroep waren voor de ondernemingen vaak ook aspecten van arbeidsrijpheid zoals stiptheid, zelfstandigheid en de sociale vaardigheden van leerlingen. De vereisten bleken ook afhankelijk te zijn van de verwachtingen binnen de sector en individuele werkgevers. Voor werkgevers/ mentoren in de bouw- en chemiesector leek specifieke beroepskennis over het algemeen minder van belang, terwijl de werkgevers en

³ De trajectbegeleider leek zo dus niet op de hoogte te zijn dat de adviserende klassenraad kan afwijken van deze toelatingsvoorwaarde om ze een leerling zonder getuigschrift van de tweede graad toch laten starten.

mentoren in de haarverzorgings- en zorgsector hier wel meer expliciete aandacht aan besteden. De vraag is echter ook in welke mate werkgevers effectief een screening of zelfs selectie konden organiseren. In de volgende sectie lichten we toe hoe de proeftuinscholen samen met de werkgevers de intake en screening van de leerlingen organiseren en hoe werkgevers deze verwachtingen ten aanzien van de lerende al dan niet kunnen inschatten voorafgaand aan het afsluiten van een leerovereenkomst.

In essentie:

- De belangrijkste redenen bij leerlingen om voor duaal leren te kiezen zijn o.m.: aantrekkelijkheid van leren in een reële werksituatie, kennis maken met de arbeidsmarkt en de leervergoeding (vnl. bij oudere leerlingen).
- Redenen om niet voor duaal leren te kiezen zijn: “het is te vroeg om te gaan werken”, terughoudendheid bij de ouders, een negatief advies van de klassenraad of geen werkplek te hebben gevonden.
- De twee case studies binnen het voltijds secundair onderwijs geven enerzijds aan vnl. sterkere leerlingen toe te leiden naar de duale variant, m.n. leerlingen met een hoge mate van zelfstandigheid, motivatie en sterke sociale vaardigheden. Anderzijds, werden er ook leerlingen toegeleid als preventie van schoolmoeheid.
- Als toeleiding in de opleiding Chemische Procestechnieken benadrukken leerkrachten de kans om kennis te maken met de sector en het beroepsprofiel. De vraag stelt zich welke gevolgen dit kan hebben voor een eventuele doorstroom naar het hoger onderwijs bij leerlingen die dit oorspronkelijk ambieerden. Daarnaast stemt een kennismaking met het beroep van chemische procesoperator niet noodzakelijk overeen met hoger geschoolde beroepsprofielen binnen de sector.
- Het belang van beroepsspecifieke voorkennis in de toeleiding bleek belangrijker binnen de opleidingen in de meer dienstgerichte sectoren (Haarverzorging en Zorgkundige) en minder in de opleidingen Ruwbouw en Chemische Procestechnieken. Bij deze laatste opleiding kon volgens de vakleerkrachten het leervermogen en motivatie van de leerling compenseren voor een gebrek aan specifieke voorkennis.
- Leerlingen die doorstromen naar Duaal Leren binnen scholen met een aanbod in bestaande stelsels voor leren en werken zijn vertrouwd zijn met een groot aandeel werkplekieren en worden bijgevolg beschouwd als voldoende arbeidsrijp.
- Binnen de scholen in het bestaande aanbod van leren en werken werd iedereen die formeel in aanmerking kwam toegeleid. Deze onderwijsinstellingen gaven aan dat de toelatingsvoorwaarden soms te rigide zijn (bv. voor leerlingen in modulaire opleidingen en leerlingen zonder getuigschrift tweede graad). Deze actoren bleken niet op de hoogte van de mogelijkheid tot afwijkingen voor de adviserende klassenraad.

Intake, screening en individuele matching

Een centraal thema bij de beleidsimplementatie van Duaal Leren, is de bepaling van arbeidsrijpheid door middel van een intake en screening van de leerlingen die zich aandienen als kandidaat voor de duale opleidingen. Uit het aanvangsrapport bleek reeds dat heel wat stakeholders aangaven dat er onduidelijkheid en scepsis bestaat over het concept arbeidsrijpheid als voorwaarde om te kunnen starten in het nieuwe duale stelsel. Verschillende stakeholders gaven daarbij aan dat arbeidsrijpheid moeilijk te bepalen, te subjectief en vaak erg context gebonden is. Verder zou het voor een schoolteam des te moeilijker zijn om een advies uit te vaardigen wanneer de leerling niet vanuit de eigen school doorstroomt.⁴

Daarnaast bestaat er – zo bleek ook uit de stakeholderbevraging – discussie over de functie van de screening door ondernemingen. Sommige stakeholders percipiëren deze screening als een selectiemechanisme dat zou bestaan uit een sollicitatieronde, al dan niet met meerdere kandidaten. Hiermee zouden de sterkste leerlingen een werkplek toegewezen krijgen. Andere stakeholders voorspelden dat deze selectiemechanismen het risico lopen om de meer kwetsbare leerlingen uit het duale systeem te verdringen. Daarom waren deze laatste eerder voor een systeem van matching waarbij de school – vanuit het profiel van een leerling en de onderneming – probeert te zorgen voor een goede match waarbij zoveel mogelijk leerlingen een kans krijgen binnen het nieuwe systeem van duaal leren. In deze sectie lichten we toe hoe de vier proeftuinscholen in samenwerking met de leerondernemingen dit proces van intake, screening en individuele matching organiseerden. We stelden vast dat intake, screening en de matching tussen een individuele jongeren en een onderneming onlosmakelijk samenhangen. Daarom besloten we om deze individuele matching en de samenwerking hieromtrent tussen school en onderneming samen in dit luik te behandelen.

- **Een casestudie met een gecentraliseerde screenings- en matchingsaanpak binnen de sector**

Anders dan binnen de andere proeftuinen werd vanuit de chemiesector een gezamenlijke procedure uitgewerkt voor de screening van de kandidaten. Desalniettemin kregen de leerlingen binnen de proeftuinschool reeds een advies vanuit de klassenraad van de proeftuinschool. Leerlingen die van binnen of van buiten de school instroomden dienden een presentatie voor te bereiden om hun kandidaatstelling kracht bij te zetten. Op basis van deze presentatie en – voor de zijinstromers – een daaropvolgend kennismakingsgesprek gaven enkele leerkrachten een advies rond de (arbeids-) geschiktheid van de leerling. Dit advies kon – zoals dat ook decretaal staat gestipuleerd – door de leerling worden genegeerd. Pas vanaf de daaropvolgende ronde speelde ook de sector een rol in de screening van de kandidaten.

Bij mij is dit mijn eerste jaar, dus nee ze kende me nog niet. Je schrijf je in in het CPT jaar en dan wordt er een intake met je gedaan. Je kiest een bedrijf uit en geeft hier een presentatie over. Met deze presentatie kunnen ze zien of je goed genoeg bent om het jaar te kunnen halen. En dan wordt je eigenlijk ingedeeld in het duale of het klassieke.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechieken Duaal)

⁴ De wetgever stelt dat de vorige school hiertoe een advies zou moeten verlenen.

Er zijn van die klas van de duale twee leerlingen die hier van de school zelf waren, en de 6 andere leerlingen die komen van buitenaf, dus daar hebben we zelf totaal geen idee van. Die dat uit de school komen, kunnen we nog eens gaan polsen bij onze collega's van hoe zit dat met hun leervermogen of met hun maturiteit. Wij doen een intakegesprek met die leerlingen: zij moeten een presentatie geven, dat is ergens in juni dat wij die leerlingen uitnodigen om een gesprek met ons te hebben omdat wij uiteindelijk wel gemotiveerde leerlingen nodig hebben in deze opleiding.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Na advies te hebben ingewonnen vanuit het schoolteam werden alle kandidaten uitgenodigd voor een volledige dag screening in het opleidingscentrum van het sectorale vormingsfonds. Deze dag bestond voor de helft uit de afname van verschillende proeven en voor de andere helft uit sollicitatiegesprekken met verschillende werkgevers. Zoals in de vorige sectie reeds werd aangegeven bleek de focus hierbij volgens de leerlingen niet zozeer te liggen op de voorkennis van de leerlingen maar veel meer op hun motivatie, ambities en sociale vaardigheden. Op basis van deze proeven en gesprekken werden aan enkele kandidaten wel duidelijk gemaakt dat er voor hen geen werkplek was om de duale opleiding aan te vatten, sommige van hen zouden wel in de klassieke variant zijn gestart.

R1: In een centrum, Acta, in Brasschaat. Hier hebben we bepaalde proeven gedaan. Het was een klein proces. Dit moesten we sturen vanaf je scherm, vanaf een soort van paneel. De helft was opgesplitst in twee delen. De ene helft was aan het solliciteren en de andere helft had dan dat proces. Dan moest je eigenlijk gaan solliciteren. Er waren er een paar die nu in klassiek zitten die ook hadden gesolliciteerd.

I: Was dat een sollicitatiegesprek zoals je dat kan verwachten, één op één?

R2 Wel, een echte sollicitatie ook weer niet. Maar je moest uitleggen wie je bent en of je al dan niet in het plaatje past, wat je ambities zijn. Ze waren aan het proces vooral aan het observeren. Natuurlijk kennen wij daar niet veel van hoe dat in elkaar zit maar ze waren ons al aan het bekijken of we in een team passen en kunnen werken. We zijn altijd met dezelfde mensen. Dan gaan ze observeren of wij in een team kunnen werken.

R1: Maar er waren een paar mensen dus niet geschikt voor dual. Ze zeiden dan: wij gaan niet door in het dual project met u, want u past niet in het plaatje. Deze mensen konden niet in het duale traject maar wel in het klassieke traject. Er wordt verwacht dat je zo snel mogelijk een stageplaats vindt. Vind je dan zelf geen stageplaats dan helpt je docent, als het dan niet lukt dan stopt je opleiding en je CPT jaar.

I: Heb je het gevoel dat ze op technische kennis hebben gekeken of vooral op persoonlijkheid.

R1: Nee absoluut niet op technische kennis, vooral op persoonlijkheid. Hoe je bent en hoe je met alles omgaat. In het begin werd verteld dat veiligheid de prioriteit is. Er werd opzettelijk gekeken hoe wij daarop reageerden.

R3: Nee kennis was niet zo belangrijk. Buiten tijdens het solliciteren, daar werd er regelmatig gevraagd wat je technische kennis is.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een laatste horde voor de kandidaten die als geschikt werden bevonden om een tot een effectieve overeenkomst te komen met een onderneming. De leerlingen gaven aan dat enkele leerlingen die nu in de klassieke opleiding zitten deze horde niet hebben kunnen nemen.

I: Hebben jongeren die in het klassiek zitten en misschien ook duaal hadden kunnen doen?

R: Ja, we hebben er twee of drie leerlingen denk ik. Die hadden het duale traject vlotjes kunnen doen maar die hebben inderdaad geen stageplaats gevonden en zijn dan in het klassieke terechtgekomen en hebben daar wel stageplaats gevonden.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

In de interviews met de vakleerkrachten bleek dat ze de screeningsprocedure naar het volgend schooljaar wilden bijsturen omdat de inschatting achteraf onvoldoende juist bleek te zijn. De vakleerkrachten concludeerden dat zij, noch de mensen van het sectoraal vormingscentrum, over de human resource expertise beschikken, althans niet voor de specifieke arbeidssituaties waarin ze zullen terechtkomen. Ook de ondernemingen zelf zouden het volgend schooljaar anders willen aanpakken.⁵

R: Zoals het nu gelopen is hebben we paar keer de bal misgeslagen. De bedrijven hebben allemaal gesprek gehad met de jongeren en zijn bij ACTA geobserveerd. Maar wat blijkt nu dat noch leerkrachten, noch ACTA human resources managers zijn. Eigenlijk hebben wij geen kennis op basis van een gesprek van een uur, twee uur, drie uur om te zeggen je bent een duale, je bent een klassieke; nee eigenlijk kunnen we dat niet. En ook het bedrijf heeft de bal een stukje misgeslagen. Nu we gaan nooit 10/10 halen maar we moeten wel zorgen dat we het beter doen. Dat is een verlies van één op vier en dat is eigenlijk te veel.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De bevroegde mentoren waren niet betrokken bij de screening van de leerlingen. Ze hadden wel een gesprek met de leerling voor de aanvang van de leerovereenkomst. Daarnaast gaven ze aan dat het inschatten van het leervermogen en de arbeidsattitude van de leerlingen vrij snel duidelijk werd wanneer ze in een reële arbeidssituatie kwamen met de jongeren.

I: Ja, in het begin, als je de student ziet, hoe weet je of hij rijp is om hier te zijn? Dat noemen ze arbeidsrijpheid. Is dat iets dat je kan inschatten op voorhand?

R: Op voorhand niet. Op twee, drie weken weet je dat wel.

I: Wat is er nodig om dat te kunnen inschatten? Tijd om contact te hebben en wat nog?

R: Observeren hoe hij omgaat met de uitleg die je geeft. Er zijn mensen die kijken wel rond... Ik merk dat wel als ik mee rondwandelen: is hij geïnteresseerd? Motivatie eigenlijk. Dat is ook het belangrijkste: of je het wilt.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

⁵ Ook de sectorconsulent gaf tijdens de stakeholderbevraging reeds aan dat de ondernemingen vooral bezwaren hebben gemaakt bij de manier waarop de matchingsprocedure de leerlingen aan de ene of andere onderneming had toegewezen.

Een ander belangrijk aspect, volgens de mentor, is de mate waarin een leerling past in de ploeg. Ook dat is volgens hem een belangrijk onderdeel van een goede match.

R: Gewoon het karakter van [naam leerling]. Het karakter past in de ploeg. We hebben geluk dat het karakter past in heel de ploeg. [...] Een ploeg samenstellen, is altijd... Verschillende karakters en hopen dat het goed komt.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

- **Casestudies met een screenings- en matchingsaanpak aangestuurd door de school**

Voor de leerlingen in de opleiding Haarverzorging Duaal vond de screening vrijwel alleen binnen de school zelf plaats. De leerlingen en ouders werden in het jaar voor de start van de proeftuinen geïnformeerd over de optie. De school organiseerde voor de geïnteresseerde leerlingen enkele testen en er werd een advies uitgereikt door de klassenraad. De criteria die hierin door de leerkrachten als bepalend werden beschouwd staan in bovenstaande sectie beschreven.

I: Hebben ze dat dan aan iedereen voorgesteld, duaal leren?

R1: We hebben testen moeten doen.

R2: We hebben testen gedaan. Niet iedereen mocht dat doen want sommige waren er, allee niet klaar.

R1: Je mocht het wel doen, maar ze stelden u, alle ze zeiden van...

R2: Ze raden het niet aan.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Na een advies te hebben ontvangen, konden de leerlingen op zoek gaan naar een werkplek. Zij die geen werkplek konden bemachtigen binnen de voorziene periode,⁶ werden alsnog doorverwezen naar de klassieke niet-duale variant van de opleiding haarverzorging.

I: Als je binnen de 30 dagen geen plek hebt gevonden dan moet je...

R: Ja, dan moet je terug naar het gewoon.

(Leerling, opleiding Haarverzorging Duaal)

De werkgevers langs hun kant gaven aan dat de school steeds een leerling naar hen verwijst en dat zij dan een kennismakingsgesprek doen met de leerling. In die zin is er minder sprake van een selectiemechanisme en speelt de school een meer sturende rol in de matching.

⁶ Hoewel de leerling zelf in bovenstaand citaat verwijst naar 30 kalenderdagen, schrijft de wetgever echter 20 opleidingsdagen voor alvorens de leerling uit de duale opleiding wordt uitgeschreven.

I: Hoe is die selectie gebeurd? Is zij zich spontaan komen aanmelden ?

R: Neen, we kennen eigenlijk een aantal leerkrachten van de school en ze hebben eigenlijk gewoon iemand gestuurd naar hier dus. Ze is haar niet komen aanmelden dat is gewoon automatisch via de school gebeurd.

I: Dus jij hebt eigenlijk niet mogen kiezen?

R: Nee nee nee, we hebben niet mogen kiezen.

I: Ja, ja en is dat belangrijk?

R: Ja normaal wel maar bij haar zag ik... ik merk dat rap of dat er iets in zit en bij haar zag ik ja, ja ze is ook altijd verzorgd en al, dat vind ik ook wel belangrijk.

(Werkgever/ mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Ook in de opleiding Ruwbouw Duaal kregen leerlingen een advies van de klassenraad en moesten de leerlingen daarna op zoek naar een werkplek. Meer informatie over de basis waarop dit advies werd uitgebracht kan opnieuw in de vorige sectie worden teruggevonden. In onderstaand citaat getuigt een zaakvoerder en mentor over het feit dat leerlingen of trajectbegeleiders hem contacteren met de vraag naar een werkplek.

Ik heb er gewoon een aantal gehad die mij persoonlijk belden, zoals [naam leerling duale opleiding] heeft mij letterlijk gewoon gebeld van "ik wil werken". Ik heb er nog een paar gehad, bij [naam andere leerjongen] heb ik op mijn facebookpagina gezet dat ik een leercontracter nodig had en die heeft mij, toen heeft die leercontract mij gebeld. Het CLB, ja die heeft mij toen gebeld. En gezegd van ja "ik heb hier een jong voor u". Maar het blijft altijd een gok. Dus uiteindelijk van... wie is de leerjongen, wie is de baas. Maar dat je zegt, zet die jongen bij die baas, dat dat veel beter werkt.

(Zaakvoerder/ Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

De zaakvoerder getuigde tijdens het interview over een negatieve ervaring met een leerling met gedragsmatige problemen waarvoor het contract uiteindelijk werd stopgezet. De zaakvoerder/ mentor had begrip proberen opbrengen voor de moeilijke thuissituatie van de jongen, zo getuigde ook het schoolpersoneel, maar na verschillende interventies werd samen met de school besloten dat de overeenkomst moest worden stopgezet. Ondanks deze negatieve ervaring bleef de zaakvoerder geloven in het opleiden van jonge mensen. Een inschatting van arbeidsrijpheid blijft volgens hem een moeilijke kwestie. Hij heeft zowel positieve als negatieve ervaringen gehad met zijn 'leerjongens'.

R: Omdat ik hem iets beter wou behandelen, omdat ik wist van zijn thuissituatie. Maar toen heb ik gezegd, zet het brommertje maar gereed [in bruikleen gegeven voor woon-werkvervoer], ik kom het terug halen. "Ah gaat je zo kinderachtig zijn" en dit en dat. En dat zijn wel zo van die negatieve ervaringen.

I: Toch zou je opnieuw een jongen aannemen?

R: Waarom niet? Iedere persoon is anders en iedereen verdient kansen, dat is ja. Je kan nu niet zeggen dat omdat [Naam leerling] nu zo is, dat ze allemaal zo zijn.

(Zaakvoerder/ Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een belangrijk gegeven – zo vertelde de mentor – was de specifieke manier van begeleiden op de werf. Hij gaf aan zelf altijd veel aandacht te schenken aan de sfeer op het werk en wanneer mogelijk de jongeren hun kans te geven om hun verhaal te doen. Volgens de mentor kan de specifieke relatie tussen een leerjongen en de mentor bepalend zijn voor het welslagen van het traject. Het vinden van een goede match is daarom een belangrijke maar geen makkelijke opdracht voor scholen.

En bij wie je zegt, bij wijze van spreken, als ze zo opgevoed zijn met de oude stempel. En bij de oude stempel was er geen compassie. En dan begon men te schreeuwen op die jongen. En bij de ene jongen kan dat werken en bij de andere niet. En [naam leerling] is ook weer het type van ja, begon je te schreeuwen tegen die en daarna klapte die dicht en werd dan ook daarna terug agressief. Maar ja ik denk niet dat het gemakkelijk is om te zeggen 'deze is bekwaam om leercontract te doen en die ga ik bij dat bedrijf zetten en daar gaat die perfect functioneren'. Maar ik heb al gemerkt gewoon dat heel veel scholen, begeleiders, heel wat interesse hebben in mij.

(Zaakvoerder/ Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Binnen een proeftuinschool met ervaring met het bestaande Stelsel van leren en werken gaf men ook aan dan leerlingen soms meerdere kansen nodig hebben om een “klik” te kunnen maken en zo (terug) een positieve loopbaan te kunnen opbouwen. Vaak is hierbij de match met een specifieke mentor of zaakvoerder belangrijk. Ook de tijd die de jongere krijgt om zich in een aanloopfase voor te bereiden (“om gekneet te worden”) is hier volgens deze leerkrachten belangrijk om deze leerlingen een werkplek te kunnen bezorgen waarin ze zich verder kunnen ontwikkelen.

In het deeltijdse hadden we de mogelijkheid om al te beginnen zoeken naar een werkplek maar er nog geen haast achter zetten, om de jongere bijvoorbeeld te laten starten tegen eind oktober. Maar in het duale...[kan dit niet meer]

(Trajectbegeleider, Centrum Deeltijds Onderwijs)

In de opleiding Zorgkundige Duaal is het eveneens de school die zorgt voor een intake op basis waarvan de school probeert een goede match te vinden met een werkplek. De school selecteert dus zelf in functie van een goede match tussen een leerling en een zorgonderneming. Uitzonderlijk worden er twee jongeren voorgesteld bij dezelfde zorginstelling. De school kijkt zelf welke leerling waar het best zou functioneren, mede op basis van de kennis die men heeft opgebouwd door eerdere samenwerking met zorginstellingen. Pas na een kennismakingsperiode van 14 dagen hoopt men nieuwe leerlingen voldoende in te kunnen schatten om een goede match te maken.

Als we een verlegen iemand hebben, zoeken we eerder naar een mentor, zo'n moedertype, als we iemand hebben die nogal onder zich uit is, zetten haar die beter bij een harde tante. [lacht]

(Vakleerkracht, opleiding Zorgkundige Duaal)

De trajectbegeleider gaf hierbij de opmerking dat als ze de leerlingen zelf zouden moeten gaan solliciteren, hun leerlingen opnieuw een soort afvalprocedure moeten doorlopen waardoor er op het einde van de rit weer leerlingen zijn die geen plek vinden. Volgens de leerlingen zijn hun leerlingen vaak al getekend door negatieve ervaringen die ze eerder opliepen doorheen hun onderwijsloopbaan. Daarom geeft de school aan dat het belangrijk is dat de school meewerkt aan de matching tussen leerlingen en ondernemingen.

Een leerling getuigde ook over het belang van een goede matching. Ze had eerder haar opleiding moeten staken omwille van socialemotionele problemen en zag zichzelf enkel slagen wanneer ze een werkplek vond waar ze zich goed zou voelen. Tijdens een eerste gesprek was die klik er niet maar ze vond samen met haar school een andere plek waardoor, ze uiteindelijk haar opleiding Zorgkundige Duaal succesvol heeft kunnen afwerken.

Ik had zelf ook helemaal geen goed gevoel na mijn sollicitatiegesprek daar. Het was wederzijds dat die klik er eigenlijk totaal niet was. Een slechte werkplek zou me opnieuw hebben doen afhaken en dan waren mijn studies weer voor niets geweest.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Na een uitgebreide intake worden leerlingen hier voorgesteld bij een werkgever. De trajectbegeleider bezoekt de zorgonderneming samen met de leerling en bereid de leerling voor op het kennismakingsgesprek. Voor veel van deze leerlingen is deze extra ondersteuning, volgens de school, essentieel voor het welslagen. Vele van hen hebben dan ook nog nooit een sollicitatiegesprek gedaan. Tijdens dit gesprek zou er dan voornamelijk worden gepolst naar de vooropleiding van de leerling en de motivatie om in de zorgonderneming te komen werken.

R: We waren eerst hier gekomen en een gesprek gehad met hoofdverpleegkundig en de directrice ook.

I: Was dat spannend?

R: Ja ik was echt zenuwachtig. Ja. En dan vragen gesteld over wat ik allemaal kan doen en waarom ik de job wou doen.

I: Hebben ze je daar op voorbereid? Een sollicitatietraining of was dat gewoon?

R: Ja, samen met [naam trajectbegeleider]. Ja omdat ik te zenuwachtig ben en we waren samen aan het spreken gewoon in de auto toen we onderweg waren.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Tijdens het interview gaf de leerling aan dat ze eerst op gesprek mocht op een andere plaats maar er niet is mogen starten. De leerlinge, van Marokkaanse origine, migreerde relatief recent naar België en haar Nederlandse taalkennis was nog niet voldoende. De vakleerkracht gaf echter aan dat zowel zij als de mentor op haar werkplek heel tevreden was over haar als zorgkundige ("haar wil ik later langs mijn bed hebben staan zie."). Na de afloop van het interview met de leerling sprak ik met de mentor over anderstaligheid en migratieachtergrond van de leerling. De mentor had een sterk vermoeden dat dit de reden was waarom ze niet mocht starten op de andere werkplek. Binnen het woonzorgcentrum waar ze nu haar leerovereenkomst heeft, zijn er ook cliënten die bezwaar maken over haar "kleurtje" en aangeven dat "die met een kleurtje" niet in hun kamer mogen komen. De mentor gaf aan dat men de cliënten hierin volgt "om ambras te voorkomen" en de leerling hiervoor te beschermen. Deze getuigenis geeft aan hoe een migratieachtergrond aanleiding kan geven tot discriminatie, zeker wanneer de werkplek rechtstreeks contact met cliënteel verondersteld.

Een praktijk die reeds bestond binnen de Syntra Leertijd was het principe van een snuffelstage. Binnen de Leertijd kunnen leerlingen enkele dagen proef draaien op een werkplek zodat zowel de leerling als de werkgever op basis van deze ervaring konden uitmaken of er sprake was van een goede match alvorens over te gaan tot een leerovereenkomst. Deze praktijk kon nog steeds op bijval rekenen binnen de Syntra Campus die deel uitmaakte van onze casestudies.

I: Zijn er wel snuffelstages? En wordt dat hier gedaan? Dat dat een soort van kader creëert?

R: Ja, als ze echt niet weten, dat ze eens proberen. Dat ze langs twee kanten zeggen van dat is langs twee kanten en dan kunnen zij eens kijken en dan kunnen wij eens kijken en... Ja ik heb er toch al, bij de kappers verschillende gehad, ja, echt waar dat die klik er niet is. Nee die klik was er niet.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

We zien dat er binnen de verschillende proeftuinen een andere methode wordt gehanteerd om de arbeidsrijpheid van een kandidaat te bepalen en/of een goede match met een potentiële werkplek te bewerkstelligen. Alle betrokkenen gaven aan dat dit veel expertise vergt en vooral geen onfeilbaar proces is. In die zin werden de bezorgdheden rond screening van arbeidsrijpheid in deze casestudies bevestigd. Sommige scholen bouwden netwerk op met bereidwillige ondernemingen en proberen op basis van een grondige intake de leerling te matchen met een individuele werkgever of mentor.

In essentie:

- De processen van intake, screening en individuele matching hangen onlosmakelijk samen.
- De verschillende proeftuinen hanteren andere methodes om de arbeidsrijpheid van een kandidaat te bepalen en een goede match met een werkplek te proberen realiseren. De verschillen in aanpak betreffen voornamelijk de selectiecriteria (zie ook sectie toeleiding) en wie er een trekkende rol speelt (bv. de school, de sector, de individuele onderneming).
- De screening en matching bij de opleiding Chemische Procestechnieken werd aangestuurd vanuit de sector en de betrokken ondernemingen. In de andere casestudies stuurt de school de screening en individuele matching.
 - In het geval de ondernemingen en/of de sector een trekkende rol opnemen is er meer sprake van een selectiemechanisme waarbij de sterkere leerlingen de voorkeur krijgen. Meer kwetsbare leerlingen hebben op die manier meer risico om uit het duale systeem verdrongen te worden.
 - Binnen de andere casestudies streven de scholen naar een individuele match tussen een leerling en onderneming op basis van uitgebreide intake (en kennismakingsperiode) met de leerling en hun netwerk van leerondernemingen. Het vinden van een geschikte stageplaats is hier vaak sterker afhankelijk van het netwerk van de school.
- Leerlingen die minder mondig of sociaal vaardig zijn, nemen een meer kwetsbare positie in bij de selectie en matching. Deze sociale en verbale vaardigheden zouden echter niet altijd een goede indicatie vormen van de motivatie en capaciteiten van de leerling. Scholen proberen hier aan tegemoet komen door een eerste contact te leggen met een werkgever.
- Verschillende actoren geven aan dat de intake, screenings- en matchingsprocessen veel expertise vergen en zeker niet onfeilbaar zijn. Er is hierbij een blijvende bezorgdheid omtrent de definiëring en meting van arbeidsrijpheid.
- Verschillende betrokken actoren pleiten voor de mogelijkheid van proefperiodes met wederzijdse opzegmogelijkheden als screenings- en matchingstool.

Afstemming vraag en aanbod van werkplekken

In het vorige luik kwam de individuele matching tussen een leerling en een werkplek reeds aan bod aangezien matching op een individueel niveau onlosmakelijk verbonden is met de intake en screening. In deze sectie gaan we in op matchingsprocessen op een geaggregeerd niveau. We onderzochten bij de betrokken actoren hun inschatting van de aanwezigheid van voldoende werkplekken in termen van kwantiteit en kwaliteit. Hierbij namen we de bevindingen uit de stakeholderbevraging mee in het achterhoofd. Enkele stakeholders pleitten onder meer voor gedeelde matchingsdatabanken, al dan niet sectorspecifiek of onder impuls van interprofessionele werkgeversorganisaties. Daarnaast werd er – zoals al in het luik implementatie van de overeenkomsten naar voren kwam – aandacht gevraagd voor de huidige concurrentie met het bestaande stelsel van leren en werken en de beperkte financieringsmogelijkheden voor werkplekken binnen de non-profitsector. Met betrekking tot de kwaliteit van de werkplekken vroegen onderwijsverstrekkers tijdens de stakeholderbevraging meer garanties bij de erkenning van werkplekken. Deze voorwaarden betroffen de dekking van de standaardtrajecten, het verplicht maken van een (kwaliteitsvolle) mentoropleiding en het navolgen van veiligheids- en verzekeringsvereisten. We onderzoeken dan ook in welke mate het schoolpersoneel en de leerlingen de kwaliteit van de werkplekken ervaren en polsen de werkgevers/mentoren ook naar hun inschatting van wat men kan verwachten als kwaliteitsvereisten bij het erkennen van een werkplek.

De beschikbaarheid van voldoende erkende werkplekken

Een noodzakelijke voorwaarde voor het welslagen van Duaal Leren in Vlaanderen is de beschikbaarheid van voldoende werkplekken waar leerlingen beroepscompetenties kunnen aanleren. Op basis van de signalen uit de onderzochte proeftuinen bleken er voor de meeste opleidingen voldoende plekken aanwezig te zijn in de nabijheid van de school of woonplaats van de leerlingen. Dit neemt niet weg dat er enkele knelpunten bestaan en dat ook het profiel en het zoekgedrag van de leerling een bepalende rol kunnen spelen. In elk van de casestudies kregen we signalen van leerlingen die niet tijdig een werkplek hadden kunnen bemachtigen. In sommige gevallen had de leerling geen geschikte werkplek kunnen vinden of voldeed de leerling niet aan de verwachtingen van de werkgever. Een leerling uit de opleiding Haarverzorging Duaal getuigt zo bijvoorbeeld over een klasgenoot die moeilijk een werkplek kon vinden. Daarnaast gaf ze aan dat een tijdige zoektocht haar had geholpen om een werkplek te vinden binnen de vooropgestelde termijn van 20 opleidingsdagen.

R1: Ja, ik ben direct met mijn CV's rondgegaan. Omdat ik dacht van als ik dat op de laatste minuut ga doen dan wordt dat echt moeilijk. Als ze mij zegt van volgend jaar ga ik niet met u kunnen verdergaan, dan heb ik ook gezegd van een keer dat de zomervakantie begint, ga ik direct al zoeken want...

I: Is iedereen eigenlijk kunnen beginnen?

R2: Er is wel een meisje die veel moeite had met iets te vinden maar ja.

R1: Ze heeft drie kapsalons gedaan voor dat ze...

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een knelpunt voor sommige opleidingen was ook de bereikbaarheid van de werkplekken. Leerlingen in de opleiding ruwbouw dienen vaak vroeg op de onderneming te zijn om het werfvervoer niet te missen. Hiervoor zou niet altijd openbaar vervoer beschikbaar zijn en hebben leerlingen in de derde graad niet altijd het aangepast vervoer, hetgeen beperkend werkte in het zoeken van een werkplek.

Mijn leerkracht had vorige week tegen mij gezegd "ga anders in Zonhoven werken", maar ik zeg ja ik heb geen rijbewijs. "Ah, ja dat is waar, dat is waar." Als ik een rijbewijs had kon ik wel gaan.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Voor de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal zou de ligging van de chemische bedrijven op industriezones niet voor alle leerlingen in elke proeftuinschool even geschikt zijn. Sommige van deze ondernemingen zouden zelf wel mee instaan voor vervoer van werknemers.

I: Is nabijheid en bereikbaarheid belangrijk? Hebben jullie allen een rijbewijs?

R1: Op zich de meeste bedrijven zijn goed bereikbaar. En liggen aan de Schelde, buiten Borealis.

R2: Mijn bedrijf zit op linkeroever. De rest allemaal op rechteroever.

R3: In principe hebben alle bedrijven een bus, dus...

R2: Bij mij is dat wel elke dag zo een uur en half onderweg maar dat valt nog mee want er zijn andere duale leerlingen en die komen van eh, [naam proeftuinschool], en die gaan met de auto helemaal naar hier. Dus dan zou ik het wel een goed idee vinden om de leerlingen te kunnen vergoeden voor hun vervoer.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Daarnaast werden sommige leerlingen in de opleiding Chemische Procestechnieken door de screening georganiseerd vanuit de sector niet geschikt bevonden voor de duale opleiding. Deze zouden wel een plek gekregen hebben een de niet-duale variant van de opleiding.

R1: In het [vormingscentrum van de sector] hebben we bepaalde proeven gedaan. Het was een klein proces. Dit moesten we sturen vanaf je scherm, vanaf een een soort van paneel. Dat was opgesplitst in twee delen. De ene helft was solliciteren en de andere helft was dan dat proces. Dan moest je eigenlijk gaan solliciteren. Er waren er een paar die nu in klassiek zitten die ook hadden gesolliciteerd. Maar er waren een paar mensen dus niet geschikt voor duaal. Ze zeiden dan: wij gaan niet door in het duaal project met u, want u past niet in het plaatje. Er waren bedrijven die dit zeiden. Deze mensen konden niet in het duale traject maar wel in het klassieke traject. Er wordt verwacht dat je zo snel mogelijk een stageplaats vindt. Vind je dan zelf geen stageplaats dan helpt je docent, als het dan niet lukt dan stopt je opleiding en je CPT jaar.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Specifiek voor de proeftuinschool voor de opleiding Zorgkundige Duaal speelde het knelpunt van het gebrek aan beschikbare plaatsen in de thuisverzorging. Slechts een van de vier leerlingen had effectief een plaats gevonden in de thuisverzorging, hetgeen in principe een voorwaarde zou zijn om het hele standaardtraject te kunnen doorlopen. Gezien het proeftuinkarakter van de opleiding hebben de andere leerlingen toch hun kwalificatie kunnen behalen, zij het zonder de werkervaring binnen de thuisverzorging. Volgens de trajectbegeleider binnen de school zou er in de directe omgeving van de school slechts een beperkt aantal zorginstellingen zijn die thuisverzorging organiseren en deze zouden slechts een beperkt aantal plekken openstellen voor werkplekieren, te meer omdat hier een vergoeding tegenover moet staan. Ook het feit dat de leerlingen mee bezoeken doen in de private sfeer van de cliënt zou het inzetten van leerlingen bij de thuisverzorging verder bemoeilijken.

Naar het volgend schooljaar toe zouden er lokaal wel acties worden opgezet om te streven naar een gedeelde database van scholen met zorgopleidingen en zorgbedrijven om zo het aanbod van de werkplekken beter te kunnen organiseren. Hierbij zou er volgens de trajectbegeleider echter nog steeds een bevoorrechte positie van enkele scholen blijven bestaan en zouden leerlingen met onbetaalde stages binnen het voltijds onderwijs ook hier de voorkeur blijven krijgen.

Vanuit een Centrum voor Deeltijds Onderwijs kregen we verder ook het signaal dat men grotere industriële ondernemingen – anders dan in het verleden – nog moeilijk kon overtuigen tot het openstellen van werkplekken. De coördinator van het centrum gaf aan dat enkele grotere lokale spelers in het verleden steeds goed waren voor een belangrijk aandeel van de werkplekken voor de leerlingen in de nijverheidsrichtingen en onderschreef hiermee ook het belang van de herwaardering van leren en werken. Hij vreesde hierbij echter dat deze herwaardering vooral ten goede zou komen van de voltijdse scholen die de duale opleidingen aanbieden en minder voor de deeltijdse scholen die al een soortgelijk aanbod organiseerden.

