

Duaal Leren op Proef

Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'

Tussentijds Rapport Schooljaar 2017-2018

Drs. Ward Nouwen

Drs. Mariana Orozco

Prof. Dr. Noel Clycq



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

Inhoudsopgave

Beleidsamenvatting	4
Centrale bevindingen uit de surveybevraging.....	4
Studiekeuzemotivatie.....	5
Motivatieontwikkeling.....	7
Doorstroom en uitstroom van leerlingen.....	8
Centrale bevindingen uit de casestudy's.....	10
Algemene beleidsachtergrond en -intenties.....	11
Onderzoeksluik algemene implementatie	12
Onderzoeksluik leerlingen	14
Onderzoeksluik personeel.....	19
Inleiding.....	21
Surveyresultaten voor het schooljaar 2017-2018.....	22
Data en methoden.....	22
Studiekeuzemotivatie.....	24
Een vergelijkend longitudinaal perspectief op motivatieontwikkeling.....	28
Ondersteuning in de leercontext	30
Verbondenheid met de leercontext.....	32
Academisch en beroepsmatig zelfbeeld.....	33
(Gedragmatige) school- en werkbetrokkenheid.....	34
Analyses administratieve doorstroom- en uitstroomgegevens	36
Problematische afwezigheden	38
Vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen	39
Gekwalificeerde uitstroom uit eenjarige opleidingen.....	39
Casestudy's.....	41
Data en methoden.....	43
Algemene beleidsachtergrond en -intenties: “Duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg”	44
Onderzoeksluik algemene implementatie	53
Implementatie van de standaardtrajecten	53
Implementatie van de Overeenkomsten Alternierende Opleidingen.....	105

Onderzoeksluik leerlingen.....	118
Studiekeuzebegeleiding, toeleiding & screening	118
Afstemming vraag en aanbod van werkplekken	142
Begeleiding	157
Evaluatie	179
Onderzoeksluik personeel	192
Personeelsbeleid	192
Professionalisering & ondersteuning	201
Annex.....	212

Beleidssamenvatting

Deze beleidssamenvatting geeft een overzicht van de centrale bevindingen uit het tweede tussentijds rapport van de evaluatiestudie Proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'. We presenteren hierin de belangrijkste aandachtspunten voor de betrokken beleidsdomeinen en formuleren enkele tussentijdse aanbevelingen. Het achterliggende tussentijds rapport is gebaseerd op empirische data uit de surveybevraging bij leerlingen in totaal 51 proeftuinscholen en acht casestudy's die plaatsvonden tijdens het schooljaar 2017-2018.

Het eerste deel van het tussentijds rapport focust op de bevindingen uit de nieuwe surveybevragingen. Binnen een longitudinaal survey-design polsten we duale leerlingen en leerlingen uit de niet-duale referentieopleidingen binnen dezelfde proeftuinscholen naar hun schoolloopbaan- en achtergrondkenmerken, studiekeuzemotivatie, toekomstaspiraties en een reeks psychometrische indicatoren die polsen naar hun motivatieontwikkeling en betrokkenheid bij het leren op school en op de werkplek. Hiernaast werden ook administratieve data over de instroom, doorstroom en uitstroom van diezelfde leerlingen gekoppeld met de surveygegevens. We rapporteren hier onder meer over de relatie tussen het volgen van een duale opleiding en problematische afwezigheden, het behalen van een studiebekrachtiging en het vroegtijdig stopzetten van een opleiding, steeds gecontroleerd voor verschillen in instroomkenmerken. Meer gedetailleerde informatie over de kwantitatieve dataverzameling en -analyses vindt u in onderstaand tussentijds rapport.

Het tweede deel rapporteert over acht nieuwe casestudy's waarin we leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/zaakvoerders polsten naar hun ervaringen in de lopende proeftuinen. De casestudy's betreffen steeds een duale opleiding zoals aangeboden door een specifieke aanbieder. De casestudy-bevindingen met betrekking tot elk van de tien centrale onderzoeksthema's werden in het tussentijds rapport gedetailleerd beschreven en onderbouwd met de bijbehorende citaten. In deze beleidssamenvatting selecteerden we per onderzoeksthema enkel de belangrijkste aandachtspunten en formuleren we enkele beleidsaanbevelingen met een nadruk op mogelijke zogenaamde *quick wins*. Het gaat hier om maatregelen die op relatief korte termijn kunnen worden genomen, dit in afwachting van de eindrapportering waarin een uitgebreide SWOT-analyse wordt voorzien.

Centrale bevindingen uit de surveybevraging

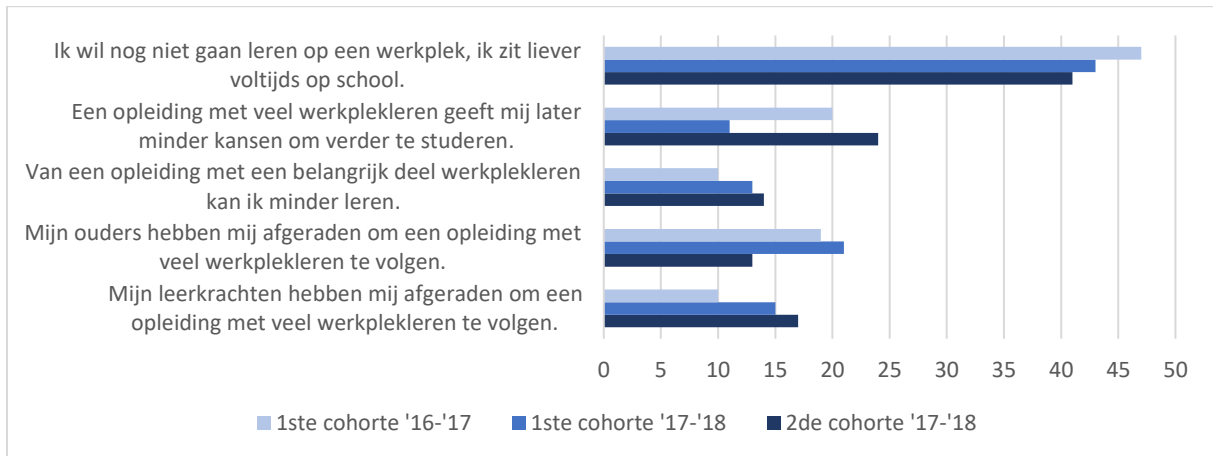
In het tussentijds rapport presenteren we analyses gebaseerd op de survey-data verzameld tijdens het schooljaar 2017-2018, alsook analyses voor de survey-data voor het schooljaar 2016-2017 die werden gekoppeld aan administratieve gegevens. Thematisch onderscheiden we drie delen, namelijk: (1) studiekeuzemotivatie, (2) motivatieontwikkeling, alsook (3) de doorstroom en uitstroom van leerlingen.

Studiekeuzemotivatie

We benaderen de studiekeuzemotivatie van leerlingen vanuit twee verschillende perspectieven. We onderzoeken, enerzijds, waarom leerlingen in de reguliere (voltijdse) referentieopleidingen in de proeftuinscholen doorheen de twee eerste proeftuinjaren niet kozen voor de duale variant van de opleiding en, anderzijds, vergelijken we de positieve keuzemotivatie voor een alternerende opleiding tussen leerlingen in een duale opleiding en zijn referentieopleidingen binnen het stelsel van leren en werken (*i.e.* DBSO en Leertijd).

Evolutie van negatieve keuzemotieven ten aanzien van duaal leren

- Een voorkeur om voltijds op school te leren is ook in het schooljaar 2017-2018 de belangrijkste reden voor leerlingen om niet te kiezen voor een duale opleiding. Het aandeel van leerlingen dat deze reden aangeeft, zakt echter ten aanzien van schooljaar 2016-2017 en is het laagst binnen die aanbieders waarin al een tweede cohorte kon instromen. **Door bij een aanbieder duale opleidingen in te richten, lijken leerlingen dus geleidelijk meer open te staan om ook te leren op een werkplek.**
 - De overtuiging dat duaal leren de kansen in het hoger onderwijs zou verkleinen, daalt opmerkelijk tussen beide proeftuinjaren voor opleidingen die voor het eerst duaal worden aangeboden, maar stijgt bij de tweede cohorte in reeds bestaande proeftuinopleidingen. **De ervaringen van de eerste cohorte van duale leerlingen binnen dezelfde proeftuin deed de bezorgdheid over negatieve gevolgen voor een succesvolle doorstroom naar het hoger onderwijs niet afnemen voor de tweede cohorte, integendeel.**
 - Het negatief keuzeargument dat een duale leerweg minder leermogelijkheden zou bieden, stijgt licht tussen de opleidingen die in beide schooljaren voor het eerst duaal worden aangeboden, alsook tussen verschillende cohorten bij dezelfde aanbieders. Hoewel dit niet het belangrijkste negatief keuzemotief is voor leerlingen, **verdient de reputatie van duaal leren voor wat betreft het bieden van leeransen dus bijkomende aandacht.**
 - De rol van een mogelijke terughoudendheid bij ouders daalde over de twee cohorten binnen dezelfde proeftuinopleidingen, maar bleef min of meer constant tussen de eerste cohorten van nieuwe duale opleidingen in beide schooljaren. **De (impact van) terughoudendheid bij ouders om hun kind voor een duale leerweg te laten kiezen, daalt dus wel over de verschillende cohorten heen.**
 - Het aandeel leerlingen dat niet koos voor een duale opleiding omdat hun leerkrachten dit hadden afgeraden, is gestegen tussen de eerste cohorten in beide schooljaren en is het hoogst voor de tweede cohorte van leerlingen. **De rol van negatieve adviezen van leerkrachten stijgt dus over het algemeen.** Vanuit het schoolpersoneel binnen een casestudy kwam hieromtrent het signaal dat ondernemingen ook aanstuurden op een strengere advisering vanuit de school.
- ➔ **We adviseren de overheid om te blijven investeren in vlot toegankelijke en betrouwbare informatie omtrent de mogelijke effecten van een duale opleiding (bv. op leer- en doorstromingskansen). Deze informatie maakt een beter geïnformeerde studiekeuze en advisering mogelijk.**

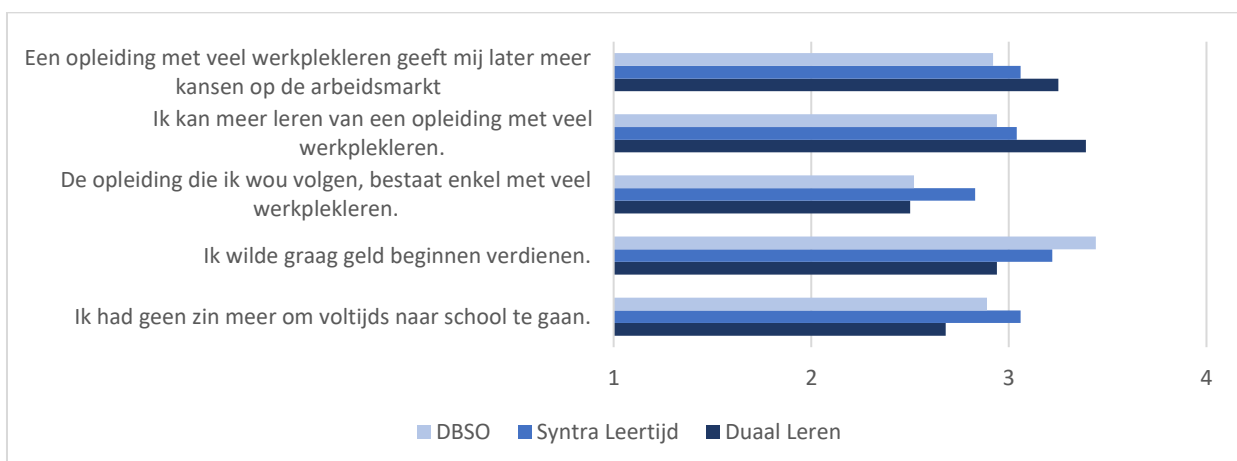


Figuur 1: Evolutie van negatieve keuzemotieven bij voltijdse leerlingen (in %).

Positieve keuzemotieven voor een alternerende opleiding vergeleken

- Duale leerlingen geven in vergelijking met leerlingen in het DBSO en de Leertijd het meest aan dat een alternerende opleiding **hun latere kansen op de arbeidsmarkt zal versterken**.
- Duale leerlingen kiezen ook significant vaker voor een alternerende opleiding omdat ze ervan overtuigd zijn op die manier **meer leerkansen te krijgen**.
- Een keuze voor een leervergoeding is het meest van belang bij de leerlingen in het DBSO, gevolgd door de Syntra Leertijd en dan pas leerlingen in duaal leren. Dit impliceert dat leerlingen in duaal leren het **minst gedreven worden door de leervergoeding**.
- Een expliciete keuze om **niet langer voltijds onderwijs te volgen**, speelt significant meer in het stelsel van leren en werken dan in duaal leren.

Over het algemeen kunnen we dus stellen dat leerlingen in duaal leren een meer intrinsiek gemotiveerde keuze maken voor een alternerende opleiding dan leerlingen binnen het stelsel van leren en werken.



Figuur 2: Het belang van keuzemotieven om te kiezen voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkpleklers vergeleken tussen duaal leren, Syntra Leertijd en het DBSO.