Wanneer we de verschillende actoren polsten naar welke leerlingen als kwetsbaar kunnen beschouwd worden in matchingsprocessen, kregen we onder meer het signaal dat sociale en verbale vaardigheden een belangrijke rol spelen in de screeningsgesprekken door werkgevers. Leerlingen die minder mondig of sociaal vaardig zijn zouden zo sneller een kans op een werkplek mislopen, hetgeen volgens zowel enkele leerkrachten en mentoren niet altijd een goede indicatie is van de daadwerkelijke motivatie en competenties van de leerlingen. Ook leerlingen met een (recent) migratieverleden die de Nederlandse taal nog niet helemaal machtig zijn zouden daarom kwetsbaar kunnen zijn bij de screening door ondernemingen. Een kennismakings- of sollicitatiegesprek zou een momentopname zijn waarbij vooral mondige leerlingen vaak een voordeel hebben.

I: Heb je dan het gevoel dat er bepaalde leerlingen kwetsbaarder zijn om niet tot een plek te komen?

R: Ja, sommigen zijn toch ook wel. Ik ben nu nogal iemand die vrij snel weg is met alles en ik ben ook vrij zelfzeker, maar dan ook vroeger bij mij een leerling die bij mij in de klas zat die was zowat meer teruggetrokken en een beetje verlegen was. En ik denk dan die eerste contacten minder vlot gaan ja.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Mede omwille van het kwetsbaar profiel van sommige leerlingen, leggen scholen vaak een eerste contact of staan ze de leerling bij tijdens het sollicitatie- of kennismakingsgesprek. De rol die de school probeert te spelen in de individuele matching tussen leerlingen en ondernemingen werd vaak als een belangrijke tool aangehaald om zoveel mogelijk leerlingen kansen te bieden op een duaal traject. We bespraken dit meer in detail in de vorige sectie. Een vakleerkracht getuigt hierover echter dat men de belasting van extra ondersteuningsnoden voor ondernemingen wel probeert te spreiden.

We proberen ook wel te kijken dat een bepaald bedrijf niet jaar na jaar 'het dutske' krijgt, maar ook wel een keer te genieten van een leerling. Allee, dat proberen we.

(Vakleerkracht, opleiding Zorgkundige Duaal)

Scholen bouwen voor deze matching in sterke mate op een netwerk van ondernemingen dat men al dan niet doorheen de jaren heeft kunnen opbouwen en onderhouden. Hierin zit, zo geven zowel schoolpersoneel als mentoren aan – een belangrijke succesfactor voor lokale matchingsprocessen. Zo beschikten alle bezochte proeftuinen over een eigen netwerk van ondernemingen waarmee in het verleden reeds werd samengewerkt, al dan niet in het kader van betaalde leerovereenkomsten.

Leerlingen die kandidaat waren om te starten in een duale opleiding konden daarom meestal rekenen op een lijst van potentiële werkgevers die in veel gevallen ook al vertrouwd waren met de school en specifieke personeelsleden. In onderstaand citaat geeft een personeelslid aan dat het lokale netwerk van ondernemingen voorlopig nog de vraag naar werkplekken kon dekken maar stelde zich wel de vraag hoe dit zou evalueren als de vraag verder zou stijgen.

En dan hebben wij een paar werkplekken natuurlijk, geen 100, maar dan kunnen we toch een keer bellen of dat er niemand geen hulp nodig heeft. Of soms komen erbinnen ook die na een keer bellen of sms of mail sturen, als ze iemand nodig hebben. Dus we hebben nog niet moeten sukkelen. Maar de vraag is als er meer en meer komen dan weten we het niet.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Ook een mentor uit dezelfde opleiding getuigt dat de school een kandidaat-leerling stuurt voor een kennismaking. Op basis van een korte kennismaking en een korte proefperiode zou dan overgegaan worden tot het ondertekenen van een overeenkomst. In dit geval was er dus geen sprake van meerdere kandidaten waaruit de werkgever kon selecteren. Er was in de meeste gevallen geen sprake van selectie in de proeftuinen voor de opleidingen Haarverzorging, Ruwbouw en Zorgkundige Duaal.

I: Hoe is die selectie gebeurd? Is zij zich spontaan komen aanmelden?

R: Neen, we kennen eigenlijk veel een aantal leerkrachten van in de school en ze hebben eigenlijk gewoon iemand gestuurd. Ze is haar niet komen aanmelden, dat is gewoon automatisch via de school gebeurd.

I: Dus jij hebt eigenlijk niet mogen kiezen?

R: Nee nee nee, we hebben niet mogen kiezen.

(Werkgever, opleiding Haarverzorging Duaal)

De werkgever heeft natuurlijk altijd de mogelijkheid om na een kennismakings- of sollicitatiegesprek een leerling niet te aanvaarden voor een werkplek. De mate waarin de school dan de ware toedracht kende van een weigering hebben we niet scherp in beeld gekregen tijdens deze casestudies en verdient daarom ook meer aandacht tijdens de volgende empirische cycli.

Wanneer het netwerk van de school een belangrijke rol speelt in het vinden van voldoende werkplekken voor de kandidaat duale leerlingen, speelt de vakleerkracht of trajectbegeleider vaak een belangrijke rol in de contacten met werkgevers. Wanneer dit erg afhankelijk is van het netwerk van een specifiek personeelslid, kan het wegvallen van dit personeelslid grote gevolgen hebben voor de matchingsprocessen op het niveau van de school. In onderstaand citaat wordt duidelijk dat een nieuwe trajectbegeleider opnieuw een netwerk moest opbouwen maar ook deels kan terugvallen op de contacten die werden opgebouwd door haar voorgangster.

R: Ja, ik zit er zelf niet echt in dus dat is ook geen databank, dus nu heb ik juist gehoord dat er de vorige trajectbegeleider waar [naam leerling] ging, daar hebben ze contact mee opgenomen. Ja die zit hier nog, maar die is geen trajectbegeleider meer. Zij gaat mij plaatsen geven, want ik heb ook geen plaatsen. Zij hebben dat zelf persoonlijk opgebouwd. Ze zijn daar nu wel mee bezig om databanken te maken. Ze gaan nu veel meer samenwerken met de sector.

(Trajectbegeleider, opleiding Ruwbouw Duaal)

Anders dan binnen de andere casestudies, speelden binnen de opleiding Chemische Procestechnieken de ondernemingen en de sector zelf een coördinerende rol bij de matching tussen leerlingen en ondernemingen. Zoals in het luik rond intake, screening en individuele matching al werd toegelicht organiseerden alle betrokken ondernemingen en proeftuinscholen samen een rekrutering dag waarbij enkele testen werden afgenomen en ondernemingen verschillende leerlingen konden spreken. Zowel leerlingen als ondernemingen mochten hun voorkeur doorgeven. Op basis van deze lijstjes werden de leerlingen dan toegewezen aan de verschillende ondernemingen, althans wanneer ze als geschikte kandidaten werden bestempeld door een team van vakleerkrachten en vertegenwoordigers van de sector en enkele ondernemingen. De scholen zijn zo samen met de ondernemingen en de sector – gegeven de verschillende belangen – proberen te komen tot een matching van de leerlingen.

I: Dus dat waren dan net zoals u, mensen met vragen uit het onderwijs en dan mensen vanuit opleidingscentra, en ook vanuit de bedrijven of?

R: Ja, die zaten er ook bij. Een gesprek gehad met de personeelsdienst van een bedrijf waar ze stage wilde doen, zo hebben ze gesolliciteerd. Ja, en dan hebben we die drie puzzels bijeengelegd. Om dan de puzzel te maken wie gaan we waar stage laten doen, wie steken we in die opleiding en wie in die opleiding.

I: Is er dan concurrentie tussen bedrijven om dan de betere te pakken?

R: Dat zal een harde blijven want iedereen heeft inspanningen geleverd. U krijgt die en die en die en iedereen maakt een top 5 of een top 10 maar het is niet zo dat je de eerste drie ga krijgen van u top 10 en dat is een zure geweest en we moeten daar een oplossing voor verzinnen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Wanneer we de ondernemingen polsten naar hun motivatie om werkplekken open te stellen voor leerlingen in de duale opleidingen, kregen we voornamelijk te horen dat de lage loonkost, het werkplekklere als een rekruteringskanaal en de maatschappelijke dienstverlening als motivatie gelden voor ondernemingen. De mate waarin de ene of de andere motivatie zwaarder doorweegt, leek op basis van de onderzochte cases afhankelijk te zijn van beroepssector en onderneming.

Voor de opleiding Ruwbouw Duaal kwam de verhouding kosten-baten prominent naar voren. De relatief lage loonkost van de leerling maakt deze interessant als extra medewerker binnen de onderneming, te meer omdat er volgens de respondenten op een bouwterrein vrijwel altijd werk is voor ongeschoolde arbeiders. Daarnaast vergt het aanleren van de beroepscompetenties inspanningen en dat is volgens de respondenten niet iedereen gegeven. De mate waarin voldoende ruimte wordt gemaakt om de leerling op te leiden naargelang het competentieprofiel van het standaardtraject bleek sterk te verschillen tussen ondernemingen.

I: Wat is uw motivatie dan om leercontracten aan te nemen?

R: Het zijn, het zijn goedkope werkrachten, daar kan je niet onderuit, maar natuurlijk heeft het ook zijn effect. Als je nu zegt, ik werk met bekwame mensen en je betaalt ze gewoon, oké dan gaat het voorruit en je hebt minder zorgen, dus het is eigenlijk zo een beetje een ja... Maar ook omdat ik nog een jonge gast ben en dat trekt wel aan, met jonge gasten werken.

(Werkgever/ mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Als mijn baas zegt wil je nog eentje nemen, want dat heeft zoveel voordelen. Hij heeft nu eindelijk een werkman aan vierhonderdzeventig euro.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

I: Is het te combineren het rendement halen en toch een gast op de werf?

R: Dat is zeker te combineren, dat is een kwestie van de aanpak gewoon. Je moet u erbij zetten. Ik zal maar zeggen... het is ook de kost niet per maand. Het is niet de kost...

(Vakleerkracht en ex-zaakvoerder bouwonderneming, opleiding Ruwbouw Duaal)

Daarnaast zou de vraag naar geschoold personeel binnen de sector groot zijn waardoor ondernemingen graag de kans grijpen om een jongere op te leiden en deze dan later te rekruteren als een geschoolde arbeider binnen de eigen onderneming. Ze zien het rendement van de investering daarom dus ook soms eerder op de langere termijn en hopen zo te kunnen besparen op rekruterings- en opleidingskosten. Werkgevers kunnen op die manier ook meer gebaat zijn bij een leerling die zich goed voelt op de werkplek en geneigd is om te blijven.

R: Weet je, ik heb het laatst een interimkantoor moeten bellen en daar kwam eigenlijk een jongen, een jonge twintiger, die kwam mij even zeggen zo van 'ja zo en zo en nee zo' en ik zeg 'oei oei' en ik zeg 'weet je wat, je hoort nog van mij'. Het leuke aan die leercontracters, je krijgt die eigenlijk redelijk jong, en je zegt van kijk jongens...

I: Je kan ze vormen eigenlijk?

R: Voilà, het is mijn zaak en we gaan het doen hoe ik dat wil. Maar toch krijgen zij nog respect van mij, sowieso... want ik overleg nu ook met de jongens altijd, ik zeg 'als ik dat zou kopen, vind je dat, zou je dat interessant vinden?'. Ik denk zo van, ja hoe beter die jongens zich voelen, hoe beter ze gaan presteren.

(Werkgever/ mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Die jongen die ik nu heb gehad die is heel goed ingewerkt bij mij. In het begin was dat ook een beetje zo problemen van te laat en dit en dat, ik zei van op een dag – hij had weeral zo een stunt uitgehaald – en ik zeg "kom stap maar uit, het is gedaan" en dan kijkt hij van "hoe hoe?", ik zeg "je bent ontslagen ja". Bijna beginnen te wenen en ik zeg "kom stap in", en even zo bij zijn strot gepakt – figuurlijk dan – en gezegd: "dat niet meer kameraad". En sindsdien is die alleen maar blijven groeien, en super ja. En nu ga ik die proberen vast aan te nemen.

(Werkgever/ mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook in de opleiding Zorgkundige Duaal maakten beide mentoren duidelijk dat leerkansen aanbieden in de zorginstelling deels gemotiveerd wordt als een rekruteringskanaal voor nieuwe medewerkers voor een knelpuntberoep. Eens een leerling voldoende is gevormd, kan de leerling ook al tijdens de opleiding een welgekomen versterking van het zorgteam vormen.

I: Het is wel al een versterking voor jullie dan?

R: Ja ja, voor ons is dat wel positief. Wat dat zij nu ook al doen. Wij doen eigenlijk gewoon hetzelfde alleen word ik wat meer betaald en is zij nog student in dat opzicht.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal, einde van de opleiding)

I: Maar jullie zijn eigenlijk altijd wel bereid om...

R: Wij altijd wel ja. Allee, ze moeten het toch leren. Dus dan denk ik 'ja, ze kunnen het beter hier leren' dan ergens anders. Dat wordt zo ook wel bekeken en zeker bij de laatstejaars die duaal leren. Die dat wij dan zien van "ah daar kunnen we echt wel iets mee aanvangen" en er vertrekken dan een paar collega's dan zeggen wij zowel van "anders moet je [hier beginnen]".

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

In essentie:

- Binnen de casestudies bleek er over het algemeen geen gebrek te zijn aan beschikbare werkplekken, zij het met uitzondering van werkplekken in de thuisverzorging. Er bestaat echter wel bezorgdheid over de capaciteit binnen de huidige netwerken bij een groei van duaal leren, en dus een stijgende vraag naar werkplekken.
- Binnen de nijverheidssector verwacht men dat meer industriële ondernemingen zich terug zullen openstellen door de opwaardering van werkplekklaren. Op termijn kan er volgens dezelfde actoren echter een risico ontstaan op verdringing van de huidige doelgroep binnen leren en werken.
- Hoewel sterke netwerken tussen scholen en ondernemingen een belangrijke rol spelen in lokale matchingsprocessen, kunnen ze ook de ontwikkeling van gedeelde matchingsdatabanken in de weg staan omwille van bevoorrechte relaties tussen specifieke scholen en ondernemingen. Daarnaast zouden leerlingen met onbetaalde stages binnen het voltijds onderwijs in deze matchingsdatabanken de voorkeur kunnen blijven krijgen.
- Binnen de opleiding CPT speelden de sector/ondernemingen een coördinerende rol bij de matching. Deze gecoördineerde matching hield rekening met de voorkeur van zowel leerlingen als ondernemingen. Toch bleken noch de proeftuinschool, noch de betrokken ondernemingen, voldoende tevreden over de resultaten van deze matching en planden ze een bijsturing.
- De motivatie van de bevroagde ondernemingen om werkplekken aan te bieden zijn in de eerste plaats de lage kostprijs en drukking van rekruterings- en opleidingskosten. Daarnaast kwamen ook de maatschappelijke verantwoordelijkheidszin en eigen ervaringen met werkplekklaren naar boven als motivatie bij de werkgevers.

De kwaliteit van de erkende werkplekken

Naast de kwantiteit was ook de kwaliteit van de werkplekken een centraal aandachtspunt in het matchingsluik van het aanvangsrapport. De sectorale partnerschappen en het Vlaams Partnerschap Duaal Leren spelen via de erkenningen van de werkplekken mee scheidsrechter en controleren zo mee de minimumvereisten waaraan een werkplek moet voldoen. We bevroagden daarom de bevroagde actoren naar hun inschatting van de kwaliteit van de erkende werkplekken.

De opleiding waarvoor de vraag naar en aanbod van werkplekken het sterkst speelde was voor het matchingsproces bij de Chemische Procestechnieken Duaal. Zoals hierboven beschreven konden zowel de ondernemingen als de leerlingen zelf een verlanglijstje doorgeven na een kennismakingsgesprek. De voorkeur van de leerlingen bleek voor enkele leerlingen na de kennismaking ongewijzigd en sommige leerlingen getuigden ook bij hun onderneming van voorkeur te zijn mogen beginnen. De keuze werd vaak gemotiveerd vanuit een bepaalde vertrouwdheid met het bedrijf, al dan niet vanuit hun eigen sociaal netwerk.

I: Hebben jullie je keuze bijgesteld op basis van de uitkomst van het bedrijf? Denk je?

R1: Ik wist op voorhand wel welk bedrijf ik wilde en dat is het ook geworden.

Gezamenlijk: bij mij ook, ja ja.

I: Op basis waarvan? Wat ze doen?

R1: Ja bij mij, ik ken iemand die er vroeger had gewerkt. Nu bij [naam onderneming] en vroeger een stage bij [naam onderneming]. Via een kennis. En die zei ook: als je geen voorkennis hebt en je wil er goed voor leren, dan is dat een goed bedrijf.

R2: Ja ook omdat je hier veel kan leren en veel kennissen werken voor het bedrijf.

I: En bij u? Had je een voorkeur of zoiets van ik wacht de gesprekken af.

R3: Bij mij was het eigenlijk omdat alle bedrijven doen chemie en, maar [naam onderneming], dat is heel specifiek. Dat is wel leuk als je kan zien wat je doet en waarvoor je het aan het doen bent... Die hebben een product met een doel en die gaat daarvoor. Ja ik wil zien wat ik aan het doen ben en wat het bereikt. Dat geeft voldoening in mijn werk.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Enmaal de leerlingen een werkplek hebben gekozen of kregen toegewezen, bleken er – zo blijkt uit de getuigenissen van leerlingen en schoolpersoneel – veel verschil te zijn in hun appreciatie van de leeromgeving op de werkplekken, zowel naar de geboden leeransen als naar het welbevinden op de werkplek. Voor wat het welbevinden op de werkplek betreft is de relatie met de andere collega's voor vele leerlingen een belangrijke factor in hun appreciatie en zelfs welslagen van het werkplekieren. In het volgende citaat vertelt een leerling dat ze blij was niet te zijn ingegaan op een eerste voorgestelde match met een werkgever. De leerling die er nu een opleiding volgt is ontevreden over hoe ze wordt opgevangen door haar collega's. Er zou volgens de medeleerlingen sprake zijn van pestgedrag:

R1: Ik kwam daar binnen en ik had daar direct een slecht en ongemakkelijk gevoel bij... Ze hebben dan ook voor de andere klasgenoot gekozen en... Hoe dat het nu in de loop van het jaar bij haar is geweest, ben ik zeer blij dat ik daar niet ben begonnen. Ik had dat daar gewoon niet volgehouden... het niet begeleiden van de student, pestgedrag vind ik. Als ik dat zo hoor dan vind ik dat dat echt aanleunt bij pestgedrag.

R2: Ja... Ik ben natuurlijk nooit in de plaats van die persoon geweest maar er is wel iemand bij ons in de klas die wel een tijdje last heeft gehad op het werk met oudere collega's en de hoofdverpleegkundige. Ze heeft dat dan wel altijd kunnen vertellen hier op school en ze hebben ook wel naar een andere werkplek gezocht enzo maar weet niet wat daar nu uiteindelijk is van gekomen?

R1: Helaas niets meer omdat we al te ver in het schooljaar waren gekomen. Maar ik heb die persoon in kwestie toen ook gezien en ik klapte toen ook gewoon volledig dicht toen ik met die persoon heb gesproken. Ze leek toen ook niet echt open te staan om leerlingen te steunen of te begeleiden in hun opleiding.

(Leerlingen, opleiding Zorgkundige Duaal)

Met betrekking tot de geboden kansen tot het aanleren van de beroepscompetenties uit de standaardtrajecten hebben we in het luik implementatie van de standaardtrajecten al enkele aandachtspunten naar voren geschoven. Hieronder komen nog enkele getuigenissen van leerlingen en schoolpersoneel aan bod over hoe de kwaliteit van erkende werkplekken kan verschillen en soms kunnen leiden tot een stopzetting van een overeenkomst of zelfs opleiding.

I: Zijn er andere leerlingen die duaal zijn begonnen begin dit jaar die zijn teruggegaan naar de voltijdse dan?

R1: Ja, eentje.

R2: Maar zij zat gewoon echt niet op een goede werkplek. Het enige wat ze mocht doen is wassen en kuisen. Dat is het enige.

R3: Ja en die haar handen die openlagen.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

R: Ik ga eerlijk zeggen ik zit nu, ik nu 3 jaar bij [naam onderneming], en het zijn al 3 jaar heel de tijd palletjes tasten, kuisen en zo, en dan heb je sommigen, bijvoorbeeld [naam klasgenoot] die werkt bij zijn pa, die heeft chance. Maar sommigen die ik hoor zijn ook niet content. "Oh leercontract? ja die pakken we wel in dienst die is goedkoop, die kan wel kuisen en zo." zo komt dat over voor mij.

I: Als je nu een nieuw bedrijf zou zoeken, wat zoek je dan? Waar ga je in de eerste plaats op letten?

R: Ik zou gewoon zorgen dat ik terug werk heb. Maar ik zou wel eerst vragen: "Zie je het zitten om mij te leren metsen? Of zie je dat niet zitten? Of ga je mij alleen laten kuisen?" dat zou ik gewoon vragen. Allee, ik ben dat beu, ze hebben drie jaar van mij geprofiteerd eigenlijk als je het zo ziet.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook naar het respecteren van de arbeidstijden en het naleven van veiligheidsvoorschriften konden we klachten registreren:

Dan zit ik me mijn gedachten ergens anders, en krijg ik heel veel onder mijn voeten he. Dat begrijp ik ook wel, maar ze weten dat mijn mama erg ziek is en dat ik het daar heel moeilijk daar mee heb he. Die weten da ik daar onder lijdt, maar toch. De donderdag hebben ze blijkbaar gebeld naar [naam trajectbeleider] dat ze niet content waren en vrijdag heb ik dan zo'n lange dagen moeten maken. Van 7 uur tot 11 uur 's avonds. En dan krijgt ge zoiets te horen, en dan hebt ge geen goesting meer om te gaan werken...

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Allé grote bedrijven is wel interessant. Ik heb er één gehad maar die jongen is spijtig genoeg gestopt in m'n eerste jaar. Die zat bij [naam grotere bouwonderneming] hé, een groot bedrijf. Ja daar ziet ge dat dus direct, al die veiligheidsmaatregelen moeten gevolgd worden. Hier als ik hier spreek over een helm op de werf dan zeggen ze 'ma wij doen gene helm aan'. Ja da is zo, die spreken die jongens daar ni op aan en die grote bedrijven, daar komde ni zonder helm in, ik bedoel... Die kunnen dat trouwens ni permitteren hé. Daarom ga ik met mijn jongens zo dikwijls zo een werf bezoeken.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook het schoolpersoneel gaf aan dat men soms strenger dient te zijn bij de erkenning van werkplekken. Daarnaast was het voor schoolpersoneel niet altijd duidelijk wat de vereisten zijn om als onderneming erkend te worden en te blijven als leeronderneming.

R: Ik denk dat daar iets strenger moet... [...] Maar ik weet niet hoe dat opgevolgd wordt. Ik heb dat wel eens aangehaald van 'dit is niet goed'. Maar ja, bon, wie ben ik.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Hoewel zowel ondernemingen als scholen (in naam van de onderneming) een erkenning mogen aanvragen, getuigden enkele werkgevers getuigden dat ze voor informatie omtrent erkenningen en het sluiten van leerovereenkomsten vaak afhankelijk zijn van de school. Twee van de bestudeerde proeftuinen hadden ook iemand specifiek aangesteld om werkgevers en leerlingen bij te staan en te voorzien in informatie omtrent erkenningen en overeenkomsten. Sommige van deze personeelsleden hadden hieromtrent binnen de bestaande stelsel van leren en werken reeds expertise opgebouwd.

In essentie:

- De voorkeuren van leerlingen voor een specifieke werkplek worden vaak gemotiveerd vanuit een bepaalde vertrouwdheid met het bedrijf, al dan niet vanuit hun eigen sociaal netwerk.
- Leerlingen verschillen in hun appreciatie van de leeromgeving op de werkplekken, voornamelijk in termen van de geboden leerkansen en het welbevinden op de werkplek.
- We konden enkele getuigenissen van misbruik van het duale leersysteem optekenen waar leerlingen en leerkrachten getuigden over een gebrek aan kwalitatieve leerkansen van de competenties uit het standaardtraject, een gebrekkige begeleiding, pestgedrag op het werk en het niet-naleven van veiligheidsvoorschriften en reglementering omtrent arbeidstijden.
- Sommige werkgevers blijken sterk afhankelijk te zijn van het schoolpersoneel voor de informatie omtrent erkenningen en leerovereenkomsten. De casestudies met ervaring binnen het stelsel voor leren en werken hadden hieromtrent vaak reeds expertise opgebouwd en/of hiervoor gespecialiseerd personeel aangewend.
- Ook onder het schoolpersoneel binnen de casestudies bestond er onduidelijkheid en bezorgdheid omtrent de vereisten om als onderneming erkend te worden en te blijven.

Begeleiding

Een essentieel element in het welslagen van de nieuwe trajecten binnen Duaal Leren is volgens de beleidsmakers en stakeholders uit de betrokken beleidsdomeinen de begeleiding van leerlingen. Hierbij onderscheiden we de begeleiding vanuit de school en de begeleiding op de werkplek. In het volgende hoofdstuk bespreken we hoe de begeleiding van de leerlingen is georganiseerd binnen de vier proeftuinscholen uit de eerste ronde van casestudies. We hebben hierbij speciale aandacht voor de wisselwerking tussen de begeleiding vanuit de school en op de werkplek.

We herinneren de lezer hier graag nog even aan enkele belangrijke verwachtingen en bezorgdheden omtrent de begeleiding van leerlingen uit de stakeholderbevraging. De taak van de trajectbegeleider vanuit de school kwam hier prominent aan bod. Een belangrijke deel van de opdracht zou volgens de stakeholders moeten bestaan uit bedrijfsbezoeken, hetgeen voor sommige beroepsprofielen gepaard zou gaan met verre verplaatsingen en afwijkende uurroosters voor het schoolpersoneel. Daarnaast werd aangestipt dat het belangrijk is voor een trajectbegeleider om voldoende vertrouwd te zijn met de sector, het beroepsprofiel en de leerondernemingen. Met betrekking tot de rolverdeling zou er onderscheid kunnen gemaakt worden tussen de vakinhoudelijke, de administratieve en de socialemotionele begeleiding van de leerling. We bespreken deze rolverdeling echter in het luik rond het [personeelsbeleid op de scholen](#). We bespreken hier veeleer de mate waarin een trajectbegeleider voldoende toegankelijk is in de perceptie van de leerling en de werkgever/mentor.

Voor wat betreft het profiel en de taakbelasting van de mentor op de werkplek kregen we in de bevraging van de stakeholders – waaronder ook vertegenwoordigers van de beroepssectoren en sociale partners – het signaal dat verschillende bedrijfscontexten verschillende functieprofielen van mentoren vereisen. Zo zou er binnen kleinere ondernemingen meer sprake zijn van een nauwe relatie tussen leerling en mentor. Binnen grotere ondernemingen zou er vaker sprake zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid. We bespreken hier opnieuw enkel de specifieke begeleiding op de werkplek vanuit het perspectief van de mentoren, leerlingen en schoolpersoneel en zullen de rolverdeling van het mentorschap binnen de onderneming bespreken in het luik [personeelsbeleid](#).

Begeleiding vanuit de school

In deze sectie lichten we enkele aspecten van de trajectbegeleiding toe voor wat betreft de inhoud en de perceptie hierover bij de betrokkenen. Een eerste aspect van de trajectbegeleiding is de administratieve opvolging van het traject. Hieronder verstaan we onder meer de opmaak en afhandeling van opleidingsovereenkomsten tussen de school, de leerling en de onderneming, alsook de informatieverspreiding over de regelgeving ten aanzien van de leerlingen, ouders en ondernemingen. Uit diverse getuigenissen van de verschillende actoren bleek ook dat bij conflicten tussen de leerling en werkgever ook soms gebruik gemaakt wordt van een trajectbegeleider die onder meer ook is aangeduid voor de administratieve opvolging van de trajecten.

Op donderdag hebben ze blijkbaar gebeld naar [naam trajectbegeleider], dat ze niet content waren en vrijdag heb ik dan zo'n lange daag moeten maken. Van 7 uur tot 11 uur 's avonds. En dan krijg je zoiets te horen, en dan heb je geen goesting meer om te gaan werken.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

I: Maar als er van de andere kant klachten zijn, van de baas uit?

R: Dan ga [naam trajectbegeleider] meestal horen, dan gaat zij daar rechtstreeks mee contact zoeken. Met mij hebben ze niet rechtstreeks contact nee nee. Daarna achteraf ga ik het wel te horen krijgen.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een administratief trajectbegeleider vertelt in onderstaand citaat ook over haar rol in de informatieverspreiding rond de nieuwe overeenkomsten. Ze geeft ook aan dat men binnen de school een informatiebrochure aan het uitwerken is om de werkgevers beter te kunnen informeren door zelf een brochure uit te werken die aanvullend is aan de brochure vanuit Syntra Vlaanderen. Deze laatste zou volgens de trajectbegeleider niet alle belangrijke informatie omvatten.

Ja, dat ga ik samendoen met de [naam opleidingshoofd]. We gaan dan een plan maken ja en een brochure moeten we echt maken. Wat we echt willen degelijk uitleggen, ik weet niet of je die brochure [van Syntra Vlaanderen] al eens gezien hebt, die stelt niet echt iets voor vind ik. Er staat niets in van de evaluaties. En ja, ook de praktische dingen van wat we moeten betalen.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

Naast de administratieve – en uiteraard de vakinhoudelijke opvolging – behartigen verschillende personeelsleden binnen het team mogelijk ook de meer sociaal-emotionele leerlingenbegeleiding. Bij familiale of privéproblemen, onregelmatigheden of een gebrek aan motivatie of stiptheid kan de school ook een begeleidingstraject opzetten. In een bovenstaand fragment uit een interview met een leerling werd reeds gewag gemaakt van een moeilijke relatie met de werkgever. De leerling gaf elders in het interview aan dat hij zich dit heel erg aantrok en zich daarom thuis ook begon af te sluiten van zijn ouders. Ook op de werkplek kon hij er niet mee terecht. Hij besloot dan uiteindelijk het gesprek aan te gaan met de trajectbegeleider om samen met haar naar een oplossing te zoeken. Het conflict bleek bij hem echter al zo diepgeworteld dat hij het niet meer zag zitten om zijn opleiding op die werkplek voort te zetten.

R: Ja kijk, ik heb al veel keer, je mag dat gerust weten, ik heb veel keer ruzie gehad met mijn ploegbaas, en dan wil je uw verhaal doen tegen uw baas, en dan zegt u baas gewoon: "ik moet het niet horen." En dan kan je nooit uw babbel doen. En als je dan tegen uw ploegbaas begint dan ik zou geen grote mond hebben!

I: En dan hoop je dat dat via [naam trajectbegeleider] te bespreken?

R: Eigenlijk zie ik het niet meer zitten, als ik eerlijk mag zijn, zie ik het niet meer zitten.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Binnen dezelfde proeftuin was er tijdens de gesprekken aandacht voor een opleidingsovereenkomst die na een intensief traject van bemiddeling werd stopgezet door de school en de werkgever. De mate waarin de leerling en de ouders openstonden voor de leerlingenbegeleiding van de school en de inspanningen van de werkgever bleek volgens de betrokken personeelsleden en werkgever te beperkt om het traject verder te zetten.

I: En weet je of dat hij op school daarvoor extra begeleiding kreeg?

R: Hij blokte dat allemaal af. Ook zijn begeleidster, we zijn uiteindelijk moeten gaan babbelen. Drie keer ben ik meegegaan. Dat ik 's morgens ook telefoon kreeg dat de begeleidster zei van "ja de mama komt niet omdat ze het niet nuttig vindt." De begeleidster die heeft mij toen opgebeld en die zegt "ja, kan je eens komen babbelen?" uiteindelijk ben ik nog geweest in [naam school]. We hebben daar echt tijd en moeite in gestoken hoor. Omdat ik mij daar echt slecht bij voelde, en heeft die begeleidster ook gezegd van "kijk we hebben gedaan wat we konden". En als [naam leerling] het verspeelt, ja dan is dat zo. [...] Maar hij blokt dat ook af. Want hij moet naar het CLB gaan.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ook in de duale trajecten is er een noodzaak om jongeren en gezinnen sociaal-emotioneel te ondersteunen. Binnen bestaande Centra voor Deeltijds Onderwijs werden – al dan niet in samenwerking met externe partners binnen de jeugdzorg – hiervoor speciale trajecten opgezet. Hierbij werd in geval van nood extra begeleiding geboden als ondersteuning van een opleidingstraject die waar mogelijk ook een component werkplekieren omvat. De vraag die vele stakeholders zich in het aanvangsrapport stelden, was in welke mate zulke trajecten binnen het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs nog kunnen worden aangeboden bij de bredere implementatie van het Duaal Leren.

De meeste aandacht bij de actoren ging echter naar de vakinhoudelijke begeleiding van de opleiding. Hierbij kwam de frequentie en de kwaliteit van het contact van het begeleidend schoolpersoneelslid met de leerlingen en de werkgevers/mentoren als een essentiële schakel naar voren in de trajectbegeleiding. De appreciatie van de betrokken actoren over zowel de frequentie als de kwaliteit van deze contacten liep sterk uit mekaar, soms ook binnen dezelfde proeftuin.

In de opleiding Chemische Procestechnieken bleek het vaak omslachtig te zijn om afspraken te maken op de werkplek. De afwijkende uurroosters van de jongeren en de hoge veiligheidsvoorschriften binnen de ondernemingen maakt het soms moeilijk om vlot af te spreken binnen de onderneming. De leerkrachten gaven aan dat naarmate het schooljaar vorderde, deze afspraken vlotter verliepen. De leerlingen toonden ook hun appreciatie voor de inspanningen die de leerkrachten leverden om toch op regelmatige basis met hen af te spreken op de werkplek. Anders dan in andere opleidingen werken zij met blokstages wat zou maken dat ze de leerkrachten anders weken niet zouden zien.

I: Is er ook veel contact tussen uw leraar hier en de mentoren op het werk?

R1: Er is wel contact maar dat loopt regelmatig mis. Het is in shift. Soms is het zo dat we drie dagen verlof hebben of dat er weekend is en dat wordt er niet meteen beantwoord. Soms zou ik dat wel graag op tijd willen.

I: Is dat van beide kanten?

(Gezamenlijk): Ja, eigenlijk wel.

R2: Ja het komt weleens voor dat het niet geregistreerd staat dat hij op bezoek komt [hetgeen problemen geeft bij de toegang tot de onderneming]. Dat komt wel meerdere malen voor bij iedereen denk ik. Maar over het algemeen verloopt de communicatie vlotjes.

(Leerlingen, Chemische Procestechnieken Duaal)

I: Heb je het gevoel de bereikbaarheid goed is?

R1: De leraren zetten zich wel meer dan 100 procent in.

(Gezamenlijk) Ja, dat is wel waar.

R2: Ik heb bijvoorbeeld al een paar keer gehad dat ik nachtshift had. Mijn leraar komt dan op de plaats na 10 uur. En het gebeurt dan dat hij tot 12 uur op de plant zit om alles te bespreken over je schoolwerk, je punten. Bijvoorbeeld over opdrachten die je niet goed snapt. Dat duurt soms wel twee of drie uur dat de leerkracht bij ons zit.

(Leerlingen, Chemische Procestechnieken Duaal)

Daarnaast gaven zowel leerlingen, schoolpersoneel als mentoren aan dat de frequentie van de contacten vaak wordt afgestemd op de noden van de leerling en werkplek. Wanneer een opleiding vlot verloopt werden er in de meeste gevallen enkel contacten gepland voor de evaluaties. Voor heel wat leerlingen beperkt zich dit dan ook tot 3 bezoeken per schooljaar.

R2: Hij is bij mij twee keer op het hele jaar geweest.

R1: Awel ja, maar dat is omdat je veel mag. Daarom komt hij. Hij gaat meestal bij de meisjes, bij de meisjes waar dat nodig is.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Contacten tussen de mentor en de trajectbegeleider verlopen ook niet altijd met een formele afspraak of noodzakelijk face-to-face maar spelen vaak in op specifieke vragen of situaties waarbij er soms telefonisch of via mail contact opgenomen wordt.

I: Zou je zeggen van we zouden elkaar vaker moeten zien of heb je zoiets van nee dat loopt wel zo?

R: Op zich eigenlijk, we hebben denk ik om de drie maanden afgesproken.

I: Heb je haar vaak moeten bellen bijvoorbeeld, tussendoor of zo?

R: Ja, we hebben e-mails gestuurd. We hebben eigenlijk om de 3 maanden denk ik ongeveer een evaluatie, dus op zich per semester, ik vind dat op zich wel oké.

I: Maar het liep, toen het wat moeilijker liep in haar opleiding, was er dan meer nood aan of kreeg je dat zelf wel opgelost?

R: Toen was er wel meer nood aan, dus ik heb ook toen direct een afspraak gemaakt, een evaluatie eigenlijk en na die evaluatie eigenlijk heeft ze wel zich terug ingezet.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een vakleerkracht in de opleiding Haarverzorging Duaal springt ook binnen zonder een afspraak te maken in één van de kapsalons waar hij de opvolging van de duale leerlingen doet.