Motivatietoewikkeling

In de tweede sectie van het kwantitatieve luik hanteren we een vergelijkend longitudinaal perspectief op meetindicatoren die centraal staan in theorievorming omtrent motivatietoewikkeling en school-/werkbetrokkenheid. Voor de tweede cohorte leerlingen (*i.e.* gestart in het schooljaar 2017-2018) onderzochten we of de (i) ondersteuning in de leercontext, (ii) gevoelens van verbondenheid, (iii) het zelfbeeld en (iv) gedragsmatige betrokkenheid ten aanzien van de schoolse en werkplekcomponent doorheen de twee semestriële meetmomenten verschillend evolueren voor leerlingen in de duale en niet-duale referentieopleidingen. Daarnaast hadden we in deze analyses ook specifiek aandacht voor het type van aanbieder en het abstractieniveau van de opleiding. In deze beleidssamenvatting focussen we echter op de bevindingen omtrent het duaal karakter van een opleiding. Naast deze opleidingskenmerken, controleerden we ook steeds voor verschillen in de instroomkenmerken, nl. geslacht, migratieachtergrond, opleidingsniveau van de moeder en schoolse achterstand.

Ondersteuning in de leercontext

- Voor het eerste semester rapporteren duale leerlingen voor alle metingen van ondersteuning in de leeromgeving (*i.e.* ondersteuning van leerkrachten, mentoren en collega's, alsook het leerpotentieel van de werkplek) significant hogere scores, ook na controle van de instroom- en andere opleidingskenmerken.
- In het tweede semester rapporteren duale leerlingen enkel significant hogere ondersteuning van de mentor en meer leerpotentieel op de werkplek dan leerlingen in niet-duale opleidingen binnen het DBSO en de Leertijd.

Verbondenheid met de leercontext

- Duale leerlingen voelen zich – zowel in het eerste als het tweede semester – significant het meest verbonden met hun school, specifieke opleiding en werkplek.
- Duale leerlingen rapporteren voor beide meetmomenten een significant hogere waardering voor werkplekklere maar verschillen *niet* significant met leerlingen uit de niet-duale opleidingen in hun waardering van schools onderwijs.
- Hoewel leerlingen uit de duale opleidingen in het tweede semester nog significant hoger scoren voor waardering van werkplekklere en verbondenheid met de school en de werkplek, groeien de metingen van beide groepen doorheen het schooljaar opnieuw naar mekaar toe.

Academisch en beroepsmatig zelfbeeld

- In het eerste semester rapporteren duale leerlingen een hoger beroepsmatig zelfbeeld en een hoger niveau van zelfregulerend leren op school. Enkel voor het beroepsmatig zelfbeeld vinden we ook tijdens het tweede semester een gelijkaardig significant verschil.

(Gedragsmatige) school- en werkbetrokkenheid

- Leerlingen uit de duale opleidingen rapporteren, zowel in het eerste als het tweede semester, een hogere werkbetrokkenheid en aandachtigheid op de werkplek. De initiële verschillen groeien echter doorheen het eerste schooljaar terug naar mekaar toe.

Duale leerlingen scoren – na controle voor verschillen in instroom- en opleidingskenmerken – significant hoger op tal van indicatoren voor de ervaren ondersteuning in en de verbondenheid met de leercontext, alsook voor het beroepsmatig zelfbeeld en gedragsmatige werkbetrokkenheid. Daarnaast tonen de analyses dat de waardering van schools leren en de gedragsmatige betrokkenheid bij de school niet significant lager zijn bij duale leerlingen.

➔ Voor enkele indicatoren worden de verschillen met leerlingen in de niet-duale opleidingen echter kleiner of verliezen ze hun statistische significantie doorheen het schooljaar. We volgen de evolutie van deze indicatoren daarom verder op doorheen de proeftuinen en pleiten ervoor om als overheid aanbieders en ondernemingen te blijven omkaderen om duale leerlingen voldoende te kunnen ondersteunen in beide leeromgevingen.

Doorstroom en uitstroom van leerlingen

De laatste sectie van het kwantitatieve luik maakt gebruik van de surveygegevens uit het schooljaar 2016-2017 die werden gekoppeld aan administratieve gegevens. Deze gekoppelde administratieve data bevatten instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens. Daarnaast werden ook de problematische afwezigheden voor het schooljaar 2016-2017 gekoppeld als een indicator voor gedragsmatige betrokkenheid en voorspeller van een vroegtijdige stopzetting. De verklarende analyses focussen zich op het aantal problematische afwezigheden, vroegtijdige stopzettingen van de tweejarige opleidingen en de gekwalificeerde uitstroom van de eenjarige opleidingen.

In deze analyses hanteren we de administratieve instroomkenmerken en een reeks psychometrische instrumenten uit de survey als controle- en verklarende variabelen. Wat de instroomkenmerken uit de administratieve data betreft, maken we gebruik van enkele achtergrondkenmerken zoals het geslacht en de OKI-kenmerken Thuistaal Niet-Nederlands en het hebben van een laagopgeleide moeder. Verder kregen we via de administratieve data ook toegang tot enkele schoolloopbaan kenmerken, met name de opgelopen onderwijsachterstand, het aantal problematische afwezigheden in het voorafgaande schooljaar (2015-2016), de overeenstemming van het studiegebied en de onderwijsvorm bij de instroom, alsook een mogelijke zijinstroom.¹

Problematische afwezigheden

- Zonder te controleren voor verschillen in instroom, zien we **significant hogere niveaus van spijbelen binnen duaal leren en het DBSO dan in het regulier onderwijs**. Vooral de opleidingen binnen het DBSO sprongen er hier bovenuit.

¹ Met overeenstemming studiegebied bedoelen we dat er een aansluiting was tussen het studiegebied van de huidige en meest recente vooropleiding (ook bij studieonderbreking), hetzelfde geldt voor overeenstemming onderwijsvorm. Leerlingen die aantikken voor de afgeleide variabele zij-instroom waren in het schooljaar voorafgaand aan het schooljaar 2016-2017 niet ingeschreven in het secundair onderwijs.

- Ook na controle van deze instroomkenmerken vinden we deze significante verschillen maar deze zijn echter minder groot. De **verschillen tussen de onderwijstypes worden dus deels gevat door de verschillen in de instroomkenmerken van de leerlingenpopulatie.**
- Voor wat de schoolloopbaan kenmerken betreft, vinden we hogere spijbelniveaus voor leerlingen met schoolse vertraging en problematische afwezigheden voor de instroom. Een aansluiting van het studiegebied blijkt een beschermende factor te zijn tegen spijbelgedrag.
➔ **Het beperken van schoolse vertraging en studieoriëntering die aanstuurt op logisch aansluitende studiekeuzes kunnen bijdragen tot de preventie van spijbelgedrag.**
- Zich ondersteund voelen door leerkrachten, meer verbonden voelen met de school en de opleiding, het belang van onderwijs waarderen en een positiever academisch zelfbeeld verkleinen de frequentie van problematische afwezigheden.
➔ **Interventies tegen problematische afwezigheden kunnen inzetten op ondersteunende leerling-leerkrachtrelaties, gevoelens van verbondenheid en het academisch zelfvertrouwen van leerlingen.**

Vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen

- Wanneer geen rekening wordt gehouden met verschillen in instroomkenmerken, is er een significant groter risico op een vroegtijdige stopzetting bij leerlingen in het DBSO en de Syntra Leertijd. Dit verschil verdwijnt echter na controle op verschillen in instroomkenmerken. De **verschillen tussen de verschillende onderwijstypes zijn hier dus volledig toe te schrijven aan de verschillende instroomkenmerken van leerlingen.**
- Zij-instromers – meestal niet-leerplichtige meerderjarigen – lopen een verhoogd risico om tweejarige derdegraadsopleidingen vroegtijdig stop te zetten. Hiermee doen we echter geen uitspraken over een mogelijke stopzetting van éénjarige opleidingen, vaak specialisatie-opleidingen waarin zijinstroom van meerderjarige leerlingen ook vaker voorkomt.
➔ **Zij-instromers in de tweejarige opleidingen verdienen als niet-leerplichtige meerderjarigen een specifieke begeleiding en studieadvies om uitval te voorkomen.**
- Zich verbonden voelen met de opleiding bleek een significante beschermende factor tegen een vroegtijdige stopzetting van de opleiding.
➔ **Ook eerder onderzoek wijst op het belang van de rol van gevoelens van verbondenheid (oftewel emotionele betrokkenheid) in het tegengaan van schooluitval.**

Gekwalificeerde uitstroom uit eenjarige opleidingen

- Zonder rekening te houden met controlevariabelen tonen de analyses een lagere kans voor leerlingen in een CDO of Syntra campus om binnen het schooljaar gekwalificeerd uit te stromen. Wanneer we echter rekening houden met verschillen in instroomkenmerken, verliest dit effect zijn statistische significantie. **Opnieuw zijn deze verschillen toe te schrijven aan de verschillende instroom in de verschillende onderwijstypes.**
- Van de surveymetingen bleek enkel het academisch zelfvertrouwen van de leerlingen een significante voorspeller: leerlingen met een positiever academisch zelfbeeld hebben ook meer kans om de opleiding succesvol af te ronden binnen één schooljaar.
➔ **Onderzoek leert ons dat positieve feedback het academisch zelfvertrouwen kan verhogen en zo ook indirect kan bijdragen tot het studiesucces van leerlingen.**

Centrale bevindingen uit de casestudy's

Naast het longitudinaal survey-design is het evaluatieonderzoek gebaseerd op een casestudy-benadering. De cases zijn steeds duale opleidingen zoals aangeboden binnen één specifieke aanbieder. Voor elk van de 5 semestriële empirische fases selecteren we telkens 4 casestudy's. In totaal voeren we zo 14 unieke casestudy's uit en worden er bij 6 cases nieuwe bezoeken georganiseerd om het veranderingsproces te kunnen opvolgen, of zoeken we gericht naar een alternatieve aanbieder om mogelijke verschillen naar het type van aanbieder in kaart te brengen.

Casestudy's Schooljaar 2017-2018

- Casestudie (05): Groen- en tuinbeheer dual (BuSO OV3, SAO in het 1^e jaar, OAO in het 2^e jaar)
- Casestudie (06): Elektromechanische technieken dual (TSO 3^{de} graad, SAO)
- Casestudie (07): Brood- en banketbakkerij dual (DBSO, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (08): Fitnessbegeleider dual (TSO, Se-n-Se, OAO)
- Casestudie (09): Elektrische Installaties dual (BSO, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (10): Hotelreceptionist dual (BSO, specialisatiejaar, OAO)
- Casestudie (11): Onderhoudsmechanica Auto dual (Syntra, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (01): Chemische Procestechnieken dual (TSO, Se-n-Se, SAO, opvolging)

We hebben ons tijdens de bevraging en analyses laten leiden door de tien centrale onderzoeksthema's die werden vooropgesteld door de opdrachtgever. Hieronder volgt een schematische voorstelling van de centrale onderzoeksthema's zoals deze terug te vinden zijn in de beleidsamenvatting:

- Algemene beleidsachtergrond en -intenties
- Onderzoeksluik algemene implementatie:
 - Implementatie van de standaardtrajecten
 - Implementatie van de overeenkomsten
- Onderzoeksluik leerlingen:
 - Studiekeuzebegeleiding en toeleiding
 - Intake, screening en individuele matching
 - Afstemming vraag en aanbod (kwantiteit en kwaliteit van de werkplekken)
 - Begeleiding
 - Evaluatie
- Onderzoeksluik personeel:
 - Personeelsorganisatie, -ondersteuning en professionalisering op school
 - Personeelsorganisatie, -ondersteuning en professionalisering in ondernemingen

Hieronder volgen per onderzoeksthema de belangrijkste aandachtspunten voor de beleidsdomeinen onderwijs en werk. Waar mogelijk verbinden we hieraan enkele tussentijdse beleidsaanbevelingen.

Algemene beleidsachtergrond en -intenties

De centrale doelstelling van beleidsmakers om van duaal leren een volwaardige kwalificerende leerweg te maken, wordt door de betrokken actoren in de proeftuinen verbonden aan het leerpotentieel van de werkplek en de doorstromingskansen naar de arbeidsmarkt en – voor opleidingen met een dubbele finaliteit – het hoger onderwijs. Daarnaast was er bij verschillende actoren bezorgdheid over de aansluitingskansen voor kwetsbare groepen van leerlingen.

Het leerpotentieel van de werkplek

- Diverse actoren benadrukken dat een duale leerweg leerlingen extra leeransen en motivatie kan bieden. De mate waarin er voldoende afstemming is tussen de school en de werkplek wordt hierin als bepalend ervaren.
 - Een reële werkplek heeft als leeromgeving echter ook nadelen als er onvoldoende kansen zijn om te experimenteren en wanneer de werkplek vooral zogenaamde in-situ kennis genereert, d.w.z. competenties die niet vlot transfereerbaar zijn naar nieuwe contexten.
- ➔ Om het leerpotentieel van de werkplek te vrijwaren dient men toe te zien op (i) de verscheidenheid van de geboden leeransen, (ii) de afstemming tussen beide leercontexten, (iii) de mogelijkheden om tijdens het werkplekleren te kunnen experimenteren en reflecteren, (iv) alsook de transfereerbaarheid van het geleerde naar nieuwe contexten.**

Een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt en/of het hoger onderwijs

- Personeelsleden in een case met een duale opleiding met een dubbele finaliteit maken zich zorgen over de doorstromingskansen naar het hoger onderwijs.
- Er blijkt consensus te bestaan over de positieve effecten van duale opleidingen op de doorstromingskansen naar de arbeidsmarkt. Dit betreft niet enkel beroepsspecifieke kennis en vaardigheden maar ook meer algemene en sociale competenties die als belangrijk worden beschouwd op de arbeidsmarkt.

De casestudy's wijzen op spanningen in het bewaken van een evenwicht tussen, enerzijds, een te ondernemings specifieke beroepsgerichte vorming die beperkend is voor de weerbaarheid op de bredere arbeidsmarkt en het potentieel om levenslang te blijven leren en, anderzijds, een zekere mate van specialisatie om betekenisvolle leerervaringen te kunnen bieden op de werkplek.

De aansluiting van kwetsbare leerlingen met een duale leerweg

- Er bestaat bezorgdheid over jongeren die moeilijk aansluiting vinden bij duaal leren. Voor kwetsbare groepen van leerlingen (bv. huidige doelgroep van het DBSO en het BuSO) kunnen slechte ervaringen op de werkplek daarenboven ook kwalijke gevolgen hebben op het zelfbeeld en de motivatie, met een verhoogd risico op uitval als gevolg.
- ➔ Om aan de beleidsdoelstellingen van het terugdringen van jeugdwerkloosheid en vroegtijdig schoolverlaten te voldoen, pleiten we ervoor dat beleidsmakers ook kwetsbare leerlingen een duurzame aansluiting te doen vinden bij een duale leerweg. Dit betreft de implementatie van de voorziene aanloopfase maar ook extra ondersteuning doorheen het duale leertraject.**

Onderzoeksluik algemene implementatie

Implementatie van de standaardtrajecten

In onderstaand overzicht vatten we de belangrijkste aandachtspunten voor de implementatie van de standaardtrajecten samen. We bespreken achtereenvolgens enkele case-overschrijdende bevindingen over de implementatie van de clusters van algemene en beroepsgerichte vorming. Voor een case-specifieke benadering verwijzen we de lezer graag naar het tussentijdse rapport.

Algemene vorming

- Algemene vakken worden in enkele cases aangepast aan de specifieke beroepsopleiding. Dit wordt als een meerwaarde ervaren door de meeste actoren. In andere cases is de algemene vorming echter vaak wegens organisatorische redenen (bv. kleine klasgroepen) niet afgestemd op de specifieke beroepscontext.
- Verschillende actoren (ook leerlingen) vragen meer aandacht voor algemene competenties zoals basisrekenkunde en (vreemde) talen, voornamelijk in functie van de beroepscontext. Schoolpersoneelsleden ervaren echter meer tijdsdruk bij het werken rond algemene vorming.
➔ Verschillende actoren pleiten voor meer aandacht voor algemene vorming, zij het in de eerste plaats gelinkt aan de noden van de leerling in de beroepscontext.

Beroepsgerichte vorming

- Vanuit ondernemerskant bestaat er over het algemeen tevredenheid over de overeenstemming tussen de standaardtrajecten en de realiteit van het beroep. Vanuit verschillende cases konden we echter ook enkele aandachtspunten noteren:
 - Sommige competenties in de standaardtrajecten zouden niet altijd nog even relevant zijn (bv. opleiding Hotelreceptionist duaal).
➔ Een regelmatige update van de standaardtrajecten dient zich dus aan.
 - De verwachtingen van het standaardtraject ten aanzien van de veelheid en het beheersingsniveau van de competenties zouden in sommige opleidingen eerder overeenstemmen met het profiel van een ervaren werknemer dan van een startersprofiel (bv. opleiding Chemisch Procestechnieken duaal).
➔ Bij de vertaling van de beroepskwalificatie naar het standaardtraject dient altijd goed te worden afgestemd op de doelgroep van werknemers met beperkte ervaring.
- Niet alle competenties uit de standaardtrajecten kunnen binnen elke erkende onderneming worden aangeleerd. De mate waarin de leeransen op de werkplek matchen met het standaardtraject verschilt sterk tussen ondernemingen. Competenties die niet door de onderneming kunnen worden aangeboden, worden in sommige cases opgevangen door de aanbieder of via externe opleidingsverstrekkers. Een andere interessante praktijk die hieraan tegemoet wil komen, is het organiseren van bedrijfsbezoeken met leerlingen bij elkaars werkplekken (zie casestudy Hotelreceptionist duaal).
➔ Er dient door de betrokken externe kwaliteitsorganen voldoende te worden toegezien op wat er van de standaardtrajecten op de leerwerkplekken kan aangeboden worden, zowel bij de erkenning als in de verdere opvolging.

- Hoewel de verschillende actoren over het algemeen erkennen dat het roteren tussen verschillende ondernemingen leerlingen meer leeransen kan bieden, bestaat er hiervoor over het algemeen weinig draagvlak. Drempels hiervoor zijn het (korte termijn) investerings- en productiemotief van ondernemingen, de extra (administratieve) belasting voor scholen en de vertrouwdsheid die leerlingen opbouwen met een onderneming.
➔ Indien men het draagvlak voor de rotatie tussen verschillende ondernemingen wenst te vergroten, dient men tegemoet te komen aan bovenvermelde drempels.
- Vanuit enkele cases kwam het signaal dat de curriculumverwachtingen te hoog gespannen zijn in de huidige verdeling van opleidingsuren. Zeker bij opleidingen met een sterke theoretische component zou de daling van de contacturen tussen aanbieder en leerling meer druk leggen op het lestepmo en de zelfstandige leerstofverwerking bij leerlingen.
➔ De verdeling van opleidingsuren tussen aanbieder en werkplekieren dient voldoende flexibel te zijn naargelang de noden van de opleiding, dit om het aanbieden van een gedegen theoretische basis mogelijk te maken en ook toekomstige leerlingen niet af te schrikken door de belasting van duale opleidingen.

Implementatie van de Overeenkomsten Alternierende Opleidingen

- Getuigenissen toonden aan dat er nog onduidelijkheden zijn omtrent wettelijke bepalingen van de nieuwe overeenkomsten (OAO en SAO). Deze leiden ook tot een verhoogde administratieve belasting, hetgeen schadelijk is voor de participatie van ondernemingen.
➔ Er werd in het verleden expertise opgebouwd rond trajectbegeleiding bij aanbieders binnen het stelsel van leren en werken. Er kan onderzocht worden hoe deze expertise kan worden gedeeld met nieuwe aanbieders binnen duaal leren. Een nauwere samenwerking tussen de verschillende types van aanbieders is dan ook aan te raden.
- Een te lage leervergoeding voor meerderjarige leerlingen die mee instaan voor hun eigen levensonderhoud kan – zeker bij de huidige krapte op de arbeidsmarkt – leiden tot groenpluk door arbeidsmarktactoren en dus ongekwalificeerde uitstroom.
➔ We raden de betrokken overheden aan om met mekaar in overleg te gaan om OCMW's de leervergoeding (automatisch) te laten aanvullen tot het bestaansminimum.
- Sectoren die gekenmerkt worden met frequent overwerk, vragen ook de leerlingen om over te werken bovenop de vooropgestelde uren in het standaardtraject. Deze uren worden – zoals bij andere werknemers – vaak in het zwarte circuit vergoed.
➔ Werkgevers dienen te worden gesensibiliseerd om het misbruik van onrechtmatige overuren te beperken. Het betrokken schoolpersoneel trachtte deze rol reeds op te nemen.
- Een druk arbeidsregime en het constant wisselen tussen shiften is belastend voor duale leerlingen, hetgeen ten koste zou kunnen gaan van het (zelfstandig) studiewerk.
➔ In de vertaling van de opleidingsuren naar het arbeidsregime van de onderneming dient rekening gehouden te worden met de totale studiebelasting van leerlingen.
- Afhankelijk van het type aanbieder (voltijdse school, CDO of Syntra campus) bestaan er verschillende vakantieregelingen die voor ongelijkheid zorgen in de belasting van leerlingen en de mogelijkheid om studentenarbeid te kunnen uitoefenen.
➔ Een gelijkstelling van vakantieregelingen naar aanbieder werd recent ook bekrachtigd.

Onderzoeksluik leerlingen

Studiekeuzebegeleiding en toeleiding

- Met uitzondering van de casestudy's van Se-n-Se-opleidingen, werden leerlingen en ouders bijna uitsluitend ingelicht over de duale leerweg binnen hun huidige proeftuinschool. Dit gebeurde ook vaak pas (laat) tijdens het voorafgaande schooljaar.
➔ **Een tijdige en breder gedragen studieoriëntatie over de optie van duaal leren kan bijdragen tot meer en beter gemotiveerde keuzes voor een duale leerweg.**
- Er is momenteel eerder weinig draagvlak voor een brede uitrol van duaal leren op het niveau van de tweede graad. Er werd wel aandacht gevraagd voor een tijdige toeleiding van leerlingen die wel school- maar niet leermoe zijn.
➔ **Hoewel er weinig vraag is naar een breed duaal aanbod in de tweede graad, kan het wel een alternatieve kwalificerende leerweg bieden voor een specifieke groep van (vaak schoolvertraagde) leerlingen die schoolmoe zijn.**
- Schoolpersoneelsleden benadrukken dat arbeidsrijpheid vaak een contextgebonden en ook geen statisch gegeven is. Leerlingen groeien zo volgens leerkrachten op een werkplek vaak sneller in zelfstandigheid en maturiteit.
➔ **Inschattingen van arbeidsrijpheid louter op basis van observaties binnen de school zijn niet altijd representatief. We adviseren de overheid daarom om gesimuleerd werkplekleren en bedrijfsbezoeken in de tweede graad te stimuleren, hetgeen zo extra informatie kan opleveren voor het studiekeuzeproces van de leerling en de advisering door de aanbieder.**
- De mate waarin de vooropleiding een rol speelt in de toeleiding – zowel voor wat betreft de algemene als vakspecifieke kennis en vaardigheden – bleek sterk afhankelijk van het type van duale opleiding. Hiernaast was er binnen de casestudy's ook in verschillende mate aandacht voor sociale vaardigheden (bv. klantgerichtheid) en de fysieke draagkracht van de leerlingen.
- Specifiek voor de casestudy van de duale BuSO-opleiding gaf het schoolpersoneel aan dat door het M-decreet de gemiddelde zorgbelasting binnen de OV3 opleidingen is verhoogd, hetgeen ook de toeleiding naar een duale opleiding voor de gemiddelde leerling moeilijker maakt.

Intake, screening en individuele matching

De intake en screening door de school

- Een doortastende intake wordt zowel door de scholen als door de ondernemingen als belangrijk omschreven, te meer bij leerlingen die niet vanuit de eigen school doorstromen. Schoolpersoneelsleden erkennen ook dat de huidige intake en screeningsmiddelen niet onfeilbaar zijn.
➔ **Er blijft daarom aandacht nodig voor de verdere ontwikkeling en verspreiding van geijkte intake- en screeningsmiddelen voor aanbieders.**
- Bij de inschatting van arbeidsrijpheid door de school dient ook steeds de leercontext in rekening genomen te worden, alsook het feit dat arbeidsrijpheid geen statisch gegeven is.
- Naast informatie inwinnen om een advies te kunnen verlenen, is de intake ook een startpunt voor het begeleidingstraject van de leerling.
➔ **De arbeidsrijpheid van jongeren dient daarom te worden gecontextualiseerd door de begeleidingsmogelijkheden van de aanbieder en de onderneming in kaart te brengen.**

De screening door de onderneming

- Binnen de screening door ondernemingen spelen sociale vaardigheden en de motivatie van leerlingen vaak de belangrijkste rol. Deze inschatting gebeurt echter meestal niet volgens duidelijke procedures maar eerder op basis van een kort gesprek en een eerste indruk.
➔ **Ook de ontwikkeling van screeningsinstrumenten voor ondernemingen verdient op sectoraal niveau bijkomende aandacht om zo beter onderbouwde inschattingen te kunnen maken van de startcompetenties en motivatie van leerlingen.**
➔ **Om tijdens de eerste kennismaking kwetsbaardere – maar daarom niet minder gemotiveerde – leerlingen te ondersteunen, kan de trajectbegeleider de leerling vergezellen.**
- Binnen enkele opleidingen in technologische sectoren werd vanuit ondernemingen opgemerkt dat de verwachtingen naar het leervermogen van toekomstige werknemers soms te hoog is in relatie tot de instroom van leerlingen in de duale opleiding. Hierbij stelt men zich – ondanks de krapte in arbeidskrachten – de vraag of de lat voor de instroom soms niet te laag ligt.

Individuele matching

- Het belang van een goede individuele match tussen een leerling en een onderneming werd veelvuldig onderstreept, te meer bij kwetsbare groepen van leerlingen.
- Ook binnen een onderneming kan – waar mogelijk – gezocht worden naar een goede match van een leerling met een specifieke mentor.
- Verschillende actoren merkten op dat de periode van twintig dagen waarin leerlingen een werkplek dienen te vinden voor sommige leerlingen te kort is en kan leiden tot een mismatch.
➔ **Het belang van deze matching stijgt met de kwetsbaarheid van de leerlingen. Om een goede individuele match tussen een leerling en een onderneming mogelijk te maken, dient een aanbieder te beschikken over een voldoende groot netwerk van potentiële ondernemingen.**

Afstemming vraag en aanbod van werkplekken

De beschikbaarheid van erkende werkplekken

- Uit de cases kwamen slechts beperkte signalen over een gebrek aan beschikbare werkplekken:
 - De aanbieders in het DBSO en BuSO geven aan moeilijk werkplekken te vinden.
➔ **Het is van belang om als overheid en belangenorganisaties bij ondernemingen het draagvlak te vergroten om kwetsbare leerlingen kansen te bieden en ondernemingen hierin ook extra te ondersteunen (bv. via IBAL).**
 - Er worden administratieve en financiële drempels vastgesteld om een OAO af te sluiten, vnl. in kleine ondernemingen.
➔ **De overheid kan extra inspanningen leveren om financiële en administratieve drempels bij eenmanszaken en kleine ondernemingen te helpen wegwerken.**
- In sectoren die kampen met een krapte op de arbeidsmarkt worden makkelijker leerwerkplekken opengesteld, echter voornamelijk met het oog op een directe aanwerving.
➔ **Bij de programmering van duale opleidingen dient ingespeeld te worden op de krapte op de arbeidsmarkt. Daarnaast dienen werkgevers te worden gesensibiliseerd over het nut van te investeren op de langere termijn, met het oog op het vergroten van de poule van gekwalificeerde arbeidskrachten, zonder de duale leerling noodzakelijk zelf aan te werven.**