R: Ik heb nog nooit gebeld naar de kappers, ik ga gewoon langs, maar nu gaan we een afspraak maken, dat moet ik nog regelen ook, dat we wel een afspraak met de kapper maken voor een uurtje of 2 uurtjes, dat we echt gans het jaar een evaluatie hebben.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Enkele mentoren gaven aan dat zowel de frequentie als de kwaliteit van het contact met de trajectbegeleider te wensen over liet. Vaak schatten zij dit gebrek aan contact in als gevolg van een overbelasting van de leerkrachten, bijvoorbeeld omdat ze hun job als vakleerkracht/trajectbegeleider combineren met een andere lesopdracht of job, binnen of buiten het onderwijs.

I: Hebt je de indruk dat je dat soort contact hebt met de leerkrachten?

R: Onlangs is er nu een leerkracht langsgeslagen. dat is nu wel precies zo redelijk 'vlugvlug'. En dan zij die ook zagezegd in bijberoep ofzo, 'alle ik moet door hé, ik moet om 12u op mijn werk zijn'. Ja zo 'vlugvlug'.

I: Je hoort er weinig van eigenlijk?

R: Eigenlijk niet echt nee.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een vakleerkracht gaf zelf aan dat hij onvoldoende de ruimte vond binnen zijn opdracht maar erkende het belang hiervan voor de opvolging van het werkplekleren en om linken te leggen in de lessen.

R: Ja dat zou toch iets meer mogen zijn... dat zou niet elke week moeten zijn maar zo minstens een keer per maand...

I: Dat je daar [de werkplek] echt naartoe kan gaan?

R: Ja, dat je daar wat meer tijd hebt om dat te bekijken. Dat vind ik wel belangrijker, dan kan je ook zien na een evaluatie die ze krijgen, wat ze nog niet behaald hebben maar wat eigenlijk wel de doelstelling is wat ze behaald moeten hebben in dat jaar.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Desalniettemin kregen we binnen verschillende opleidingen het signaal dat – wanneer men kon vergelijken met de bestaande stelsel van leren en werken, en dan voornamelijk de Leertijd – de contacten met de school nu al veel intensiever zijn dan in het verleden waarbij alle contacten verliepen via een Leertrajectbegeleider van Syntra Vlaanderen die volgens hen vaak overbevraagd was.

I: Hoe was jouw ervaring met het begeleiden van de Syntra studenten? Is daar een grote aanpassing nu dat het duaal leren is, is het anders, de begeleiding?

R: Ja ik vind van wel, allee ik zeg het ik heb nog nooit van iemand gezien van Syntra, en ik had dat ook op de evaluatie van Syntra geschreven van dat ik het erg vind dat er nog nooit iemand is langs geweest. En nu wast eigenlijk haren laatste dag school en ze studeert af en heb nog altijd niemand gezien, ook niet voor de eindevaluatie.

(Mentor/zaakvoerder, opleiding Haarverzorging Duaal)

In de opleiding Zorgkundige Duaal kwam aan bod dat het contact en de aanwezigheid van stagebegeleiders uit het voltijds onderwijs veel intensiever zou zijn dan in de duale opleiding. Hier zouden volgens de mentoren de 'stagejuffrouwen' de leerlingen bijstaan in het uitvoeren van de taken, hetgeen ook het zorgpersoneel ook de mogelijkheid zou geven om zaken (opnieuw) op te pikken over de opleiding binnen het onderwijs.

Die voltijdse juffrouwen zie je meer omdat ze zelf ook meer controle uitvoeren op hun studenten. Ze komen wel gemakkelijk, ja een keer per week komen ze toch wel langs. Ze komen vooral zelf mee wassen. Zoals bij haar hebben wij in het begin meegelopen en daar komt van de school uit niemand niet mee. En bij die voltijdse komen ze meestal dan meer zelf zien van 'ah kan die wel wassen, of moet dat zo'.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Vaak werd de competentieverwerving op de werkplek vanuit de school opgevolgd door middel van een eigen volgsysteem. Zo beschikten de leerlingen in de opleiding Zorgkundige over een logboek waar ze voor zichzelf aandachtspunten konden noteren en die ze zelf bij hun mentor op de werkplek of trajectbegeleider op school konden voorleggen om zo gericht om feedback te kunnen vragen. In de opleiding Haarverzorging Duaal werkt men met een soortgelijk volgsysteem waarbij ook de mentor op regelmatige basis zaken kan aangeven die extra aandacht verdienen op school. Voor onderstaande mentor mocht hierbij echter meer persoonlijk contact en informatie over het leerproces binnen de school aan te pas komen.

De enige communicatie dat ik heb met de school is haar gele boekje. Ik beoordeel haar elke dag daarin. Ik ga nu eind deze maand voor het eerst naar haar school toe. Dat ik ook een idee heb, hoe gaat het op school? Want eigenlijk heb ik dat idee niet. Ik weet niet hoe. Maar dan ben ik al in het jaar verder.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

In de opleiding Ruwbouw Duaal leek er het minst rechtstreeks contact te zijn tussen de vakleerkracht en de mentoren. De leerlingen kregen wel ruimte om aan te geven wanneer ze nood hebben aan extra ondersteuning in de beroepsgerichte vorming. De leerkracht probeerde hier dan tweewekelijks tijd voor vrij te maken in de lessen. De andere beroepsgerichte lesinhouden werden veeleer ingevuld met het oog op de praktijkproef op school.

Ja omdat het zo ja gedifferentieerd is voor die mannen, ze hebben niet allemaal hetzelfde [aanbod op de werkplek]. Dan moet ik af en toe wel eens kijken, die moeten dat examen halen.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De meeste expliciete aandacht voor het leggen van linken tussen theorie en praktijk kwam aan bod tijdens de interviews met de vakleerkrachten in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal. Deze leerlingen krijgen met voorsprong de meeste theoretische cursussen te verwerken, waarvan heel wat zelfstudie. Waar de andere leerlingen in hoofdzaak een vak algemene vakken en een cursus beroepsgerichte vorming volgen tijdens de een of twee dagen dat ze per week op school waren, krijgen de leerlingen in de secundair-na-secundair opleiding een brede waaier aan vakken die ze op school of via zelfstudie aangeboden krijgen en dan later dienen af te toetsen aan het chemische proces op de werkplek. Dit proces begeleiden is volgens de trajectbegeleider een essentieel deel van hun taak.

Maar het gebeurt dat de mentor zegt omdat we dan veel langskomen, dat we dat nu niet evalueren maar die koppeling wel maken, structuur leggen in de leerstof in die bedrijven en die leerling aan het woord laten, een presentatie laten geven, vragen stellen, die heel goed aansturen en dat papier van de evaluatie niet invullen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Daarnaast gaf een vakleerkracht aan dat omwille van de vele vakken die de leerlingen dienen te studeren zij zelf soms hulp moeten inroepen bij collega's om de leerling de juiste ondersteuning te kunnen bieden in het studeren van een cursus en deze toe te passen op de praktijk van hun werkplek.

Wij gaan vooral eigenlijk op de stage, we gaan om die leerlingen dan daar om die ondersteuning te bieden, als zij ergens een vraag hebben en iets niet goed begrepen hebben uit die theorie, niet alleen van mij eigen vak want ik geef chemie, maar dan gaat dat ook zijn over meet- en regeltechniek of mechanica, waarvoor wij ook ondersteuning moeten geven natuurlijk. Soms ben ik er zelf niet helemaal van op de hoogte en dan stuur ik een mailtje voor naar de leerkracht mechanica of dat hij eventueel via een bijles is een keer tijdens zijn vrije dag langs de school komt.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

In essentie:

- De begeleiding vanuit de school omvat vakinhoudelijke, administratieve en sociaal-emotionele begeleidingsaspecten, deze worden al dan niet verspreid over verschillende functies binnen de school.
- De trajectbegeleiding bestaat onder meer uit de administratieve begeleiding van de leerlingen en ondernemingen. Daarnaast trad een trajectbegeleider in sommige cases ook op als bemiddelaar bij conflictsituaties tussen de werkgever en de leerling.
- Uit de casestudies blijkt dat er in de begeleiding van de leerlingen ook aandacht dient te zijn voor sociaal-emotionele aspecten, niet enkel voor wat betreft het welbevinden op school maar ook voor de thuissituatie en het welbevinden op de werkplek. Er bestaat hierbij bezorgdheid over het voortbestaan van de extra begeleiding ter ondersteuning van trajecten van leren en werken die momenteel geboden wordt binnen de CDO's.
- In de vakinhoudelijke opvolging van de competentieverwerving bestaat er veel variatie in frequentie en kwaliteit van contacten tussen de cases, gaande van driemaandelijke evaluatiemomenten en reageren op meldingen van problemen tot zeer frequente contacten met mentor en leerlingen op de werkplek.
- Binnen de cases werd er op school steeds ruimte gemaakt voor differentiatie en remediëring. De noodzaak hiervan werd door alle actoren erkend, vnl. omwille van verschillen in leertempo en van de geboden leeransen op de werkplek.

Begeleiding op de werkplek

Tijdens de stakeholderbevraging werd naast de begeleiding op de school ook de rol van een sterke begeleiding op de werkplek als onontbeerlijk omschreven, zeker wanneer het streefdoel is om het merendeel van de competenties op de werkplek aan te leren. We bespreken in dit luik de perspectieven van de betrokken actoren over het profiel van een geschikte mentor en de vakinhoudelijke opvolging in termen van feedback en opvolging van het opleidingsplan. Daarnaast besteden we ook aandacht aan de werksfeer en de relaties met andere collega's op de werkplek.

Wat het profiel van de mentor betreft konden we op basis van de interviews drie belangrijke eigenschappen voor een goed mentorschap onderscheiden: 1) het hebben van voldoende vakkennis, 2) de juiste pedagogisch-didactische ingesteldheid en 3) voldoende ruimte krijgen binnen de onderneming om de taak van mentor te kunnen opnemen. Wat de inschatting van de vakkennis van de mentoren betreft vonden we uiteenlopende signalen terug. In onderstaand citaat geeft een vakleerkracht aan dat de leerling risico loopt om een foute werkwijze – in pedagogisch jargon negatieve kennis genoemd – aan te leren wanneer de werken op de werf niet volgens de gangbare kwaliteitsstandaarden worden aangeleerd.

De manier waarop ze ook werken, dat is niet leren eh dat is fout leren, dus echt verkeerd wat ze doen. Ja dat is niet correct wat ze doen. Ik ben daar gaan kijken en die jongen is hier isolatie aan plaatsen en ja niet goed... allee de muren stonden daar scheef. Hier kan je niets leren. Daar krijg je een verkeerd beeld van. En dan hebben ze een idee van ja zo is het ook goed genoeg en ja dat mag je niet doen.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een mentor in de opleiding Zorgkundige Duaal erkent verder dat ze aangeduid werd als mentor omdat zij nog maar recent afstudeerde en daarom alle handelingen nog kon toepassen zoals dit ook dient aangeleerd te worden volgens de standaarden binnen de sector, of althans zoals ze dienen aangeleerd te worden binnen de school. In een interview met een andere mentor in dezelfde opleiding werd aangegeven dat ze bepaalde handelingen zelf niet meer ‘volgens het boekje’ zou kunnen toepassen en daarom ook onvermijdelijke negatieve kennis doorgaf aan de leerling.

R: Want bij sommige collega's die werken niet meer hoe dat het juist moet.

I: Volgens het boekje bedoel je dan?

R: Ja, en dan omdat ze vinden dat ik juist ben afgestudeerd, nog maar drie jaar geleden, weet ik eigenlijk nog juist alle handelingen ongeveer juist.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Voldoende vakkennis betekent echter niet voor alle betrokkenen dat de mentor daarom alles moet kennen en kunnen wat de leerling dient aan te leren. In het geval van de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal, kregen we zo ook het signaal dat de mentor een aanspreekpunt en draaischijf moet zijn voor de leerling. Wanneer de leerling met vragen zit over specifieke delen van het productieproces, kan een mentor hiernaar gevraagd worden en de leerling daarna doorverwijzen naar de juiste afdeling en persoon om daar meer inzicht in te krijgen. Voor elk van de leerlingen was er een mentor aangeduid, de mate waarin deze mentor ook beschikbaar is voor de leerling bleek verschillend te zijn per onderneming. Het functieprofiel van deze mentoren bleek te variëren van onderneming tot onderneming. In het luik personeelsbeleid in de onderneming gaan we hier dieper op in.

I: Heb je bijvoorbeeld een mentor op het werk die heel het opleidingsplan opvolgt?

R1: Bij mij is dat zo. Er is iemand die volgt alles heel goed op.

I: En die kan misschien tegemoetkomen aan alle verschillende vragen?

R2: Hij maakt vooral contact. Hij regelt dan met de meet- en regeldienst weleens dat ik antwoord kan krijgen op mijn vragen.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken)

Ja die moet nu zelf die linken gaan leggen, zelf dat inzicht proberen te verwerven en die kan dan als hij daar vragen bij heeft bij ons terecht. En bij de mentor ook uiteraard. Eigenlijk je moet het zo zien: wij hebben die mentoren van die bedrijven eigenlijk meer een soort van leercoach genoemd. Genoemd niet, maar daar komt het eigenlijk op neer, die rol gegeven. Het is niet per sé dat de student bij zijn mentor zelf moet zijn om al zijn vragen te stellen. Het is belangrijk dat die mentor eigenlijk weet waar kan ik die leerling voor welke vraag naar toe sturen. Dat die mentor heel goed weet wie dat eigenlijk welke competenties op het bedrijf heeft om die leerling verder te helpen met bepaalde problemen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

Een andere belangrijke eigenschap van een goede mentor, is meer een eigenschap van de organisatie, namelijk of de mentor voldoende ruimte krijgt om een leertraject te kunnen opvolgen. Hier wordt onder verstaan dat een mentor voldoende tijd zou moeten kunnen uittrekken om zaken aan te leren, te kunnen antwoorden op vragen en ook tijd zou moeten kunnen maken om met de leerling en trajectbegeleider te reflecteren en evalueren. Dit bleek volgens de leerlingen en schoolpersoneel echter niet altijd het geval te zijn. Vaak werd een tekort aan tijd toegeschreven aan de werkomgeving waarin weinig ruimte is – of wordt gemaakt – om iemand op te leiden.

I: En dan gaat je echt gewoon meekijken en een gesprek hebben met de ploegbaas?

R: Ja diegene waar ik het laatst ben geweest, die nam er geen tijd voor die schoot heel de tijd maar voorbij. Dus dan heb ik alleen maar met mijn ogen gekeken en eens gevraagd hoe het met de jongen zelf was.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Op sommige werkplekken werd een mentor wel effectief deels vrijgemaakt om in te staan voor de opleiding van leerlingen. Deze tijd kon dan gebruikt worden om met de leerlingen te reflecteren over het leerproces of om een evaluatie voor te bereiden. Daarnaast gaf men voor de zorgopleiding aan dat het een groot verschil maakt of een leerling wordt aangetrokken om een bepaalde positie mee in te vullen of als extra medewerker. In het dit laatste geval vonden de leerlingen het aangenaam om de tijd te krijgen om iets te leren zonder dat ze hierdoor een extra belasting waren voor de collega's maar eerder een extra ondersteuning van zodra ze mee kunnen inpikken.

Een andere belangrijke eigenschap voor het mentorschap – zo gaven verschillende respondenten aan – is de pedagogisch-didactische ingesteldheid van de mentor. Een mentor die zelf vanuit een persoonlijke motivatie en op basis van de juiste competenties deze rol opneemt, kon volgens zowel leerlingen, schoolpersoneel als mentoren een grote rol spelen in de opleiding van een leerling. Sommige leerlingen getuigden dat hun mentoren al veel leertrajecten mee hadden opgevolgd binnen verschillende types van werkplekklaren en sommige onder hen hadden zelfs ervaring in het onderwijs.

R1: Maar mijn bazin wou altijd leerkracht worden dus bij haar lukt het wel.

R2: Mijn gerante wou dat vroeger ook worden. Ze heeft daarvoor gestudeerd.

R3: [naam zaakvoerder en vakleerkracht] is mijn leerkracht. Zaterdag komt die altijd bij ons werken, dus ik mag altijd meer van hem en hij zegt van kom jij moet die man knippen. Maar bijvoorbeeld ik kan dat nu niet zo goed, dan zegt die maar dat is niet erg, je moet. En zo leer ik het ook.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Onder leerkrachten bestond er een verschillende idee over de invulling van het pedagogische karakter dat van een mentor kan verwacht worden. De volgende citaten van twee vakleerkrachten staan diametraal tegenover elkaar. De ene geeft aan dat een mentor geen leerkracht is en dat de school de opleiding moet sturen en structureren. De andere leerkracht geeft aan dat een mentor net wel een leerkracht is en hiertoe de juiste competenties dient aan te leren. De school zou moeten instaan om te remediëren waar nodig. Elders in het interview werd echter duidelijk dat ook in dit laatste geval de vakleerkracht van de school de opleiding stuurt en structureert aan de hand van een opleidingsplan.

Samen met de mentor maar de mentor is geen leraar. Wij weten hoe dat zo een leerproces kan verlopen en hoe dat wij die sturen door te bevragen en heel veel vragen stellen tijdens die presentatie en die schrijft op en dan gaan zijn ogen open.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Eigenlijk is de kapper de leerkracht. Wij kunnen niet alles leren in die vier uur, dat gaat niet. Wij kunnen een beetje remediëren en een beetje controleren of ze de doelstellingen wel echt gehaald hebben want we hebben zo een leerling.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Wanneer we enkele mentoren zelf vroegen om de rol van een mentor te beschrijven kregen we onder meer onderstaande antwoorden. We onthouden dat de mentoren zelf aangeven dat een mentor moet kunnen aansturen, moet kunnen motiveren en dat ze kritisch maar opbouwend moeten kunnen feedback geven.

I: Wat is de taak van een mentor? Wat doet een mentor?

R: Ja, vooral gewoon het, allee dan totaal het volledige team aansturen en gewoon haar begeleiden als ze komt dan haar taken aanwijzen wat dat ze moet doen. Als ook ja het opleeren van eventueel nieuwe zaken. Als zij iets gedaan heeft het controleren of dat wel klopt, ja en haar feedback geven over wat dat ze wel en niet goed doet.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

I: Wat zijn zo volgens jou de karakteristieken van een goede mentor?

R: Ik vind ook wel dat je ten eerste toch wel een beetje kritisch moet kunnen zijn, feedback moet kunnen geven. En ook wel steeds natuurlijk altijd alles goed uitleggen. Als ze iets niet begrijpen, toch op ingaan en niet direct zeggen van alle eh, altijd iedereen de kans geven, tijd en ruimte geven als dat nodig is. Een beetje ruimdenkend zijn. En dat ze beleefd kunnen zijn natuurlijk [lacht].

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Feedback en ondersteuning bleken ook elders in de interviews prominent aan bod te komen. Deels gaat het over het bieden van ondersteuning bij het aanleren van de competenties. Een leerling getuigt dat bepaalde zaken hem niet werden aangeleerd maar dat deze wel als gekend werden beschouwd. De negatieve feedback die volgde om een foute uitvoering van de taken vielen de leerling zwaar.

R: Ik ben onzeker om stenen op elkaar te zetten. Allee, ze laten mij iets metsen, bijvoorbeeld hier een muurtje dat bijgemetst moet worden. Ja [naam leerling], trekt uw plan maar, terwijl je dat nog nooit hebt gedaan.

I: En dan is er niemand op het werk, een mentor die u eigenlijk begeleidt?

R: Mijn ploegbaas heeft daar geen tijd voor. Ik heb onlangs beton gestort, ik heb dat nog nooit gedaan. Allee ik deed dat dan, ik heb het drie keer moeten doen en dan waren ze kwaad op mij.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

Binnen een andere werkplek in dezelfde opleiding leek de mentor zich veel meer bewust te zijn van de noodzaak tot een gedegen begeleiding van het leerproces op de werkplek. Hij voorzag momenten waarbij een leerling na een periode van opleiding zelfstandig oplossingen moest zoeken voor uitdagingen op de werkplek maar waarbij de leerling aan de hand van positieve feedback kan leren uit zulke situaties.

R: Voilà en dan kunnen ze ook bij u komen zitten en van 'hey hoe gaan we dat nu maken' en dat dus... dat is wel leuk hé. Het zijn zo... soms zijn er zo minuscule details, want ik heb ooit een geweten bij [naam leerling], gans fier een muur opmetsen en ineens zegt hij 'nu kan ik daarbeneden niet meer aan' en ik bied dan niet zelf de oplossing aan... Dan zeg ik van eigenlijk, niet cru maar van "ja, trek uw plan maar". En dan kijken ze van "'ja wat, je bent toch de baas". En dan zeg ik, "ja maar ik weet hoe ik dat zou doen" en dan ja, dan laat ik hem zelf ook eens wat zoeken. Ja dan wil ik ook eens zien, of ze de oplossing vinden. maar in het begin, in de eerste jaren is dat nog niet. Het jaar daarop, gelijk mijn leercontract nu daarvan heb ik de indruk... dan zegt die 'ja, ja ja...'. En nu begint die ook te zien van 'ah ja, daar gaat een rolwerk komen', dat begint... uiteindelijk als ik al die problemen voor hen oplos, dan gaan ze ook niets leren. Maar als ze dan een probleem zelf moeten oplossen, dan kijken ze ineens naar u van 'hoe moet ik dat nu alleen oplossen?'

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Enkele leerlingen in de opleiding Haarverzorging Duaal erkennen in het volgend citaat dat gerichte vragen en feedback hen helpen om bewuster om te gaan met hun leerproces op de werkplek.

I: En krijg je daar tijd voor om over na te denken?

R1: Ja, bij mij vraagt ze dat. Bijvoorbeeld als ik naast haar sta en ze zit te knippen zegt ze mij ja wat ben ik nu aan het doen. En hoe werk ik bijvoorbeeld deze weerborstel weg. En dan stelt ze mij die vraag en dan begin je echt zo na te denken van ah ja zo.

R2: Ik werk soms op mijn gerante en ook mijn andere collega's en dan zeggen wij zo ook van wat ben je nu aan het doen en...

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een mentor geeft aan dat het belangrijk is dat ze kritisch genoeg blijft en ook durft feedback te geven en leerlingen op foute handelingen aan te spreken. Dat is niet iedereen gegeven geeft de mentor aan. De manier waarop deze kritische bedenkingen worden gegeven zijn echter van belang vertelt de mentor. Ze doet dit bijvoorbeeld niet in aanwezigheid van klanten maar neemt de leerling mee achter de schermen van haar kapsalon.

Ja dat vind ik meestal wel moeilijk. Ik ben altijd zo iets te braaf daarover. Ja meestal neem ik haar dan weleens apart of terwijl dat ik iets verbeter als ze erbij staat zeg ik van ja zo of zo zou ik het wel anders doen. Of eventueel in haar boekje schrijven... maar ik vind dat soms wel nog moeilijk om ja om zo correct feedback te geven omdat, ja omdat ik altijd ja zo'n beetje te braaf ben, bij haar vind ik dat ik zelf wel al gegroeid ben. Dat ik het zo zelf al meer durf zeggen, dat ik het echt zeg want het is ook wel belangrijk dat ze dat ook wel weet. Ja wat goed en niet goed is. Ik pak haar dan altijd mee naar achteren. En daar leg ik uit wat dat ze gedaan heeft. Dan vraag ik het haar, waarom ze dat gedaan heeft zoals ze het gedaan heeft. Ik wil haar redenering weten.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Ook positieve feedback verdient een belangrijke plaats geeft de volgende mentor aan. Wanneer hij erkenning krijgt van een klant voor het geleverde werk probeert hij hierbij expliciet ook de leerling te betrekken en ook hem te laten meegenieten van een compliment. Hij gaf aan er ook een punt van te maken om de leerling zich ook deel van het team te laten voelen zodat ze ook meer verbondenheid voelen en zo ook meer gemotiveerd zijn om het goed te doen.

Het is geven en nemen hé, dus ja, als ze mij 200% inzet geven dan zorg ik ook voor, ja hoe moet ik zeggen? Ja ook het beter materiaal, dan zorg ik ook dat er mooi op de werf is. En dan denk ik wel ja een beetje het gevoel geven dat ze mee aan iets aan het opbouwen zijn. Weet je, de klant komt regelmatig, onlangs was het zo van 'zo werk! [Steekt duim omhoog]'. En dan zeg ik ook tegen de jongens, 'heb je het gehoord?'. Dat ze ook een goed gevoel krijgen 'hmm' [duidt op gevoel van erkenning].

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

In verschillende interviews kwam ook het belang van een goede werksfeer en collegialiteit prominent aan bod. De mate waarin een leerling zich thuis voelt op een werkplek onder de collega's werd door verschillende actoren als een belangrijke factor voor het welslagen van de duale trajecten gezien.

Een leerling in de opleiding Zorgkundige Duaal vertelt dat de hechtheid in haar team voor haar belangrijk is en dat onder collega's "Geen enkele vraag te veel is." Uit getuigenissen van een klasgenoot die niet aanwezig was tijdens het interview konden de medeleerlingen afleiden dat de werksfeer daar helemaal niet goed zat en dat dit volgens hen "heel hard aanleunt bij pestgedrag" op de werkplek. Van een mentor in de opleiding Haarverzorging Duaal kregen we het signaal dat de mentor ook mee moet proberen instaan voor de sfeer op het werk en zo ook een vertrouwenspersoon kan zijn.

Ja, dat je elkaar wat vertrouwt zodat als er problemen zijn dat je echt wel bij elkaar terecht kan en dat je dat ook kan zeggen op een vriendelijke manier en ja ook voornamelijk echt altijd veel positieve feedback geven zodat ze kunnen groeien. We hebben ook wel echt een jong team en daardoor komen we wel heel goed overeen en ik vind dat wel iets positief omdat ja, pff, ik stel mij ook niet altijd boven haar. We zitten soms zo op dezelfde lijn een beetje en daardoor kan ze ook meer tegen mij vertellen.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een mentor en zaakvoerder binnen de opleiding Ruwbouw Duaal gaf ook zelf aan dat het een belangrijke taak voor hem is om een aangename werksfeer te creëren. Hij doet dit ook om zelf in een aangename sfeer te kunnen werken zonder te veel stress en verwacht ook dat dit zich ook vertaalt in betere prestaties van de leerling.

Ik probeer een heel fijne sfeer te creëren ook in het algemeen. Wie zich goed in zijn vel voelt, die ga ook beter presteren. En ik probeer ook rekening te houden met al die dingen. Ik geef ze ook allemaal stuk voor stuk het gevoel dat ze erbij horen. Iedereen mag na het weekend zijn ding vertellen, maakt niet uit wat. Ben je hier nu een dag of nu twee jaar, weet je ik zou nooit of nooit pesten op de werkvloer. Ik zou dat nooit niet tolereren en ik probeer een fijne sfeer te maken, ook voor mijzelf. Dat er ook geen stress is. We stoppen soms aan het tankstation, 's avonds voor een ijsje nu met dit warm weer of zo en die sfeer moet er zijn. En ik geloof ook dat door die goede sfeer, dat ze beter gaan presteren.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

In essentie:

- Volgens de bevroegde actoren bepalen de volgende eigenschappen een goed mentorschap: voldoende vakkennis, een pedagogisch-didactisch verantwoorde manier van feedback geven, alsook binnen de onderneming tijd en ruimte krijgen om deze taak naar behoren te kunnen opnemen.
- De vakkennis en – ervaring van de mentor dient daarenboven ook up-to-date te zijn met de nieuwe ontwikkelingen binnen de sector en de betreffende opleiding (vb. regelgeving binnen de zorgsector). De contacten tussen de school en de onderneming en de inbedding van de onderneming binnen sectorale organisaties kunnen hierin ondersteuning bieden.
- In meer complexe leeromgevingen met een doorgedreven arbeidsorganisatie treedt de mentor vaak op als een aanspreekpunt die kan doorverwijzen naar de afdeling en/of persoon met de juiste expertise (vb. Chemische Procestechnieken Duaal).
- Een mentor dient binnen de onderneming voldoende tijd te krijgen om een kwaliteitsvol mentorschap te kunnen opnemen. De mate waarin de leerling zelf dient ingeschakeld te worden in de productie/dienstverlening kan hierin een bepalende rol spelen (vb. kans om te kunnen 'meelopen' binnen een zorgteam).
- Kwaliteitsvolle feedback (bv. 'kritisch maar opbouwend') kunnen geven alsook leerlingen kunnen motiveren, worden erkend als vereiste vaardigheden bij een mentor.
- De mentor kan het leerproces ook bevorderen door aandacht te hebben voor een aangename werksfeer en door goede relaties met collega's te faciliteren.

Evaluatie

Deze laatste sectie van het onderzoeksluik leerlingen behandelt de evaluatiepraktijken in de vier onderzochte casestudies. Uit de verwerking van de data uit de stakeholderbevraging destilleerden we twee grote subthema's, namelijk 1) de permanente evaluatie van de competentieverwerving en 2) de rol van de mentor in de evaluatie van de leerlingen. Met betrekking tot de permanente evaluatie van de competentieverwerving konden we optekenen dat het individueel opleidingsplan – afgeleid van het standaardtraject – een goede basis vormt voor de opvolging van de competentieverwerving. Hierbij werden echter kanttekeningen geplaatst door enkele stakeholders. Zo zouden de standaardtrajecten – en dus individuele opleidingsplannen – vaak te gedetailleerd zijn om op te volgen omdat ze een te grote registratiedruk bij de scholen en ondernemingen zouden leggen. Verder zou er voor de algemene en technische vakken niet altijd een draagvlak zijn om deze in de ondernemingscontext te evalueren. Voor de doorstroomgerichte opleidingen zou voor algemene en technische vakken nog overwegend geopteerd worden voor meer klassieke examens. Ten slotte vroegen de stakeholders – voornamelijk binnen het onderwijs – expliciete aandacht voor een procesevaluatie die ook het groeiproces en de verschillende beheersingsniveaus van de leerlingen voor de vooropgestelde competenties voldoende evalueert en opvolgt.

Voor wat de rol van de mentor in de evaluatie betreft, was er een breed draagvlak om de stem van de mentor mee te nemen in de evaluatie van de leerlingen. De manier waarop – voornamelijk de rol van de mentor binnen de (delibererende) klassenraad – stond hier ter discussie. Vanuit onderwijshoek was voor dit laatste zeker geen consensus en werden bezwaren opgeworpen omtrent de pedagogische bekwaamheid van de mentor, de geheimhoudingsplicht en – hoewel de wetgever hierover geen restricties oplegt – ook de rechtsgeldigheid bij afwezigheid van de mentor. Ook vanuit het beleidsdomein werk wordt een verplichte aanwezigheid in de klassenraad niet als wenselijk beschouwd, voornamelijk vanuit praktische bezwaren.

In de volgende subsecties behandelen we achtereenvolgens de ervaringen en percepties van de betrokken actoren ten aanzien van wat, door wie en hoe er wordt geëvalueerd binnen de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'.

Wat wordt er geëvalueerd?

In deze eerste subsectie rond de evaluatie van leerlingen behandelen we de 'wat-vraag'. We vroegen de leerlingen, leerkrachten en mentoren welke competenties worden geëvalueerd en hadden hierbij speciale aandacht voor de beheersingsniveaus en de afstemming van de evaluatie op de manier waarop deze competenties werden aangeleerd. We konden constateren dat in vele gevallen het opleidingsplan – als lijst van de verschillende clusters van algemene en beroepscompetenties – een belangrijk basis vormt voor de opvolging van de competentieverwerving. De leerlingen leken er zich er van bewust te zijn dan hier niet enkel beroepscompetenties maar ook meer algemene vaardigheden een rol in spelen.

I: Is dat [evaluatie tijdens de lessen] gebonden aan een lijst of heeft dat meer te maken met inzet en motivatie?

R: Dat heeft te maken met ja attitudepunten zitten daarin en natuurlijk hun vaardigheden. Ik werk met een Excel-file die we gemaakt hebben.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

R1: Dat was ook eng eerst om met de klanten te praten.

R2: Ja, ik heb dat nog altijd. Ik vind dat echt moeilijk, contact met de klanten maken.

I: Want daar word je ook op geëvalueerd denk ik he of niet?

R2: Ja. En ook uw mimiek.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

De evaluatie van de beroepscompetenties werd in elk van de scholen vertaald naar een evaluatie waarbij de competentieverwerving dient aangetoond te worden. Binnen elk van de casestudies moesten de leerlingen minstens een vorm van een eindproef afwerken. Voor de opleiding Haarverzorging Duaal waren dat bijvoorbeeld enkele kapsels kunnen realiseren binnen een bepaald tijdsbestek, voor de opleiding Ruwbouw Duaal een metselwerk met een reeks specificaties binnen het tijdsbestek van een schooldag, voor de zorgopleiding een zorgplan voorstellen en in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal voor een jury een voorstelling geven over het chemisch proces op hun werkplek. We gaan hier verder op in wanneer we evaluatiemethoden bespreken.

De meeste leerlingen konden zich een beeld vormen van welke competenties er doorheen de opleiding dienden aangeleerd en geëvalueerd te worden. De haalbaarheid hiervan werd door leerlingen verschillend ingeschat. Hoe en wanneer ze voor welke competentieverwerving geëvalueerd werden was verder niet altijd duidelijk voor de leerlingen. Hierop komen we later terug in de volgende secties. In onderstaand citaat geeft een leerling aan dat het overzicht van de competenties indrukwekkend leek maar dat door het werkplekieren, de verwerving ervan voor hem als vanzelf leek te gaan omdat de beschreven handelingen vaak voorkomen op zijn werkplek.

Het zijn geen onmogelijke dingen die ze daar vragen. Je doet dat gewoon allemaal uit uw eigen op den duur.

(Leerling, opleiding Zorgkundige Duaal)

Tijdens de stakeholderbevraging kwam reeds de vrees voor een te grote planlast voor scholen en ondernemingen bij de opvolging van een te gedetailleerde competentielijst aan bod. Scholen en ondernemingen zijn zelf op zoek gegaan naar manieren om deze administratieve planlast te beperken. In het volgende voorbeeld geeft een vakleerkracht aan dat ze met de ondernemingen afgesproken hebben om maar een beperkt aantal (kern-)competenties met hen samen te evalueren.

Als het voor het bedrijf een heel grote administratieve belasting wordt dan gaan zij zelf zeggen van daar doen wij niet meer aan mee. Wij gaan die stage niet aanbieden wij verzuipen in extra plannen en we willen er wel over in gesprek gaan. We willen een aantal evaluatiecriteria zeker beoordelen en zo hebben we samen een document gemaakt maar er staan niet meer dan 10 à 15 competenties op die we nagaan, that's it. Dat mag een blad zijn hoogstens een anderhalf blad en dat is het. En als u overal van alles begint bij te schrijven, bent u al half uur aan het praten.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Het was in deze vertaalslag echter niet duidelijk op basis waarvan deze (kern-)competenties werden geselecteerd, noch wie hierin net een beslissende rol heeft gespeeld. Duidelijk is wel dat er in die zin abstractie wordt gemaakt van het oorspronkelijke standaardtraject.

R: Goh ja, het is zo'n lange lijst we hebben moeten selecteren. Eigenlijk gaan die competenties die op de werkvloer staan, die worden niet echt letterlijk allemaal afgevinkt, we gaan niet over al die competenties overlopen om te zeggen van kan die de vloer vegen, kan die zijn werkplek net houden of dingen? nee, dat gaat eigenlijk algemeen bekeken worden. Er werd een evaluatieblad gemaakt waar dat een heel aantal attitudes instaan die getest en bevroegd worden aan die mentor.

I: Meer de algemene en sociale vaardigheden?

R: De meer algemene sociale vaardigheden, de werkattitudes, die worden bevroegd. En dan hebben wij een tweede component rond het inzicht in het proces. Dus hoe zit het met inzicht in de mechanica, hoe zit het met inzicht in de fysica, met de pompen, met de compressoren waar dan eigenlijk een aantal van die competentie testen die naar de werkvloer toe eigenlijk in het pad zitten, maar wij gaan niet competentie per competentie overlopen, dat doe je trouwens denk ik in het secundair onderwijs ook niet echt. Je ga wel in het algemeen kijken van heeft die alles gehad ... ik heb nu ook nog nooit met mijn examens het leerplan er gaan bij nemen van heb ik alles gehad? Want uiteindelijk is dat ook een algemene inschatting die je maakt.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een andere beperking in het evalueren van de competenties beschreven in het standaardtraject is het feit dat niet alle competenties op de werkplek kunnen aangeleerd en geëvalueerd worden, althans niet binnen het oorspronkelijk voorziene tijdsbestek van het opleidingsplan. Voor de tweejarige opleidingen worden bepaalde competenties zo naar het volgende jaar overgeheveld worden. Voor de éénjarige opleidingen werd hiervoor vaak gecompenseerd door de competenties uitsluitend binnen de school aan te bieden en te evalueren. Terzelfdertijd getuigde een vakleerkracht ook dat hij bij een werkbezoek een leerling een competentie had zien aanleren waarbij tijdens de evaluatie door de mentor werd aangeduid dat het niet aan bod was gekomen tijdens het werkplekleren.