Netwerking met en mapping van potentiële en erkende werkplekken

- Bij de lokale zoektocht naar nieuwe werkplekken lijken aanbieders tot op heden gebruik te maken van het eigen netwerk en zoekkanalen zoals de telefoonboek of het internet.
➔ **Een verdere bekendmaking van nieuwe zoekplatformen – zoals het initiatief van Syntra Vlaanderen: <https://zetjefzelfopdekaart.syntravlaanderen.be/> – is hierin aangewezen.**
- Duaal leren bleek in bepaalde sectoren, of althans lokaal, nog onvoldoende bekend. Trajectbegeleiders moeten vaak het systeem van duaal leren eerst toelichten alvorens de werkgevers proberen te overtuigen om in te stappen.
➔ **Sector- en streekgerichte inspanningen voor de verdere bekendmaking van duaal leren bij ondernemingen zijn hierbij aangewezen.**
- Aanbieders treden lokaal soms met mekaar in concurrentie om dezelfde werkplekken.
➔ **Het is daarom belangrijk dat de overheid de lokale overlegfora voldoende ondersteunt en mandateert met het oog op een gedegen programmatie van duale opleidingen. Deze lokale overlegfora dienen te worden ondersteund met de nodige omgevingsdata en bemiddelingsmogelijkheden.**
- In de zoektocht van leerlingen speelt de bereikbaarheid van werkplekken een belangrijke rol. De meeste leerlingen zijn hierbij voor verdere afstanden afhankelijk (van het reisschema) van het openbaar vervoer.
➔ **In opleidingen waar de bereikbaarheid van ondernemingen een drempel vormt (bv. bereikbaarheid van havenbedrijven, opleidingsuren in een bakkersopleiding), kunnen lokale stakeholders en overheden in overleg treden over het uitbreiden vervoersmogelijkheden (bv. bedrijfsvervoer) en de afstemming van de opleidingsuren op het openbaar vervoer.**

De kwaliteit van erkende werkplekken

- Het kwaliteitsaspect dat het meest onder de aandacht werd gebracht in de casestudy's, betreft de geboden leeropportunities op de werkplek. Hierin vonden we betekenisvolle verschillen tussen ondernemingen. Naast de geboden leerkanalen werden ook de kwaliteit van de begeleiding, het naleven van veiligheids- en arbeidsvoorschriften gerapporteerd als de belangrijke kwaliteitsaspecten om op toe te zien.
- Bovenop de formele erkenning van de onderneming speelt de school vaak een belangrijke rol in de initiële en continue controle op de kwaliteit van de werkplek. Via werkplekbezoeken kan de trajectbegeleider mee toezien op de kwaliteit en kan ze een leerling adviseren om op zoek te gaan naar een andere werkplek of bij het betrokken partnerschap melding doen van onregelmatigheden.
- Slechts in een beperkt aantal gevallen was er sprake van een stopzetting van een overeenkomst omwille van een gebrekkige kwaliteit van de werkplek. Hierbij probeert de aanbieder vaak eerst in gesprek te treden met de onderneming om de kwaliteit op te krikken.
➔ **Naast een gedegen initiële erkenningsprocedure vanuit de Sectorale Partnerschappen of het Vlaams Partnerschap Duaal Leren, kunnen aanbieders verder ondersteund worden in de rol die ze momenteel vaak informeel al spelen in het initiële en continue toezicht op de kwaliteit van werkplekken, het ondersteunen van leerlingen en ondernemingen bij problemen, alsook het signaleren van misbruiken bij de erkenningsinstantie.**

Begeleiding

Trajectbegeleiding vanuit de school

- Aanbieders nemen vaak een belangrijke rol op in de administratieve ondersteuning van leerlingen, ouders en ondernemingen. De trajectbegeleiding omvat zo regelmatig ook de erkenningsaanvraag van ondernemingen om deze administratief te ontlasten en te kunnen overtuigen in te stappen als leeronderneming.
 - ➔ **De verschillende actoren hebben nood aan een vlotte toegang tot informatie over erkenningsprocedures en de nieuwe overeenkomsten.**
 - ➔ **Administratieve trajectbegeleiding vereist daarom ook een zekere arbeidsrechtelijke expertise, hetgeen bij vele aanbieders om verdere professionalisering vraagt.**
- Naast administratieve ondersteuning, omhelst trajectbegeleiding ook de socialemotionele begeleiding van leerlingen op school én op de werkplek.
 - ➔ **Niet bij alle aanbieders is hieromtrent voldoende expertise aanwezig en dienen schoolexterne ondersteuning (bv. IBAL) en verdere professionalisering zich aan.**

Welbevinden op de werkplek

- De specifieke relatie leerling-mentor wordt als bepalend omschreven voor het succes van de duale opleiding: een relatie waarin de leerling de psychologische veiligheid ervaart om vragen te stellen, zijn grenzen aan te geven en fouten te maken.
- Werken in teamverband is een belangrijk aspect voor het welbevinden op de werkplek. De relaties met collega's kunnen zo bepalend zijn voor het succes van de opleiding.
 - ➔ **Ondernemingen kunnen ondersteund worden in de aandacht die wordt geboden om duale leerlingen te integreren in het team (bv. via de mentoropleidingen en teambuilding).**
 - ➔ **Bij kwetsbare leerlingen, bv. in de duale BuSO-opleiding, is extra aandacht nodig voor de socialemotionele ondersteuning van de leerling (bv. bij autismespectrumstoornissen)**

Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de school

- De schoolse component blijkt volgens sommige leerkrachten moeilijker te realiseren aangezien er minder en meer versnipperde contacturen zijn met de aanbieder.
 - ➔ **Het garanderen van een gedegen basisvorming op school verdient daarom aandacht.**
- Een individuele aanpak en differentiatie zijn belangrijk in de vakinhoudelijke begeleiding, te meer door de verschillende leeropportunities op de verschillende werkplekken.
- Op school gaat de leerkracht zowel dieper in op de onderliggende kennis van wat geleerd werd op de werkplek, alsook zouden aangeleerde kennis en vaardigheden waar nodig moeten worden bijgestuurd.
- Werkplekbezoeken bieden een andere kijk om het leerproces van de leerlingen op te volgen. Verder ontstaan er vaak aanknopingspunten die met de hele klas kunnen gedeeld worden.
- Leerkrachten wensen te kunnen blijven investeren in de trajectbegeleiding en geven aan bezorgd te zijn over de voorziene omkaderingsmiddelen na de proeftuifase.
 - ➔ **Werkplekbezoeken zijn essentieel voor een gedegen vakinhoudelijke begeleiding van duale leerlingen. We adviseren de overheid om trajectbegeleiders hiervoor voldoende tijd te bieden.**

Vakinhoudelijke begeleiding door de mentor en collega's

- Er bleek veel variatie te zijn in de kwaliteit en kwantiteit van de ondersteuning en feedback die mentoren en collega's (kunnen) geven.
- Vanuit schoolpersoneel wordt de vraag gesteld of de mentor voldoende (kan) stilstaan bij de redenen waarom taken op een bepaalde manier worden uitgevoerd. De kennis hiervan is volgens leerkrachten niet altijd aanwezig of is eerder impliciet.

➔ Bij het aanduiden van een mentor adviseren we werkgevers rekening te houden met de vakkennis en het didactisch inzicht van de medewerker. Waar nodig kunnen deze worden aangescherpt door middel van mentoropleidingen en verdere vakspecifieke professionalisering, bijvoorbeeld door middel van uitwisselingsmomenten.

- Wanneer fouten gezien worden als een probleem kan een leerkans verloren gaan. Een foutenanalyse en voldoende psychologische veiligheid zijn belangrijk om hieruit te leren.
- In sommige sectoren/opleidingen zijn er op de werkplek minder kansen om te leren door te experimenteren en reflecteren. Om hieraan tegemoet te komen wordt soms gewerkt met gesimuleerde werksituaties.

➔ Werkplekleren dient voor een leerling voldoende ruimte te laten om te kunnen experimenteren en reflecteren over zijn/haar handelen op de werkplek.

Zelfsturing bij leerlingen

- Bij duale leerlingen wordt er vaak aanzienlijk wat zelfstandigheid verwacht. Dit wordt door de meeste actoren geapprecieerd, ook door de leerlingen zelf. De leerlingen voelen zich meer volwassen behandeld en vaak ook meer verantwoordelijk over hun eigen traject.
- Zelfregulerend leren is verder ook belangrijk om te kunnen omgaan met verschillende evaluatiestandaarden bij begeleiders, alsook wanneer (positieve) feedback uitblijft. Een belangrijk aspect van zelfsturing is ook dat leerlingen zelf om feedback (durven te) vragen.

➔ Zelfregulerend leren bij leerlingen dient te worden aangemoedigd en ondersteund, op school en op de werkplek.

Evaluatie

Formatieve evaluatie: evaluatie als een deel van het leerproces

- Mentoren vinden het vaak moeilijk om te evalueren (bv. inschalen beheersingsniveaus) en rekenen op de coaching van de trajectbegeleider.
- Er worden op de werkplek niet alleen vaktechnische maar ook (en soms vooral) sociale competenties geëvalueerd.
- Om leerlingen meer inzicht te geven op hun leerprestaties krijgen ze naast een quotering best ook een toelichting. Deze toelichting geeft aan de evaluatie een meer formatieve functie.

➔ We adviseren aanbieders van mentoropleidingen en trajectbegeleiders aandacht te besteden aan het begeleiden van mentoren in het formatief evalueren van de competentieverwerving.

Summatieve evaluatie: evaluatie die beslist over het kwalificeren

- De rol van mentoren in de delibererende klassenraad wordt positief onthaald maar een deelname wordt in de praktijk enkel nodig geacht bij een gebrek aan consensus. Belangrijk blijft hierbij dat de permanente en summatieve evaluatie goed wordt gedocumenteerd.
➔ **Aanbieders en mentoren moeten verder worden ondersteund in het documenteren van de permanente en eindevaluatie** (zie bijvoorbeeld werken met portfolio's).
- Binnen alle casestudy's werd een vorm van eind- en/of praktijkproef georganiseerd. Deze hebben verschillende functies: informatief/formatief (na het eerste jaar van tweejarige opleiding), kwalificerend (einde van de opleiding) en als objectivering van de evaluatie door de mentor. Enkele specifieke eindproeven riepen nieuwe vragen op: (i) ligt de eindproef in de lijn met de opleiding in termen van specialisme (bv. automeerk) en (ii) staat deze in de juiste verhouding tot de andere evaluatievormen.
➔ **Bij het hanteren van een eindproef adviseren we om goed af te wegen of de functie en impact van de eindproef zijn afgestemd op de evaluatie van de competentieverwerving binnen een duale leerweg.**
- Binnen de duale proeftuinopleidingen pleiten sommige leerkrachten ervoor om in tweejarige opleidingen leerlingen na het eerste jaar te kunnen laten zittenblijven of te heroriënteren naar een andere (niet-duale) opleiding. Andere getuigenissen toonden echter dat het mogelijk kan zijn om een negatief traject tijdens de opleiding om te buigen zonder deze middelen, bijvoorbeeld door te veranderen van werkplek.
➔ **Op basis van deze getuigenissen zou het interessant zijn om de mogelijkheid om leerlingen tussentijds (verplicht) te heroriënteren van opleiding en/of werkplek verder te onderzoeken.**

Onderzoeksluik personeel

Personeelsorganisatie, -ondersteuning en professionalisering in scholen

- Waar (vak-)leerkrachten de trajectbegeleiding voor hun rekening nemen, vinden ze het vaak tijdrovend om zich te verdiepen in de administratieve ondersteuning van leerlingen, tijd die volgens hen vaak onvoldoende wordt erkend binnen de school.
- Trajectbegeleiders maken zich zorgen over de haalbaarheid van de trajectbegeleiding – en met name de werkplekbezoeken – bij een verdere groei van het aantal duale leerlingen.
- De werkplekbezoeken kunnen ook gepaard gaan met verre en dus tijdrovende verplaatsingen, dienstverplaatsingen waarvoor ze niet altijd voldoende gecompenseerd zouden worden.
➔ **Om trajectbegeleiders te ontlasten – en zo meer tijd te geven voor onderwijstaken – zouden leerkrachten beter kunnen worden ondersteund in administratieve taken, bijvoorbeeld door vlot toegankelijke informatie- en ondersteuningskanalen.**
➔ **Bij een groei van het aantal duale opleidingen/leerlingen per aanbieder kan dit schaalvoordelen opleveren die aanleiding zouden kunnen geven tot gespecialiseerd ondersteunend administratief personeel (zie bv. trajectbegeleiders binnen de huidige CDO's).**
➔ **We adviseren de overheid om voldoende omkaderingsmiddelen te voorzien om o.m. voldoende werkplekbezoeken mogelijk te houden, ook bij een stijging van het aantal leerlingen.**

- De bestaande bijscholing voor trajectbegeleiders zou voornamelijk gericht zijn op de administratieve ondersteuning en bijvoorbeeld te weinig op het screenen, begeleiden en evalueren van leerlingen voor de werkplekcomponent.
- Lerende netwerken en uitwisselingen tussen scholen en ondernemingen (al dan niet op initiatief van een sectororganisatie) bleken vaak interessant om aan (vakspecifieke) professionalisering te werken bij schoolpersoneel.

→ Naast administratieve ondersteuning formuleerden leerkrachten ook een nood aan verdere (vak-)specifieke professionalisering in het ondersteunen van duale trajecten. Deze professionalisering kan ondersteund worden door de betrokken sectororganisatie, bijvoorbeeld in de vorm van lerende netwerken en bedrijfsstages.

Personeelsorganisatie, -ondersteuning en professionalisering in ondernemingen

- De taakomschrijving van de mentor is vaak niet geformaliseerd binnen ondernemingen en de extra belasting van mentoren vertaalt zich niet altijd in aflossing van andere taken. De personeelsorganisatie kan zo het mentorschap faciliteren of net hinderen.
 - Een formalisering en erkenning van de taak van mentor binnen de onderneming kan meer ruimte bieden om deze rol meer succesvol op te kunnen nemen.**
- Waar er als erkenningsvoorwaarde een mentor dient te worden aangeduid, is deze functie in de praktijk vaak verdeeld over (andere) collega's. De reële mentor op de werkvloer voldoet daarom niet altijd aan de erkenningsvoorwaarden, zoals bijvoorbeeld het hebben van voldoende werkervaring en het volgen van een mentoropleiding.
 - Bij het aanstellen van een mentor, kiest een werkgever best voor de medewerker die effectief de opleiding op de werkvloer begeleidt. Wanneer een leerling wordt begeleid door meerdere personen, raden we aan om hiervoor een duidelijke taakverdeling te maken en ook de verschillende medewerkers te betrekken bij de mentoropleiding.**
- Waar mentoren interesse tonen in verdere professionalisering, is die voornamelijk gericht op coachings- en begeleidingsaspecten. Mentoren die een mentoropleiding hebben gevolgd, geven overwegend positieve feedback over de inhoud van deze opleidingen. Andere mentoren beschouwen hun rol echter als vanzelfsprekend, *i.e.* gebaseerd op hun ervaring en gezond verstand. Mentoren en zaakvoerders die geen voorstander zijn van een (inmiddels verplichte) mentoropleiding ervaren vaak ook tijdsgebrek.
 - Waar werkgevers en mentoren geen interesse tonen in een mentoropleiding, kunnen deze mogelijks worden overtuigd door mentoren die getuigen over de meerwaarde van de opleiding voor het mentorschap en de eigen onderneming als lerende organisatie.**
- Naast een mentoropleiding en de coaching door een trajectbegeleider kunnen mentoren binnen lerende netwerken ook van elkaar leren tijdens uitwisselingen met andere mentoren.
 - Net als voor het schoolpersoneel kunnen uitwisselingen tussen mentoren uit verschillende ondernemingen en leerkrachten binnen lerende netwerken voor een ondersteunings- en professionaliseringsplatform zorgen.**

Inleiding

Dit tweede tussentijds rapport van de evaluatiestudie naar de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' brengt de bevindingen samen voor het schooljaar 2017-2018. De evaluatiestudie bestudeert de proeftuinen die zijn opgezet ter ondersteuning van de implementatie van een nieuwe duale leervorm 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 van naderbij bestudeert aan de hand van tien centrale onderzoeksthema's. De opdracht van deze studie voorziet voor elk schooljaar een tussentijds rapport en, bij afronding, een eindrapport met een SWOT-analyse.

In het aanvangsrapport brachten we eerst de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden van de betrokken beleidsmakers en stakeholders binnen de beleidsdomeinen onderwijs en werk in kaart. Dit aanvangsrapport bood zo een achtergrond voor de empirische dataverzameling bij de betrokken actoren in de proeftuinen, namelijk leerlingen, schoolpersoneelsleden en mentoren/zaakvoerders. In het eerste tussentijds rapport brachten we de belangrijkste bevindingen samen uit de eerste leerlingensurvey bij leerlingen uit 21 proeftuinscholen en 4 kwalitatieve casestudy's uit het schooljaar 2016-2017. Dit nieuwe tussentijds rapport is gebaseerd op empirische data uit de surveybevraging bij leerlingen in totaal 51 proeftuinscholen en 8 nieuwe kwalitatieve casestudy's die plaatsvonden tijdens het schooljaar 2017-2018.

In het eerste deel van dit rapport focussen we op de bevindingen uit de nieuwe surveybevragingen. In deze survey polsten we de leerlingen naar hun achtergrondkenmerken, toekomstaspiraties en een reeks indicatoren zoals de ervaren ondersteuning in en verbondenheid met de leercontext, zelfpercepties en betrokkenheid bij het leren op school en op de werkplek. In het kader van deze tussentijdse rapportering werden ook administratieve data over de doorstroom en uitstroom van leerlingen beschikbaar gemaakt door een koppeling met de survey-data uit het schooljaar 2016-2017. We bekijken hier onder meer de relatie tussen het volgen van een duale opleiding en problematische afwezigheden, het behalen van een studiebekräftiging en het vroegtijdig stopzetten van een opleiding, steeds gecontroleerd voor verschillen in instroomkenmerken.

In het tweede deel rapporteren we over de nieuwe casestudy's waarin we leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/zaakvoerders polsen naar hun ervaringen in de lopende proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek'. De casestudy's betreffen steeds een duale opleiding zoals aangeboden binnen een specifieke aanbieder. Bij de aanvang van de rapportering over de nieuwe casestudy's koppelen we ook steeds kort even terug naar de bevindingen uit de voorgaande rapporten. De bevindingen uit de nieuwe kwalitatieve data met betrekking tot elk van de tien centrale onderzoeksthema's worden in dit rapport gedetailleerd beschreven en onderbouwd met de bijbehorende citaten.

In het begin van elke sectie kan de lezer de essentie van de bevindingen rond elk van deze thema's raadplegen en zich via hyperlinks naar de gedetailleerde beschrijving hiervan navigeren. Om in de digitale versie van dit rapport terug te keren naar de desbetreffende beleidssamenvatting kan de lezer de sneltoetsen 'Alt' gecombineerd met het linkse pijltje gebruiken.

Surveyresultaten voor het schooljaar 2017-2018

Naast bevindingen uit de kwalitatieve casestudy's, presenteert dit tussentijds rapport bevindingen op basis van kwantitatieve data. De kwantitatieve dataverzameling betreft een longitudinaal surveydesign dat zich concentreert op data verzameld bij leerlingen in de duale proeftuinenopleidingen en zijn niet-duale concorderende spiegelopleidingen.² Deze surveygegevens worden aangevuld met administratieve data van het Agentschap Onderwijsdiensten (AgODi) en Syntra Vlaanderen. In dit rapport presenteren we analyses gebaseerd op de data verzameld tijdens het schooljaar 2017-2018, alsook analyses voor de survey-data voor het schooljaar 2016-2017 die werden gekoppeld aan administratieve data. Thematisch onderscheiden we drie secties, namelijk: (1) studiekeuzemotivatie, (2) een vergelijkend longitudinaal perspectief op de motivatieontwikkeling, alsook (3) verklarende analyses voor de doorstroom- en uitstroomgegevens. We vatten dit hoofdstuk aan door een korte blik te werpen op de data en methoden die aan de analyses ten grondslag liggen.

Data en methoden

Het survey-design van deze evaluatiestudie bestaat uit 5 semestriële online surveybevragingen bij drie verschillende cohorten van leerlingen in de proeftuinscholen. Figuur 1 toont de verschillende meetmomenten die deel uitmaken van dit evaluatieonderzoek. Concreet bevragen we zo bijvoorbeeld leerlingen uit de tweede cohorte (C2) tweemaal wanneer ze een éénjarige opleiding volgen (*i.e.* C2 T1-T2 in Semesters 2 en 3) en viermaal wanneer ze een tweejarige opleiding zijn gestart (*i.e.* C2 T1-T4 in Semesters 2 tot 5). Voor elke eerste bevraging van een cohorte leerlingen werden de ouders van minderjarige leerlingen eerst geïnformeerd over de opzet van het onderzoek en kregen ze de mogelijkheid om de deelname van hun kind te weigeren. Daarnaast bezorgden we de leerlingen en begeleidende leerkrachten richtlijnen voor de klassikale deelname aan de online survey. Na elk schooljaar worden de survey-gegevens – mits een geïnformeerde toestemming – gekoppeld aan gegevens uit administratieve databanken. Deze administratieve gegevens bevatten informatie over instroom-, doorstroom- uitstroomkenmerken van de leerlingen.

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

Figuur 1: overzicht survey-design³

² Met een proeftuin of proeftuinoopleiding bedoelen we een duale opleiding zoals aangeboden binnen één specifieke aanbieder of proeftuinschool.

³ C = cohorte; S = semester; T = meetmoment

Het eerste meetmoment voor de eerste cohorte van leerlingen (C1 T1) werd afgenomen in het derde trimester van het schooljaar 2016-2017. In deze surveybevraging participeerden in totaal 338 leerlingen verspreid over 5 duale opleidingen en hun niet-duale concorderende opleidingen in 21 proeftuinscholen. Van deze participanten konden we voor 255 leerlingen een koppeling maken met administratieve databanken. Waar deze koppeling niet kon worden gemaakt, gaven de leerlingen geen toestemming voor de datakoppeling of correspondeerden de persoonsgegevens niet met de identificatiegegevens in de administratieve databank.

Het eerste meetmoment voor de leerlingen uit de tweede cohorte (C2 T1) situeerde zich in het eerste semester van het schooljaar 2017-2018 (S2), meer bepaald in de periode november-december 2017. Aan deze survey participeerden 750 leerlingen uit 17 duale opleidingen en hun niet-duale concorderende opleidingen verspreid over 51 proeftuinscholen. De eerste opvolgbevraging voor de leerlingen uit de tweede cohorte vond plaats tijdens het derde trimester van het schooljaar 2017-2018 (C2 T2). Aan deze ingekorte opvolging participeerden 560 leerlingen uit 17 duale en hun niet-duale concorderende opleidingen verspreid over 44 proeftuinscholen. Van deze 560 leerlingen uit het tweede meetmoment voor cohorte 2 konden we op basis van hun persoonsgegevens voor 392 leerlingen een koppeling maken met de gegevens uit het eerste meetmoment. Wanneer een koppeling van gegevens niet mogelijk was, kan dit worden verklaard door het ontbreken van de juiste identificatiegegevens bij een van beide meetmomenten of omwille van het feit dat de school of de leerling slechts aan een van de meetmomenten deelnam.

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 en schoolbetrokkenheid. Voor een grondige beschrijving van de meetinstrumenten verwijzen we de lezer door naar het vorige tussentijds rapport.⁴ Om de vergelijkbaarheid van de data tussen de cohorten maximaal te houden, verschilt de survey voor meetmomenten C1T1 en C2T1 nagenoeg niet. De vragenlijsten voor de daaropvolgende meetmomenten zijn steeds ingekorte versies van de survey van het eerste meetmoment per cohorte en hanteren dezelfde meetinstrumenten om longitudinale analyses mogelijk te maken. Om de opvolgbevraging in te korten werden de vragen naar de socio-demografische achtergrond- en loopbaanmerken verwijderd. Ook werden er enkele vragen toegevoegd die geen longitudinale bevraging behoeven.

In de volgende sectie bespreken we de studiekeuzemotivatie van de leerlingen. We behandelen er de belangrijkste redenen voor leerlingen in het voltijds secundair onderwijs om niet te kiezen voor de duale variant en we onderzoeken in welke mate leerlingen in verschillende types van opleidingen met een belangrijk aandeel werkplekleren (*i.e.* Leertijd, DBSO en duale opleidingen) verschillen in hun studiekeuze.

⁴ De vragenlijst voor het eerste kwantitatieve meetmoment werd als Annex toegevoegd aan het [tussentijds rapport](#) voor schooljaar 2016-2017.

Studiekeuzemotivatie

We benaderen de studiekeuzemotivatie vanuit twee verschillende perspectieven. We onderzoeken, enerzijds, waarom leerlingen in de reguliere (voltijdse) opleidingen in de proeftuinscholen niet kozen voor de duale opleiding en, anderzijds, vergelijken we de positieve keuzemotivatie van leerlingen voor een alternerende opleiding tussen leerlingen in een duale opleiding en zijn spiegelopleidingen binnen het stelsel van leren en werken (*i.e.* DBSO en Leertijd).

In essentie:

Studiekeuzemotivatie

Evolutie van negatieve keuzemotieven ten aanzien van duaal leren:

- Een voorkeur om voltijds op school te leren blijft de belangrijkste reden voor leerlingen om niet te kiezen voor een duale opleiding. Het aandeel van leerlingen die deze reden aangeeft, zakt echter en is het laagst bij die aanbieders waarin een tweede cohorte kon instromen.
- De overtuiging dat duaal leren de kansen in het hoger onderwijs verkleint, daalt opmerkelijk tussen beide schooljaren voor aanbieders die voor het eerst een duale opleiding aanbieden (zgn. pionieropleidingen) maar stijgt bij de tweede cohorte in proeftuinscholen.
- De terughoudendheid bij ouders daalde over de twee cohorten binnen dezelfde proeftuinen, maar bleef min of meer constant tussen de pionieropleidingen.
- Het aandeel leerlingen die aangeven niet voor een duale opleiding te hebben gekozen omdat ze er niet van op de hoogte waren, is ongeveer gehalveerd in schooljaar 2017-2018.
- De verwachte negatieve gevolgen van de leervergoeding speelden minder een rol in de duale opleidingen die in het schooljaar 2017-2018 voor het eerst duaal werden aangeboden.
- Het aandeel leerlingen dat niet koos voor een duale opleiding omdat hun leerkrachten dit hadden afgeraden of omdat ze er zelf van overtuigd waren er minder te kunnen leren is gestegen en is het hoogst voor de tweede cohorte.