En dan van sommige ben ik op de werf geweest, zie ik die jonge ijzervlechten, komt die zijn beoordeling dan binnen en dan staat daar op 'komt niet aan bod', ja... dan is dat wel... dan wringt dat wel een beetje.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Specifiek voor de duale opleiding binnen de Syntra Campus gaf men aan dat – anders dan in de Leertijd – de leerling ook wordt beoordeeld voor de vier dagen die ze presteren op de werkplek. Binnen de Leertijd zouden prestaties op de werkplek slechts marginaal in rekening worden genomen. Volgens de getuigenis van de trajectbegeleider binnen de Syntra Campus zouden leerlingen vaak beter presteren op de werkplek dan in de school en op deze manier meer kansen krijgen om te slagen voor de beroepsopleiding.

Ja er is verschil, ik vind al heel belangrijk dat zij ook beoordeeld worden op de werkplek, dat was tot nu toe in de leertijd niet. Ze kregen geen punten op de werkplek. Dus zo vind ik het wel een heel grote verschil want heel dikwijls loopt dat op de werkplek veel beter als op school en ik heb nu gezien bij mijn cursisten, dat zijn er ondertussen drie dat toch wel slagen door het feit dat die op de werkplek gaan beoordeeld worden, dus dat vind ik wel echt een heel goede vooruitgang.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

Een discussie die reeds aan bod kwam in het aanvangsrapport was in welke mate meer theoretische luiken van een opleiding zouden moeten geëvalueerd worden op de werkplek, met inspraak van de mentor. We kregen echter slechts heel sporadisch het signaal dat de mentor de leerling evalueert op het linken leggen tussen praktijk en theorie. Deze taak leek meer weggelegd voor de evaluatie door de leerkracht. In het volgend voorbeeld zien we dat sommige mentoren wel een zicht proberen te krijgen op de theoretische bagage van de leerling.

R: Wel, gelijk slikproblemen of ergonomie voor rug belasting, zo die theoretische dingen. Of gelijk aerosol waarvoor dat dient. Zo van die dingen eigenlijk. Wat dat je kan doen tegen slikproblemen.

I: Toets jij dat dan ook af van? Moet je daarop evalueren ook, op de meer theoretische zaken?

R: Ja. Eigenlijk op het hele pakket.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Binnen de verschillende proeftuinen worden beheersingsniveaus geregistreerd en – tot op zekere hoogte – ook opgevolgd doorheen de opleiding. Mentoren gaven echter aan dat de juiste inschatting geven vaak een moeilijke opgave is voor hen. Zo gaven sommige mentoren aan dat men de leerlingen dient in te schalen naargelang hun leeftijd en ervaring, terwijl de beheersingsniveaus die bepaald zijn in de opleidingsplannen soms staan beschreven op het niveau van ervaren werknemers.

Ik vind dat er gewoon als er van 1 tot 5 punten gegeven worden vind ik dat er een de uitleg van 1 of 5 gewoon veel breder moet. Ja en ook gewoon groei vind ik heel belangrijk, dat je dat misschien ook kan aanduiden van waar dat er de groei zit. Want ja ik denk dat dat wel altijd het belangrijkste is dat er evolutie is en...

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Die jongen verdient meer punten. Die staan bij metsers tweede graad in de rij. Die tekent zijn dingen en al zelf af en dan geven ze hem maar 45 punten op 60. Dus wat hij kon heb ik zeer goed aangeduid, maar dan zit die juffrouw hier. Ja maar dat kan toch niet dat hij dat allemaal al kan? Maar waarom vraag je het dan? Maar dan moet je niet z'n vragen goed, zeer goed, want dan gaan zij evalueren op wat hetgeen wat ik zeg. Maar wat is goed in hun ogen? Navenant zijn leeftijd of navenant een metser? Ik weet het ook niet eigenlijk.

(Mentor, opleiding Ruwbouw Duaal)

Door wie wordt er geëvalueerd?

In deze sectie gaan we in op de vraag: 'door wie wordt er geëvalueerd'. We onderscheiden hierbij zelf-evaluaties door de leerling, de evaluatie door de mentor – eventueel bijgestaan door de input van collega's – en evaluaties door het schoolpersoneel. We hebben verder speciale aandacht voor hoe deze mogelijks verschillende visies op de competentieverwerving worden afgestemd met het oog op een eensgezind of onderhandeld resultaat van de evaluatie.

Evaluatie door de leerling (zelf-evaluatie)

In elk van de vier proeftuinen was er sprake van een minstens een minimum aan zelfevaluatie door de leerlingen. Deze zelfevaluatie deed echter wel voornamelijk dienst als deel van de formatieve evaluatie en dus niet in de eindevaluatie. De leerlingen dienen zichzelf veelal te evalueren om hen te laten reflecteren over hun verworven competenties en zo mee sturing te laten geven over waarop ze hun focus dienen te leggen tijdens de opleiding.

R1: Als je de leerstof beheerst moet je aanduiden dat je het hebt gezien.

R2: Als ik dat goed gelezen heb, dan duid ik dat aan.

R1: Ik ga dan niet ook nog oefeningen maken of zo.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Het inschattingsvermogen van de leerlingen om hun eigen capaciteiten in te schatten is zowel volgens de leerkrachten als de leerlingen een leerproces op zich. Sommigen zouden te kritisch zijn voor zichzelf, anderen zouden zichzelf eerder overschatten.

I: Want als je dan zelf punten mag geven, merk je dat je daar zelf in geëvolueerd bent in hoe goed dat je iets kan inschatten?

R1: Ja, vroeger gaf ik mij altijd een 10 en nu begin ik echt na denken heb ik dat, dan denk ik zo aan de dag zelf heb ik dat goed gedaan, ah nee dan ik geef mijzelf een 6. En dan kijk ik naar mijn punten van daarvoor en zeg ik, ah ja heb ik daarvoor een 10 gegeven.

I: Heb je nu het gevoel dat jouw punten korter zitten bij hetgeen wat de werkgever je scoort?

R2: Ik geef mijzelf meestal minder dan de werkgever. Ik geef mijzelf meestal een 3 of een 6 terwijl de werkgever een 8 of zo geeft.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

I: Geven ze ook punten? En matcht dat?

R: Ja soms komt dat wel goed overeen. Durven ze wel zeggen...

I: En leren ze dat ook zichzelf beter in te schatten of?

R: Ja, want soms geven ze zo, en dan zeg ik van waarom geef je jezelf zo'n laag cijfer? En dat moet ook afkomen waarom ze dat gedaan hebben, dan moeten ze wel ergens ja laten zien. In het begin durven ze niet. Maar eens we wat verder zijn in dat jaar gaat dat vlotter en vlotter gaan, om te zeggen 'dat heb ik fout gedaan' en je moet dat ook toegeven. Ik vind dat ze zelf die inkijk moeten hebben op hetgeen van ja 'daar ben ik goed in', je moet van uzelf. Ik vind dat ze gewoon zelf moeten kunnen, dat zelfvertrouwen meer, ja durven zeggen van 'dit kan ik goed', 'ik ben hier goed in'.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Evaluatie door de mentor op de werkplek

De mentoren op de werkplek krijgen binnen Duaal Leren een centrale plek in de opleiding van de leerlingen. Dit geldt niet alleen voor het aanleren van competenties maar zeker ook voor het opvolgen en evalueren ervan. De mate waarin de mentoren deze laatste taak ter harte nemen en hierin slagen – althans in de perceptie van leerlingen, schoolpersoneel en henzelf – behandelen we in deze sectie. In de volgende fragmenten presenteren we enkele inzichten van de leerlingen over de rol van de mentor in de evaluatie van hun leertraject. Ze geven aan dat mentoren op regelmatige basis worden uitgenodigd om de evaluatie te doen of op zijn minst voor te bereiden. Bij de leerlingen hoorden we dat mentoren hier vaak zelf nog zoekende in zijn.

I: Is er genoeg mogelijkheid om feedback te krijgen? Om te zien hoever je in je cursus staat. Krijg je feedback en goede feedback?

R1: Je wordt twee keer per stageblok geëvalueerd. Je krijgt dan een evaluatieformulier. En daarop krijg je dan punten. En ja, ...

R2: Ja, bij mij vinden de mentoren het ook moeilijk. Het is moeilijk om op twee weken iemand te beoordelen en na twee weken weer. Dat is te kort. De stageperiode was vijf weken. De mentor zegt dan; ik kan moeilijk in twee weken zeggen wat voor persoon je bent. Hij heeft mij dan ook gezegd: op het einde van de 5 weken heeft hij me geëvalueerd en heeft dan dezelfde punten gegeven in die twee evaluaties.

(Leerlingen, Chemische Procestechnieken Duaal)

Bij de leerkrachten bestond er nog wat twijfel over de mate waarin mentoren de juiste inschatting kunnen maken van de competentieverwerving van hun leerlingen. Enkele getuigenissen wijzen erop dat mentoren niet altijd de tijd krijgen om dit grondig voor te bereiden of ook de pedagogische competenties missen om dit op een gedegen manier te doen. De vakleerkracht in het volgende fragment geeft aan dat het de eindverantwoordelijkheid is van de school om te zien dat een leerling alle leerstof voldoende onder de knie heeft om te kunnen slagen.⁷ Voor de casestudie in de CPT opleiding die deels voorbereidt op doorstroom naar het hoger onderwijs, worden er ook theoretische examens voorzien om de kennis van de lesinhouden te toetsen. Dit bleek veel minder het geval te zijn in de andere arbeidsmarktgerichte opleidingen.⁸

Wij met die clusters indertijd, zeker ook met de SIRA-opleiding [gelijkaardige voorloper binnen het volwassenenonderwijs] hebben wij eigenlijk een aantal zaken bij elkaar gebracht die eigenlijk vatten waar het eigenlijk om gaat. Uiteindelijk ligt de eindverantwoordelijkheid van de leerstof die de leerlingen moeten zien, ligt die nog altijd in de school. En zij moeten op het einde van de rit voor al die vakken ook nog hun examen afleggen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

⁷ De wetgever bepaalt dat wat de evaluatie van leerlingen betreft, de onderwijs-/opleidingsinstelling en de onderneming gezamenlijk instaan voor de evaluatie van de leerling. Daarbij heeft de klassenraad eindverantwoordelijkheid voor de evaluatie van de jongere.

⁸ De wetgever laat de beslissing tot het organiseren van examens vrij aan de scholen.

De volgende vakleerkracht uit de opleiding Ruwbouw maakt zich echter zorgen over de kwaliteit en de evaluatiecriteria waarop de evaluatie op de werkplek gebeurt. In het geval van één leerling was de mentor van de leerling ook de vader van de leerling, hetgeen de objectiviteit van de evaluatie niet ten goede zou komen. In een volgende evaluatieronde zou daarom ook een andere collega gevraagd worden om de leerling te evalueren.

I: En heb je het gevoel dat de werkgevers dat wel serieus pakken of?

R: Goh, daar zijn daar sommige van dat ik zeg van... en dan in mijn praktijklessen hier dan zeg ik van 'ah die heeft hier geschreven dat jij al goed die diba's kan plaatsen eh, laat dat maar is zien' en dan zegt die 'maar ik ken dat eigenlijk niets van', dus nee.

I: En dan heb je het gevoel van dat zij het maar aanduiden om in orde te zijn of?

R: Ja in orde zijn of dat et manneke braaf genoeg is om te zeggen van kom ik ga u wel wat schoon punten geven.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Ja gewoon in het algemeen als ze punten krijgen op de werkplek, de patroon moet daar ook fatsoenlijk in begeleid worden want als je zomaar punten gaat geven... ik heb nu wel bij [naam leerling], die werkt bij zijn papa, die papa is ploegbaas. Dus ik ben geweest naar die bij zijn thuis de eerste keer hij de evaluatie moest invullen en dat was allemaal supergoed, die papa... ik zie mijn kinderen ook graag. En als ze het geweldig doen... maar ik kan het nog een beetje realistischer invullen maar nu heb ik wel zo geregeld, ik zeg de volgende keer wil ik dat iemand anders dat invult. Iemand die ook meewerkt. Want eigenlijk is dat geen realistisch beeld.

(Trajectbegeleider, opleiding Ruwbouw Duaal)

Wanneer we de mentoren zelf vroegen naar wie de evaluatie van de leerling op de werkplek voor zijn rekening neemt, kregen we in grotere ondernemingen vaak het antwoord dat dit een gedeelde verantwoordelijkheid was. In onderstaand voorbeeld was er een specifieke mentor die dienstdoet als aanspreekpunt en zelf ook navraag doet bij andere collega's, zeker wanneer de leerling niet in dezelfde shift meedraait als diegene die wordt verondersteld de leerling op te volgen en te evalueren.

R: In mijn geval is het met gesprekken met de foreman. We maken een afspraak voor de evaluatie, ik vraag aan zijn collega's in de shift. Wat ik hier zie. Natuurlijk van zijn punten op school weet ik niets. Ik kan alleen afgaan op wat de collega's over hem zeggen.

I: En dat gebeurt op een regelmatige basis?

R: De foreman is hier dikwijls. Nu staat hij met de nacht maar natuurlijk als hij met de vroege of de late is dan zie ik hem meer. Het is niet dat ik zijn handje vasthoud en ik ga bij hem zitten. Dat is een beetje... Ik weet dat er bedrijven zijn met een dienst waar ze niets anders doen maar dat is hier nog niet.

I: Als u zou moeten zeggen, wie is de mentor of de peter(s) van [naam leerling], zijn er verschillende mensen?

R: Ik durf zelfs te zeggen, de shift met de collega's, de foreman, en ik dan als coördinerende rol ben ik wel zijn aanspreekpunt voor de regelingen met de school, het

evaluatieverslag... maar dat maak ik ook niet zelf, ik ga naar de foreman. Ik vind het belangrijk dat ik hem wel betrek... ze hebben er een beter beeld van dan mij en we doen het wel samen.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Ja momenteel omdat ik nu ook op afdeling drie en vier sta, dus ik sta niet meer bij [naam leerling] nu. Dat is nu omdat wij verhuisd zijn, kon ik [naam leerling] eigenlijk zelf niet meer goed controleren of toch niet zo vaak. Dus heb ik wel via een collega, die ook stagiairs begeleidt, toch wel haar mening kunnen vragen.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Ook in andere ondernemingen werd wel vaker het oordeel van de collega's ingeroepen bij de evaluatie van de leerling. Dit gebeurde – zoals in het voorbeeld hierboven – vaker omwille van een gebrek aan rechtstreeks contact met de leerling maar soms ook omdat collega's die niet als mentor optreden – en formeel dus niet worden verwacht te evalueren – soms een ander beeld kunnen geven van de leerling, zoals het onderstaande citaat aangeeft.

Ja wij vragen wel eens onder onze collega's van 'en wat vind je ervan?' omdat wij ook wel weten dat als een student, als wij aanwezig zijn beter hun best doen dan dat wij hier niet zijn. Ik zeg niet bij haar, maar dat valt wel op dat sommige collega's. Of dat die tegen ons vriendelijker zijn dan tegen andere collega's omdat die weten dat wij die beoordelen, dat die zo altijd denken 'oei ik moet oppassen'.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een signaal dat kan opgemaakt worden uit de antwoorden van mentoren – en reeds in de vorige sectie aan bod kwam – was dat het voor hen niet altijd eenvoudig was hoe ze een leerling kunnen inschatten en inschalen bij de evaluatie. Verschillende mentoren gaven aan wel een noodzaak te voelen van meer begeleiding bij de evaluatie van de leerlingen. Voor deze ondersteuning kijken ze voornamelijk naar het schoolpersoneel (en niet naar een specifieke mentoren opleiding).

Ik vind dat soms wel wat moeilijk omdat, soms vind ik iets dat ze ja dat echt wel al een vijf zou verdienen omdat het moment dat ze het nu kan maar moest dat dan voor dezelfde vraag zijn en ze kan het nog maar op het zelfde dan is het ja ...Ik vind dat soms een beetje moeilijk om punten te geven, omdat ja op deze moment is dat misschien wel goed maar binnen een jaar zou dat dan niet goed zijn. Maar om haar er dan nu slechte punten op te geven zou ik dat dan ook... ja. Het is zo een beetje wikken en wegen...

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Evaluatie door het schoolpersoneel

Zoals hierboven aangegeven kijken zowel de mentoren als de leerkrachten zelf toch nog steeds in de eerste plaats naar de school om de evaluatie van de leerling te sturen en hiervoor de eindverantwoordelijkheid op te nemen. Zowel leerlingen bij zelf-evaluatie als mentoren gaven aan zoekende te zijn in hoe de competentieverwerving juist in te schatten en in te schalen. In die zin behoudt de school een belangrijke rol in de evaluatie, vooral in de eindevaluatie. De evaluatie door de leerling en – in mindere mate – door de mentor leken voornamelijk gezien te worden als deel van het leerproces van (zelf-)reflectie en feedback, ook wel de formatieve evaluatie genoemd.

Hoewel de meeste leerlingen hun eigen evolutie in de competentieontwikkeling zelf dienen in te schatten, verloopt de evaluatie door de mentor en het schoolpersoneel – in hun perceptie – deels langs hun weten om. De contacten op de werkplek waarbij zij zelf aanwezig zijn, zouden slechts een deel van het evaluatieproces omvatten.

R: Van mijn baas, normaal krijgen we ook punten van mijn baas.

I: Komt die dan naar de school of?

R: Dat weet ik niet eigenlijk, ik denk dat ze eigenlijk meestal bellen.

(Leerling, opleiding Ruwbouw Duaal)

I: Dan geeft de mentor punten?

R1: De werkgever geeft de punten.

R2: De werkgever, wijzelf en de leerkracht.

I: Ah ja alle drie. En heb je dan het gevoel dat de leerkracht weet wat...

R2: Nee want soms geeft hij punten en dan denk je alle je hebt mij dat nog nooit zien doen en dan geef je mij zo'n punten.

R3: Ja maar meestal is dat de werkgever die achter uw rug zegt.

R2: Ja maar hij kijkt zo, hij kijkt meestal ook naar uw punten en de punten van de werkgever en hij gaat meestal daartussen een punt geven.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

In de opleiding Zorgkundige Duaal gaven de leerlingen wel aan een goed zicht te hebben op hoe en op basis waarvan ze juist worden geëvalueerd. Ze gaven zelf ook aan dat ze hun stem kunnen laten horen en zo meer te weten kunnen komen waarom ze op een bepaalde manier werden geëvalueerd. De leerlingen gaven aan dat dit belangrijk is om zich verder te kunnen ontplooien binnen de opleiding.

Het schoolpersoneel in de verschillende proeftuinen gaf vaak aan dat ze het belangrijk vonden om het evaluatieproces te kunnen sturen en zowel leerlingen als mentoren te kunnen begeleiden in hoe te evalueren, net omdat leerlingen en mentoren volgens hen moeilijkheden hebben om de competentieverwerving juist in te schatten. Daarnaast erkent de leerkracht in het volgende fragment dat ook de inschatting van de leerkracht vanuit een bepaalde bril gebeurt die mogelijk niet altijd strookt met de realiteit op de werkvloer.

Eigenlijk is de kapper de leerkracht. Wij kunnen niet alles leren in die 4 uur, dat gaat niet. Wij kunnen beetje remediëren en een beetje controleren of ze de doelstellingen wel echt gehaald hebben want we hebben zo een leerling, ze krijgt het laatste rapport krijgt ze altijd allemaal een 10 van haar kapster. Ik heb daarnaar gebeld, ik zeg ja allemaal 10 zou dat wel juist zijn? Ze is super goed zegt ze. Ik weet dat ze goed is, maar om allemaal 10 te halen dus dan willen wij dat toch wel controleren. Natuurlijk omgekeerd is dat hetzelfde, het gewone systeem gaan ze zo ook voort op het woord van die leerkracht. Dus uiteindelijk is dat juist hetzelfde. Als die kapper de leerkracht is, moeten we die mening ook respecteren.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Een ander interessant signaal omtrent de evaluatie door het schoolpersoneel, was dat de communicatie onder het schoolpersoneel ook niet altijd voldoende vlot was om een gezamenlijke opvolging van de competentieverwerving te organiseren. In onderstaande voorbeeld werd enkel tijdens de klassenraden ruimte voorzien om hierover in gesprek te gaan binnen het schoolteam.

R: Dat ik tegen mijn begeleider daar niet tegen bots dat ik dat vind.

I: Het is niet dat je daar mee in overleg zit elke maand of zo?

R: Nee helemaal niet, ik zie die alleen op een klassenraad.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Een vakleerkracht getuigde dat de regelmatige evaluatie van de leerlingen op basis van hun prestaties in de les ook gebruikt wordt als een tool om het leertraject van de leerlingen mee te sturen. Wanneer er voldoende duiding wordt gegeven bij deze tussentijdse evaluatie, kan dit – volgens de volgende vakleerkracht – zo ook het gedrag en de gedrevenheid van de leerlingen mee bepalen.

R: Elke week staan ze rond mijn bureau te wachten ‘wat zijn mijn punten’

I: Is daar dan soms discussie?

R: Ik schrijf soms ook commentaren uit daarvoor, dan krijgt iedereen zijn eigen briefke ook en kunnen ze is lezen waarom ze dat te weinig hebben gedaan. Ik vind dat zeer belangrijk dat ze dat weten. En ik zie dat, ik heb dat vorige week ook meegemaakt. Ah heel slechte resultaat gehaald ‘ah meneer waarom?’, ja ik zeg ‘hier staat het uitgelegd, dat en dat heb je niet gedaan’. En dan is dat op een keer een heel andere jongen. Allee dan zegt ‘ik weet het nu’ en dan werkt die wel goed. Dat marcheert wel.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Hoe wordt er geëvalueerd?

In deze sectie worden de evaluatievormen en –middelen besproken, alsook het verschil in aanpak tussen summatieve en formatieve evaluatie.

Evaluatievormen en -middelen

De gebruikte evaluatievormen en de bijhorende middelen variëren in functie van het doel van de evaluatie (bv. formatief of summatief), wie evalueert (bv. zelfevaluatie, de leerkracht, de mentor, anderen) en waar de evaluatie plaatsvindt (op school of op de werkplek).

Zoals in de sectie over de implementatie van de standaardtrajecten reeds werd aangehaald, vertaalden elk van de bevraagde scholen het standaardtraject naar een opleidingsplan dat als basis dient om te evalueren. De frequentie kan variëren tussen wekelijks en trimestrieel. In verschillende gevallen wordt dit evaluatie-instrument ook gebruikt om de samenwerking tussen trajectbegeleider en mentor te faciliteren en om een overzicht te houden over de vordering van de leerling. In uitzonderlijke gevallen maakt de leerling ook gebruik van een eigen exemplaar om zichzelf te evalueren. Naast de cijfers is het mogelijk om kwalitatief (en meer informatief) commentaar toe te voegen: hiermee krijgt dit evaluatie-instrument een meer formatief karakter.

Je wordt twee keer per stageblok geëvalueerd. Je krijgt dan een evaluatieformulier. En daarop krijg je dan punten. En ja, ...

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

[In vergelijking met de bestaande stelsel van leren en werken] Meer verwacht van de leerling op zich niet maar de papieren zijn wel uitgebreider. Vroeger moesten wij meer zelf schrijven terwijl nu is het zoal voorgedrukt. Gemakkelijker, ja. Er wordt gewoon afgevinkt. Ja, ja. Ze kunnen het of ze kunnen het niet.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Het evaluatie-instrument vat in sommige gevallen de bijdragen samen van verschillende observatoren op de werkplek die de leerling rechtstreeks of onrechtstreeks evalueren.

I. U zegt dat u met heel veel andere mensen over hem spreekt, schrijft u een rapport?

R. Op het einde [van elk stageblok] moeten we een verslag maken, een cijfer plakken, commentaar opschrijven... Natuurlijk is het wel zo dat als het minder goed loopt, dan ga je rapper contact nemen met de foreman, dan ga je rapper afspreken, ...

I. En dat rapport wordt gedeeld met de school?

R. Dat moeten we terugsturen naar school, het is ons gevraagd.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Leerkrachten ontwikkelen eigen tools die voor hen een echt hulpmiddel zijn en soms een tussenstap vormen om hun bevindingen te vertalen naar meer formele evaluatieformulieren. Hierbij kan meteen de vraag gesteld worden of zulke initiatieven ter ontwikkeling van evaluatietools niet best gedeeld worden in het kader van kennismanagement en netwerking.

Dat heeft te maken met ja attitudepunten zitten daarin en natuurlijk hun vaardigheden. Maar ik werk met een 'memo' noemen wij dat bij ons, wij hebben. Dat is een Excel-file dat we gemaakt hebben. Dat gebruik ik hier ook, omdat ik dat daar gebruik, kan ik dat makkelijk meenemen naar hier dus dat is heel handig dat toeltje om te werken. Wat ook resulteert in een punt. Dus dat wordt ook heel die criteria worden goed uitgelegd dan weten ze van kijk u scoort van 0 tot 3, ja staat iets waterpas, ja ofwel staat je waterpas ofwel niet. Dus nul of drie.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De evaluatie kan echter ook de vorm nemen van een dialoog. Zo, bijvoorbeeld in de opleiding Zorgkundige Duaal verloopt de evaluatie door middel van een gesprek tussen trajectbegeleider en mentor op de werkplek. Hierbij worden vragen gesteld over waarom de leerling op een bepaalde manier werd ingeschaald en hoe er eventueel kan gewerkt worden om nog te verbeteren. De leerlingen geven ook aan dat bij de evaluatie, door in gesprek te gaan met elkaar, het duidelijk wordt dat wanneer iets niet goed verloopt, dit ook aan communicatieproblemen kan liggen. De invulling van deze dialoog blijkt sterk te verschillen waardoor sommige leerlingen de dialoog appreciëren en waarderen terwijl andere echter het gevoel hebben dat het achter hun rug om gebeurt.

Ah, maar soms gaat hij ook langs na de dingen of zo om met de werkgever te praten omdat die durven meestal meer te zeggen als je er niet bij bent.

(Leerlingen, opleiding Haarverzorging Duaal)

De dialoog op de stageplaats blijkt voor sommigen van cruciaal belang te zijn. Hierbij is het niet mogelijk om een onderscheid te maken tussen evaluatie, begeleiding, differentiatie of instructie: al deze activiteiten convergeren in wat deze leerkracht benoemt als 'de koppeling maken':

Dan ben je voornamelijk in gesprek met de mentor. Maar het gebeurt dat de mentor zegt omdat we dan veel langskomen dat we dat nu niet evalueren zullen we die volgende week evalueren maar we gaan nu die koppeling wel maken, leerstofstructuur leggen in die bedrijven en die leerling aan het woord laten, een presentatie laten geven, vragen stellen die heel goed aansturen en die papier van de evaluatie invullen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De leerlingen presentaties laten geven over hetgeen ze de werkplek hebben geleerd, blijkt een belangrijke evaluatievorm in de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal. Zoals in andere secties van dit rapport terug te vinden is, worden presentaties gebruikt voor formatieve en summatieve evaluatie, alsook voor de kennisdeling met medeleerlingen, om zo de terugkoppeling van ervaringen in verschillende werkplekken te faciliteren,.

Ja, ja wij gaan sowieso ook hun presentatie ... dus dat zijn wat zij eigenlijk geleerd hebben op de stage dat ze dat eigenlijk komen vertellen. Voor de andere leerlingen, ja. Dus dat doen we na de eerste twee stageperiodes doen we dat de laatste keer is dat uiteindelijk alleen maar voor de jury dat we dat doen he.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De evaluatie-instrumenten zijn in veel gevallen ontstaan uit bestaande evaluatie-instrumenten uit gelijkaardige opleidingen. Zo werd binnen een proeftuinschool met een aanbod binnen het DBSO modulair en de duale variant van de opleiding, de evaluatie door de mentor in beide systemen op dezelfde manier verlopen. Hoewel de evaluatiedocumenten specifiek voor de duale opleiding ontwikkeld werden, zijn deze volgens de vakleerkracht gebaseerd zijn op evaluatiedocumenten uit de niet-duale spiegelopleiding Zorgkundige.

Verder pleitte zowel de vakleerkracht als een mentor binnen de duale opleiding Zorgkundige voor uniformiteit van de evaluaties binnen het vakgebied, i.e. alle leerlingen binnen opleidingen in de personenzorg zouden op dezelfde manier geëvalueerd moeten worden om zo op dezelfde lijn te zitten als opleidings- en diplomaverstrekkingen. Men kan werken met dezelfde documenten weliswaar bestaan uit andere activiteitenlijsten. Door binnen een sector met dezelfde documenten te werken zou de evaluatie voor de ondernemingen veel eenvoudiger worden. Nu zouden er te veel verschillende evaluatiedocumenten circuleren, waarbij telkens opnieuw toelichting nodig is en mentoren zich telkens opnieuw moeten aanpassen. Uniforme instrumenten voor de verschillende scholen, samen met enige training voor mentoren, zouden het mogelijk maken dat de mentor en de leeronderneming ook zelf meer expertise rondom evaluatie opbouwen.

Ja en meestal leggen ze het ook wel uit. Elke school heeft hun aparte papieren en dan leggen ze wel uit van bij de ene school is het bereikt niet bereikt en bij de andere school is het nog uitgebreider en moet je zelf.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Heel wat mentoren geven aan dat punten toekennen – oftewel de summatieve evaluatie – voor hen vaak moeilijk is. Enkele getuigenissen van mentoren tonen echter ook er impliciet heel wat pedagogische inzichten bestaan onder mentoren, bijvoorbeeld omtrent hoe een probleemoplossende activiteit een belangrijke rol kan spelen in de formatieve evaluatie. Zo blijkt het uit het volgende citaat.

Ja, er is een evaluatieformulier en ja... Ik zie dat vooral... ik ga gewoon buiten met [naam leerling] en ik vraag: leg dat eens uit. Ik zeg, 'Hey, wat is dat? Hoe werkt dat? Wat doet dat?... Wat als we deze doen? Als we die valve dicht doen, wat gebeurt er dan?' Zo, en ik zie of hij dat onthoudt en of hij dat leert. Zo werkt dat. Voor de rest dan, ja dat formulier die zijn maar getallekes. Het is moeilijk voor mij, ik ben geen leraar. Ah, moeilijk. Nu kan ik voortgaan op de getallekes die ik ooit al heb ingevuld. Want de eerste keer, ja, hoeveel moet ik hem geven? Ik denk dat het goed is. Maar is dat een 7 is dat een 8? Wat wil de leraar zien? Ik weet dat eigenlijk allemaal niet. Dus geef hem punten en ik bespreek dat met de [naam vakleerkracht].

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Formatieve evaluatie

Een van de belangrijkste doelen van evaluatie is het bevorderen van het leerproces. Formatieve evaluatie is daarom eerder permanent, gelinkt aan de dagdagelijkse begeleiding en geschikt om tijdig bij te sturen. De formatieve evaluatie is in de eerste plaats meer procesgericht dan productgericht. Het vormt een bron van informatie om te interveniëren in het leerproces.

In de vorige paragrafen is het onderwerp van formatieve evaluatie reeds onrechtstreeks aan bod gekomen. In deze sectie worden bijkomende illustraties gepresenteerd die de aanpak en percepties omtrent formatieve evaluatie binnen verschillende cases schetsen.

[Over het belang van feedback van de mentor] Ja dat vind ik wel belangrijk. Ja, ja ik vind ook dat enkel door uw mening te zeggen over door goede feedback te zeggen dat ze kunnen leren. Want ja als ze geen feedback krijgen dan ja denken ze misschien dat ze juist bezig zijn terwijl dat niet altijd het geval is. En ja zolang dat je studeert doe je nooit alles perfect dus ja allee zelfs als je bent afgestudeerd doe je nooit alles perfect dus ik vind hoe meer feedback dat ze hebben hoe beter dat dat is voor de toekomst.

(Mentor, opleiding Haarverzorging Duaal)

Die feedback die, permanente evaluatie, alle feedback die ze dan ook wel krijgen, het is niet dat ze dan tot het einde van het jaar moeten wachten op feedback. Nee nee, elke week bij mij. [...] En dat vinden ze fijn want er zijn niet veel leerkrachten die dat doen. Ik steek daar elke zondag mijn tijd in en dan elke maandag, de andere zie ik pas morgen, en dan zijn die klaar om te weten wat ze mis hebben gedaan. Daar zal wel eens discussie over zijn maar ze weten wat er fout gaat en ze weten ook waar ze moeten aan werken dan.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

Er wordt vanuit de school vaak pas meer ingezet op permanente evaluatie en remediëring wanneer ze vanuit de werkplek of van de leerlingen signalen ontvangen dat leerproces moeilijk loopt. Omdat de leerlingen op de werkplek vaak beroepsgerichte competenties sneller dienen aan te leren, zo geeft een leerkracht in de proeftuin voor de opleiding Zorgkundige Duaal aan, werkt de school eerder

complementair wanneer er zich problemen aandienen op de werkplek. *“De basis en echt het beroep leren, dat gebeurt echt wel op de werkplek, al dan niet met vallen en opstaan”*. Een leerling bevestigt dit: ze geeft aan dat na enkele positieve tussentijdse evaluaties, de nauwe opvolging werd losgelaten en werd er afgesproken dat men hier enkel op zou terugkomen wanneer er iets niet goed zou lopen.

De leerling zoveel mogelijk zelf laten meemaken blijkt niet alleen een vorm van ervaringsgericht leren maar evengoed een opportuniteit om formatief te evalueren:

En als ik iets uitgelegd heb, ga buiten, ga kijken hoe je het kan uitlijnen en als je denkt dat het correct is, dan roep je. Dan gaan we samen de pomp starten. Dat laat ik hem eerst kijken of hij het allemaal juist heeft gedaan. Heeft hij het juist gedaan? Oké dan, super. Heeft hij niet juist gedaan? Oké... uitleggen waarom het niet gaat. En ik hoop dat hij het de volgende keer juist doet. Als ik weet dit kan geen kwaad, probeer ik wel de fout te laten maken. Een valve laten dicht staan... zonder consequenties. Start de pomp niet? Waarom niet? Dat wel. Maar als dat geen gevolgen heeft.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken)

Naast het bijsturen van het leerproces van de leerling kan de procesgerichte evaluatie ook de samenwerking tussen de school en de stageplaats bijsturen. Dit is tegelijkertijd een voorbeeld van interne kwaliteitsbewaking waardoor de aanpak van de school en/of de onderneming wordt veranderd ten voordele van de leerling:

[Over het gebruik van de tussentijdse evaluatie] Wij durven daar dan soms ook wel iets mee doen maar naargelang wat dat er wat minder is, zeggen wij ook wel van we springen op die kar en we zien dat die toch nog beter kan. Ja dat je echt wel de evolutie ziet dat je niet zoiets hebt van we laten ze doen en ze gaan nog dieper de put in.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Summatieve evaluatie

Bij summatieve evaluatie blikt men terug op de voorbije leerperiode met als doel een toekomstgerichte beslissing te nemen in verband met het potentieel van de verworven competenties. Deze evaluatie kan tot een certificering leiden en gaat dikwijls, maar niet noodzakelijk, gepaard met de evaluatie van een eindproduct. In deze sub-sectie worden percepties van verschillende actoren gepresenteerd betreffende, o.m. eindproeven maar ook de participatie van de mentor in de klassenraad.

Er zijn verschillende vormen van eindproeven te onderscheiden in de onderzochte casestudies, bijvoorbeeld een presentatie voor een jury, een eindproduct of een serie opdrachten op een dag:

Ja, ja wij gaan sowieso ook hun presentatie ... dus dat zijn wat zij eigenlijk geleerd hebben op de stage dat ze dat eigenlijk komen vertellen. [...] Voor de andere leerlingen, ja. Dus dat doen we na de eerste twee stageperiodes doen we dat de laatste keer is dat uiteindelijk alleen maar voor de jury dat we dat doen.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

Ze hebben nu een aangroeirapport, dus ze krijgen altijd cijfers. Natuurlijk, ik zeg nu, nu moeten ze op het einde van het jaar, hebben ze een testdag. Van 10u tot 16u30 moeten ze die drie dingen doen. Kunnen we op dat tempo controleren want permanent is al 2 uur werk, maar natuurlijk tussen die permanent kunnen ze al, als die permanent 20 minuten inwerkt kunnen ze al beginnen opsteken dus ze moeten dat zelf een beetje plannen. En zo gaan we dat zien dat ze dat kunnen.

(Vakleerkracht, opleiding Haarverzorging Duaal)

Uit de gesprekken met leerkrachten en mentoren blijkt dat de eindverantwoordelijkheid van de school algemeen aanvaard wordt. Met andere woorden willen mentoren wel een stem hebben in de summatieve evaluatie maar eisen ze niet dit te formaliseren en vertrouwen erop dat de school rekening houdt met hun bijdrage in de loop van de permanente evaluatie. Zoals de wetgever het ook voorschrijft, krijgen de mentoren de kans om hun stem te laten horen in de eindevaluatie, al dan niet bij aanwezigheid in de klassenraad.

Uiteindelijk ligt de eindverantwoordelijkheid van de leerstof die de leerlingen moeten zien, ligt die nog altijd in de school. En zij moeten op het einde van de rit voor al die vakken ook nog hun examen afleggen, dus waarvoor dat ook alle competenties uiteindelijk.