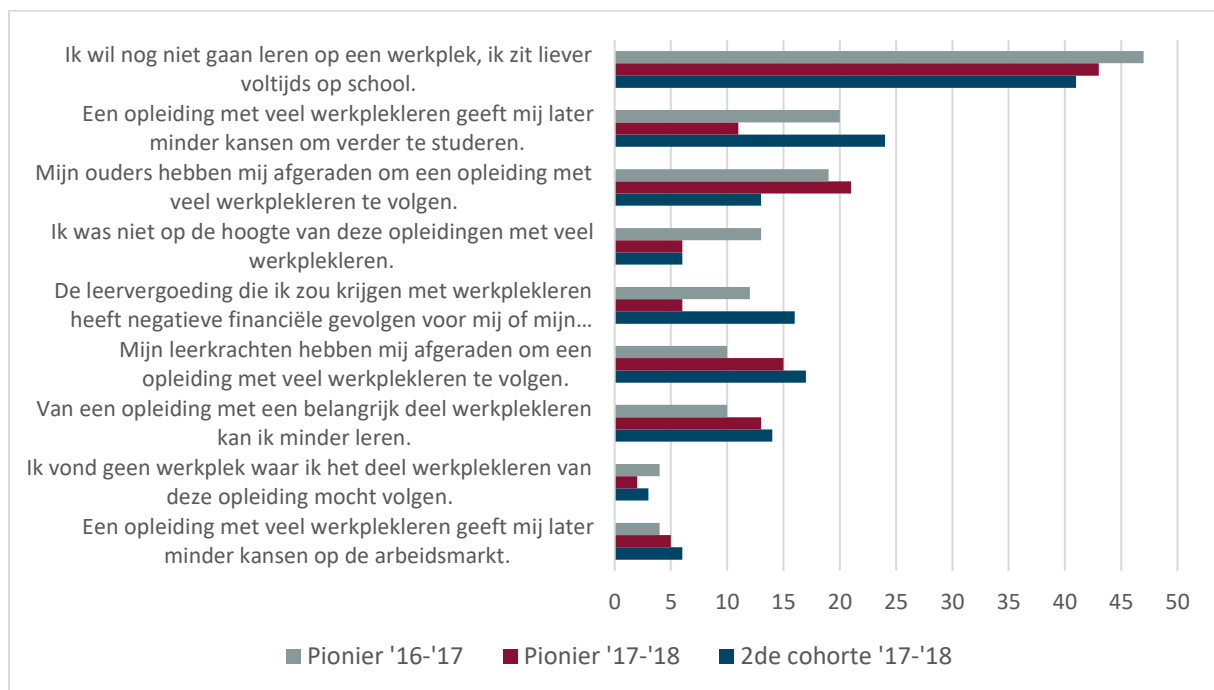
Positieve keuzemotieven voor een alternerende opleiding vergeleken:

- Leerlingen in duale opleidingen kiezen significant vaker voor het onderwijstype omdat ze ervan overtuigd zijn op die manier meer te kunnen leren.
 - Duale leerlingen geven het meest aan dat een alternerende opleiding hun latere kansen op de arbeidsmarkt zal versterken.
 - Een keuze voor een leervergoeding is het meest van belang bij de leerlingen in het DBSO, gevolgd door de Syntra Leertijd en dan pas leerlingen in duaal leren. Dit impliceert dat leerlingen in duaal leren het minst gedreven worden door een leervergoeding.
 - Een expliciete keuze om niet langer voltijds onderwijs te volgen, speelt significant meer in het stelsel van leren en werken dan in duaal leren.
- ⇒ Over het algemeen kunnen we dus stellen dat duale leerlingen vaker een meer intrinsiek gemotiveerde keuze maken voor een alternerende opleiding dan de andere leerlingen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Evolutie van negatieve keuzemotieven ten aanzien van duaal leren

Figuur 2 toont het aandeel leerlingen in het regulier voltijds secundair onderwijs die omwille van een reeks motieven niet kozen voor de duale variant van hun opleiding. De leerlingen konden meerdere redenen aanduiden. Voor de redenen die leerlingen weerhielden om te kiezen voor een duale opleiding, vergelijken we tevens de evolutie tussen leerlingen uit de eerste en tweede cohorte, alsook tussen leerlingen in proeftuinscholen die de duale referentieopleiding in het schooljaar 2017-2018 voor het eerst of voor een tweede keer duaal aanbieden. Deze invalshoek laat ons toe te onderzoeken of en hoe de terughoudendheid t.a.v. een duale opleiding evolueert over de verschillende cohorten.



Figuur 2: Evolutie van negatieve keuzemotieven ten aanzien van duaal leren bij leerlingen in reguliere (voltijdse) opleidingen (in %).⁵

Net als voor het eerste schooljaar van de proeftuinen was ook dit schooljaar een voorkeur om voltijds op school te leren – boven deeltijds leren op de werkplek – de belangrijkste reden voor leerlingen om niet te kiezen voor een duale opleiding. Het aandeel van leerlingen die deze reden aangeeft, zakt echter tussen beide schooljaren en is het laagst in die proeftuinscholen waar in het schooljaar 2017-2018 reeds een tweede cohorte kon instromen in de duale opleiding. We zouden voorlopig dus kunnen stellen dat een algemene voorkeur voor voltijds leren in een schoolcontext boven duaal leren lijkt af te nemen doorheen de evolutie van de proeftuinen.

⁵ Een pionieropleiding is een opleiding die voor het eerst in zijn duale vorm aangeboden wordt binnen een proeftuin. De 2^{de} cohorte verwijst hier naar leerlingen die tijdens het schooljaar 2017-2018 in een proeftuinschool als 2^{de} cohorte instromen in de niet-duale spiegelopleiding van een duale opleiding die er reeds in schooljaar 2016-2017 werd aangeboden.

Twee andere belangrijke motieven om niet te kiezen voor duaal leren waren in het schooljaar 2016-2017, de overtuiging dat duaal leren de kansen om verder te studeren verkleint (20%), alsook de terughoudendheid van ouders ten aanzien van duaal leren (19%). De overtuiging dat een keuze voor duaal leren de kansen op een succesvolle doorstroom naar het hoger onderwijs zou verkleinen daalt opmerkelijk voor de opleidingen die voor het eerst duaal opstarten in het schooljaar 2017-2018 maar stijgen voor opleidingen die reeds in het schooljaar 2016-2017 duaal aangeboden werden in dezelfde proeftuinscholen. De terughoudendheid bij ouders daalde dan weer over de twee cohorten binnen dezelfde proeftuinscholen, maar bleef min of meer constant tussen de pionieropleidingen in beide schooljaren.

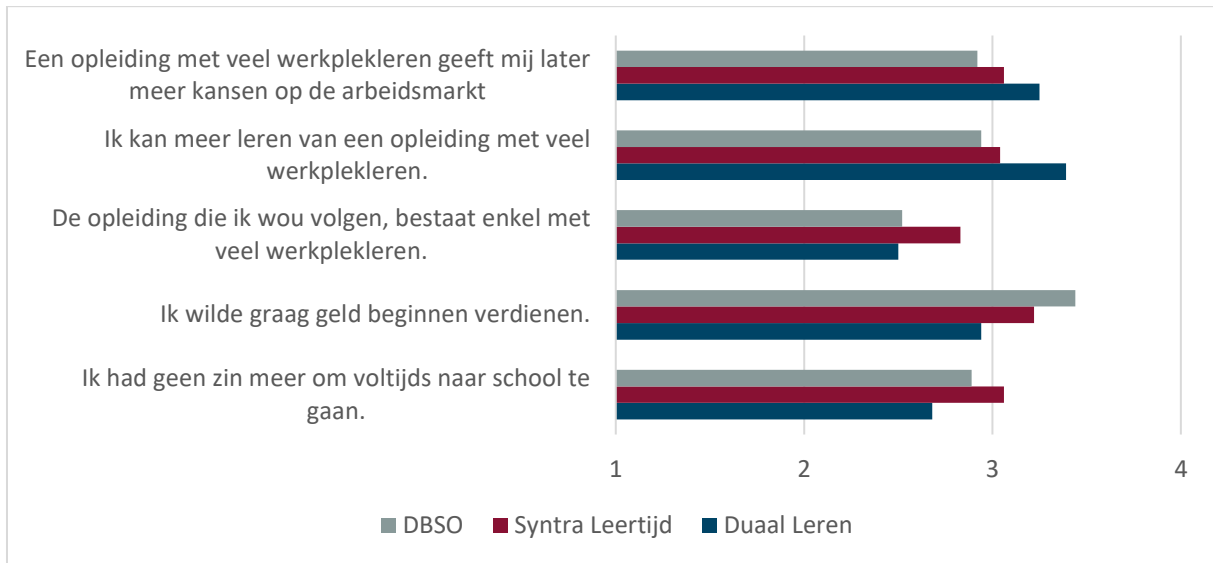
In termen van de evolutie over de verschillende schooljaren van de proeftuinen valt verder op dat de leerlingen die aangeven niet te hebben gekozen voor de duale variant van de opleiding omdat ze er niet van op de hoogte waren, ongeveer gehalveerd is voor beide groepen die gestart zijn in het schooljaar 2017-2018. Verwachte negatieve gevolgen van de leervergoeding voor de eigen of familiale financiële situatie speelde vooral minder een rol voor de duale opleidingen die dit jaar voor het eerst duaal werden aangeboden.

Opmerkelijk is verder dat het aandeel leerlingen dat niet koos voor een duale opleiding omdat hun leerkrachten dit hadden afgeraden of omdat ze ervan overtuigd waren dat ze minder kunnen leren in een duale opleiding gestegen is tussen schooljaar 2016-2017 en schooljaar 2017-2018, en voor beide redenen het hoogst zijn voor de opleidingen die reeds voor een tweede keer duaal worden aangeboden binnen dezelfde proeftuinschool. Uit een longitudinale benadering van de casestudy voor de opleiding Chemische Procestechnieken duaal kregen we het signaal dat de betrokken ondernemingen bij de scholen hadden aangedrongen op een striktere toeleiding en screening. Mogelijks speelde dit ook in de andere proeftuinscholen.

Ten slotte geeft – net als tijdens het eerste schooljaar van de proeftuinen – slechts een klein aandeel van de leerlingen (tussen 2-6%) aan dat het niet vinden van een werkplek of de overtuiging dat duaal leren hun latere kansen op de arbeidsmarkt beperkt, redenen waren waarom ze niet voor de duale variant van de opleiding hebben gekozen.

Positieve keuzemotieven voor een alternerende opleiding vergeleken

De leerlingen die op het moment van de bevraging een alternerende opleiding – zij het duaal leren, DBSO of de Syntra Leertijd – volgden, werden gevraagd om voor een aantal keuzemotieven aan te duiden in welke mate deze redenen voor hen een rol speelden om te kiezen voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkplekleren. 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 3 de gemiddelde scores voor de positieve keuzemotieven ten aanzien van werkplekleren tussen leerlingen in de duale opleidingen en niet-duale spiegelopleidingen in het DBSO en de Syntra Leertijd. We rapporteren hier enkel voor de vergelijkingen van studiekeuzemotivatie waarin we significante verschillen vonden tussen de verschillende groepen van leerlingen in onderwijstypes met een belangrijk aandeel werkplekleren.



Figuur 3: Het belang van keuzemotieven om te kiezen voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkpleklers vergeleken tussen duaal leren, Syntra Leertijd en het DBSO.

Figuur 3 toont de belangrijkste keuzemotieven voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkpleklers per onderwijstype. Hierbij is duidelijk dat de leerlingen in de duale varianten van deze opleidingen significant vaker kiezen voor het onderwijstype omwille van het meest intrinsieke keuzemotief, namelijk te kiezen voor werkpleklers omdat ze ervan overtuigd zijn op die manier meer te kunnen leren. Dit keuzemotief speelt significant minder bij leerlingen in het stelsel van leren en werken. Duale leerlingen geven ook het meest aan dat een opleiding met een groot aandeel werkpleklers hun latere kansen op de arbeidsmarkt zullen versterken, hierin nemen leerlingen uit de Syntra Leertijd een tussenpositie in en scoren leerlingen uit het DBSO het laagst.

Het minst belangrijke keuzemotief voor de verschillende onderwijstypes met een belangrijk aandeel van werkpleklers is de overtuiging dat de opleiding enkel kan gevolgd worden met een belangrijk aandeel werkpleklers. Hoewel dit het minst van belang bleek te zijn in al de verschillende onderwijstypes, krijgt ze de meeste navolging bij de leerlingen in de Syntra Leertijd.

De meer extrinsieke motivatie van een keuze voor een betaalde leerovereenkomst is het meest van belang bij de leerlingen in het DBSO, gevolgd door de Syntra Leertijd en dan pas leerlingen in duaal leren. De meer negatieve keuze tegen voltijds onderwijs volgen in een schoolcontext speelt opnieuw significant meer in het stelsel van leren en werken dan in duaal leren, in dit geval het meest onder de leerlingen in de Syntra Leertijd.

Over het algemeen kunnen we dus stellen dat leerlingen in de duale opleidingen vaker een meer positieve en intrinsiek gemotiveerde keuze maken voor een opleiding met een belangrijk aandeel werkpleklers dan de leerlingen in het bestaande stelsel van leren en werken.

Een vergelijkend longitudinaal perspectief op motivatieontwikkeling

In deze tweede sectie van het kwantitatieve luik hanteren we een vergelijkend longitudinaal perspectief op de motivatieontwikkeling van de tweede cohorte leerlingen (*i.e.* gestart in het schooljaar 2017-2018) doorheen het eerste schooljaar. We onderzoeken hier of de ervaren ondersteuning, gevoelens van verbondenheid, het zelfbeeld en gedragsmatige betrokkenheid ten aanzien van de schoolse en werkplekcomponent van de opleiding doorheen de twee semestriële meetmomenten verschillend evolueert voor leerlingen in de duale en niet-duale spiegelopleidingen. Daarnaast hebben we in deze analyses ook een speciale aandacht voor het type van aanbieder en abstractieniveau van de opleiding. Als analysemethoden hanteren we lineaire regressiemodellen (voor het eerste meetmoment C2 T1) en *Linear Mixed Models* voor de herhaalde metingen en dus longitudinale data. Belangrijk in de keuze voor deze laatste methode is dat de verschillende meetmomenten van individuele leerlingen niet onafhankelijk zijn van mekaar en hier in de analyse dus mee rekening gehouden dient te worden. Verder laten de *Linear Mixed Models* ons toe te onderzoeken of er een evolutie heeft plaatsgevonden en of deze evolutie zich verschillend manifesteert in de verschillende groepen.

Een gedetailleerde beschrijving en theoretische onderbouwing van de gehanteerde psychometrische instrumenten in het longitudinaal surveydesign werden in het [voorgaande tussentijds rapport](#) toegelicht. We beschrijven hieronder kort de belangrijkste onafhankelijke variabelen in de analyses. De afhankelijke variabelen bespreken we in de desbetreffende secties hieronder. Twee centrale onafhankelijke variabelen zijn het gevolgde onderwijstype en het type van aanbieder, hetgeen de leerlingen in vier groepen indeelt, namelijk: leerlingen in een reguliere secundaire opleiding, in een duale opleiding aangeboden binnen een reguliere secundaire school, een duale opleiding aangeboden binnen een CDO of Syntra campus of een opleiding binnen het stelsel voor leren en werken (*i.e.* DBSO of Leertijd). In de analyses hanteren we twee verschillende dummy-variabelen om bovenstaande vier groepen te onderscheiden, namelijk één voor het volgen van een duale opleiding en een andere voor een opleiding aangeboden binnen een CDO of Syntra campus. De aantallen van leerlingen per type aanbieder in het bestaande stelsel van leren en werken lieten ons niet toe om in deze analyse een onderscheid te maken tussen opleidingen aangeboden binnen CDO's en Syntra campussen. Voor wat de kenmerken van de opleiding betreft voegden we in de analyses nog een extra dummy-variabele toe, namelijk een dummy voor het abstractieniveau van de opleidingen. We onderscheiden hier beroepsgerichte en technische opleidingen (respectievelijk BSO, DBSO en Leertijd vs. TSO en Se-n-Se).

We kunnen niet uitsluiten dat verschillen in scores voor de psychometrische instrumenten tussen de onderwijstypes en types van aanbieders toe te schrijven zijn aan selectie-effecten, en dus deels verschillen vervatten die reeds aanwezig waren voor de instroom in het schooljaar 2017-2018. We proberen hiervoor zoveel als mogelijk te controleren door een reeks socio-demografische achtergrond- en schoolloopbaanmerken mee te nemen als controlevariabelen in de statistische modellen. Naast het onderwijstype, type aanbieder en abstractieniveau van de opleiding nemen we zo dummy-variabelen voor geslacht, etnische origine, het opleidingsniveau van de moeder en onderwijs-achterstand mee als controlevariabelen.

De afhankelijke variabelen in de verschillende regressiemodellen zijn steeds gevalideerde meetinstrumenten voor concepten in het bredere theoretische raamwerk. Voor elk van deze latente variabelen construeerden we gestandaardiseerde factorscores. We presenteren in de volgende delen de resultaten voor de lineaire (mixed) regressiemodellen en bespreken hier in de eerste plaats het effect van het onderwijstype, type aanbieder en het abstractieniveau van de opleiding, alsook de evolutie doorheen de semesters. De effecten van de controlevariabelen worden niet besproken.

In essentie:

Een vergelijkend longitudinaal perspectief op motivatieontwikkeling

Ondersteuning in de leercontext:

- Voor het eerste semester rapporteren duale leerlingen voor alle metingen van ondersteuning in de leeromgeving significant hogere scores, ook na controle van de instroomkenmerken.
- In het tweede semester rapporteren duale leerlingen enkel significant hogere ondersteuning van de mentor en meer leerpotentieel op de werkplek dan leerlingen in niet-duale opleidingen binnen het DBSO en de Leertijd.
- In het eerste semester tonen de analyses met betrekking tot het type van aanbieder significante hogere niveaus van ondersteuning van leerkrachten en leerpotentieel van de werkplekken binnen CDO's en Syntra campussen dan in reguliere scholen. Dit verschil werd enkel voor de ondersteuning van leerkrachten gerepliceerd tijdens het tweede semester.
- Leerlingen in technische opleidingen voelen zich – zowel in het eerste als het tweede semester – significant beter ondersteund door hun leerkrachten dan in beroepsgerichte opleidingen.

Verbondenheid met de leercontext:

- Duale leerlingen voelen zich – zowel in het eerste als het tweede semester – significant meer verbonden tot hun school, specifieke opleiding en werkplek.
- Duale leerlingen rapporteren voor beide meetmomenten een significant hogere waardering voor werkplekklere maar *verschillen niet* significant in hun waardering van schools onderwijs met leerlingen uit de niet-duale opleidingen.
- Hoewel leerlingen uit de duale opleidingen in beide semesters significant hoger scoren voor waardering van werkplekklere en verbondenheid met de school en de werkplek, groeien beide groepen doorheen het schooljaar opnieuw naar mekaar toe.
- Voor wat betreft het type van aanbieder tonen de analyses zowel voor het eerste als het tweede semester een significant hogere waardering voor schools onderwijs bij leerlingen uit reguliere secundaire scholen dan binnen CDO's en Syntra campussen.
- Leerlingen uit CDO's en Syntra campussen rapporteren, althans voor het eerste semester, een hogere waardering voor werkplekklere dan leerlingen uit reguliere scholen. Dit significant verschil vinden we niet meer terug tijdens het tweede semester.
- We vinden geen significante verschillen voor de metingen van verbondenheid met de verschillende leeromgevingen naargelang het abstractieniveau van de opleiding.

Academisch en beroepsmatig zelfbeeld:

- Voor het eerste meetmoment rapporteren duale leerlingen een hoger beroepsmatig zelfbeeld en meer zelfregulerend leren op school. Enkel voor het beroepsmatig zelfbeeld vinden we ook tijdens het tweede semester een gelijkaardig significant verschil.
- Voor wat het type van aanbieder en abstractieniveau van de opleidingen betreft, vinden we twee significante verschillen voor het eerste meetmoment. Deze worden echter niet herhaald in het tweede semester:
 - Leerlingen in CDO's/Syntra campussen rapporteren in het eerste semester een significant hoger beroepsmatig zelfbeeld dan leerlingen in een reguliere school
 - Leerlingen uit beroepsgerichte opleidingen rapporteren initieel een hoger niveau van academisch zelfvertrouwen dan leerlingen in een technische opleiding.

(Gedragmatige) school- en werkbetrokkenheid:

- Leerlingen uit de duale opleidingen rapporteren, zowel in het eerste als het tweede semester, een hogere werkbetrokkenheid en aandachtigheid op de werkplek. De initiële verschillen groeien doorheen het eerste schooljaar terug naar mekaar toe maar blijven significant verschillen in het tweede semester.
- Na controle voor de instroomkenmerken en andere kenmerken van de huidige opleiding toont de data geen significante verschillen in school- en werkbetrokkenheid naargelang het type van aanbieder, noch op basis van het abstractieniveau van de opleiding.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Ondersteuning in de leercontext

Een eerste deel metingen betreft de ondersteuning die leerlingen ervaren in de leercontext van de school en de werkplek. Ons theoretisch model rond motivatieontwikkeling stelt dat de mate waarin leerlingen de onderliggende basisbehoeften om gemotiveerd te zijn kunnen bevredigen, namelijk zich verbonden, competent en autonoom voelen, wordt gefaciliteerd of belemmerd door de ondersteuning die men al dan niet ervaart in zijn leeromgeving.

Voor de ondersteuning in de schoolse context hanteren we een latente variabele voor het meten van ondersteuning van leerkrachten. Voorbeeldstellingen zijn: 'mijn leerkrachten maken leren interessant' en 'mijn leerkrachten hebben respect voor mij'. Voor de ondersteuning ervaren op de werkplek maken we gebruik van enkele subschalen van het meetinstrument 'Learning Potential of the Workplace'.⁶ We kunnen hierin ondersteuning van collega's en de mentor onderscheiden en meten de mate waarin het

⁶ 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.

werkplekieren ruimte biedt voor 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’.

Uit de lineaire regressieanalyses voor de uitkomsten van het eerste meetmoment (T1) bleek dat leerlingen in de duale opleidingen voor alle metingen van ondersteuning in de leeromgeving significant hogere scores rapporteren, ook na controle van de instroomkenmerken. Deze gegevens werden echter niet voor alle vormen van ondersteuning gerepliceerd voor het tweede meetmoment (T2). Leerlingen in de duale opleidingen rapporteerden nog steeds significant hogere ondersteuning van de mentor en meer experimentatie- en reflectiemogelijkheden (leerpotentieel) dan leerlingen in niet-duale opleidingen binnen het DBSO en de Leertijd. We kunnen verder geen significante tijdeffecten – stijgingen of dalingen – rapporteren voor de gemeten ondersteuning op school en op de werkplek

C2	T1			T2			
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Tijds-Effect
Ondersteuning Leerkrachten	Duaal ***	L&W ***	Techn. ***	-	L&W **	Techn. ***	-
Ondersteuning Collega's	Duaal ***	-	-	-	-	-	-
Ondersteuning Mentor	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-	-
Leerpotentieel Werkplek	Duaal ***	L&W ***	-	Duaal **	-	-	-
Notities: ** = $p < 0.5$; *** = $p < 0.01$; L&W=CDO of Syntra campus; BGO=beroepsgerichte opleiding Controlevariabelen: geslacht, etnische origine, opleidingsniveau moeder en schoolachterstand							

Tabel 1: Overzicht resultaten van vergelijkende analyses voor ondersteuning leercontext

Met betrekking tot het type van aanbieder vonden we significante hogere niveaus van ondersteuning van leerkrachten en leerpotentieel van de werkplekken binnen CDO's en Syntra campussen dan in reguliere scholen voor het eerste meetmoment. Dit verschil werd enkel voor de ervaren ondersteuning van leerkrachten gerepliceerd tijdens het tweede semester van het schooljaar. Het abstractieniveau van de opleiding bleek – na controle van de instroomkenmerken en de andere onafhankelijke variabelen – ook relevant voor de ervaren ondersteuning van leerkrachten. Leerlingen in technische opleidingen voelen zich – zowel in het eerste als het tweede semester – significant beter ondersteund dan leerlingen in de beroepsgerichte opleidingen.

Verbondenheid met de leercontext

Een eerste basisbehoefte die volgens ons theoretisch raamwerk mee aan de basis ligt van motivatie in een bepaald domein, hier leren op school en op de werkplek, is de mate waarin men zich met deze domeinen verbonden voelt. We onderscheiden metingen voor het zich verbonden voelen met de school, de specifieke opleiding en de werkplek, alsook de waardering die leerlingen hebben voor schools en werkplekleren. Voorbeelditems voor het meten van verbondenheid zijn: 'Ik voel me echt een deel van deze school' en 'Ik zou andere jongeren aanraden deze opleiding te volgen'. De waardering van schools en werkplekleren werd bevraagd aan de hand van stellingen die bij de leerlingen polsen naar het belang dat ze hechten aan schools onderwijs en werkplekleren, onder meer voor hun kansen in de toekomst. Een voorbeeldstelling hiervan is: 'Hard mijn best doen op school/ mijn werkplek zal me helpen om later een goede job te krijgen'.

C2	T1			T2			
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Tijds-Effect
Verbondenheid School	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-	Cross ***
Verbondenheid Opleiding	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-	-
Verbondenheid Werkplek	Duaal ***	-	-	Duaal ***	-	-	Cross **
Waardering Onderwijs	-	Regulier ***	-	-	Regulier **	-	-
Waardering Werkplekleren	Duaal ***	L&W **	-	Duaal ***	-	-	Cross **
Notities: ** = $p < 0.05$; *** = $p < 0.01$; L&W=CDO of Syntra campus; BGO=beroepsgerichte opleidingen Cross=cross-over interaction of gekruist interactie-effect Controlevariabelen: geslacht, etnische origine, opleidingsniveau moeder en schoolachterstand							

Tabel 2: Overzicht resultaten van vergelijkende analyses voor verbondenheid met de leercontext

De resultaten van de regressieanalyses voor het eerste meetmoment (T1) geven – na controle voor instroomkenmerken en de andere onafhankelijke variabelen – aan dat leerlingen uit de duale varianten van de opleidingen zich significant meer verbonden voelen tot hun school of opleidingscentrum, hun specifieke opleiding en hun werkplek. Daarnaast rapporteren ze ook een significant hogere waardering voor werkplekleren maar verschillen ze niet significant in hun waardering van schools onderwijs met leerlingen uit de niet-duale opleidingen. Deze verschillen vinden we opnieuw terug in het tweede semester, zij het voor de eerste twee effecten onder een minder strikt significantie criterium ($p < 0.05$ i.p.v. < 0.01).

Wanneer we in de linear mixed models een blik werpen op effecten van tijd tonen de data drie zogenaamde 'cross-over interactions' of gekruiste interactie-effecten. De significante interactie-effecten tussen de tijdsvariabele semester en de dummy-variabele voor duaal leren duiden hier steeds

op (significante) stijgingen voor de niet-duale opleidingen en significante dalingen voor de duale opleidingen doorheen de twee semesters. Dit neemt echter niet weg dat de leerlingen uit de duale opleidingen nog steeds significant hoger scores voor waardering van werkpleklers en verbondenheid met de school en de werkplek, maar beide groepen groeien wat deze metingen betreft doorheen het schooljaar opnieuw naar mekaar toe.

Voor wat het type van aanbieder betreft, toont Tabel 2 voor het eerste en tweede semester een significant hogere waardering voor schools onderwijs bij leerlingen uit reguliere scholen. Leerlingen uit opleidingscentra verbonden aan het stelsel van leren en werken rapporteren, althans voor het eerste semester, echter een hogere waardering voor werkpleklers dan leerlingen uit reguliere scholen. Dit significant verschil vinden we niet meer terug tijdens het tweede semester. We vinden ten slotte geen significante verschillen voor de metingen van verbondenheid met de verschillende leeromgevingen naargelang het abstractieniveau van de opleiding, noch in het eerste, noch in het tweede semester.