(Vakleerkracht, opleiding Chemische Procestechnieken)

Die punten [gegeven door de mentor] tellen mee, die tellen voor 100. Ja, dus je ziet dat eigenlijk telt hier voor meer mee dan leerkrachten denk ik. Ja, ik weet de verhouding ook niet meer.

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

De noodzaak/wenselijkheid van de aanwezigheid van de mentor op de klassenraad wordt door de verschillende mentoren en vakleerkrachten anders beoordeeld. Een mentor geeft in een eerste citaat aan dat wanneer ze in overeenstemming is met de evaluatie van de leerkracht, ze hiertoe minder noodzaak ziet. In een volgend citaat staat een vakleerkracht – anders dan tijdens de stakeholderbevraging vanuit de onderwijsbonden werd aangegeven – eerder positief tegenover de aanwezigheid van de mentor om zo de verschillende meningen met elkaar te kunnen afstemmen.

[Op de vraag of hij open zou staan om naar de klassenraad te gaan, mocht hij uitgenodigd worden]. Ik vind dat... mocht het niet overeenstemmen met [naam leerkracht], dan denk ik wel. Maar aangezien we nu op een lijn staan, denk ik niet dat het een meerwaarde heeft dat ik er ben. Maar ja, als de verschillen groter worden, kan dat misschien wel nuttig zijn om erbij te zitten. Maar dit schooljaar alleszins niet.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken)

[Over aanwezig zijn op de klassenraden] Ah dat is wel interessant hé. Ik vind dat interessant dat die erbij is. Confronteren met hetgeen... we zitten dan ook allemaal samen. Dan hoor je het verhaal ook door hun ogen want die jongens kunnen met van alles afkomen. Het is niet dat ik ze niet altijd geloof maar af en toe... je weet iedereen haalt alleen maar de positieve kant naar boven, iets wat ze negatief gedaan hebben, gaan die tegen mij niet vertellen ze..

(Vakleerkracht, opleiding Ruwbouw Duaal)

In een volgend citaat klaagt een mentor over de beperkte rol die ze kreeg tijdens de evaluatie van de leerling en het gebrek aan terugkoppeling omtrent het eindresultaat binnen het bestaand stelsel van leren en werken.

I. Word jij verwacht om in een klassenraad mee te zitten?

R. Nee, nee.

I. Heb je het gevoel dat jouw stem meestal wordt meegenomen in de klassenraad of...?

R. Daar hebben wij geen idee van.

I. Achteraf horen jullie niet van het is geslaagd of niet geslaagd?

R. Nee nee, daar horen wij helemaal niets van.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Een andere mentor binnen de opleiding Zorgkundige Duaal geeft aan dat na een schooljaar lang te hebben samengewerkt met de leerkracht in de opleiding van de leerling, ze ook graag betrokken blijft bij de eindevaluatie.

Ik ga wel de 20e juni naar haar school om haar eindproef mee te volgen. Ja, toch wel belangrijk omdat ik graag ook wil zien hoe dat [naam leerling] het na die maanden dat ik eigenlijk haar heb opgeleid toch hoe...

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

Binnen de opleiding Zorgkundige Duaal werd met betrekking tot de certificering expliciet een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen een diploma secundair onderwijs en de beroepskwalificatie zorgkundige. Vaak behalen de leerlingen er in deze proeftuin wel de beroepskwalificatie maar niet het diploma secundair onderwijs. Volgens een vakleerkracht lopen de leerlingen binnen deze school aparte trajecten voor beide kwalificaties. Er wordt aangegeven dat niet alle leerlingen in de eerste plaats het beroep willen leren maar eerder kiezen voor een specialisatiejaar om het diploma secundair onderwijs te behalen, vaak zonder te beseffen dat ze hiervoor eerst een beroepscertificaat dienen te behalen. Sommige van deze leerlingen zouden dan ook niet gemotiveerd of geschikt zijn om het beroep te leren.

Ten slotte getuigden verschillende actoren dat ook een mogelijke aanwerving bij de onderneming waar de leerling zijn opleiding heeft genoten, in sommige gevallen ook wordt beschouwd als een eindevaluatie langs de kant van de onderneming.

I. En erna is er dan nog die eindproef. Heb je een zicht op hoeveel procent die eindproef meetelt, hoeveel procent dit meetelt of heb je daar een zicht op?

R. Ik denk toch wel...

I. Is ze sowieso al geslaagd eigenlijk?

R. Ze is het eigenlijk sowieso al, omdat ze hier een contract heeft. Van ons is ze eigenlijk geslaagd.

(Mentor, opleiding Zorgkundige Duaal)

In essentie:

- Het standaardtraject vormt in elk van de cases de basis voor het individuele opleidingsplan en een evaluatie-instrument. De standaardtrajecten worden door verschillende betrokken actoren echter als te gedetailleerd omschreven en worden in de vertaling naar een evaluatie-instrument meestal beperkt tot een lijst van 'kerncompetenties'. Deze afbakening van 'kerncompetenties' bleek eerder arbitrair en verdient verdere aandacht binnen deze evaluatiestudie.
- Binnen de casestudies was er weinig draagvlak om algemene en technische kennis in de ondernemingscontext te evalueren. Binnen de proeftuin in de 'doorstromingsgerichte opleiding' CPT werd overwegend geopteerd voor klassieke examens. Daarnaast was er in elk van de cases sprake van een eindproef.
- Binnen de casestudie in een Syntra opleidingscentrum geven de leerkrachten en mentoren aan dat, in vergelijking met de Leertijd, er binnen de duale opleiding meer belang wordt gehecht aan de evaluatie van de competentieverwerving op de werkplek.
- De leerlingen worden geëvalueerd door middel van zelf-evaluatie, door de mentor (vaak bijgestaan door andere collega's) en, uiteraard, de leerkrachten. De school behoudt een sturende rol en de eindverantwoordelijkheid over de evaluatie.
- In alle cases was er minstens een beperkte rol voor (procesgerichte) evaluatie door de leerling zelf. Enkele leerlingen waren echter niet tevreden over de mate waarin ze betrokken en gehoord worden in de evaluatie door de leerkrachten en de mentor.
- Er is een breed draagvlak om gehoor te geven aan de mentor in de evaluatie. De manier waarop de stem van de mentor een plaats krijgt verschilt tussen de cases. Verder geven verschillende mentoren aan nood te hebben aan extra ondersteuning in het evalueren van leerlingen, voornamelijk met betrekking tot het inschatten en inschalen van de vooropgestelde beheersingsniveau's.
- De evaluatievormen en -middelen verschillen tussen de opleidingen en in functie van het doel (eerder formatief of summatief). Aandachtspunten bij de evaluatiemiddelen en -vormen zijn de afstemming tussen instructie- en evaluatievormen, het inschalen van beheersingsniveaus en het meten van de groei in competentieverwerving.

Onderzoeksluik personeel

Dit onderzoeksluik over personeel omvat bevindingen over het personeelsbeleid in de scholen, de rolverdeling van het mentorschap binnen de ondernemingen en de ondersteunings- en professionaliseringsnoden bij zowel schoolpersoneel als mentoren. Daarnaast zijn er ook elementen omtrent omkaderingsmiddelen in dit onderzoeksluik verweven.

Personeelsbeleid op school

Tijdens de stakeholderbevraging werd reeds uitgebreid ingegaan op de mogelijke gevolgen die het duale leren zouden kunnen hebben op de rol en positie van de leerkracht. Er werd bijvoorbeeld aangehaald dat leerkrachten idealiter sterk vertrouwd is met de ondernemingscontext en hun rol best combineren met die van trajectbegeleider. Deze combinatie van rollen maakt het nodig om stil te staan bij de taakbelasting van leerkrachten om die de intensieve begeleiding van werkpleklers op te nemen en indien nodig van andere taken te kunnen ontlasten. Deze taakverdeling heeft ook budgettaire implicaties en is zo duidelijk verbonden met het aanwenden van omkaderingsmiddelen. De intensiteit van de opvolging van leerlingen in de bedrijven vraagt mogelijks ook naar rationalisering van lessenroosters. Verder was er bezorgdheid over de differentiatiedruk bij een groeiende klasgrootte, de ruimte die overblijft voor de algemene en persoonsvorming van de leerlingen en over de organisatie van het personeelsbeleid.

Uit de stakeholderbevraging was er veel aandacht voor de mate waarin leerkrachten vertrouwd zijn met de bedrijfscontext. Door sommige stakeholders werden het vergroten van de zijinstroom van en het aanbieden van bedrijfsstages aan leerkrachten aangehaald als een manier om de vertrouwdheid van vakleerkrachten met de bedrijfscontext te vergroten. Dit laatste punt riep vragen op over de wenselijke niveau van de gecertificeerde pedagogische bekwaamheid van vakleerkrachten. Deze topics kwamen terug tijdens de bevraging van de betrokken actoren binnen de casestudies.

Bovenstaande elementen zijn vaak nauw verbonden met de beschikbaarheid en aanwending van omkaderingsmiddelen voor scholen. Uit het vorige rapport bleek dat omkaderingsmiddelen door leerkrachten als essentieel worden beschouwd voor een goede school-werkplek afstemming i.h.b. met betrekking tot trajectbegeleiding en differentiatie in de klas gaat. Daarnaast was er bezorgdheid over de continuïteit van de extra omkaderingsmiddelen binnen de proeftuinen en met zicht op de verdere implementatie, over de haalbaarheid van een gelijktijdig duaal en niet-duaal aanbod en over bijkomende begeleidingsnoden in het BuSO.

Met betrekking tot de rolverdeling merkten we binnen de verschillende casestudies een zeker verschil naargelang de bestaande tradities binnen de types van onderwijs. De opleidingen georganiseerd binnen een Syntra vestiging en een CDO verdelen het takenpakket in twee aparte rollen: enerzijds de trajectbegeleider en anderzijds de vakleerkracht. De scholen in het voltijds onderwijs die minder vertrouwd waren met de begeleiding van werkpleklers – althans niet binnen het bestaand stelsel voor leren en werken – gaven de voorkeur te geven aan een gecombineerd profiel waarbij de vakleerkracht ook de trajectbegeleiding voor rekening neemt. De coördinator van een Centrum voor Deeltijds Onderwijs gaf echter ook aan dat elke leerkracht geïnteresseerd dient te zijn in het volledige traject van de leerlingen, zo ook in de inhoudelijke opvolging van het werkpleklers. Binnen deze casestudie gaf de vakleerkracht aan de inhoudelijke opvolging van de leerlingen (nl. begeleiding en evaluatie) op te nemen, terwijl ze beroep doet op een collega trajectbegeleider bij het maken van afspraken met de werkgever/mentor. Deze laatste collega wordt ingeschakeld voor een breed spectrum aan opleidingen (zorg-, administratie en horecasector): *“Ik focus me dan op de competenties, en hij [de trajectbegeleider] op de samenwerking.”* (Vakleerkracht, Centrum Deeltijds Onderwijs).

Een trajectbegeleider die vertrouwd is met de overeenkomsten en andere arbeidsrechtelijke aspecten van de opleiding wordt ook door de leerling als een meerwaarde beschouwd. In de opleiding Zorgkundige Duaal, bijvoorbeeld, staat de trajectbegeleider ook in voor de contracten en alles wat met de tewerkstelling te maken heeft terwijl de vakleerkracht instaat voor de inhoudelijke opvolging van het leertraject zowel op school als op de werkplek. Een leerling geeft aan dat zij blij is dat de trajectbegeleider mee gaat naar de werkplek om ook de contracten daar goed uit te leggen aan de werkgever die hier volgens hem ook helemaal niet vertrouwd mee is. Ook zij zelf zijn niet altijd op de hoogte van wat er wel of niet verbonden is aan de overeenkomst. Niet alleen de leerlingen maar ook de mentoren zien voordelen in deze expertise bij trajectbegeleiders.

Binnen de Syntra campus was de trajectbegeleider positief over de nieuwe functieverdeling bij de opvolging van de leerlingen. Waar binnen de leertijd de trajectbegeleiding werd opgenomen door de koepelorganisatie Syntra Vlaanderen – en hier vaak een te groot aantal leerlingen uit diverse opleidingsgebieden moest begeleiden – deze functie voor de proeftuinopleiding nu binnen de eigen organisatie werd verdeeld onder een trajectbegeleider en vakleerkracht:

Nu kan je echt volgen van doen ze wel. Ik vind niets met die leertrajectbegeleiders [binnen het stelsel van de Leertijd]: die hebben gewoon geen tijd. Ik kan het gemakkelijk zeggen: ik heb er nu drie dus ik kan ze redelijk goed opvolgen. Ik kan nu echt ook zien van die hebben hun evaluaties ingevuld en nu kan ik echt zien van oké daar hebben die nog nood aan die moet ik nog bezorgen. De leertrajectbegeleider heeft er 150. Die jongeren moeten veel meer individueel begeleid worden en dat is geen verwijt naar die leertrajectbegeleiders, die hebben daar gewoon geen tijd voor.

(Trajectbegeleider, Syntra Campus)

In de proeftuin voor de CPT-opleiding zou de grote complexiteit van de productieprocessen in de verschillende leerondernemingen de vakleerkrachten op enkele beperkingen doen stoten in de vakinhoudelijke begeleiding van de leerlingen. Ze beroepen zich daarom in de eerste plaats op de ondernemingen waarmee ze reeds vertrouwd zijn geraakt tijdens vroegere leerlingenstages.

Er zijn veel bedrijven he, die willen deelnemen, maar om die jongeren goed te kunnen begeleiden moet je een beetje op de hoogte zijn van bedrijf zelf. Anders kan je ze niet inhoudelijk helpen. En met de jaren hebben we een beetje onze eigen bedrijven, die productieprocessen ruwweg, maar omdat allemaal alleen te doen, dat is te veel.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Niet enkel de complexiteit maar ook de intensiteit van de begeleiding werd benadrukt door een van de vakleerkrachten in de opleiding CPT. Net omwille van het lager aantal contacturen mag de tijd die nodig is voor de begeleiding van het leerproces op de werkplek niet onderschat worden.

Dus bijvoorbeeld der moet dan formule gemaakt worden waarbij je zegt, ja oké, een duale leerling die moet je meer begeleiden omdat die veel minder contacturen heeft dus je kan niet zeggen, ze gaan maar voor de helft van de tijd naar school, oké dan is dat maar voor de helft van de lessen, zo werkt dat niet. Want wij moeten wel wekelijks zouden we moeten langsgaan en al is het over die leerstof die koppeling leggen tussen een stuk leerstof en de werkvloer dat kan je niet op een kwartier.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Bovenstaande vakleerkrachten geven aan dat ze bereid zijn zich extra in te spannen in de huidige beginfase om tegemoet te komen aan de hoge intensiteiten en complexiteit van de begeleiding maar tegelijkertijd geven ze aan dat de situatie niet houdbaar is op langere termijn:

Maar als wij daar geen tijd voor krijgen vanuit de departement onderwijs en dat eerstejaars, zeggen we ik heb daar heel veel tijd in gestoken ik heb 6 of 7 lesuren daarvoor gekregen dat is niet erg, maar ik ga dat geen 5 jaar doen tegen dat tempo.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Daarnaast blijkt de situatie binnen deze opleiding een extra inspanning te vergen van leerkrachten omdat ze leerlingen begeleiden die in shiften werken.

De wereld van het vol continu werken in shiften en zolang dat je alle dagen ook in het dagonderwijs moet komen is dat een hels werk. En als men daar van de overheid geen oog voor heeft dan sterft de stagebegeleiding een stille dood.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Deze leerkrachten geven zelf echter ook aan dat de afstemming met hun overige lessenroosters binnen de school de begeleiding in de ondernemingen bemoeilijkt en erkennen dat de school met een andere organisatie van de lessenrooster kan zorgen voor een meer efficiënt gebruik van hun tijd.

Ja beide eigenlijk, misschien kan het roosteren van lessen handiger worden aangepakt, nu in mijn geval bijvoorbeeld maar volgend jaar zal dat zeker beter zijn, want dat is al besproken maar ik moet voor alle dagen voor een uurke of twee uurkes terug naar school om hier nog een lesje te komen geven dan kan ik terug naar zo'n bedrijf en heel veel transporttijd en dat is niet efficiënt.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De meningen over de werkbaarheid van de beschikbaar te maken uren voor trajectbegeleiding blijken te verschillen tussen de casestudies. Enerzijds, onderschreven twee vakleerkrachten die apart werden geïnterviewd binnen dezelfde casestudie, beide de moeilijkheid om jongeren op de werkplaatsen te begeleiden wegens het te beperkt aantal uur dat ze hiervoor krijgen. Anderzijds, werd door twee vakleerkrachten binnen een andere casestudie, ook apart geïnterviewd, aangegeven dat er voldoende uren voorzien zijn, ondanks het feit dat de proeftuin de grootste groep leerlingen betreft. Dit neemt niet weg dat ook deze leerkrachten onzeker waren over de haalbaarheid in de toekomst.

Ja, maar nu hadden we uren genoeg, nu was het geen probleem. Ja, nu kunnen we ze nog wel goed opvangen, met deze uren die we nu hebben dat is niet echt een probleem. Maar nu op deze moment hebben we uren genoeg, maar natuurlijk volgend jaar, ik weet het niet hoeveel uren we dan, een stuk minder, de helft, de helft misschien nog denk ik.

(Vakleerkracht, Opleiding Haarverzorging Duaal)

Enkele respondenten halen voorbeelden aan van maatregelen om extra tijd te creëren voor trajectbegeleiding. Op basis van de extra omkaderingsmiddelen zou een leerkracht – in het voltijds onderwijs – vrijgesteld zijn van andere opdrachten om tweewekelijks een bezoek te brengen aan de werkplek. Een ander voorbeeld is om met de (extra) omkaderingsmiddelen een bijkomende leerkracht met jarenlange praktijkervaring in de sector aan te werven die zo complementair werkt met leerkrachten die voornamelijk vertrouwd zijn met het theoretische luik.

Hoewel zij instroom vanuit de privésector tijdens de stakeholderbevraging dikwijls werd voorgesteld als een bron van praktische vakdeskundigheid, waarschuwen sommige betrokken actoren hier ook voor de ware motivatie en engagement om in het onderwijs te stappen:

Zie je veel mensen uit de privéinstellingen die komen naar onderwijs en denk je dat aantrekking is vanuit het onderwijs maar alles hangt van het individu af. Stel of dit iemand aantrekt en die heeft bijvoorbeeld nog een bloeiende zaak in bijberoep, we moeten eerlijk zijn voor die persoon is dat bijberoep op die moment belangrijker en soms komen die mensen naar het onderwijs om dan nog wat pensioen op te bouwen en dan van twee walletjes te eten. Maar als dat iemand is die echt kiest voor het onderwijs zo hebben wij er ook, gelukkig, dan beginnen die een tweede leven maar het moet wel een bewuste keuze zijn om dat voltijds alleen met uw school bezig te zijn en niet zeggen ik ga 4/5e doen, of ik zou graag een dag vrij hebben want ik heb nog...

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechieken Duaal)

In essentie:

- De rolverdeling bij de begeleiding in de duale trajecten wordt verschillend georganiseerd binnen de casestudies. Scholen met ervaring binnen het bestaande stelsel van leren en werken opteren vaker voor een aparte functies voor de vakinhoudelijke opvolging en de administratieve trajectbegeleiding. In de voltijdse scholen wordt deze rol gecombineerd door de vakleerkracht.
- De reeds opgebouwde expertise in de trajectbegeleiding binnen het bestaande stelsel van leren en werken wordt door verschillende betrokkenen erkend als een meerwaarde.
- De overheveling van de trajectbegeleiding van de leertrajectbegeleiders van Syntra Vlaanderen naar de Syntra centra werd positief onthaald. Op dit moment zou dit binnen de duale opleidingen onder meer leiden tot een lager leerling per begeleider ratio.
- De begeleiding van het werkplekleren in hoogtechnologische productieprocessen (bv. CPT) kan de vakkennis van de begeleidende vakleerkracht overstijgen. De leerling wordt hier dan best ook ondersteund vanuit het bredere leerkrachtenteam.
- Sommige leerkrachten die bereid waren zich extra in te spannen in de proeftuinfase geven aan dat de huidige taakbelasting in het combineren van de trajectbegeleiding met hun lesopdrachten niet houdbaar is op de langere termijn.
- De intensieve trajectbegeleiding vraagt om een rationalisering van lessenroosters waarbij trajectbegeleiders deels klasvrij worden gemaakt en zo op een structurele manier ruimte kunnen vrijmaken voor bezoeken aan de werkplek. Hieraan zijn budgettaire en organisatorische uitdagingen verbonden.
- Hoewel de zij-instroom van vakleerkrachten uit de privésector een breed draagvlak kent, roept het bij sommige actoren ook vragen op omtrent de drijfveren en het gewenste minimum aan (geattesteerde) pedagogische bekwaamheid.

Mentorschap binnen ondernemingen

Dit onderdeel presenteert de bevindingen die te maken hebben met onder meer de formalisatie van de rol van mentor in de bedrijven en de erkenning van de mentor binnen de ondernemingen.

De rol van mentor wordt niet altijd geformaliseerd in de ondernemingen en ook niet bekrachtigd door bijvoorbeeld een ontlasting van andere taken (ook al blijkt de taak van de mentor tijdsintensief te zijn):

[Ik heb toegezegd] omdat ik al een paar keer gewone studenten heb gehad. Allee, voor mij maakt het niet uit maar... Maar het kruipt meer tijd in dat wat ik dacht.

(Mentor, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

In de volgende getuigenis, vertelt een mentor hoe ze binnen haar onderneming wel erkend wordt in de rol van de mentor en hiervoor ook meer ruimte krijgt:

Hier krijg ik er wel [de ruimte], want ik krijg ook per week twee uur echt dat ik vrij ben uit de zorg. En als ik nu zeg bijvoorbeeld want ik heb dan bijvoorbeeld daarjuist evaluatie met [naam leerling] gehad, dat ik dat op voorhand zeg dan houden ze daar rekening mee en houden ze mij uit de zorg.

(Mentor, Opleiding Zorgkundige Duaal)

Het is niet in detail onderzocht welke criteria de bedrijven hanteren om uit een pool van werknemers een persoon aan te duiden als mentor (of vrijwillig participatie te vragen). Er zijn aanwijzingen dat de rol van mentor wordt voorgesteld en niet opgelegd en dat de mentoren zich soms ook vereerd voelen en deze taak dan ook vrijwillig te aanvaarden:

I: Hoe komt dat je peter bent?

R: Chinese vrijwilliger. Ze hebben dat gevraagd ja, of ik dat wou doen. Ja, en ik zeg het, het klikt goed met den [naam leerling]. Het is allemaal zo erg niet.

I: Dus je zou het kunnen blijven doen? Misschien volgend jaar, als ze het opnieuw vragen... wat zou je dan zeggen?

R: Het is al gevraagd! [lacht]

(Mentor, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Er blijken grote verschillen tussen ondernemingen te zijn betreffende wie de rol van mentor opneemt. Zo zijn er een aantal bedrijven waar de mentoren leidinggevenden zijn terwijl in andere gevallen het mentorschap aan een ervaren medewerker wordt toegewezen.

Ik denk dat de meest aangewezen een mede operator is daar zijn ze veel gemakkelijker toe om daar mee contact te houden, dat is punt 1. En punt 2 als dat een leidinggevende is, op het moment dat die leerling ergens met vragen zit, heeft die niet altijd tijd. Een leidinggevende heeft ook altijd veel andere taken, als dat iemand is van de ploegleiding ja, het moment van de shiftwissel en die mensen dan helpen en zo. Dan denk ik dat een gewone operator soms net iets interessanter is maar ja...

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Verder konden we ook voorbeelden optekenen waar het mentorschap in sterke mate verdeeld wordt over een grotere groep mensen:

Dat wordt doorgeschoven, want uiteindelijk officieel is dat die mentor, maar in se, leerlingen komen op de werf terecht en die worden door die ploeg opgeleid he.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

De hele ploeg volgt hem wel op. Maar het papierwerk en alles wat erbij komt kijken, dat komt wel bij mij. Dus de afspraken met de leerkracht als hij langskomt dat is allemaal via mij. We spreken af dat hij hier komt en dan even met [naam vakleerkracht] babbelen. Het grootste deel pak ik voor mijn: uitleg van de plant probeer ik het meest zelf te doen maar ik ben er ook niet altijd.

(Mentor, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Een beperking van een gedeeld mentorschap zou bestaan in het feit dat niet al de begeleiders op de werkplek over het nodige niveau van vakexpertise of didactische aanleg zouden hebben:

Het kunnen overbrengen [is belangrijk] want er zijn heel goede operators maar als je het niet aan de man kan brengen... wat ook soms niet gemakkelijk is met technische dingen want de ene heeft meer achtergrond [dan de andere].

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Bij mij is dat in ploeg. Er is altijd wel iemand die je kan helpen. Dat is zeker geen probleem. Maar of die altijd kunnen antwoorden, is niet altijd het geval.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Het voordeel van een gedeeld mentorschap zou er dan weer net in bestaan dat de leerlingen de kans krijgen om met verschillende specialisten in contact te komen. Een voorwaarde hiertoe zou zijn dat de contacten worden gefaciliteerd:

Bij mij is het ook de vervangend ploeg [team leader], die eigenlijk mijn begeleider is. Maar hij zegt zelf altijd het is niet verboden naar een ander te gaan want die kan ook met iets bezig zijn wat belangrijk is op dat moment.

(Leerling, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Ah, ja. Dat [het opleidingsplan] staat er allemaal in. Als hij zelfstudie gaat doen, als hij naar het labo gaat, bij onderhoud is hij al geweest, bepaalde flensen met de mekaneiker... dat regelt hij zelf denk ik. Hij vraagt, die en die puntjes en dan zeg ik: je moet bij die persoon zijn... of ik zal het regelen.

(Mentor, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Op zijn beurt roept dit vragen op over hoe de verantwoordelijkheid verdeeld is voor wat betreft de begeleiding, over wie uiteindelijk evalueert, met wie vormt de leerling een vertrouwensrelatie, wiens feedback wordt ernstig genomen, wie bewaakt dat de leerling ongepaste shortcuts – ook negatieve kennis genoemd – niet te vroeg aanleert en, uiteindelijk wie is ‘de mentor’ die de mentorschapsopleiding dient te volgen.

In grote ondernemingen blijkt de rolverdeling van het mentorschap soms nog verder te gaan. Naast de rechtstreekse contactpersoon op de bedrijfsvloer neemt ook de personeelsdienst in sommige ondernemingen de opvolging van het volledige leerproces voor rekening:

Ja, die [de personeelsdienst] volgt het mee op. We komen ook af en toe samen om te overlopen hoe het loopt, of het goed gaat. [naam HR-verantwoordelijke] zit er wel mee tussen. Nu om 10u heeft [naam leerling] een veiligheidsopleiding op een andere afdeling. Dat regelt [naam HR-verantwoordelijke]. Ze stuurt me een mail dat [naam leerling] moet om dat uur daar zijn. En die regelt dat zo en ik kan daar rekening mee houden.

(Mentor, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Verder merken we op dat – voornamelijk in grotere ondernemingen – hele proces van selectie en matching soms voorbijgaat aan de uiteindelijke mentor op de werkvloer. Dit proces wordt uitvoerig toegelicht in een [andere sectie](#) van dit rapport. Hier stelden we vast dat in grote ondernemingen de mentor meestal geen stem heeft in de selectie van de leerling met wie zij/ hij gaat samenwerken.

In essentie:

- De rol van mentor wordt niet in alle ondernemingen geformaliseerd en/of erkend, bijvoorbeeld door een ontlasting van andere taken. De mate waarin mentorschap bovenop het bestaande takenpakket van de mentor/het team komt, werd [eerder in dit rapport](#) al gelinkt aan de kwaliteit van de begeleiding op de werkplek.
- De toewijzing van de rol van mentor gebeurde binnen de onderzochte cases voornamelijk op basis van kandidaatstelling. Sommige mentoren getuigden zich vereerd te voelen en hebben deze taak vrijwillig aanvaard.
- Er zijn grote verschillen tussen (types van) ondernemingen in de toekenning van de rol van de mentor:
 - De functie van mentoren kan sterk verschillen, gaande van leidinggevenden tot een ervaren productiemedewerker. Het toekennen van het mentorschap aan beide types van functies kan voordelen hebben. Waar een ervaren productiemedewerker meer constant toegankelijk kan zijn, kan een leidinggevende helpen om een breder expertisenetwerk binnen en buiten de onderneming aan te spreken.
 - In bepaalde gevallen wordt het mentorschap ook verdeeld over een grotere groep mensen. Het nadeel kan zijn dat niet mentor of taakbegeleider het nodige niveau van expertise of pedagogische bekwaamheid heeft. Het voordeel is dan weer dat leerlingen de kans kan krijgen om met verschillende specialisten in contact te komen (op voorwaarde dat deze contacten worden gefaciliteerd).
 - Een verdeeld mentorschap kan ook vragen oproepen bij de leerling, bijvoorbeeld over hoe de verantwoordelijkheid verdeeld is voor wat betreft de begeleiding, wie uiteindelijk evalueert, met wie de leerling een vertrouwensrelatie kan opbouwen, wiens feedback ernstig moet genomen worden, enz. Binnen grote ondernemingen wordt soms een personeelsverantwoordelijke ingeschakeld om het overzicht te behouden in de opvolging en begeleiding van de competentieverwerving.

Professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en mentoren

Uit de stakeholderbevraging kwam het belang van de mentoropleiding naar voor als zijnde breed gedragen, alhoewel er ook onenigheid bestaat over de inhoudelijke vereisten. Verder waren er voorbeelden van sectoren die korte mentoropleidingen aanbieden (of plannen aan te bieden) al dan niet met overheidsincentives. In dit rapport laten we de stem van de mentoren aan het woord: hierbij wordt het belang van een gedegen mentoropleiding grotendeels ondersteund maar wordt tegelijkertijd de effectiviteit van de bestaande opleidingen in vraag gesteld. Wat de professionalisering en ondersteuning van onderwijspersoneel betreft, komen aandachtspunten uit het vorige rapport opnieuw aan bod, bijvoorbeeld aandacht voor de rol van lerende netwerken, pedagogische begeleidingsdiensten en gezamenlijke uitwerking van curricula.

Tijdens de casestudies getuigden vakleerkrachten over welke pedagogische en vakkundige achtergrond ze hadden opgebouwd vooraleer ze in het duaal systeem instapten. Voor verschillende vakleerkrachten betrof dit de GPB-opleiding (getuigschrift pedagogische bekwaamheid, vroegere D-cursus) in combinatie met ervaring binnen desbetreffende sector. Desondanks werd de vakdeskundigheid en vertrouwdheid met de sector of het beroepsprofiel van de vakleerkrachten soms in vraag gesteld door mentoren:

Wat ik al heb gemerkt is dat, de leerkrachten soms niet bekwaam zijn denk ik. Maar ja ik heb soms het gevoel precies dat er heel wat leerkrachten, ook qua bouw zitten precies, die ook wat achter de schoolbanken hebben gezeten, zo precies, ingenieurs en zo, en dan lesgeven. Eigenlijk moet je in de bouw zelf gestaan hebben zodat de jongens een beetje de indruk hebben van 'hey meneer kan je wel metsen' en dan zeg ik van 'geef is iemand zijn truweel'. En dan hup, mooi lijntje liggen metsen. En dan zeggen die jongens van 'oh' en weet je, je moet respect ook verdienen naar de jongens toe. Dus ik heb maar weinig leerkrachten precies gezien waarvan ik zou zeggen... bij wijze van spreken 'jij bent een bouwvakker geweest, jij kan iets vertellen'. En ja, want ja uiteindelijk zijn het die mensen ook die die jongens moeten leren...

(Mentor, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Niet alle mentoren waren het echter eens met de noodzaak aan praktische ervaring in de sector als onderdeel van het profiel van de vakleerkracht:

Goh, die kunnen misschien wel qua werkervaring meer uitleggen, maar ik denk op zich mijn leerkracht toen had ook geen ervaring in en ik heb daar toch ook alles van geleerd dus...

(Mentor, Opleiding Zorgkundige Duaal)

Enkele mentoren gaven echter ook aan dat de school hen ondersteunt, kennis met hun deelt en zelfs opleidt in het mentorschap om, bijvoorbeeld, de leerlingen goed te kunnen evalueren:

R: "Nee, ik vind gewoon het stukje betrokken te zijn bij school, dat vind ik gewoon heel belangrijk."

I: "Dus de school zelf zou die opleiding [voor mentoren] kunnen geven?"

R: "Ja, ik vind van wel."

(Mentor, Opleiding Haarverzorging Duaal)

De mate waarin mentoren bereid zijn om zich te verdiepen in de onderwijswereld – zoals de leerkrachten worden verwacht zich te verdiepen in de ondernemingscontext – verschilde echter sterk tussen de verschillende mentoren. De volgende mentor geeft aan dat ze geen nood heeft aan die extra ondersteuning vanuit de school:

I: Hebben jullie een soort een map of zo gekregen van de opleiding zelf of heb jij de cursussen gekregen van de school of zo?

R: Neen, [en] ik denk niet dat daar gaat in gekeken worden. Omdat iedereen wel zegt: ik kan dat wel.

(Mentor, Opleiding Zorgkundige Duaal)

Net als sommige mentoren verwachtingen hebben over de rol van de scholen, om bijscholing voor hen te organiseren, zo verwachten ze ook dat vakleerkrachten/trajectbegeleiders een coachende rol opnemen. Dit werd meermaals expliciet aangehaald en/of geïmpliceerd door verschillende mentoren. De leerkrachten bevestigden dit ook en gaven aan dat die coaching vooral de begeleiding en evaluatie van leerlingen betreft.

Ook met betrekking tot vakinhoudelijke expertise geven vakleerkrachten aan dat de begeleiding van leerlingen op de werkplek nieuwe uitdagingen stelt. De begeleidende vakleerkracht dient hierbij vaak in te gaan op specifieke vragen van individuele leerling die in diverse ondernemingscontexten aan werkplekleren doen. Deze vragen kunnen daarom ook betrekking hebben op een (deel van een) vakgebied waarmee de leerkracht minder vertrouwd is.

Eigenlijk is de ideale wereld dat je niet in een vak denkt maar dat je veel breder leert denken, want als je bijvoorbeeld labo geeft dan moet je veel meer kennen dan alleen beetje chemie of een beetje techniek, je moet eigenlijk alles kennen. Wij moeten op de hoogte zijn van veiligheid we moeten op de hoogte zijn van mechanica, wij hebben een labo proces chemie, een meet- en regeltechniek zelf uitgebouwd en je moet eigenlijk een heel brede interesse hebben want anders kan je het niet goed aanbieden, dan blijft het titreren van vroeger.

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Vakinhoudelijke bijscholing (bijvoorbeeld in de vorm van bedrijfsstages) kan hier tegemoet komen aan deze uitdaging in het begeleiden van een leerling, bijvoorbeeld binnen een complex productieproces.

Ja absoluut, ik heb zelf drie jaren geleden bij [naam onderneming] stage gedaan in augustus, bedrijven staan daar voor open. Maar het is dan aan de directie om het personeel die in een technische richting lesgeven daarvoor warm te: je komt van school, je hebt niet in een fabriek gewerkt, ik zou graag hebben dan je een stukje van u vakantie opoffert...

(Vakleerkracht, Opleiding Chemische Procestechnieken Duaal)

Enkele mentoren stuurden er op aan dat de school ook een rol kan spelen in het faciliteren van netwerken onder de mentoren binnen dezelfde proeftuin, zoals bijvoorbeeld binnen de casestudie voor de opleiding Haarverzorging Duaal. Een mentor stelde een 'startdag' voor die opzet van Duaal Leren duidelijker moest maken en de verschillende mentoren met mekaar en met de vakleerkrachten in contact kon brengen. Deze behoefte of meerwaarde van een netwerk van mentoren wordt echter niet door alle mentoren gedeeld. De aanwezigheid bij een andere infomoment georganiseerd door de school was geen onverdeeld succes.

Ja ik vind van wel omdat daar gaan dan ook andere kappers zijn dat dan ook een duaal student hebben en dan kan je een keer de ervaringen delen. En van de school uit ook, ja ik vind dat wel belangrijk om een keer de ervaringen te horen en hoe dat ze dan ook op school zijn want ja dikwijls zijn ook leerlingen op school anders als op de werkplek allee je weet dat niet.

(Mentor, Opleiding Haarverzorging Duaal)

Er werd in beperkte mate ook gewag gemaakt van andere vormen van samenwerking en netwerking met als doel ervaringsuitwisseling tussen leerkrachten en ondernemingen.

Ik ben nu ook voor zo'n LES-project, dan zou je zo gezegd een leerkracht één dag op de werf komen, en ik één dag op school zo. Om die weeral... die connectie te maken. Maar ik heb meestal heel goed contact met de leerkrachten en zo en dan leerde die kennen.

(Mentor, Opleiding Ruwbouw Duaal)

Met betrekking tot het volgen van een specifieke mentoropleiding – georganiseerd door de sector of een ander opleidingsinstituut – waren de ervaringen verschillend. Enkel binnen de opleiding in de Syntra Campus waren er mentoren die een mentoropleiding hadden gevolgd, zij het nog in het kader van de Leertijd. Een mentor getuigde echter weinig te hebben opgestoken van de opleiding maar was er zelf ook van overtuigd dat enkel vakkennis en gezond verstand nodig zijn om een jongere te begeleiden als mentor op de werkplek. Over het algemeen vonden we vaak ook geen expliciete behoefte voor een sectorspecifieke mentoropleiding maar verwachtten de mentoren vaak wel meer ondersteuning van de school, voornamelijk met betrekking tot de evaluatie.

In essentie:

- Sommige mentoren verwachten dat de school hen coacht en/of opleidt in de begeleiding en evaluatie van de leerlingen. Deze verwachting van mentoren naar ondersteuning vanuit de school geldt vaak ook voor wat betreft contractuele aspecten.
- De behoefte aan een lerend netwerk binnen de sector onder leerkrachten en mentoren wordt niet door alle mentoren gedeeld. Zij die er voorstaander van zijn, verwachten vooral dat de scholen deze netwerken faciliteren.
- Vakleerkrachten in de duaal opleidingen hebben een uiteenlopende pedagogische en vakkundige achtergrond. Op pedagogisch vlak hebben velen onder hen een Specifieke Lerarenopleiding (voormalige GPB of D-cursus) genoten.
- Waar de vakdeskundigheid van leerkrachten soms in vraag gesteld wordt door mentoren, hebben sommige leerkrachten vragen bij de pedagogische bekwaamheid van de mentoren.
- Specifiek voor de CPT-opleiding ondervinden leerkrachten een behoefte aan vakinhoudelijke bijscholing (bijvoorbeeld in de vorm van bedrijfsstages en bijscholingen) om tegemoet te komen aan de complexiteit en multidisciplinariteit van de begeleiding op de werkplek.
- Het belang van een mentoropleiding wordt over het algemeen ondersteund maar slechts binnen één casestudie hadden mentoren er een genoten. Deze mentoren stelden zich echter vragen bij de effectiviteit van deze mentoropleiding (die niet sectorspecifiek is).

Surveybevraging 2^{de} Semester Schooljaar 2016-2017

Naast bovenstaande kwalitatieve casestudies ging deze eerste cyclus van dataverzameling in de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' gepaard met een surveybevraging bij leerlingen in de duale opleidingen en zijn niet-duale tegenopleidingen, dit verspreid over 21 proeftuinscholen. Deze leerlingenbevraging zal de komende semesters van de proeftuinen worden herhaald. Verder plannen we de data – mits goedkeuring van de Vlaamse Toezichtscommissie – te koppelen aan administratieve data van het Agentschap Onderwijsdiensten (AgODi) en – voor wat betreft de Syntra opleidingscentra – Syntra Vlaanderen. Vanaf het schooljaar 2017-2018 zullen ook de nieuwe proeftuinopleidingen en de nieuwe instroom in de reeds bestaande proeftuinen worden bevraagd. De opzet van de longitudinale survey is om de betrokken leerlingen te polsen naar hun ervaringen in de proeftuinopleidingen. Deze data dienen daarnaast als een mogelijke verklaringsgrond voor de doorstroom en uitstroom van de duale opleidingen. We bevragen daarom ook steeds de leerlingen uit de niet-duale spiegelopleidingen in de proeftuinscholen als een referentiegroep. Ten slotte worden een reeks sociodemografische en schoolloopbaanmerken bevraagd en als controlevariabelen gebruikt in de verklarende analyses van de door- en uitstroom.

Data en methoden

De eerste ronde van de survey betreft een onlinebevraging die werd afgenomen in het derde trimester van het schooljaar 2016-2017. Ouders van minderjarige leerlingen werden eerst geïnformeerd over de opzet van het onderzoek en kregen de mogelijkheid om de deelname van hun kind te weigeren. Daarnaast bezorgden we de leerlingen en begeleidende leerkrachten richtlijnen voor de deelname aan de survey. In deze surveybevraging participeerden in totaal 338 leerlingen verspreid over 43 duale en niet-duale concorderende opleidingen in 21 proeftuinscholen. De gerealiseerde steekproef omvat zo het merendeel van proeftuinscholen waar na de paasvakantie van het schooljaar 2016-2017 nog een duale opleiding volgden. Na overleg besloten enkele scholen om niet deel te nemen aan deze leerlingenbevraging. Hierbij ging het om een school die nog slechts één leerling in de duale opleiding had. Daarnaast hebben we samen met de scholen voor de opleiding Groen- en Tuinbeheer Duaal binnen het Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO) besloten dat een surveybevraging een te grote belasting zou vormen voor de leerlingen en begeleidende leerkrachten. Omdat leerkrachten veel begeleiding zouden moeten bieden om een deelname van de leerlingen mogelijk te maken, verhoogde dit ook het risico op beïnvloeding van de antwoorden van de leerlingen. Daarnaast gaven ook heel wat ouders in deze scholen aan dat ze niet wilden dat hun kind zou deelnemen aan de online bevraging. Volgend schooljaar onderzoeken we of en hoe de leerlingen binnen het BuSO toch betrokken kunnen worden in de survey. De opleiding wordt alvast zeker ingepland voor het kwalitatieve onderzoeksluik.

Met de deelname van 338 leerlingen kon de survey rekenen op een response ratio van 85% ten aanzien van het totaal aantal leerlingen in de participerende proeftuinscholen. Voor de berekening van de response ratio baseerden we ons op de administratieve data voor deze proeftuinen. We dienen hierbij op te merken dat deze registratie de situatie van enkele maanden eerder betrof (*i.e.* 1 februari 2017). Mogelijks werd zo, door een overschatting van de noemer, de response ratio dus onderschat. Verder hebben we voor de opleidingen binnen scholen met een aanbod binnen de bestaande stelsel voor leren en werken enkel de leerlingen in de concorderende graden voor de algemene vorming meegenomen. De response ratio varieerde tussen de opleidingen: zo participeerden 98% van de leerlingen in de Ruwbouwopleidingen, 92% voor de opleiding Chemische Procestechnieken, 86% voor haarverzorging en zorgkundige en slechts 48% voor de opleiding Elektrische Installaties. Deze laatste groep leerlingen betrof ook slechts een kleine groep leerlingen en werd dan ook gemeden in analyses op het niveau van de opleiding.

Een verkenning van de surveydata

Aangezien er bij de opmaak van dit rapport nog geen longitudinale of uitkomstvariabelen beschikbaar waren, verkennen we – in afwachting van de nieuwe surveyronden en de koppeling met administratieve data – in dit tussentijds rapport de data voor het eerste meetmoment. De opzet van deze verkenning is om een overzicht te geven van de belangrijkste thema's en variabelen van de survey. De vragenlijst is als Annex 2 toegevoegd aan dit rapport.

Het grootste luik van de survey bestaat uit een reeks meetinstrumenten die de ervaren ondersteuning, het zelfbeeld, de gevoelens van verbondenheid en het engagement van de leerlingen meten ten aanzien van hun leerproces op de school en de werkplek. De keuze voor deze meetinstrumenten is in sterke mate ingegeven door theorievorming omtrent motivatieontwikkeling. We hanteren als integratief theoretisch raamwerk het '*Self-system Model of Motivational Development*' (Connell, 1990; Connell & Welborn, 1991).⁹ Dit theoretisch model veronderstelt dat als voorwaarde voor motivatieontwikkeling in een bepaald domein, er aan bevrediging van drie menselijke basisbehoeften moet worden voldaan, namelijk zich voldoende competent en in controle te voelen over zijn prestaties in dat domein en om er zich mee verbonden te voelen. Wanneer aan deze basisbehoeften voldaan wordt, zal deze motivatie zich veruitwendigen in positief gedrag of engagement en zo ook de prestaties versterken. Deze theorie veronderstelt verder dat de context de bevrediging van de behoeften van competentie, controle en verbondenheid kan faciliteren of belemmeren. Dit theoretisch raamwerk kan internationaal op heel wat empirische steun rekenen en doet ook dienst als raamwerk voor het verklaren van vroegtijdig schoolverlaten binnen het Europese onderzoeksproject Reducing Early School Leaving in Europe (www.resl-eu.org), waarin ook de auteurs van dit rapport betrokken zijn en onder meer steunt op data uit het Vlaamse Beroepssecundair Onderwijs. In deze evaluatiestudie mikken de onderzoekers erop om dit theoretisch raamwerk als verklaringsgrond voor gekwalificeerde uitstroom verder te ontwikkelen, met name door ook de motivatieontwikkeling tijdens werkplekleren mee in beschouwing te nemen.

We vatten de rapportering omtrent de kwantitatieve data aan met een beschrijving van enkele sociodemografische en schoolloopkenmerken. We beperken ons hier tot een beschrijvende analyse omdat we deze instroomkenmerken veeleer zullen gebruiken als controlevariabelen in meer diepgravende analyses ter verklaring van de doorstroom en uitstroom van leerlingen in de proeftuinopleidingen. We bespreken verder ook de studiekeuzemotivatie en toekomstaspiraties van de leerlingen. Voor wat de studiekeuzemotivatie betreft, behandelen we de belangrijkste redenen voor leerlingen in het voltijds onderwijs om niet te kiezen voor de duale variant en onderzoeken we in welke mate leerlingen in verschillende opleidingen met een belangrijk aandeel werkplekleren (o.a. duale opleidingen) verschillen in hun studiekeuze. Met betrekking tot de toekomstaspiraties kunnen we in dit tussentijds rapport enkel ingaan om de onderwijsaspiraties, de beroepsaspiraties volgen in een latere rapportering. In het laatste luik gaan we dieper in op de ervaren ondersteuning, gevoelens van competentie, controle en verbondenheid, alsook zelfgerapporteerd engagement ten aanzien van het schools en werkplekleren.

⁹ Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61–97). Chicago: University of Chicago Press.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self-processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.

Sociodemografische en schoolloopbaankenmerken

In deze sectie presenteren we een beschrijving van de sociodemografische en schoolloopbaankenmerken van de bevraagde leerlingen in de duale opleidingen en zijn niet-duale spiegelopleidingen. Voor de sociodemografische achtergrondkenmerken bespreken we de kenmerken geslacht, etniciteit en het opleidingsniveau van de ouders. Voor wat de schoolloopbaankenmerken betreft beperkten we ons hier tot de schoolse achterstand en de onderwijsvorm in het schooljaar dat vooraf ging aan de instroom in de proeftuinopleidingen (i.e. schooljaar 2015-2016).

Gender

De gendersamenstelling hangt sterk samen met de specifieke studierichtingen en volgt zo over het algemeen de traditionele rollenpatronen tussen mannen en vrouwen. De opleidingen Ruwbouw kent in onze sample uitsluitend een mannelijke populatie en ook de instroom voor de opleiding Chemische Procestechnieken is bijna uitsluitend mannelijk. De beroepsprofielen die meer aansluiten bij een vrouwelijk rollenpatroon – Haarverzorging en Zorgkundige – volgen ook in sterke mate het traditionele rollenpatroon maar kennen een grotere mannelijke instroom. Wanneer we de duale varianten vergelijken met de niet-duale spiegelopleidingen vinden voor de duale opleiding haarverzorging een relatief sterkere instroom van mannelijke leerlingen en voor de opleiding Zorgkundige een relatief kleinere mannelijke instroom in de duale variant.

Opleiding		Gender		Total	
		Vrouw	Man		
Chemische Procestechnieken	. Niet duaal	N	3	50	53
		%	5,7%	94,3%	100,0%
	Duaal	N	1	24	25
		%	4,0%	96,0%	100,0%
Haarverzorging	. Niet duaal	N	75	3	78
		%	96,2%	3,8%	100,0%
	Duaal	N	24	3	27
		%	88,9%	11,1%	100,0%
Ruwbouw	. Niet duaal	N		32	32
		%		100,0%	100,0%
	Duaal	N		14	14
		%		100,0%	100,0%
Zorgkundige	. Niet duaal	N	50	13	63
		%	79,4%	20,6%	100,0%
	Duaal	N	15	2	17
		%	88,2%	11,8%	100,0%
Totaal		N	168	141	309

Tabel 1: Instroom in duale opleidingen naar gender (N=309)

Etniciteit

Wat de etnische achtergrond van de leerlingen betreft, presenteren we in de verschillende opleidingen de instroom naar etnische origine. We gebruiken hierbij een driedeling tussen leerlingen zonder immigratieachtergrond ('native'), leerlingen met vreemde origine binnen de EU15-landen ('EU15') en leerlingen met een origine van buiten de EU15 lidstaten ('Non-EU15').¹⁰ Voor de bepaling van de etnische origine namen we het geboorteland van de leerling, de ouders en grootouders in rekening. Leerlingen die in België geboren werden maar waarvan minstens één van de ouders of grootouders buiten België (of de EU15 lidstaten) zijn geboren zijn gecategoriseerd als (non-)EU15.

Opleiding		Etnische origine			Total	
		Native	EU15	Non-EU15		
Chemische Procestechnieken	Niet duaal	N	37	8	8	53
		%	69,8%	15,1%	15,1%	100,0%
	Duaal	N	21	3	1	25
		%	84,0%	12,0%	4,0%	100,0%
Haarverzorging	Niet duaal	N	62	8	7	77
		%	80,5%	10,4%	9,1%	100,0%
	Duaal	N	13	5	8	26
		%	50,0%	19,2%	30,8%	100,0%
Ruwbouw	Niet duaal	N	21	3	7	31
		%	67,7%	9,7%	22,6%	100,0%
	Duaal	N	9	5	1	15
		%	60,0%	33,3%	6,7%	100,0%
Zorgkundige	Niet duaal	N	44	8	7	59
		%	74,6%	13,6%	11,9%	100,0%
	Duaal	N	10	4	3	17
		%	58,8%	23,5%	17,6%	100,0%
Total		N	217	44	42	303

Tabel 2: Instroom in duale opleidingen naar etnische origine (N=303)

Tabel 2 toont dat de etnische diversiteit van opleidingen zowel verschilt naar het duale karakter maar ook naar het specifieke studierichting. Elke opleiding kent minstens een bepaalde mate van etnische diversiteit, gaande van 16% leerlingen met een vreemde origine (i.e. CPT Duaal) tot wel 50% van de leerlingen (i.e. Haarverzorging Duaal). Uitgezonderd de opleiding Chemische Procestechnieken Duaal, kennen de duale varianten een grotere instroom van leerlingen met een vreemde origine dan in de niet-duale varianten. De grootste instroom van leerlingen met een origine van buiten de EU15 lidstaten vinden we in de duale varianten de opleidingen Haarverzorging (31%) en Zorgkundige (18%), alsook in de niet-duale variant van de opleiding Ruwbouw (23%).

¹⁰ De Europese landen die sinds 1995 of eerder deel uitmaken van de Europese Unie. Hierbij een overzicht: (België), Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Zweden.

Opleidingsniveau van de moeder

Als indicatie voor het sociaaleconomisch profiel (SES) van de leerlingen in de duale opleidingen vergelijken we de instroom naargelang het opleidingsniveau van de moeder en onderscheiden we hier leerlingen met laag-, midden- en hooggeschoolde moeders.¹¹ We merken op dat meer dan 20% van de leerlingen niet op de hoogte waren van het hoogste behaalde diploma van de moeder.¹²

Opleiding		Scholingsgraad moeder			Total	
		Laag	Midden	Hoog		
Chemische Procestechnieken	Niet duaal	N	12	24	11	47
		%	25,5%	51,1%	23,4%	100,0%
	Duaal	N	3	13	9	25
		%	12,0%	52,0%	36,0%	100,0%
Haarverzorging	Niet duaal	N	9	30	11	50
		%	18,0%	60,0%	22,0%	100,0%
	Duaal	N	0	11	4	15
		%	0,0%	73,3%	26,7%	100,0%
Ruwbouw	Niet duaal	N	5	10	9	24
		%	20,8%	41,7%	37,5%	100,0%
	Duaal	N	3	2	1	6
		%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
Zorgkundige	Niet duaal	N	7	33	13	53
		%	13,2%	62,3%	24,5%	100,0%
	Duaal	N	3	8	2	13
		%	23,1%	61,5%	15,4%	100,0%
Total		N	42	131	60	233

Tabel 3: Instroom in duale opleidingen naar opleidingsniveau moeder

Over het algemeen vinden we weinig verschillen naar de instroom van leerlingen met laag-, midden- of hooggeschoolde opleidingen tussen de verschillende studierichtingen. In de meeste opleidingen zijn de moeders van de leerlingen voornamelijk middengeschoold. Het grootste aandeel van hooggeschoolde moeders vinden we terug voor de secundair-na-secundair opleiding Chemische Procestechnieken Duaal. Door de hoge mate van *missings* zakken de aantallen voor de ruwbouwoopleidingen te sterk om hier uitspraken te doen rond de SES van de instroom. We vinden verder geen eenduidige verschillen tussen de duale en niet-duale varianten van de opleidingen naar scholingsniveau van de moeder.

¹¹ Laaggeschoold = lager dan diploma secundair; middengeschoold = minstens diploma secundair, geen hoger onderwijsdiploma; hooggeschoold = diploma hoger onderwijs.

¹² Hetzelfde geldt voor het hoogste diploma van de vader. We beschikken ook over data o.b.v. een open vraag naar het beroepsprofiel van de ouders. We plannen deze data te gebruiken om de missing data mee te kunnen opvangen maar bij de opmaak van dit rapport hebben de manuele hercodering naar beroepsprofielen nog niet kunnen voltooiën.

Schoolse achterstand

Naast de hierboven beschreven sociodemografische achtergrondkenmerken nemen we in de vergelijking van motivatieontwikkeling tussen duale opleidingen en hun niet-duale spiegelopleidingen ook enkele schoolloopbaan kenmerken mee als controlevariabelen. We beperken ons hier tot de instroomkenmerken schoolse achterstand en de gevolgde onderwijsvorm voor de instroom in schooljaar 2016-2017. We onderscheiden voor de schoolse achterstand leerlingen zonder, leerlingen met 1 jaar en leerlingen met meer dan 1 jaar schoolse vertraging. We merken alvast op dat de meerderheid van alle leerlingen in de sample reeds schoolvertraging had opgelopen alvorens in het schooljaar 2016-2017 de onderzochte opleidingen aan te vatten in een proeftuinschool.

Opleiding		Schoolse achterstand			Total	
		Geen	1 jaar	> 1 jaar		
Chemische Procestechnieken	Niet duaal	N	29	22	5	56
		%	51,8%	39,3%	8,9%	100,0%
	Duaal	N	7	15	3	25
		%	28,0%	60,0%	12,0%	100,0%
Haarverzorging	Niet duaal	N	33	36	8	77
		%	42,9%	46,8%	10,4%	100,0%
	Duaal	N	10	12	5	27
		%	37,0%	44,4%	18,5%	100,0%
Ruwbouw	Niet duaal	N	12	14	7	33
		%	36,4%	42,4%	21,2%	100,0%
	Duaal	N	4	9	2	15
		%	26,7%	60,0%	13,3%	100,0%
Zorgkundige	Niet duaal	N	32	16	14	62
		%	51,6%	25,8%	22,6%	100,0%
	Duaal	N	9	7	1	17
		%	52,9%	41,2%	5,9%	100,0%
Total		N	136	131	45	312

Tabel 4: Instroom in duale opleidingen naar schoolse achterstand (N=312)

Tabel 4 toont voornamelijk grote verschillen in schoolse achterstand tussen studierichtingen, eerder dan naargelang het duale karakter. Het grootste aandeel jongeren zonder schoolse vertraging vinden we in de studierichtingen Chemische Procestechnieken en Zorgkundige, beide specialisatieopleidingen in het secundair onderwijs. We merken echter op dat het aandeel leerlingen zonder schoolse vertraging in de duale variant van CPT bijna de helft bedraagt van de niet-duale variant. 72% van de leerlingen in de duale variant van de opleiding CPT had minstens 1 jaar schoolvertraging voor de aanvang van de opleiding, terwijl er hierin nagenoeg geen verschil bestaat binnen de opleidingen voor zorgkundigen. De leerlingen in de niet-duale variant hadden hier wel opmerkelijk vaker meer dan 1 jaar vertraging. Voor de opleiding haarverzorging vinden we weinig verschillen in schoolse vertraging, met uitzondering dat de leerlingen met meer dan 1 jaar vertraging vaker de duale variant volgen. Voor de opleiding Ruwbouw kunnen we stellen dat de duale leerlingen over het algemeen vaker schoolse achterstand opliepen maar, vaker dan binnen de niet-duale variant, slechts 1 jaar vertraging.

Vooropleiding

We presenteren hier ten slotte per opleiding de vooropleiding die de leerlingen genoten in het schooljaar 2015-2016, het schooljaar dat voorafging aan de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'. We beperken ons hier tot de gevolgde onderwijsvorm voor dat schooljaar en maken abstractie van het al dan niet aansluiten van specifieke studierichtingen. Door de veelheid aan verschillende onderwijsvormen en verschillende configuraties in de samenhang tussen de huidige en de vorige opleidingen kozen we er hiervoor om tabellen voor te stellen per opleiding. We merken op dat het ook hier vaak gaat om kleine aantallen. Desondanks kunnen we toch enkele duidelijke verschillen in vooropleiding onderscheiden.

			Onderwijsvorm voor instroom				Total
			BSO	Se-n-Se (TSO)	TSO	Geen (van deze)	
.	Niet	N	5	3	18	30	56
	duaal	%	8,9%	5,4%	32,1%	53,6%	100,0%
.	Duaal	N	2	1	14	8	25
		%	8,0%	4,0%	56,0%	32,0%	100,0%
Total		N	7	4	32	38	81

Tabel 5: Instroom in Chemische Procestechnieken naar vooropleiding

Tabel 5 toont dat voor de opleiding Chemische Procestechnieken geldt dat het merendeel van de leerlingen die doorstroomden vanuit het secundair onderwijs een vooropleiding genoten binnen het Technisch Secundair Onderwijs (TSO) en slechts een klein aandeel doorstroomde vanuit een beroepsopleiding (BSO). Echter, een groot aandeel stroomde niet rechtstreeks in vanuit het secundair onderwijs maar volgde geen of een andere opleiding in het schooljaar voorafgaand aan deze meting. We zien dat dit vaker het geval was in de niet-duale variant. Het kwalitatieve onderzoeksluik toonde reeds dat sommige leerlingen eerst een opleiding binnen het Hoger Onderwijs hadden aangevat.

			Onderwijsvorm voor instroom							Total	
			ASO	BSO	BUSO	DBSO	KSO	Syntra Leertijd	TSO		Geen (van deze)
.	Niet	N	1	63	1	0	0	9	4	1	79
	duaal	%	1,3%	79,7%	1,3%	0,0%	0,0%	11,4%	5,1%	1,3%	100,0%
.	Duaal	N	0	20	0	1	1	2	3	0	27
		%	0,0%	74,1%	0,0%	3,7%	3,7%	7,4%	11,1%	0,0%	100,0%
Total		N	1	83	1	1	1	11	7	1	106

Tabel 6: Instroom in Haarverzorging naar vooropleiding

Uit Tabel 6 kunnen we afleiden dat voor de opleiding Haarverzorging de meeste leerlingen instroomden vanuit het voltijds beroepssecundair onderwijs (in totaal ongeveer 75%). Daarnaast tonen deze gegevens ook de specifieke instroom vanuit de Syntra Leertijd. Deze concentreert zich voornamelijk binnen de duale opleiding in een Syntra opleidingscentrum. We vinden vrijwel geen verschillen qua vooropleiding tussen de duale en niet-duale variant.

		Onderwijsvorm voor instroom						Geen (van deze)	Total
		ASO	BSO	DBSO	Syntra Leertijd	TSO			
Niet duaal	N	1	19	6	2	4	1	33	
	%	3,0%	57,6%	18,2%	6,1%	12,1%	3,0%	100,0%	
Duaal	N	0	9	3	2	0	1	15	
	%	0,0%	60,0%	20,0%	13,3%	0,0%	6,7%	100,0%	
Total		1	28	9	4	4	2	48	

Tabel 7: Instroom in Ruwbouw naar vooropleiding

Ook voor de vooropleiding van de leerlingen in de Ruwbouwopleidingen in Tabel 7 vinden we vrijwel geen verschillen tussen de Duale en niet-Duale varianten. De grootste groep stroomde in via het voltijds BSO, gevolgd door het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs en de Syntra Leertijd. Opnieuw wordt het verschil in deze drie vooropleidingen voornamelijk gevat door het specifieke aanbod binnen de proeftuinschool. Hoewel de aantallen opnieuw klein zijn kunnen we met enige voorzichtigheid stellen dat de niet-duale variant iets meer instroom kent vanuit het TSO.

		Onderwijsvorm voor instroom						Geen (van deze)	Total
		BSO	DBSO	HBO5	Se-n- Se (TSO)	Syntra Leertijd	TSO		
Niet duaal	N	57	2	1	0	2	1	63	
	%	90,5%	3,2%	1,6%	0,0%	3,2%	1,6%	100,0%	
Duaal	N	12	1	0	1	1	0	17	
	%	70,6%	5,9%	0,0%	5,9%	5,9%	0,0%	100,0%	
Total		69	3	1	1	3	1	80	

Tabel 8: Instroom in Zorgkundige naar vooropleiding

In Tabel 8 brengen we de vooropleidingen van de leerlingen in de opleiding Zorgkundige samen. De leerlingen in deze arbeidsmarktgerichte specialisatieopleiding stroomden opnieuw vooral door vanuit het voltijds BSO, dit is echter vaker het geval voor de niet-duale variant dan voor de duale variant (91% vs. 71%). Wat verder opvalt is de grote diversiteit aan verschillende vooropleidingen, zij het opnieuw vertegenwoordigd door kleine aantallen van leerlingen.

Studiekeuzemotivatie en toekomstaspiraties

Naast bovenstaande instroomkenmerken kunnen leerlingen in verschillende opleidingen van elkaar verschillen in de studiekeuzemotieven en toekomstaspiraties die ze erop nahouden. In deze sectie beschrijven we enkele bevindingen met betrekking tot de studiekeuzemotivatie om al dan niet te kiezen voor een duale opleiding, of althans een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekleren. Daarnaast vergelijken we per studierichting de onderwijsaspiraties van leerlingen in de duale en de niet-duale varianten van een studierichting.

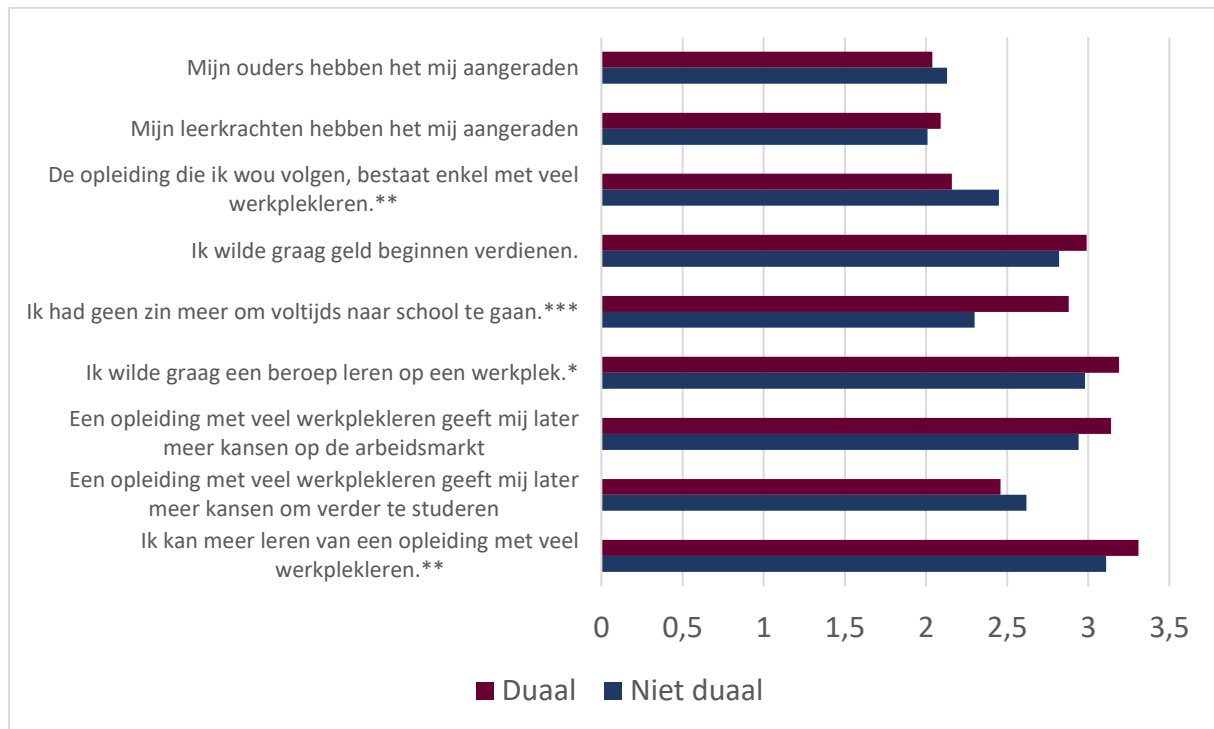
We polsten de leerlingen naar hun studiekeuzemotivatie en meer specifiek naar de redenen om niet of juist wel voor een duale opleiding of een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekleren te kiezen. De manier waarop we deze negatieve en positieve studiekeuzemotieven konden meten is vanzelfsprekend verschillend naargelang de verschillende doelgroepen. De leerlingen in de niet-duale spiegelopleidingen binnen scholen met – naast de duale proeftuin – een aanbod binnen het voltijds secundair onderwijs werden gevraagd om aan te duiden welke redenen al dan niet een rol speelden in hun negatieve studiekeuze ten aanzien van de duale optie. Leerlingen konden hier meerdere redenen aanduiden (zie figuur 1).



Figuur 1: Negatieve studiekeuzemotivatie t.a.v. Duaal Leren onder voltijdse leerlingen

Met stip de belangrijkste reden voor leerlingen in voltijdse scholen om niet te kiezen voor de duale variant van hun opleiding was om liever voltijds naar school te blijven gaan in plaats van deeltijds te leren op een werkplek. 47% van deze leerlingen gaven dit aan als een negatieve studiekeuzemotivatie ten aanzien van duaal leren. Daarnaast waren ook de overtuiging dat een duale opleiding hen minder kansen zou bieden in het hoger onderwijs (20%) en het feit dat hun ouders het hadden afgeraden (19%) belangrijke negatieve keuzemotivaties. De overtuiging dat een duale opleiding minder kansen zou bieden op de arbeidsmarkt en het niet vinden van een werkplek werden beiden slechts door 4% van de leerlingen aangeduid als een reden om niet te kiezen voor de duale variant. De volgende redenen werden door 10 tot 13% van de leerlingen aangeduid als een negatieve keuzemotivatie: ‘Van een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekleren kan ik minder leren.’; ‘Mijn leerkrachten hebben het mij afgeraden.’; ‘De leervergoeding heeft negatieve financiële gevolgen’; en ‘ik was niet op de hoogte van deze opleidingen met een groot aandeel werkplekleren’.

De leerlingen die op het moment van de bevraging aangaven een opleiding te volgen met een belangrijk aandeel werkplekieren¹³ werden gevraagd om voor een aantal positieve studiekeuzemotieven aan te duiden in welke mate deze redenen voor hen een rol speelden om te kiezen voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekieren. Leerlingen dienden elke reden te scoren met een score van 1 tot 5, gaande van helemaal niet belangrijk tot heel belangrijk. We vergelijken in figuur 2 de gemiddelde scores voor de positieve keuzemotieven ten aanzien van werkplekieren tussen leerlingen in de duale en niet-duale opleidingen.



Figuur 2: Gemiddelde score voor een positieve studiekeuze t.a.v. werkplekieren¹⁴

Figuur 2 toont slechts enkele significante verschillen in de positieve keuzemotieven tussen leerlingen in duale en niet-duale opleidingen met een belangrijk deel werkplekieren. Het grootste verschil konden we optekenen bij de reden ‘ik had geen zin meer om voltijds naar school te gaan’, deze reden speelde gemiddeld een significant grotere rol bij leerlingen in een duale opleiding. Verder gaven de data ook weer dat leerlingen in de niet-duale varianten gemiddeld significant meer belang hechten aan de reden: ‘De opleiding die ik wou kiezen bestond enkel met veel werkplekieren’. Leerlingen in de duale opleidingen duiden gemiddeld significant vaker de volgende – meer intrinsieke – motivaties aan als redenen om te kiezen voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekieren: ‘Ik kan meer leren van een opleiding met veel werkplekieren’ en ‘Ik wou graag een beroep leren op een werkplek.’

¹³ Een belangrijk aandeel werkplekieren werd in de leerlingenbevraging als volgt verduidelijkt: “OPGELET: met een belangrijk deel werkplekieren bedoelen we dat leren op de werkplek aan bod komt tijdens de volledige opleiding en dus niet enkel tijdens een stageperiode van een enkele weken.”

¹⁴ * p<0.1 ** p<0.05 *** p<0.01

Met betrekking tot het luik toekomst aspiraties in de leerlingenbevraging kunnen we voor deze tussentijdse rapportering enkel de eerste resultaten bespreken met betrekking tot de onderwijs aspiraties van de leerlingen. Ook de beroeps aspiraties werden bevroegd maar deze moeten – net zoals de beroeps categorieën van de ouders – nog manueel gehercodeerd worden. We vroegen de leerlingen naar het hoogste diploma of getuigschrift dat ze wilden behalen alvorens het onderwijs te verlaten. Net als voor de variabele vooropleiding presenteren we deze gegevens per studierichting omdat deze sterk samenhangen met de toekomst aspiraties. We vergelijken hierbij wel telkens de toekomst aspiraties van de leerlingen in de duale en niet-duale variant.

			Onderwijs aspiraties				Total
			Diploma SO	Se-n-Se Certificaat	Bachelor of Master	Geen van deze	
.	Niet	N	12	33	7	1	53
	duaal	%	22,6%	62,3%	13,2%	1,9%	100,0%
.	Duaal	N	2	19	4	0	25
		%	8,0%	76,0%	16,0%	0,0%	100,0%
Total		N	14	52	11	1	78
		%	17,9%	66,7%	14,1%	1,3%	100,0%

Tabel 9: Onderwijs aspiraties naar duaal karakter van opleiding Chemische Procestechnieken

Voor de opleiding Chemische Procestechnieken vonden we weinig tot geen verschillen in de mate waarin de leerlingen in de duale dan wel in de niet-duale variant ambities hadden om door te stromen naar het hoger onderwijs. Opmerkelijk is wel dat de leerlingen in de niet-duale variant minder aangaven dat het behalen van het certificaat voor de Secundair-na-Secundair behoort tot hun onderwijs aspiraties. Opnieuw moeten hierbij opnieuw melden dat het vaak gaat om kleine aantallen van leerlingen, voornamelijk in de duale variant.

			Onderwijs aspiraties							Totaal	
			Beroeps-certificaat	2de graad SO	3de graad (D)BSO/Leertijd	Diploma SO	Se-n-Se Certificaat	HBO5	Bachelor of Master		Geen van deze
.	Niet	N	4	1	5	42	1	2	9	11	76
	duaal	%	5,3%	1,3%	6,6%	55,3%	1,3%	2,6%	11,8%	14,5%	100,0%
.	Duaal	N	1	0	2	10	4	1	6	2	26
		%	3,8%	0,0%	7,7%	38,5%	15,4%	3,8%	23,1%	7,7%	100,0%
Total		N	5	1	7	52	5	3	15	13	102

Tabel 10: Onderwijs aspiraties naar duaal karakter van opleiding Haarverzorging

Voor de opleiding Haarverzorging toont Tabel 10 dat leerlingen in de duale variant vaker ambities hebben om door te stromen naar het hoger onderwijs. 23% van de duale leerlingen geeft aan een diploma hoger onderwijs te willen behalen. Dit verschil vertaalt zich onder meer ook in het feit dat de leerlingen in de niet-duale variant het vaakst mikken op het diploma secundair als hoogste onderwijs diploma.

			Onderwijsaspiraties							
			Een beroeps- certificaats of deelcertificaats	2de graad SO	3de graad (D)BSO/ Leertijd	Diploma SO	HBO5	Bachelor of Master	Geen van deze	Total
Duale opleiding	Niet duaal	N %	6 18,8%	2 6,3%	4 12,5%	17 53,1%	1 3,1%	0 0,0%	2 6,3%	32 100,0%
	Duaal	N %	0 0,0%	3 21,4%	2 14,3%	3 21,4%	1 7,1%	1 7,1%	4 28,6%	14 100,0%
Total		N	6	5	6	20	2	1	6	46

Tabel 11: Onderwijsaspiraties naar duaal karakter van opleiding Ruwbouw

Tabel 11 toont de onderwijsaspiraties voor de leerlingen in de verschillende varianten van de Ruwbouwopleidingen. In deze data valt vooral op dat de helft van alle leerlingen verspreid over verschillende varianten geen ambitie heeft om een diploma secundair onderwijs te behalen. We rekenen hierbij ook de leerlingen die ‘geen van deze’ aanduiden. Opnieuw dienen we op te merken dat het gaat om kleine aantallen van leerlingen.

			Onderwijsaspiraties							
			Beroeps- certificaats	3de graad (D)BSO/ Leertijd	Diploma SO	Se-n-Se Certificaats	HBO5	Bachelor of Master	Geen van deze	
.	Niet duaal	N %	3 4,8%	10 15,9%	21 33,3%	8 12,7%	11 17,5%	8 12,7%	2 3,2%	63 100,0%
	Duaal	N %	0 0,0%	2 11,8%	9 52,9%	1 5,9%	2 11,8%	2 11,8%	1 5,9%	17 100,0%
Total		N	3	12	30	9	13	10	3	80

Tabel 12: Onderwijsaspiraties naar duaal karakter van opleiding Zorgkundige

In Tabel 12 worden de onderwijsaspiraties voor de leerlingen in de opleiding Zorgkundige voorgesteld. We zien hier – opnieuw met de geboden voorzichtigheid – geen verschil in de ambities om door te stromen naar het Hoger Onderwijs tussen de duale en niet-duale varianten van de opleiding. Leerlingen in de niet-duale variant hebben wel vaker ambities om een HBO5 opleiding aan te vatten. De opleiding verpleegkundige wordt dan ook als een Hogere Beroepsopleiding aangeboden en sluit nauw aan bij de opleiding zorgkundige. De reden waarom de leerlingen uit de niet-duale variant vaker hogere studies ambiëren zou kunnen samenhangen met de negatieve studiekeuzemotivatie uit figuur 1. Hier was de angst voor beperktere kansen in het Hoger Onderwijs de tweede belangrijkste reden om niet te kiezen voor de duale opleiding. Ook tijdens het kwalitatieve veldwerk kwam deze bezorgdheid vaak aan bod, ook onder het schoolpersoneel.

Motivatietoewikkeling in schools en werkplekieren

In deze laatste sectie over de verkenning van de surveydata bespreken we de belangrijkste componenten van het bredere theoretische model over motivatietoewikkeling dat eerder in dit hoofdstuk werd toegelicht. Aangezien we momenteel slechts toegang hebben tot data van een beperkt aantal respondenten van één meetpunt en nog geen koppeling konden maken met de onderwijsuitkomsten, beperken we ons in dit tussentijds rapport tot regressieanalyses ten aanzien van enkele centrale meetinstrumenten van het bredere theoretisch model rond motivatietoewikkeling. We schatten dus nog niet het hele model maar onderzoeken in welke mate we voor het eerste meetmoment verschillen kunnen optekenen tussen de verschillende onderwijstypes. We onderscheiden hierin de ondersteuning die leerlingen ervaren uit de context, gevoelens van verbondenheid, zelfpercepties over competentie en controle en zelfgerapporteerd gedrag of engagement. We behandelen de specifieke operationalisering van deelconcepten meer in detail tijdens het bespreken van de bevindingen.

De onafhankelijke variabele waar we het meest in geïnteresseerd zijn, is het gevolgde onderwijstype, m.a.w. voltijds (stage voor de werkplekcomponent), de bestaande stelsel voor leren en werken (DBSO of Leertijd) of de proeftuinopleidingen Duaal Leren. We kunnen momenteel niet uitsluiten dat mogelijke verschillen in de gemiddelde scores voor de meetinstrumenten niet toe te schrijven zijn aan selectie-effecten, en dus verschillen die reeds aanwezig waren voor de instroom. We proberen hiervoor te controleren door een reeks controlevariabelen mee te nemen in de regressiemodellen. Naast het onderwijstype nemen we zo de variabelen gender, etniciteit, opleidingsniveau moeder, schoolse achterstand en de specifieke studierichting mee als dummy-variabelen in het regressiemodel. We kozen voor de variabele studierichting als controlevariabele omdat we de effecten van een specifieke studierichting willen uitzuiveren en omdat we uit de bovenstaande beschrijvende analyses weten dat de studierichtingen nauw verband houden met de vooropleiding en toekomst aspiraties.

De afhankelijke variabelen in de verschillende regressiemodellen zijn steeds gevalideerde meetinstrumenten voor concepten in het theoretische raamwerk. Voor elk van deze instrumenten voerden we betrouwbaarheidstesten uit en construeerden we gestandaardiseerde factorscores voor latente variabelen en gestandaardiseerde z-scores voor *single item* variabelen.¹⁵ We presenteren in de volgende delen de regressieparameters voor de modellen die de gestandaardiseerde (factor-)scores proberen te verklaren. We bespreken hier echter in de eerste plaats het effect van het onderwijstype en niet de effecten voor de controlevariabelen. Het volledige overzicht van parameters is terug te vinden in Annex 3.

¹⁵ Alle latente variabelen werden reeds gevalideerd in voorafgaand onderzoek naar vroegtijdig schoolverlaten. Enkel voor het werkplekieren werden enkele nieuwe variabelen afgeleid van meetinstrumenten die oorspronkelijk ontwikkeld werden voor schools leren. Alle meetinstrumenten hebben een betrouwbaarheid van een minimum α -waarde 0.7, met uitzondering van het meetinstrument 'Zelfregulerende schools leren ($\alpha=0.62$).

We construeerden gestandaardiseerde factorscores voor latente variabelen en gestandaardiseerde z-scores voor single item variabelen. Voor de factorconstructie en het berekenen van de factorscores gebruikten we een Varimax rotatie en de Maximum Likelihood schattingsmethode in SPSS. We maakten verder gebruik van gestandaardiseerd z-scores voor twee *single item* variabelen, namelijk aantal ziekte dagen en problematische afwezigheden.

Ondersteuning uit de context

Een eerste deel metingen betreft de ondersteuning die leerlingen ervaren in de context van de school en de werkplek. De theorievorming rond motivatieontwikkeling stelt dat de mate waarin leerlingen de menselijke basisbehoeften van verbondenheid, competentie en controle kunnen bevredigen, deels gefaciliteerd en belemmerd kan worden door de ondersteuning die men al dan niet ervaart in zijn omgeving.

Voor de ondersteuning in de schoolse context hanteerden we een schaal van 4 items voor het meten van ondersteuning van leerkrachten (bv. mijn leerkrachten maken leren interessant, mijn leerkrachten hebben respect voor mij).¹⁶ Na controle voor gender, etniciteit, SES, schoolachterstand en de studierichting tonen de analyses dat leerlingen uit het voltijds onderwijs zich minder ondersteund voelen dan leerlingen binnen leren en werken en Duaal Leren. De hoogste ondersteuning ervaart men binnen leren en werken. Binnen het RESL.eu onderzoek vonden we gelijkaardige verschillen. Er is hier vaak sprake van kleinere klasgroepen en extra aandacht voor kwetsbare leerlingen.

Voor de ondersteuning ervaren op de werkplek maken we gebruik van enkele subschalen van het meetinstrument 'Learning Potential of the Workplace'.¹⁷ We kunnen hierin ondersteuning van collega's en de mentor onderscheiden en meten de mate waarin het werkplekleren ruimte biedt om te leren uit experimentatie en reflectie. Enkele voorbeeldstellingen zijn respectievelijk: 'Mijn collega's zeggen het tegen mij als ik fouten maak in mijn werk', 'Mijn mentor staat voor mij klaar om mee te denken over een oplossing voor een moeilijke opdracht', 'Op mijn werkplek kan ik verschillende manieren van aanpak uitproberen, ook al levert het geen nuttig resultaat op' en 'Op mijn werkplek krijg ik de kans om te na denken over hoe ik mijn taken beter kan uitvoeren'. We vonden na controle van de controlevariabelen geen significante effecten voor verschillen in ondersteuning van collega's of de mentor maar de data tonen wel dat leerlingen in Duaal Leren significant meer leerkansen krijgen op basis van experimentatie en reflectie dan in de andere onderwijstypes.

Gevoelens van verbondenheid

Een eerste menselijke basisbehoefte die volgens ons theoretisch raamwerk mee aan de basis ligt van motivatie in een bepaald domein, hier de school en de werkplek, is de mate waarin men zich hier tot verbonden voelt. We onderscheiden metingen voor het zich verbonden of thuis voelen op school, in de specifieke opleiding en de werkplek, alsook het belang dat de leerlingen zelf hechten aan schools en werkplekleren, voornamelijk i.f.v. hun latere loopbaan. Voor de eerste drie meetinstrumenten baseerden we ons op een meetinstrument voor het meten van '*school belonging*' en vertaalde deze naar de opleiding en de werkplek. De laatste twee meetinstrumenten werden afgeleid van een meetinstrument voor 'valuing of school education' en werd vertaald naar werkplekleren.¹⁸

¹⁶ Eigen bewerking van Eggert, N., Herting, J., & Thompson, E. (1991). High school questionnaire: Inventory of experience, Parts I, II, III. Seattle: University of Washington.

¹⁷ Eigen bewerking van Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., & Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 1-10.

¹⁸ Eigen bewerking van Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

Voor de metingen van verbondenheid ten aanzien van de school, de opleiding en de werkplek vinden we significante parameters voor verbondenheid met de school en met de werkplek. Voor beide afhankelijke variabelen vinden we de leerlingen in Leren en Werken zich het meest verbonden voelen met de school en de werkplek, gevolgd door leerlingen in Duaal Leren en dan pas de leerlingen in het voltijds onderwijs. Uit voorgaand onderzoek weten we dat deze verbondenheid en sterke mate wordt bepaald door de ervaren ondersteuning vanuit leerkrachten. We vonden verder geen verschillen naar de verbondenheid met de opleiding maar vonden hier wel significante effecten voor de studierichtingen. Leerlingen uit de 3^{de} graad BSO-opleidingen Ruwbouw en Haarverzorging voelen zich significant minder verbonden tot deze opleiding dan leerlingen in de andere opleidingen.

Als we de leerlingen vroegen hoeveel belang ze hechten aan schools en werkplekleren – voornamelijk bevestigd aan hand van stellingen die een extrinsieke motivatie polsen – vonden we enkel significante effecten voor het belang dat de leerlingen hechten aan werkplekleren. Leerlingen binnen Leren en Werken en Duaal leren hechten meer belang aan werkplekleren dan leerlingen in het voltijds onderwijs en zijn er dan ook meer van overtuigd dat dit belangrijk is voor hun latere loopbaan. We vonden – na controle van de andere sociodemografische en schoolloopkenmerken – dan ook geen significante verschillen tussen de onderwijstypes ten aanzien van het waarderen van schools leren.

Zelfpercepties over competentie en controle

Voor het gepercipieerde zelfbeeld ten aanzien van de competentie en controle die leerlingen ervaren over hun prestaties op school en op de werkplek, hanteren we twee schalen voor schools leren die we elk herwerkten in functie van het presteren op de werkplek. Het gaat om een schaal voor het meten van het academisch zelfbeeld die we herwerkten voor het beroepsmatig zelfbeeld¹⁹ en een schaal voor zelfregulerende leren op school die we herwerkten naar zelfregulerend werkplekleren.²⁰ Voorbeelditems van elk van deze schalen zijn respectievelijk: 'Ik ben goed in de meeste vakken op school', 'ik kan mijn collega's helpen met hun taken op de werkplek', 'Op school ben ik goed in het aanpakken en oplossen van problemen' en 'Op mijn werkplek ben ik goed in het aanpakken en oplossen van problemen'.

We vonden geen significante effecten voor het onderwijstype dat men volgt ten aanzien van het gepercipieerde academisch noch beroepsmatig zelfbeeld maar wel voor het zelfregulerend leren op de school en op de werkplek. Leerlingen binnen Duaal Leren ervaren meer controle te hebben over hun prestaties in de schoolse context dan leerlingen in andere onderwijstypes. Voor het zelfregulerend leren op de werkplek tonen de analyses de hoogste scores voor leerlingen binnen leren en werken, gevolgd door leerlingen in Duaal Leren en de laagste scores voor leerlingen binnen stages in het voltijds onderwijs. Mogelijks zijn leerlingen binnen leren en werken al langer vertrouwd met werkplekleren en is daarom hun zelfvertrouwen reeds hoger dan voor leerlingen in het Duaal Leren die vaker pas vanaf dit schooljaar hun eerste ervaringen opdeden op de werkplek.

¹⁹ Eigen bewerking van Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.

²⁰ Eigen bewerking van Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

Engagement

In deze laatste sectie bespreken we de mate waarin leerlingen in verschillende onderwijstypes verschillende niveaus van engagement rapporteren. Dit gedragsmatig engagement wordt volgens ons theoretisch raamwerk mede ingegeven door de motivatie van de leerlingen en heeft zo een invloed op hun leerresultaten op school en op de werkplek. Het gaat hier opnieuw over significante verschillen na controle voor gender, etniciteit, SES, schoolse achterstand en de specifieke studierichting. We hanteerden de meetinstrumenten om de volgende latente concepten te meten: aandachtigheid op school, aandachtigheid op de werkplek en studiegedrag.²¹ Voorbeelditems voor de verschillende schalen zijn respectievelijk: 'Ik heb het vaak moeilijk mijn aandacht bij de leerkracht te houden in de klas (gespiegelde waarde)', 'Ik vind het vaak moeilijk om me te concentreren op mijn werkplek (gespiegelde waarde)' en 'Ik steek veel tijd in mijn schoolwerk'. Het gaat steeds om metingen van zelfgerapporteerd gedrag die daarom ook onderhevig kunnen zijn aan sociale wenselijkheid. We hebben echter geen aanwijzingen dat sociale wenselijkheid meer of minder zou spelen binnen de verschillende groepen van leerlingen in de survey.

Voor de metingen van gedragsmatige betrokkenheid in termen van aandachtigheid op school en op de werkplek vinden we significant hogere scores voor leerlingen in de Duale opleidingen dan in ander onderwijstypes. We vinden echter geen significant verschil in het zelfgerapporteerd studiegedrag. Voor studiegedrag vonden we wel significant lagere scores voor de leerlingen in de derdegraads beroepsopleidingen Haarverzorging en ruwbouw. De leerlingen in de specialisatieopleidingen gaven dus aan significant meer tijd en moeite te steken in hun studiewerk.

Ten slotte voerden we dezelfde regressieanalyses uit voor een gestandaardiseerde z-score van het aantal halve ziekte-dagen en ongewettigde afwezigheden die leerlingen voor zichzelf ingeschat hebben voor het afgelopen schooljaar. Spijbelgedrag is een belangrijke voorspeller van vroegtijdig schoolverlaten en een indicator voor een lage gedragsmatige schoolbetrokkenheid. We nemen het aantal ziekte-dagen ook mee omdat tijdens de stakeholderbevraging er ons op attent werd gemaakt dat leerlingen binnen een arbeidssituatie mogelijks sneller ziekte-dagen inzetten dan dat ze zouden spijbelen. We controleren hier dus of leerlingen in verschillende onderwijstypes – opnieuw rekening houdend met de controlevariabelen – in verschillende mate rapporteren afwezig te zijn, ofwel door ziekte ofwel ongewettigd. Onze analyses tonen aan dat leerlingen binnen Duaal Leren zowel minder vaak ziek als problematisch afwezig zijn dan leerlingen in andere onderwijsvormen. We kunnen hier niet spreken – althans niet op basis van deze zelfgerapporteerde ziekte-dagen en spijbelgedrag – over communicerende vaten tussen spijbelgedrag en ziekte-dagen. Hierbij dienen we wel op te merken dat werkgevers mogelijks pas ziekte-dagen melden aan de school wanneer hier een bepaalde drempel wordt overschreden. Het gaat hier verder ook steeds over zelfgerapporteerde ziekte- en spijbel-dagen waarbij sociale wenselijkheid een rol kan spelen in het antwoordgedrag. Een koppeling met administratieve data kan alvast aan deze laatste beperking tegemoetkomen.

²¹ Eigen bewerking van Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480.

Annex

Annex 1: Topicalijsten Casestudies (T1)

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 de initiële tien onderzoeksvragen uitgesplitst en vertaald naar specifieke topicalijsten voor elk type respondenten (Leerlingen, schoolpersoneel en werkgevers/ mentoren op de werkplek).

Topicalijsten bevraging leerlingen

OV0. Algemeen

- **Motivatie:**
 - **Algemeen:** Waarom heb je voor duaal leren gekozen?
 - **Doeltreffendheid:** Wat wil je met duaal leren bereiken?
- **Imago:**
 - Welk beeld heb je van 'dual leren'?
 - Wat maakt dat het zo'n imago heeft?

OV1. Standaardtrajecten

- **Verdeling:** Wat vind je van de verdeling tussen leren op school en leren op de werkplek?
 - **Wat/hoeveel** je op school leert in vergelijking met wat/hoeveel je op je werkplek leert.
 - **de tijd** die je op school bent in vergelijking met de tijd op je werkplek.
- **Integratie:**
 - Wat doen jullie op school met alles dat je doet en leert op de werkplek?
 - Je bespreekt het of niet? Met wie? Wanneer?
- **Rotatie van werkplekken:**
 - Hebben jullie soms de kans om na een tijd te veranderen van werkplek en zo bij meer dan een onderneming te leren?
 - Is het anders als je op verschillende posities bij dezelfde ondernemer zou werken?
- **Opvattingen over leren:**
 - Waar leer je? Wanneer leer je? Waarmee leer je? Wat leer je? Hoe leer je?
- **Onderwijs-, beroeps- en deelkwalificaties:**
 - Voor welke kwalificatie willen jullie gaan?
 - Weten jullie wat het verschil is tussen beroepscertificaat en een diploma?
 - Hoe belangrijk is een beroepscertificaat en een onderwijsdiploma voor jou?
 - Denk je dat een deelcertificaat of een attest van verworven competenties later waardevol is op de arbeidsmarkt?
- **Overeenkomst:**
 - Wat vind je van de overeenkomst?
 - *Kan je vergelijken met andere overeenkomst die je hebt gehad?*
 - Wat zou je eventueel anders willen zien in de overeenkomst?

OV2. Kwaliteitsbeleid

- *Zie luik 'Evaluatie'*

OV3. Samenwerking

- **Tussen de school en de onderneming:**
 - Welke indruk heb je over de samenwerking tussen de school (bv. trajectbegeleider) en de onderneming (bv. de mentor)?
 - Zeggen ze meestal hetzelfde, spreken ze over andere dingen, spreken ze elkaar tegen?

OV5. Studiekeuzebegeleiding, toeleiding en screening

- **Studiekeuzebegeleiding:**
 - Heb je vroeger begeleiding gekregen bij het maken van een studiekeuze?
 - En heeft een rol gespeeld in je keuze voor een beroepsgerichte opleiding?
 - In je keuze voor werkpleklernen?
 - In je keuze voor duaal leren?
- **Toeleiding:**
 - Heeft iemand jou persoonlijk aangesproken in duaal leren hebt ingeschreven?
 - Hoe en wanneer kwam je te weten dat de optie bestond?
 - Sprak het je dadelijk aan?
 - Met wie heb je erover gesproken?
 - **Advies v.d. klassenraad:**
 - Waar hebben ze zich op gebaseerd?
 - Wat vond jij van dit advies?
 - Wat vonden je ouders ervan?
- **Screening:**
 - Ben je door **een selectie** moeten gaan of heb je een **intakegesprek** gehad met één of meerdere ondernemingen?
 - Kan je me vertellen hoe het ging?
 - Was je hier goed op voorbereid?
 - Had je het gevoel dat je bij elke onderneming **een eerlijke kans** kreeg?

OV6. De match van de leerling met de werkplek

- **Totstandkoming:**
 - Hoe heb je de onderneming gevonden waar je nu leert?
 - Heeft hier iemand bij geholpen?
- **Factoren:**
 - Wat was voor jou belangrijk bij het zoeken naar een goede onderneming voor jou?
- **Specifiek (eigen ervaring):**
 - Wat denk je over de **matching tussen jou** en de onderneming?
- **Wiens verantwoordelijkheid:**
 - **Wie** heeft iets gedaan om de matching te vinden?
 - En wat heeft [...] precies gedaan?

- **De rol van de leerling in het matchingsproces:**
 - Wat heb **jij zelf** gedaan om die matching te vinden?

OV7. Leerlingenbegeleiding op school en de werkplek

- **Begeleiding op school:**
 - Hoe is de begeleiding op school? Van **wie** krijg je hulp?
 - **Inhoudelijk:**
 - Met wie bespreek je wat je op de werkplek meemaakt?
 - Bespreek je het een-op-een of gebeurt dat samen **met andere leerlingen**?
 - **Administratief:**
 - Krijg je ook hulp bij de administratieve dingen, bv. bij de overeenkomst?
- **De trajectbegeleider:**
 - Wat is voor jou een **goede** trajectbegeleider?
 - Vind je het goed dat je trajectbegeleider **ook een vakleerkracht** is/ zou zijn?
 - **Hoe vaak** en **waar** heb je contact met je trajectbegeleider?
- **Begeleiding op de werkplek:**
 - Hoe is de begeleiding op de werkplek?
 - Wie geef je allemaal uitleg of hulp? Bij wie kan je terecht met vragen?
- **Vertrouwenspersoon:**
 - Met wie spreek je het liefst als je een vraag of een probleem hebt?
 - Aan welke soort vragen/problemen denk je nu?

OV8. Evaluatie

- **Permanente evaluatie:**
 - Hoe weet je of je goed bezig bent? Word je soms geëvalueerd?
 - Op welke manier (**evaluatievorm**)?
- **Feedback:**
 - Krijg je feedback?
 - **Van wie** krijg je feedback?
 - **En dan**, wat doe je daarmee?
 - Van wie krijg je **nuttige feedback**? Wat is voor jou 'nuttige feedback'?
 - Vraag je soms **zelf om feedback**?
- **Kennis en bewustzijn van de doelstellingen:**
 - Is het voor jouw duidelijk wat van jou verwacht wordt **op school en op je werkplek**?
 - Verwacht je zelf andere dingen?
- **Beheersingsniveaus:**
 - **Besef je zelf** hoe je in iets beter wordt?
- **Leren door eigen ervaringen:**
 - En als je eens een fout maakt? Het is waarschijnlijk al gebeurd omdat we allemaal eens fouten maken. Wat doe je dan? Wat gebeurt er?
- **Leren door andermans ervaringen:**
 - Weet je wat je medeleerlingen/collega's mee bezig zijn?
 - Waar ze gaan werken? Wat ze meemaken?

- **Sleutelcompetenties in de bedrijfscontext:**
 - Gebruik je op je werkplek soms iets dat je geleerd hebt bij de algemene vakken?
 - Waar? Wanneer?
 - Wordt dit ook geëvalueerd op de werkplek denk je?

Topiclijsten bevraging schoolpersoneel

OV0. Algemeen

- **Beleidsintenties:**
 - Wat zijn volgens u de **centrale doelstellingen** van duaal leren?
 - vlotte doorstroming naar arbeidsmarkt én hoger onderwijs?
 - **Imago:**
 - Welk **imago** heeft duaal leren momenteel volgens u bij ouders, bij leerlingen, bij ondernemers en in de ruimere maatschappij?
 - Is dat **anders dan de stelsel L&W**? Waarom?
 - **Neveneffecten?**
 - Wat betekent dit voor “**kwetsbare leerlingen**”?
 - Welke opportuniteiten zijn er om de **expertise** in L&W te benutten?
- **(Weerstand voor) verandering:**
 - In welke mate is duaal leren echt ‘**nieuw**’/ **ingrijpend**?

OV1. Standaardtrajecten

- **Definitie:**
 - Wanneer is er sprake van **duaal leren**?
 - de werkplek ook als een leeromgeving wordt gezien -door alle actoren.
 - minstens x% van de tijd wordt op de werkplek doorgebracht.
 - de sectoren/ondernemingen bepalen het curriculum mee.
 - gesimuleerd werkplekleren erkennen als een onderdeel van duaal leren?
- **Spanning:**
 - Is er volgens u een **spanning** tussen ‘erkende beroepskwalificaties’ enerzijds en ‘onderwijsdiploma’ anderzijds.
 - Wat is voor u het belang van de mogelijkheid tot het **behalen van deelkwalificaties**?
- **Vormgeving:**
 - Hoe worden standaardtrajecten gebruikt **om het duale traject vorm te geven**?
 - Wie stelt het opleidingsplan op? In welke mate heeft de school **autonomie** hierin?
- **Integratie:**
 - Hoe verloopt de **integratie** van het werkplekleren en het schoolse aanbod?
 - Is het duidelijk voor alle actoren **welke competenties waar verworven worden**?
 - Wat denkt u over het **afstemmen van de algemene vorming op de beroepscontext**?
 - **Rotatie:**
 - Hoe staat u tegenover **roteren** bij meerdere ondernemingen?

- **Afstemming m.b.v. overeenkomsten:**

Hoe worden de overeenkomsten ervaren **in de praktijk**?

OV2. Kwaliteitsbeleid

- **Interne kwaliteitsbewaking:**

- Op welke manier worden de **doelen en processen** in het opleidingsplan **bewaakt**?
- **Kenmerken:**
 - In welke mate is er sprake van een systematische/formele evaluatie?
 - Wie neemt het initiatief? Wie draagt bij?
 - Wat is het gevolg van de bevindingen?
 - Worden (concrete) acties gedefinieerd?
- **Wat is de rol v.d. ondernemingen** in dit proces?
 - **Leren door ervaringen:**
 - Ziet/gebruikt men het maken van fouten als leermogelijkheden?

OV3. Samenwerking

- **Organisatie:**

- **Hoe verloopt de samenwerking** tussen school en ondernemingen?
 - **Conditie**s voor een goede samenwerking:
 - Wie neemt het initiatief?
 - Wat is er nog nodig om elkaar te vinden?
 - Hoe zijn de rollen en verantwoordelijkheden verdeeld?

OV4. Omkaderingsmiddelen

- **Omvang van de middelen:**

- Voldoende omkaderingsmiddelen voorzien? (om)
 - Leren op school en op de werkplek **af te stemmen**?
 - Te **netwerken**, bedrijfsbezoeken/-stages te doen?
 - De vakken te **roosteren voor de verschillende groepen**?
 - Te **differentiëren in de klas**?

OV5. Studiekeuzebegeleiding, toeleiding en screening

- **Studiekeuzebegeleiding en toeleiding:**

- Hoe verloopt de **studiekeuzebegeleiding** van leerlingen (naar duaal leren)?
- In welke graad vindt u dat de **toeleiding** naar duaal leren best kan starten?
- **Advies v.d. klassenraad:**
 - **Waarop baseert de klassenraad zich** om het advies te geven?
 - **Voldoende handvaten** en arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid te bepalen?

- **Aanloofase voor quasi-arbeidsrijpe leerlingen** (bv. IBAL en brugprojecten)

- Wat zijn jullie **verwachtingen** van de 'aanloofase met IBAL/brugprojecten'?
- In welke gevallen (**voor wie**) kan de aanloofase een **oplossing** bieden?

- **Screening:**

- Hoe verloopt de **screening door de ondernemingen**?
 - Is er een verschil tussen **een intakegesprek en een sollicitatiegesprek**?

- Wordt een **leerling voorbereid op het intakegesprek**?
- Wordt er **informatie gedeeld** tussen de onderneming en de school?
 - Zijn er **voor- en nadelen** om deze informatie te delen

OV6. Matching

- **Definitie van een goede match:**
 - Hoe zou u een '**geschikte onderneming**' definiëren (gegeven de leerling)?
 - Hoe zou u een '**geschikte leerling**' definiëren (gegeven de onderneming)?
- **Totstandkoming:** Hoe komt een matching tussen leerling en onderneming tot stand?
 - **Welke rol** spelen de **school en de leerling** in het matchingsproces?
- **Kwetsbare leerlingen** in het screenings- en matchingsproces?
 - Zijn er kenmerken van de matching die het extra moeilijk maken voor bepaalde groepen van leerlingen? Welke? Waarom? Te vermijden?

OV7. Begeleiding van de leerlingen op school en op de werkplek

- **Begeleiding van de leerlingen:**
 - Hoe verloopt de leerlingenbegeleiding **op school**?
 - Hoe verloopt de leerlingenbegeleiding **op de werkplek**?
 - Hoe wordt de **begeleiding afgestemd** tussen de school en de werkplek?
 - Is er enige registratie in de **leerlingenvolgsysteem**?
 - In welke mate wordt zo'n systeem gedeeld tussen de school en de onderneming?
 - **Vertrouwenspersoon:**
 - Wie beschouwt de leerling als zijn vertrouwenspersoon?
- **Kwetsbare leerlingen:**
 - Verloopt de begeleiding anders bij kwetsbare leerlingen?

OV8. Evaluatie

- **Permanente evaluatie:** Hoe gebeurt de **opvolging van de competentieverwerving**?
 - **Evaluatiecriteria:**
 - Wat is voor u **een goede basis** voor de permanente evaluatie?
 - Hoe zijn de doelstellingen beschreven?
 - Aandacht voor groei (**beheersingsniveaus**)?
 - Best evalueren op het niveau van **selectie van kerncompetenties** of alle specifieke competenties in de standaardtrajecten?
 - **Wie evalueert:** De leerkracht, de onderneming, zelfevaluatie?
 - **Evaluatievormen:** Welke evaluatievormen worden gebruikt?
- **Eindevaluatie:**
 - Hoe verloopt de eindevaluatie?
 - Op basis van **welke criteria**?
 - Wat telt als bewijs? Wie levert deze **bewijsstukken**?
- **Klassenraad:**
 - Wat is de ideale **samenstelling** van de klassenraad?

- **Kwetsbare leerlingen**
 - In welke mate houdt de evaluatie rekening met **kwetsbare leerlingen**?
- **Onderscheid in toekennen deel-, beroeps- en onderwijskwalificaties** voldoende mogelijk/wenselijk in eindevaluatie?

OV9. Personeelsbeleid

- **Taakomschrijving:**
 - Hebt u een **formele taakomschrijving**?
 - Stemt deze beschrijving overeen met wat **anderen** van u **verwachten**?
 - Stemt het overeen met **wat uzelf van uw rol in de school verwacht**?
- **Inzetbaarheid op school:**
 - Wat heeft volgens u een **vakleerkracht** nodig binnen duaal leren?
 - In welke is het belangrijk om bv. vertrouwd te zijn met de bedrijfswereld?
 - Een pedagogische vorming te hebben?
 - Wat heeft volgens u een **trajectbegeleider** nodig binnen duaal leren?
 - In welke is het belangrijk om bv. vertrouwd te zijn met de bedrijfswereld?
 - Een pedagogische vorming te hebben?
 - **Gecombineerde functies:**
 - Komt de **combinatie vakleerkracht/trajectbegeleider** voor?
- **Personeelsbeleid bij de onderneming:**
 - Wat heeft volgens u een **mentor** nodig om **inzetbaar** te zijn binnen duaal leren?
 - In welke mate is het belangrijk om bv. een pedagogische vorming te hebben?

OV10. Professionalisering en ondersteuning

- **Bij aanvang:**
 - Welke **opleiding/training** heeft een **leerkracht nodig** (ingezet in duaal leren)?
 - Welke **opleiding/training** heeft een **trajectbegeleider nodig** (ingezet in duaal leren)?
- **Permanente vorming** (specifiek voor duaal leren):
 - **Welke** professionalisering en ondersteuning heeft een **leerkracht** nodig?
 - **Welke** professionalisering en ondersteuning heeft een **trajectbegeleider** nodig?
- **Rollen en doelgroep:**
 - Welke **rol** speelt de **pedagogische begeleidingsdienst** in de professionalisering?
 - Welke **rol** spelen de **sectorale lerende netwerken** in de professionalisering?
- **Kennismanagement:**
 - Op welke manier wordt de **kennis verspreid** met het oog op een **duurzame** professionalisering?
 - Zijn er specifieke **voorbeelden** van kennisdeling of uitwisseling van ervaring?
 - (Gezamenlijk) uitgewerkte curricula?
 - Over toeleiding en screening?
 - Over begeleiding?
 - Over evaluatievormen?
 - Over instructiepraktijken en –materiaal?

OV0. Algemeen

- **Imago:**
 - Welk **imago** heeft duaal leren momenteel volgens u bij ouders, bij leerlingen, bij ondernemers en in de ruimere maatschappij?
 - Is dat **anders dan de stelsel L&W**, bijvoorbeeld?
 - Als duaal leren een positiever imago weet op te bouwen, wat zijn hiervan de **succesfactoren** die ertoe hebben bijgedragen?
- **Beleidsintenties:**
 - De centrale doelstellingen van duaal leren zijn dubbel: vlotte doorstroming naar arbeidsmarkt en hoger onderwijs.
 - In welke zin kan duaal leren beter zijn dan de niet-duale doorstroomgerichte opleidingen?
 - In welke zin kan duaal leren beter zijn dan de stelsel voor L&W voor doorstroming naar de arbeidsmarkt?
- **Neveneffecten:**
 - Wat betekent dit voor meer **kwetsbare leerlingen**?
 - Welke leerlingen **zijn** kwetsbaar, of kunnen kwetsbaar **worden**, in het kader van duaal leren?
- **(Weerstand voor) verandering:**
 - In welke mate is duaal leren echt '**nieuw**'?
 - Hoe ingrijpend is de verandering voor de scholen en ondernemingen?
 - Welke gevoelens roept dit op bij werkgevers en schoolpersoneel?
 - Welke opportuniteiten zijn om de **bestaande expertise** in werkplekleren te benutten?

OV1. Standaardtrajecten

- **Definitie:**
 - Wanneer is er sprake van **duaal leren**?
 - de werkplek ook als een leeromgeving wordt gezien -door alle actoren-,
 - minstens x% van de tijd wordt op de werkplek doorgebracht,
 - de sectoren/ondernemingen bepalen het curriculum mee,
 - **gesimuleerd werkplekleren** erkennen als een onderdeel van duaal leren?
- **Vormgeving:**
 - Hoe worden standaardtrajecten gebruikt om het duale traject vorm te geven?
 - Wie stelt het opleidingsplan op? In welke mate heeft de onderneming **autonomie** hierin?
- **Spanning:**
 - Is er volgens u een **spanning** tussen 'erkende beroepskwalificaties' enerzijds en 'onderwijsdiploma' anderzijds.
 - Is deze **spanning zichtbaar** in de standaardtrajecten en opleidingsplannen?
 - Wat is voor u het belang van de mogelijkheid tot het **behalen van deelkwalificaties**?
 - Worden deelkwalificaties voldoende erkend op de arbeidsmarkt?

- **Integratie:**
 - Hoe verloopt de **integratie** van het werkplekleren en het schoolse aanbod?
 - Hoe wordt theoretische en technische kennis geïntegreerd?
 - Is het duidelijk voor alle actoren **welke competenties waar verworven worden?**
- **Afstemming algemene vorming op beroepscontext:**
 - Wat denkt u over het afstemmen van de algemene vorming op de beroepscontext?
- **Rotaties:**
 - Als het gaat over **rotaties** bij meerdere ondernemingen:
 - Wat denkt u hier zelf over?
 - Hebben de leerlingen de kans om dit te doen?
- **Afstemming m.b.v. overeenkomsten:**
 - Hoe worden de overeenkomsten ervaren **in de praktijk?**

OV2. Kwaliteitsbeleid

- **Interne kwaliteitsbewaking:**
 - Op welke manier worden de **processen en methodes** in het opleidingsplan **bewaakt?**
- **Wat is de rol v.d. ondernemingen** in dit proces?
 - **Leren door ervaringen:**
 - Hoeveel marge voor fouten is er op de werkplek?
 - Ziet/gebruikt men het maken van fouten als leermogelijkheden?

OV3. Samenwerking

- **Organisatie:**
 - Hoe wordt de **samenwerking** tussen school, leerling en ondernemingen **georganiseerd?**
 - Verloopt de samenwerking verder **in de praktijk** zoals gepland?
- **Conditie:**
 - Wat is er nog nodig **om elkaar te vinden?**
 - Hoe zijn de **rollen en verantwoordelijkheden** verdeeld?
 - Wie neemt het **initiatief?**
- **Specifieke gevallen:**
 - In het specifiek geval van het **opstellen van opleidingsplannen:**
 - Wie neemt het initiatief? Wie is (rechtstreeks en onrechtstreeks) betrokken?

OV5. Studiekeuzebegeleiding, toeleiding en screening

- **Advies v.d. klassenraad:**
 - **Waarop baseert de klassenraad zich** om het advies te geven over duaal leren?
 - Heeft de klassenraad **voldoende handvaten** om een goed advies te kunnen geven?
- **Arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid:**
 - **Hoe** worden arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid **bepaald?**
 - Kan u me **voorbeelden** geven van **methoden en instrumenten** die gebruikt worden?
- **Screening:**
 - Hoe verloopt de **screening in de ondernemingen?**

- **Welke rol speelt de school in de voorbereiding** van de intakegesprekken?
- **Screening en kwetsbaarheid:**
 - Zijn er zaken in de screening die het extra moeilijk maken voor bepaalde leerlingen?
 - Voor wie? Wie kan **kwetsbaar** zijn in zo'n screening?

OV6. De match van de leerling met de werkplek

- **Totstandkoming:**
 - Hoe komt een matching tussen leerling en onderneming tot stand?
 - **Welke rol** spelen de **school en de onderneming** in het matchingsproces?
 - **Welke rol** speelt de **leerling** in het matchingsproces?
 - Zijn er verschillen tussen leerlingen?
- **Definitie:**
 - Hoe zou u een '**geschikte onderneming**' definiëren (gegeven de leerling)?
 - Hoe zou u een '**geschikte leerling**' definiëren (gegeven de onderneming)?
 - Hoe belangrijk is de **specifieke match tussen een leerling en een onderneming**?
- **Eigenheid van het intakegesprek:**
 - Is er volgens jullie een verschil tussen **een intakegesprek en een sollicitatiegesprek**?
 - Wat maakt de ene of de andere meer interessant bij een matchingsproces?
- **Gebruik van informatie en gevolgen ervan:**
 - Wat gebeurt met de **informatie** en alle data die verzameld wordt van de leerlingen tijdens de screening en intake?
 - Wat zouden de voor- en nadelen zijn van deze informatie **te delen tussen scholen en ondernemingen**?

OV7. Leerlingenbegeleiding op school en de werkplek

- **Rol van de mentor op de werkplek:**
 - Hoe is de rol van de mentor toegewezen in de onderneming?
 - In welke mate is de rol van de mentor **geformaliseerd** in de onderneming?
- **Taakomschrijving volgens de mentor:**
 - Hebt u een **formele taakomschrijving als mentor**?
 - Stemt de beschrijving overeen met wat **uzelf** en **andere collega's verwachten van de rol van mentor**?
- **Inzetbaarheid op de werkplek**
 - Wat heeft volgens u een **mentor** nodig om **inzetbaar** te zijn binnen duaal leren?
 - In welke mate is het belangrijk om bv. een pedagogische vorming te hebben?
- **Vertrouwenspersoon:**
 - Is er binnen de onderneming een vertrouwenspersoon aangeduid waarbij de leerling terecht kan met eventuele persoonlijke problemen of problemen met collega's?
- **Afstemming:**
 - Hoe wordt de **begeleiding afgestemd** tussen de school en de werkplek?
 - **Rol van de trajectbegeleider:**
 - Is de **trajectbegeleider voldoende toegankelijk/** bereikbaar?
 - Is de trajectbegeleider **voldoende aanwezig** op de werkplek?

- In welke mate is hij **vertrouwd** met de bedrijfswereld en de sector?
- Is er enige registratie in een **leerlingenvolgsysteem**?
 - In welke mate wordt zo'n systeem gecentraliseerd zodat het gedeeld kan worden tussen de school en de onderneming?

OV8. Evaluatie

- **Permanente evaluatie:** Hoe gebeurt de **opvolging van de competentieverwerving**?
 - **Evaluatiecriteria:**
 - Wat is voor u **een goede basis** voor de permanente evaluatie?
 - Gebeurt de evaluatie op basis van het **opleidingsplan**?
 - Hoe zijn de doelstellingen beschreven?
 - Aandacht voor groei (**beheersingsniveaus**)?
 - Best evalueren op het niveau van **selectie van kerncompetenties** of alle specifieke competenties in de standaardtrajecten?
 - **Wie evalueert:** De leerkracht, de onderneming, zelfevaluatie?
 - **Evaluatievormen:** Welke evaluatievormen worden gebruikt?
- **Summatieve of eindevaluatie:**
 - Hoe verloopt de eindevaluatie?
 - Op basis van welke criteria?

Wat telt als bewijs? Wie levert deze bewijsstukken?

- **Klassenraad:**
 - Wat is de ideale **samenstelling** van de klassenraad?
 - Hoe ziet u de **rol van de onderneming in de eindevaluatie**?
- **Kwetsbare leerlingen**
 - In welke mate houdt de evaluatie rekening met **kwetsbare leerlingen**?
- **Onderscheid in kwalificaties** (opinie):
 - Wat denkt u over het idee om een onderscheid te maken in het **behalen van beroeps- en onderwijskwalificatie** in de eindevaluatie?

OV10. Professionalisering en ondersteuning

- **Bij aanvang:**
 - Wat is het belang van mentoropleidingen?
 - Inhoudelijke **vereisten**.
 - Formele **erkenning** (tijd en/of incentives).
 - Ervaring (**tevredenheid**) met bestaande mentoropleidingen.
- **Permanente vorming:**
 - **Welke** opleiding/training en verder ook ondersteuning heeft een **mentor** nodig?
- **Rollen en doelgroep:**
 - En **wie** speelt een rol in de training en opleiding als mentor?
 - Welke **rol** spelen de **sectorale lerende netwerken** (en/of **andere** ondersteuningsdiensten) in de professionalisering?

- **Kennismanagement:**
 - Op welke manier wordt de **kennis verspreid**?
 - Is er bv. uitwisseling tussen verschillende mentoren?
 - Zijn er specifieke **voorbeelden** van (initiatieven voor) kennisdeling of ervaring uitwisseling?
 - (Gezamenlijk) uitgewerkte opleidingsplannen.
 - Evaluatievormen en samenwerking bij evaluatie.
 - Instructiepraktijken en –materiaal.

Annex 2: Surveybevraging Leerlingen (T1)

Beste jongere,

Deze vragenlijst maakt deel uit van het evaluatieonderzoek naar Duaal Leren binnen de **proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'**. Dit onderzoek probeert de ervaringen van leerlingen in hun opleiding in kaart te brengen. Deze studie wordt uitgevoerd door de Universiteit Antwerpen en gebeurt in opdracht van de Vlaamse Overheid.

Waarom doen we dit onderzoek?

Wij willen jouw mening horen over de opleiding die je op dit moment volgt. Daarnaast willen we ook te weten komen welke plannen je hebt voor je toekomst en hoe je dit wil bereiken. We verzamelen je antwoorden samen met die van honderden andere jongeren in het Vlaamse onderwijs. Dit is dus een belangrijke kans om je stem te laten horen. De bedoeling is dan ook om met de hulp van jouw mening het onderwijs te verbeteren.

Hoe neem je deel?

Om deel te nemen aan het onderzoek vragen we je de vragenlijst aandachtig en zo volledig mogelijk in te vullen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 30 minuten duren. Als een vraag niet duidelijk is, stel je hierover best een vraag aan je leerkracht. Zij zullen je kunnen helpen met extra uitleg bij de vraag.

We danken jou voor je deelname aan het onderzoek!

Informatie over de bescherming van jouw privacy:

De onderzoekers en de overheid garanderen een volledig anonieme behandeling en verwerking van de gegevens. Resultaten van het onderzoek worden nooit op individueel niveau bekendgemaakt. Nergens worden namen van deelnemende leerlingen vermeld of gepubliceerd.

Volgens de bepalingen van artikel 9 van de Wet tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van de verwerking van persoonsgegevens van 8 december 1992 verstrekken we jou bijkomend onderstaande informatie:

Verantwoordelijke voor de verwerking: Departement Onderwijs en Vorming, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel;

Ontvangers van de gegevens: de onderzoekers de evaluatiestudie naar de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' onder leiding van Professor Noel Clycq van de Universiteit Antwerpen

Deelname aan dit onderzoek is niet verplicht en niet deelnemen heeft geen gevolgen;

Je hebt recht op toegang tot en verbetering van jouw persoonsgegevens.

Om meer gedetailleerde informatie te kunnen gebruiken voor ons onderzoek proberen we voor al onze deelnemers een koppeling te maken met meerdere databanken. Deze **gegevens worden door een officieel erkende 'vertrouwelijke derde partij' gekoppeld en daarna op een anonieme manier aan de onderzoekers bezorgd.**

Geef je toestemming voor deze koppeling van gegevens?

- Ja
- Neen

JOUW PERSOONLIJKE GEGEVENS (GRAAG IN HOOFDLETTERS)

Schoolnummer: _____ (Schrijf hier de code die je kreeg van je leerkracht)

Voornaam: _____

Achternaam: _____

Rijksregisternummer (Bijvoorbeeld 94071656037; zie afbeelding voor plaats op identiteitskaart of SIS-kaart):

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Straat en nummer: _____

Gemeente/stad: _____

Postcode: _____



LET OP, normaal moet je altijd maar één antwoord aanduiden, tenzij we duidelijk zeggen dat je meerdere antwoorden kan aanduiden.

A - Over je opleiding

A1 – Welke studierichting volg je? (bijvoorbeeld Ruwbouw Duaal, Hovenier-Onderhoud of Chemische Procestechnieken)

A2 – Welke onderwijsvorm volg je?

- BSO
- BUSO OV3
- DBSO
- Se-n-Se (TSO)
- Syntra Leertijd
- TSO

A3 – In welk studiejaar of graad zit je op dit moment (voor je algemene vakken)?

- Vijfde jaar of in de 3^{de} graad
- Zevende/ specialisatiejaar/ Se-n-Se (3^{de} jaar 3^{de} graad)
- Kwalificatiefase (BUSO)
- Andere (Vul aan): _____

A4 – Duid aan in welke onderwijsvorm je vorig schooljaar (2015-2016) zat. Als je in dat schooljaar in meerdere onderwijsvormen zat, duid dan aan welke onderwijsvorm je het laatst hebt gevolgd.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="radio"/> Eerste graad secundair onderwijs | <input type="radio"/> KSO |
| <input type="radio"/> ASO | <input type="radio"/> OKAN |
| <input type="radio"/> BSO | <input type="radio"/> Se-n-Se |
| <input type="radio"/> BUSO | <input type="radio"/> Syntra Leertijd |
| <input type="radio"/> DBSO | <input type="radio"/> TSO |
| <input type="radio"/> HBO5 | <input type="radio"/> Geen |

A5 – Hoeveel jaren ben je blijven zitten in de lagere school? (in cijfers)

A6 – Hoeveel jaren ben je blijven zitten in de middelbare school? (in cijfers)

A7 – Op welke leeftijd ben je gestart met de opleiding die je volgt sinds dit schooljaar?

A6 – Had je al een diploma secundair onderwijs behaald voor je deze opleiding bent gestart?

- Ja
- Neen

HERINNERING - Je antwoorden worden aan niemand buiten het team van onderzoekers getoond. We hebben er voor gezorgd dat je in alle vertrouwen kan antwoorden.

A9 – Ben je sinds je naar de middelbare school gaat, ooit langer dan twee maanden niet naar school geweest? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Neen
- Ja, omdat ik geen leerplicht meer had en tijdelijk was gestopt was met school
- Ja, omdat ik voor een lange periode heb gespijbeld terwijl ik wel nog leerplichtig was
- Ja, omdat ik na een schorsing of uitsluiting geen nieuwe school vond om me in te schrijven
- Ja, omdat ik tijdelijk in een project of organisatie buiten de school werd opgevangen
- Ja, voor een andere reden (Vul aan): _____

A10 – Heb je tijdens dit schooljaar al eens een halve dag van je opleiding gemist omdat je ziek was?

- Ja
- Neen [Ga rechtstreeks naar A12]

A10b – Hoe vaak ben je in dit schooljaar gewettigd afwezig geweest omdat je ziek was?

- Meer dan 15 halve dagen
- 10 of 15 halve dagen
- 5 of 9 halve dagen
- Minder dan 5 halve dagen
- Weet ik niet

A11 – Heb je tijdens dit schooljaar al eens een halve dag van je opleiding gemist omdat je spijbelde (en dus onwettig afwezig was)?

- Ja
- Neen [Ga rechtstreeks naar A11]

A11b – Hoe vaak heb je in dit schooljaar gespijbeld?

- Meer dan 15 halve dagen
- 10 tot 15 halve dagen
- 5 tot 9 halve dagen
- Minder dan 5 halve dagen
- Weet ik niet

A12 – In welke mate hebben de volgende personen een invloed gehad op je keuze voor de opleiding die je nu volgt?

	Helemaal niet	Een beetje	Redelijk veel	Zeer veel
Je ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je vrienden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerkrachten/ander schoolpersoneel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A13 – Als je denkt aan je leerkrachten op school: Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Als ik hulp nodig heb met mijn schoolwerk, kan ik hulp vragen aan mijn leerkrachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn leerkrachten proberen me te helpen om het goed te doen op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn leerkrachten hebben respect voor mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn leerkrachten maken leren op school interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn leerkrachten behandelen me <i>niet</i> eerlijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A14 – De volgende vragen gaan over je school. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik denk dat dit een goede school is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me echt een deel van deze school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou andere jongeren aanraden om naar mijn school te gaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A15 – De volgende vragen gaan over je opleiding in het algemeen. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik denk dat dit een goede opleiding is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind dat deze opleiding echt goed bij me past	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou andere jongeren aanraden om mijn opleiding te volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A16 – De volgende vragen gaan over jouw redenen om naar school te gaan. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Hard mijn best doen op school zal me helpen om later een goede job te krijgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
School is tijdsverspilling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naar school gaan is niet zo belangrijk voor jongeren zoals ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een onderwijsdiploma behalen, zal me helpen om vooruit te komen in het leven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A17 – De volgende vragen gaan over hoe je het doet op school. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik ben goed in de meeste vakken op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan de meeste vakken op school beter dan mijn klasgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn klasgenoten helpen met hun schoolwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan het tempo van de lessen op school makkelijk volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A18 – De volgende vragen gaan over hoe jij omgaat met dingen die gebeuren op school. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik ga goed om met negatieve ervaringen op school (bijv. slechte cijfers, negatieve reacties op schoolwerk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op school ben ik goed in het aanpakken en oplossen van problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op school probeer ik vaak te leren van mijn fouten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A19 – De volgende vragen gaan over je schooltaken. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik doe veel moeite voor mijn taken voor school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik steek veel tijd in mijn taken voor school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik mijn taken voor school maak dan zorg ik dat ik er op tijd aan begin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het vaak moeilijk mijn aandacht bij de leerkracht te houden in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vaak moeilijk om me te concentreren op mijn taken op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A20 – Als je denkt aan jezelf op school: Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Op school heb ik veel energie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om naar school te gaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer ik hard bezig ben op school, voel ik mij gelukkig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik aan het leren ben op school, dan vliegt de tijd voorbij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B – Over je ervaringen met leren op de werkplek

BELANGRIJK. De volgende vragen gaan over je ervaringen met leren op de werkplek. Met leren op de werkplek of werkplekleren bedoelen een opleiding die zich niet op de school of onder toezicht van een leerkracht afspeelt. Bij werkplekleren gaat het om leren binnen een onderneming onder toezicht van een mentor of werkgever (bijvoorbeeld een industrieel bedrijf, een bouwwerf of in een rusthuis).

B1 – Bestaat de opleiding die je nu volgt voor een belangrijk deel uit werkplekleren?

OPGELET: met een belangrijk deel werkplekleren bedoelen we dat leren op de werkplek aan bod komt tijdens de volledige opleiding en dus niet enkel tijdens een stageperiode van een enkele weken.

- Ja [Ga rechtstreeks naar vraag B2wpf]
- Neen [Ga naar vraag B2nowpf]

B2 – Welke van deze redenen zorgden ervoor dat je niet hebt gekozen voor een opleiding met een belangrijk deel werkplekleren? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

[Ga na deze vraag rechtstreeks naar vraag C1]

- Van een opleiding met een belangrijk deel werkplekleren kan ik minder leren.
- Een opleiding met veel werkplekleren geeft mij later minder kansen om verder te studeren.
- Een opleiding met veel werkplekleren geeft mij later minder kansen op de arbeidsmarkt.
- Ik wil nog niet gaan leren op een werkplek, ik zit liever voltijds op school.
- Ik was niet op de hoogte van deze opleidingen met veel werkplekleren.
- Mijn leerkrachten hebben mij afgeraden om een opleiding met veel werkplekleren te volgen.
- Mijn ouders hebben mij afgeraden om een opleiding met veel werkplekleren te volgen.
- Ik vond geen werkplek waar dat ik het deel werkplekleren van deze opleiding mocht volgen.
- De leervergoeding die ik zou krijgen met werkplekleren heeft negatieve financiële gevolgen voor **mij of mijn familie (bijvoorbeeld minder kindergeld, vakantiewerk zou niet meer mogelijk zijn, ...).**
- Een andere reden (Vul aan): _____

B2 – In welke mate hebben de volgende redenen een rol gespeeld in jouw keuze voor een opleiding met een belangrijk deel werkplekleren?

	Helemaal niet	Een beetje	Redelijk veel	Zeer veel
Ik kan meer leren van een opleiding met veel werkplekleren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een opleiding met veel werkplekleren geeft mij later meer kansen om verder te studeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een opleiding met veel werkplekleren geeft mij later meer kansen op de arbeidsmarkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wilde graag een beroep leren op een werkplek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had geen zin meer om voltijds naar school te gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik wilde graag geld beginnen verdienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De opleiding die ik wou volgen, bestaat enkel met veel werkplekleren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn leerkrachten hebben het mij aangeraden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn ouders hebben het mij aangeraden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere reden (Vul aan): _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B3 – Is de opleiding die je volgt een opleiding binnen het nieuwe onderwijstype ‘Duaal Leren’
(Duaal Leren is de nieuwe vorm van opleidingen die wordt aangeboden in de proeftuinen ‘Schoolbank op de Werkplek’)?

- Ja [Ga naar vraag B4]
- Neen [Ga naar vraag B3b]
- Weet ik niet [Ga naar vraag B4]

B3b – Waarom heb je niet gekozen voor een opleiding in de proeftuinen ‘Duaal Leren’?
Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Van de opleiding in de proeftuinen Duaal Leren kan ik minder leren.
- De opleiding in de proeftuinen Duaal Leren zou te moeilijk zijn voor mij.
- Ik was niet op de hoogte van deze nieuwe opleiding in de proeftuinen dual leren.
- De leerkrachten hebben mij afgeraden om de opleiding in de proeftuinen dual leren te volgen.
- Mijn ouders hebben mij afgeraden om de opleiding in de proeftuinen dual leren te volgen.
- Ik vond geen werkplek waar ik in de opleiding in de proeftuinen dual leren kon volgen.
- Een andere reden (Vul aan): _____

B4 – Krijg je een leervergoeding voor de uren die je presteert op de werkplek?

- Ja [Ga naar vraag B4b]
- Neen [Ga rechtstreeks naar vraag B5]

B4b – Vind je de leervergoeding een eerlijke vergoeding voor wat je presteert op je werkplek?

- Ja, de leervergoeding is eerlijk en in verhouding tot wat ik moet doen op de werkplek.
- Neen, ik vind de vergoeding niet in verhouding tot wat ik moet doen op de werkplek.

B5 – Heb je binnen je huidige opleiding al meer dan één werkplek gehad?

- Ja [Ga naar vraag B5b]
- Neen [Ga rechtstreeks naar vraag B6]

B5b – Wat was de belangrijkste reden waarom je meer dan één werkplek hebt gehad?

- De opleiding die ik volg kan alleen op verschillende werkplekken worden gevolgd.
- Mijn leerkrachten hebben me aangeraden om mijn opleiding op meerdere werkplekken te volgen.
- Ik wou zelf mijn opleiding op verschillende werkplekken volgen.
- De werkgever van een vorige werkplek had het contract stopgezet.
- Een andere reden (Vul aan): _____

B6 – Ben je na je inschrijving in deze opleiding binnen de 30 dagen kunnen starten op een werkplek in een onderneming?

- Ja [Ga rechtstreeks naar vraag B7]
- Neen [Ga naar vraag B6b]

B6b – Heb je als voorbereiding op een werkplek bij een onderneming (tijdelijk) een vervanging gekregen? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Neen
- Ja, een persoonlijk ontwikkelingstraject (POT)
- Ja, een voortraject om mezelf voor te bereiden op werkplekleren
- Ja, een brugproject om mezelf voor te bereiden op werkplekleren

B7 – Is je trajectbegeleider op school ook je praktijk- of vakleerkracht?

Ja

Neen

B8 – Als je denkt aan **je mentor en collega's op je werk**: Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Mijn collega's zeggen het tegen mij als ik fouten maak op mijn werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn mentor helpt mij om mijn fouten te zien als een kans om van te leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn collega's geven me advies als ik niet goed weet hoe ik een taak moet aanpakken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn mentor staat voor mij klaar om mee te denken over een oplossing voor een moeilijke opdracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn collega's staan klaar om samen met mij een oplossing te vinden voor een moeilijke opdracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn mentor geeft mij tips over hoe mijn job te doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B9 – Als je denkt aan je werkplek: Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik denk dat dit een goede werkplek is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me echt een deel van de onderneming waar ik werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik zou andere jongeren aanraden om op mijn werkplek te komen werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek krijg ik de kans om <i>na te denken</i> over verschillende methodes voor het uitvoeren van een taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek kan ik verschillende manieren van aanpakken <i>zelf uitproberen</i> , ook al levert het geen nuttig resultaat op	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek krijg ik de kans om <i>na te denken</i> over hoe ik mijn taken beter kan uitvoeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik op mijn werkplek moeilijkheden tegenkom, krijg ik de kans om <i>na te denken</i> over wat de beste manier is om dit aan te pakken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek krijg ik voldoende tijd en kansen om <i>zelf te zoeken</i> naar oplossingen voor problemen bij het uitvoeren van mijn taken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek krijg ik voldoende tijd om <i>zelf te ondervinden</i> hoe ik mijn taken beter kan uitvoeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B10 – De volgende vragen gaan over wat jou motiveert. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Hard mijn best doen op mijn werkplek zal me helpen om later een goede job te krijgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkplekleren is tijdsverspilling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren op mijn werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkplekleren is niet zo belangrijk voor jongeren zoals ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een <u>beroeps</u> certificaat of -kwalificatie behalen, zal me helpen om vooruit te komen in het leven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B11 – De volgende vragen gaan over hoe je presteert op je werkplek. Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Ik ben goed in de meeste taken op mijn werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan de meeste taken op mijn werkplek beter dan mijn collega's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan mijn collega's helpen met hun taken op de werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kan het tempo van de opleiding op de werkplek makkelijk volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb het vaak moeilijk mijn aandacht bij mijn mentor te houden op mijn werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik vind het vaak moeilijk om me te concentreren op mijn werkplek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik ga goed om met negatieve ervaringen op mijn werkplek (bijv. negatieve reacties op mijn werk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek ben ik goed in het aanpakken en oplossen van problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Op mijn werkplek probeer ik zelf vaak te leren van mijn fouten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B12 – Als je denkt aan jezelf op je werkplek: Ben je het eens met deze uitspraken?

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
Op mijn werkplek heb ik veel energie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om naar mijn werkplek te gaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wanneer ik hard bezig ben op mijn werkplek, voel ik mij gelukkig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als ik aan het leren ben op mijn werkplek, dan vliegt de tijd voorbij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C – Over je toekomstplannen

C1 – Wat is het hoogste certificaat, getuigschrift of diploma dat je op dit moment wilt behalen voor je stopt met studeren?

- Een beroepscertificaat of deelcertificaat
- Een getuigschrift voor het 4de jaar of 2de graad van het secundair onderwijs
- Een getuigschrift voor de alternerende beroepsopleiding (BUSO OV3)
- Een studiegetuigschrift van de 3^{de} graad van het BSO/DBSO of Syntra Leertijd
- Een diploma secundair onderwijs
- Een certificaat voor een Secundair na Secundaireopleiding (Se-n-Se)
- Een graduaatsdiploma van een Hogere Beroepsopleiding (HBO5-opleiding)
- Een bachelor of masterdiploma van een hogeschool of universiteit
- Geen van deze/ weet ik niet [*Ga naar vraag C2*]

C1b – Hoe groot is volgens jou de kans dat je dat diploma zal halen?

- Helemaal niet groot
- Niet zo groot
- Redelijk groot
- Heel groot

C2 - Welke job of beroep denk je over 5 jaar graag te zullen doen?

Naam beroep: _____

Omschrijf het beroep dat je dan zal doen in één zin:

C3 - Als je aan de vrienden denkt met wie je het meest omgaat, hoe belangrijk is het voor hen **om...**

	Helemaal niet belangrijk	Niet zo heel belangrijk	Behoorlijk belangrijk	Zeer belangrijk
... regelmatig aanwezig te zijn in de les?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... te studeren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... goede punten te behalen op school?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... een onderwijsdiploma te behalen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... verder te studeren na het secundair onderwijs?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... een beroepscertificaat te behalen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... te beginnen met werken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D - Over jezelf en je familie

D1 – Wat is je geboortedatum? (bijvoorbeeld: 16 april 1994 schrijf je als 16/04/1994)

D2 – Ben je een...?

- Vrouw
- Man

D3 – In welk land ben je geboren?

- België [Ga rechtstreeks naar D4]
- Ander land (Vul aan): _____

D3b – Hoe oud was je toen je in België kwam wonen? (in cijfers)

 jaar

De volgende vragen gaan over je ouders. Met “ouders”, “moeder” of “vader” bedoelen we de mensen die jij als ouders ziet. Dat zijn dus ook stief-, adoptie-, pleegouders.

D4 – In welk land zijn je ouders en grootouders geboren?

	België	Ander land (Vul aan):
<u>Vader</u>	<input type="radio"/>	
Moeder van je <u>vader</u>	<input type="radio"/>	
Vader van je <u>vader</u>	<input type="radio"/>	
<u>Moeder</u>	<input type="radio"/>	
Moeder van je <u>moeder</u>	<input type="radio"/>	
Vader van je <u>moeder</u>	<input type="radio"/>	

D5 – Wie woont er meestal bij je thuis? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Moeder
- Vader
- Stiefmoeder of partner van je vader
- Stiefvader of partner van je moeder
- Broers/Zussen (Stiefbroers, stiefzussen, halfbroers en halfzussen meegerekend)
- Ik woon alleen
- Mijn partner en/of kinderen
- Andere (Vul aan)

D6 – Wat is het hoogst behaalde diploma van je ouders?

	Vader (of stiefvader, etc.)	Moeder (of stiefmoeder, etc.)
Geen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lager onderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lager secundair onderwijs (4 ^{de} middelbaar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoger secundair onderwijs (6 ^{de} middelbaar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zevende jaar beroepsonderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoger onderwijs (hogeschool of universiteit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere kwalificaties (bijv. uit het buitenland,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weet ik niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D7 – Wat is op dit moment de belangrijkste job van je vader (of zijn laatste job als hij op dit moment niet aan het werk is)?

Naam beroep:

*Schrijf in één zin neer wat voor soort werk hij doet (bijvoorbeeld: Hij geeft les in het secundair onderwijs, is hoofd van een verkoopteam, helpt de kok tijdens het bereiden van maaltijden in **een restaurant, ...**):*

D8 – Wat is op dit moment de belangrijkste job van je moeder (of haar laatste job als zij op dit moment niet aan het werk is)?

Naam beroep:

*Schrijf in één zin neer wat voor soort werk zij doet (bijvoorbeeld: Zij geeft les in het secundair onderwijs, is hoofd van een verkoopteam, helpt de kok tijdens het bereiden van maaltijden in **een restaurant, ...**):*

DANKJEWEL VOOR HET INVULLEN VAN DE VRAGENLIJST!

Annex 3: Parameters regressieanalyses t.a.v. deelcomponenten van motivatieontwikkeling op school en op de werkplek

Afhankelijke variabelen	Ondersteuning context											
	Ondersteuning leerkrachten			Ondersteuning collega's			Ondersteuning mentor			Ervaringsgericht Leren		
Parameters	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
(Intercept)	-0,1	0,2563	0,695	0,477	0,4308	0,268	-0,123	0,4324	0,776	0,017	0,3767	0,964
Man	0,155	0,206	0,452	0,251	0,376	0,504	-0,008	0,3774	0,984	-0,233	0,3288	0,478
Vrouw (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Non-EU15	0,328	0,1759	0,062	0,005	0,2232	0,983	0,095	0,224	0,67	0,159	0,1952	0,417
EU15	0,059	0,1573	0,709	0,038	0,223	0,863	0,264	0,2239	0,239	0,131	0,195	0,502
Belgisch (Ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Hooggeschoold	0,111	0,1724	0,52	0,037	0,254	0,885	-0,034	0,255	0,895	0,118	0,2221	0,594
Middengeschoold	0,283	0,1536	0,065	0,157	0,2269	0,49	0,065	0,2277	0,774	0,256	0,1984	0,197
Laaggeschoold (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
>1 jaar achterstand	0,233	0,1628	0,152	0,574	0,2233	0,01	0,261	0,2242	0,245	-0,225	0,1953	0,249
1 jaar achterstand	0,065	0,1192	0,583	0,354	0,1668	0,034	0,232	0,1674	0,167	-0,096	0,1458	0,51
Geen achterstand (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Zorgkundige	0,085	0,2095	0,686	0,408	0,3825	0,286	-0,193	0,384	0,616	-0,248	0,3345	0,458
Ruwbouw	0,359	0,1878	0,056	0,291	0,3101	0,348	-0,698	0,3113	0,025	0,017	0,2712	0,95
Haarverzorging	0,476	0,2327	0,041	0,552	0,4071	0,175	-0,439	0,4086	0,283	-0,448	0,356	0,209
Elek. Installaties	0,362	0,2982	0,225	0,706	0,3386	0,037	-0,271	0,3399	0,425	-0,207	0,2961	0,485
CPT (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Duaal	0,309	0,1258	0,014	0,036	0,1692	0,829	0,171	0,1698	0,314	0,378	0,1479	0,011
Leren & Werken	0,569	0,195	0,003	0,33	0,2612	0,206	0,337	0,2622	0,199	0,393	0,2284	0,085
Voltijds (stage; ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.

Afhankelijke variabelen	Gevoelens van verbondenheid														
	Verbondenheid school			Verbondenheid opleiding			Verbondenheid werkplek			Waardering schools leren			Waardering werkplekieren		
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
Parameters (Intercept)	-0,06	0,2356	0,8	0,513	0,2597	0,048	-0,229	0,3864	0,553	0,03	0,2454	0,902	-0,001	0,3787	0,998
Man	0,212	0,1894	0,264	0,308	0,2085	0,14	0,041	0,3377	0,903	-0,187	0,197	0,341	-0,464	0,3293	0,159
Vrouw (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Non-EU15	0,123	0,1618	0,446	0,105	0,1783	0,557	0,119	0,2101	0,57	0,414	0,1685	0,014	0,165	0,2101	0,432
EU15	0,111	0,1447	0,445	0,006	0,1594	0,972	0,001	0,2129	0,997	-0,061	0,1506	0,685	-0,013	0,2107	0,95
Belgisch (Ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Hooggeschoold	0,216	0,1585	0,174	0,125	0,1748	0,476	-0,013	0,2354	0,955	0,162	0,1652	0,327	-0,111	0,2331	0,634
Middengespoold	0,046	0,1412	0,743	0,039	0,1557	0,803	0,283	0,2076	0,173	0,251	0,1472	0,088	0,265	0,2068	0,2
Laaggeschoold (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
>1 jaar achterstand	0,134	0,1497	0,372	0,003	0,165	0,986	-0,476	0,2113	0,024	-0,145	0,1561	0,352	0,051	0,2163	0,815
1 jaar achterstand	0,068	0,1094	0,537	0,005	0,1206	0,97	-0,258	0,1583	0,103	-0,002	0,1138	0,986	-0,007	0,1564	0,965
Geen achterstand (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Zorgkundige	0,62	0,1927	0,001	-0,24	0,2122	0,258	0,118	0,3408	0,728	0,066	0,2006	0,741	-0,367	0,334	0,272
Ruwbouw	0,034	0,1727	0,846	0,632	0,1903	0,001	-0,132	0,2946	0,655	-0,404	0,1826	0,027	-0,278	0,3085	0,367
Haarverzorging	0,108	0,2139	0,613	0,691	0,2358	0,003	-0,114	0,374	0,76	-0,323	0,2227	0,147	-0,859	0,3689	0,02
Elek. Installaties	0,114	0,2742	0,677	0,061	0,3023	0,841	-0,337	0,3125	0,282	0,073	0,2857	0,799	0,046	0,3069	0,88
CPT (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Duaal	0,363	0,1164	0,002	0,04	0,1275	0,751	0,358	0,1587	0,024	0,072	0,1204	0,549	0,612	0,1578	0
Leren & Werken	0,605	0,1793	0,001	0,076	0,1978	0,7	0,521	0,2471	0,035	0,099	0,1871	0,595	0,724	0,2472	0,003
Voltijds (stage; ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.

Afhankelijke variabelen	Zelfpercepties omtrent competentie en controle											
	Academisch zelfbeeld			Beroepsmatig zelfbeeld			Zelfgereguleerd schools leren			Zelfgereguleerd werkplekieren		
Parameters	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	P
(Intercept)	0,289	0,2603	0,267	0,311	0,3695	0,399	-0,251	0,242	0,3	0,2	0,3773	0,597
Man	0,258	0,209	0,218	0,046	0,3219	0,885	0,117	0,1942	0,548	-0,466	0,3283	0,156
Vrouw (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Non-EU15	0,018	0,1787	0,921	0,212	0,1975	0,283	0,063	0,1661	0,706	0,413	0,2014	0,04
EU15	0,34	0,1597	0,033	0,076	0,2044	0,709	-0,035	0,1485	0,812	0,244	0,2081	0,242
Belgisch (Ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Hooggeschoold	0,228	0,1752	0,192	0,348	0,2252	0,123	0,043	0,1628	0,792	-0,06	0,2291	0,793
Middengespoold	0,198	0,156	0,205	0,007	0,1979	0,972	0,256	0,1449	0,077	0,147	0,2019	0,466
Laaggeschoold (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
>1 jaar achterstand	0,211	0,1654	0,201	0,083	0,2028	0,682	0,076	0,1537	0,619	0,036	0,2069	0,864
1 jaar achterstand	0,02	0,1205	0,869	-0,1	0,1538	0,515	-0,005	0,112	0,962	-0,039	0,1557	0,802
Geen achterstand (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Zorgkundige	0,336	0,2127	0,115	0,722	0,3268	0,027	0,124	0,1977	0,532	-0,329	0,3335	0,324
Ruwbouw	0,122	0,1908	0,524	0,034	0,2833	0,905	-0,256	0,1773	0,149	-0,777	0,2882	0,007
Haarverzorging	0,086	0,2362	0,715	0,163	0,3582	0,65	-0,206	0,2195	0,349	-0,96	0,3649	0,009
Elektrische Installaties	0,011	0,303	0,971	0,508	0,2991	0,089	-0,387	0,2816	0,17	-0,508	0,3048	0,096
CPT (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Duaal	0,058	0,1277	0,648	0,15	0,1539	0,33	0,262	0,1187	0,027	0,356	0,1564	0,023
Leren & Werken	0,182	0,1981	0,359	0,243	0,2421	0,316	0,251	0,1841	0,173	0,733	0,2426	0,003
Voltijds (stage; ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.

Afhankelijke variabelen	Engagement														
	Aandacht op school			Aandacht op de werkplek			Studiegedrag			Ziekte-dagen			Problematische afwezigheden		
	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p	B	SE	p
Parameters (Intercept)	0,047	0,2705	0,861	0,094	0,3838	0,807	0,597	0,283	0,035	0,558	0,3087	0,07	0,165	0,314	0,599
Man	0,076	0,2169	0,726	0,584	0,3342	0,081	-0,898	0,227	0	-0,265	0,2448	0,279	0,324	0,2517	0,198
Vrouw (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Non-EU15	0,298	0,1854	0,107	0,25	0,2053	0,223	0,213	0,1939	0,272	0,246	0,2133	0,25	0,306	0,215	0,155
EU15	0,025	0,1665	0,881	0,194	0,2124	0,361	-0,057	0,1741	0,744	0,463	0,1981	0,02	0,743	0,1946	0
Belgisch (Ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Hooggeschoold	0,029	0,1831	0,874	0,109	0,234	0,643	0,057	0,1916	0,767	-0,21	0,2132	0,324	0,096	0,2123	0,65
Middengespoold	0,111	0,1637	0,497	0,512	0,2055	0,013	0,094	0,1712	0,584	-0,085	0,1897	0,652	-0,164	0,1897	0,388
Laaggeschoold (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
>1 jaar achterstand	0,422	0,1731	0,015	-0,1	0,2144	0,641	-0,018	0,1811	0,921	0,069	0,2021	0,731	0,269	0,1993	0,177
1 jaar achterstand	0,309	0,1253	0,014	0,015	0,1596	0,925	0,189	0,1311	0,15	0,204	0,1486	0,169	-0,065	0,1466	0,656
Geen achterstand (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Zorgkundige	0,009	0,2203	0,968	0,644	0,3396	0,058	-0,238	0,2305	0,302	-0,431	0,2493	0,084	-0,389	0,2562	0,129
Ruwbouw	0,297	0,1974	0,132	0,159	0,2943	0,588	-0,528	0,2065	0,011	-0,101	0,2348	0,667	-0,465	0,2301	0,043
Haarverzorging	0,079	0,2451	0,748	1,018	0,372	0,006	-0,699	0,2564	0,006	-0,631	0,2819	0,025	-0,194	0,2854	0,497
Elek. Installaties	0,19	0,3134	0,545	0,079	0,3108	0,799	-0,244	0,3279	0,457	-0,278	0,3728	0,456	-0,744	0,365	0,042
CPT (ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.
Duaal	0,301	0,134	0,025	0,579	0,1603	0	0,025	0,1402	0,857	-0,368	0,1576	0,02	-0,366	0,1544	0,018
Leren & Werken	0,014	0,205	0,946	0,271	0,2515	0,281	0,182	0,2144	0,396	-0,308	0,2367	0,193	0,071	0,2393	0,766
Voltijds (stage; ref.)	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.	0a	.	.