Academisch en beroepsmatig zelfbeeld

Naast zich verbonden voelen met een bepaalde leercontext is ook het zelfbeeld van leerlingen rond hun competentieniveau en zelfsturing theoretisch belangrijk voor hun motivatieontwikkeling en betrokkenheid in een bepaalde leercontext. We onderscheiden hier opnieuw de school en de werkplek als leercontexten. Voor het gepercipieerd niveau van competentie en zelfsturing dat 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 werkpleklers. Het gaat enerzijds om een schaal voor het meten van het academisch zelfbeeld die we herwerkten voor het beroepsmatig zelfbeeld en, anderzijds, over een schaal voor zelfregulerend leren op school die we herwerkten naar zelfregulerend werkpleklers. 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' en 'Op school/mijn werkplek ben ik goed in het aanpakken en oplossen van problemen'.

C2	T1			T2			
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Tijds-Effect
Academisch Zelfbeeld	-	-	BGO **	-	-	-	-
Beroepsmatig Zelfbeeld	Duaal ***	L&W ***	-	Duaal **	-	-	-
Zelfregulerend Leren School	Duaal **	-	-	-	-	-	-
Zelfregulerend leren Werkpl.	-	-	-	-	-	-	-
<i>Notities: ** = p<0.5; *** = p<0.01; L&W=CDO of Syntra campus; BGO=beroepsgerichte opleiding</i>							
<i>Controlevariabelen: geslacht, etnische origine, opleidingsniveau moeder en schoolachterstand</i>							

Tabel 3: Overzicht resultaten van vergelijkende analyses voor academisch en beroepsmatig zelfbeeld

De analyses met betrekking tot het academisch en beroepsmatig zelfbeeld tonen over het algemeen weinig significante verschillen tussen groepen leerlingen, althans niet wanneer voor verschillen in instroomkenmerken wordt gecontroleerd. Voor het eerste meetmoment vinden we dat duale leerlingen een hoger beroepsmatig zelfbeeld en meer zelfregulerend leren op school rapporteren. Enkel voor het beroepsmatig zelfbeeld vinden we ook tijdens het tweede semester een gelijkaardig significant verschil. De variabele die een evolutie doorheen het schooljaar meet, geeft geen significante evoluties weer, noch voor de gehele populatie, noch specifiek voor de duale leerlingen.

Voor wat het type van aanbieder en het abstractiviteitsniveau van de opleidingen betreft vinden we twee significante verschillen voor het eerste meetmoment maar deze worden niet herhaald in het tweede semester. Leerlingen in CDO's/ Syntra campussen rapporteren zo enkel in het eerste semester een significant hoger beroepsmatig zelfbeeld dan leerlingen in een reguliere secundaire school. Leerlingen uit beroepsgerichte opleidingen rapporteren initieel een hoger niveau van academisch zelfvertrouwen dan leerlingen in een technische opleiding. Ook dit verschil werd niet opnieuw bevestigd in het tweede semester.

(Gedragsmatige) school- en werkbetrokkenheid

Betrokkenheid wordt volgens ons theoretisch raamwerk mede ingegeven door de ervaren ondersteuning, gevoelens van verbondenheid en het zelfbeeld van leerlingen, en heeft zo een invloed op de leeruitkomsten. We hanteren meetinstrumenten voor school- en werkbetrokkenheid waarbij betrokkenheid wordt gekenmerkt door een positieve attitude, toewijding en absorptie ten aanzien van het leerproces op school en de werkplek. Voorbeelden van stellingen hierover zijn: 'Als ik aan het leren ben op school/ mijn werkplek, dan vliegt de tijd voorbij' en 'Als ik 's morgens opsta heb ik zin om naar school/ mijn werkplek te gaan'. De survey meet hiernaast ook zelfgerapporteerd gedrag in termen van aandachtigheid bij het leerproces op school en op de werkplek.

C2	T1			T2			
	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Duale Opleiding	Type Aanbieder	Techn. Opleiding	Tijds-Effect
School-Betrokkenheid	-	-	-	-	-	-	-
Werk-Betrokkenheid	Duaal ***	-	-	Duaal ***	-	-	Cross ***
Aandachtigheid School	-	-	-	-	-	-	-
Aandachtigheid Werkplek	Duaal ***	-	-	Duaal **	-	-	Cross **

*Notities: ** = $p < 0.05$; *** = $p < 0.01$; L&W=CDO of Syntra campus; BGO=beroepsgerichte opleiding; Cross=cross-over interactie of gekruist interactie-effect*

Controlevariabelen: geslacht, etnische origine, opleidingsniveau moeder en schoolachterstand

Tabel 4: Overzicht resultaten van vergelijkende analyses voor school- en werkbetrokkenheid

De analyses met betrekking tot de evolutie van de (gedragsmatige) betrokkenheid van de verschillende groepen leerlingen ten aanzien van hun schoolse en werkplekgerelateerde leerproces tonen enkel verschillen tussen leerlingen uit de duale en niet-duale opleidingen voor wat de werkbetrokkenheid en aandachtigheid op de werkplek betreft. Na controle voor de instroomkenmerken en andere kenmerken van de huidige opleiding toont de data dus geen significante verschillen in school- en werkbetrokkenheid naargelang het type van aanbieder, noch het abstractieniveau van de opleiding.

Beide significante verschillen tussen leerlingen uit de duale opleidingen en niet-duale spiegelopleidingen uit het eerste semester, met name de hogere gerapporteerde werkbetrokkenheid en aandachtigheid op de werkplek bij duale leerlingen, worden herbevestigd door de metingen in het tweede semester. Opnieuw duiden gekruiste interacties bij de tijdseffecten (in de tabel aangeduid als 'cross') echter op een stijging bij de leerlingen in de niet-duale opleidingen en een significante daling voor de duale opleidingen doorheen de twee semesters. De initiële verschillen groeien dus doorheen het eerste schooljaar ook hier terug naar mekaar toe maar blijven (tot op heden) significant verschillen. We volgen deze leerlingencohorten in tweejarige opleidingen dan ook verder op tijdens het tweede schooljaar van hun opleiding.

Analyses administratieve doorstroom- en uitstroomgegevens

Deze tweede sectie van het kwantitatieve luik maakt gebruik van de survey-data uit het schooljaar 2016-2017 die werden gekoppeld aan administratieve gegevens. Deze gekoppelde administratieve data van AgODi en Syntra Vlaanderen bevatten instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens van de leerlingen uit de survey. Daarnaast werden ook specifiek de problematische afwezigheden voor het schooljaar 2016-2017 gekoppeld aan de survey-data als een indicator voor gedragsmatige betrokkenheid en mogelijke voorspeller van vroegtijdig uitstromen. De analyses in deze sectie focussen zich op het aantal problematische afwezigheden, vroegtijdige stopzettingen van de tweejarige opleidingen en de gekwalificeerde uitstroom van de eenjarige opleidingen. In deze analyses hanteren we de administratieve instroomkenmerken en een reeks psychometrische instrumenten uit de survey als verklarende variabelen.

Naast het aantal geregistreerde problematische afwezigheden, mikken we voor onze analyses op het verklaren van de doorstroom tussen de twee schooljaren van de tweejarige opleidingen en de gekwalificeerde uitstroom van de eenjarige opleidingen. Een vroegtijdige stopzetting betekent dat de leerling in november 2017 niet meer in dezelfde tweejarige opleiding stond ingeschreven als tijdens het schooljaar 2016-2017. De leerling kan het secundair onderwijs verlaten hebben of een andere opleiding in het secundair onderwijs hebben aangevat. Een gekwalificeerde uitstroom duidt op het hebben behaald van de eindkwalificatie van de eenjarige opleiding. De problematische afwezigheden betreffen tellingsdata die een Poisson-verdeling benaderen en daarom hanteren we hier een Poisson regressieanalyses. Voor de analyses ten aanzien van de dichotome afhankelijke variabelen vroegtijdige stopzetting en gekwalificeerde uitstroom maken we gebruik van logistische regressieanalyses.

Zoals in het luik data en methoden werd aangehaald, konden we voor in totaal 255 leerlingen een koppeling maken tussen de survey- en administratieve gegevens. Wat de instroomkenmerken uit de administratieve data betreft, maken we gebruik van enkele socio-demografische achtergrondkenmerken zoals het geslacht en de OKI-kenmerken Thuistaal Niet Nederlands en het hebben van een laagopgeleide moeder. Verder kregen we via de administratieve data ook toegang tot enkele schoolloopbaankenmerken die betrekking hebben op de schoolloopbaan voor de instroom van het schooljaar 2016-2017. Het gaat hier over de opgelopen onderwijsachterstand, het aantal problematische afwezigheden in het schooljaar 2015-2016, de overeenstemming van het studiegebied en de onderwijsvorm bij de overgang, alsook een mogelijke zijinstroom. Deze laatste drie variabelen werden afgeleid van de beschikbare administratieve data. Met overeenstemming studiegebied bedoelen we dat er een aansluiting was tussen het studiegebied van de huidige en meest recente vooropleiding (ook bij studieonderbreking), hetzelfde geldt voor overeenstemming onderwijsvorm. Hier geldt echter dat we een instroom vanuit een onderwijsvorm met een hoger abstractieniveau ook als aansluitend beschouwen. Leerlingen die aantikken voor de afgeleide variabele zijinstroom waren in het schooljaar voorafgaand aan het schooljaar 2016-2017 niet ingeschreven in het secundair onderwijs. Leerlingen die aanvinken voor het kenmerk zij-instromer kunnen bijvoorbeeld wel een Sen-Se-opleiding hebben aangevat nadat ze tijdens het schooljaar 2015-2016 in het hoger onderwijs waren ingeschreven, hetgeen bijvoorbeeld voor de casestudie rond de opleiding Chemische Procestechnieken vaak het geval bleek te zijn.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de psychometrische instrumenten uit de leerlingensurvey verwijzen we naar het [tussentijds rapport voor het schooljaar 2016-2017](#). We voegen naargelang ons theoretische model metingen toe van de ervaren ondersteuning in de schoolcontext, verbondenheid met de school, het academisch zelfbeeld, alsook de (gedragsmatige) schoolbetrokkenheid. Gezien het aandeel leerlingen waarvoor we ook metingen omtrent het werkplekleren konden koppelen te beperkt was, werden deze variabelen uit de analyses geweerd.

In essentie:

Analyses administratieve doorstroom- en uitstroomgegevens

Problematische afwezigheden:

- Zonder te controleren voor instroomkenmerken zien we significant hogere niveaus van spijbelen binnen duaal leren en het DBSO dan in het regulier onderwijs. Vooral de opleidingen binnen DBSO springen er echter bovenuit.
- Ook na controle van deze instroomkenmerken vinden we deze significante verschillen maar ze zijn minder groot en worden dus deels gevat door verschillen in de instroom.
- Voor wat de schoolloopbaankenmerken betreft, vinden we hogere spijbelniveaus voor leerlingen met schoolse vertraging en problematische afwezigheden voor de instroom. Een aansluiting van het studiegebied blijkt een beschermende factor tegen spijbelgedrag te zijn.
- Zich ondersteund voelen door leerkrachten, meer verbonden voelen met de school en de opleiding, het belang van onderwijs waarderen en een positiever academisch zelfbeeld verkleinen de frequentie van problematische afwezigheden.

Vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen:

- Wanneer geen rekening wordt gehouden met verschillen in instroomkenmerken, is er een significant groter risico op een vroegtijdige stopzetting bij leerlingen in het DBSO en de Syntra Leertijd. Dit verschil verdwijnt echter na controle op verschillen in instroomkenmerken.
- Zij-instromers (i.e. leerlingen die instromen van buiten het secundair onderwijs) lopen een verhoogd risico om deze tweejarige opleidingen vroegtijdig stop te zetten.
- Enkel grotere verbondenheid met de opleiding bleek een significante beschermende factor tegen een vroegtijdige stopzetting van de opleiding.

Gekwalificeerde uitstroom uit eenjarige opleidingen:

- Zonder rekening te houden met controlevariabelen tonen de analyses een lagere kans voor leerlingen in een CDO of Syntra campus om gekwalificeerd uit te stromen. Wanneer we echter rekening houden met verschillen in instroomkenmerken, verliest dit effect zijn statistische significantie.
- Van de surveymetingen bleek enkel het academisch zelfvertrouwen van de leerlingen een significante voorspeller: leerlingen met een positiever academisch zelfbeeld hebben ook meer kans om de opleiding succesvol af te ronden binnen één schooljaar.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Problematische afwezigheden

We onderzoeken of de leerlingen in de verschillende onderwijstypes en instellingen verschillende niveaus van problematische afwezigheden vertonen en controleren hierbij voor de socio-demografische en schoolloopbaankenmerken uit de administratieve data. In een volgende stap voegen we enkele psychometrische kenmerken uit de leerlingensurvey toe en bestuderen we of deze variabelen mede een verklaringsbodemp bieden voor problematische afwezigheden. Anders dan bij de analyses ten aanzien van de vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen en gekwalificeerde uitstroom uit de eenjarige opleidingen, maken we hier gebruik van gekoppelde data uit zowel eenjarige als tweejarige opleidingen. Belangrijk om op te merken is ook dat er in de Syntra campussen geen problematische afwezigheden (zgn. B-codes) worden geregistreerd en deze leerlingen dus ook niet zijn opgenomen in deze analyses.

De Poisson regressieanalyses zijn opgebouwd in drie verschillende modellen (zie Tabel 6 in [annex](#)). In een eerste model brengen we enkel het onderwijstype in relatie tot het aantal geregistreerde problematische afwezigheden. We onderscheiden hierbij het regulier secundair onderwijs als referentiecategorie, duaal leren binnen een reguliere secundaire school, duaal leren binnen een CDO en opleidingen binnen het DBSO. In dit model waarin we niet controleren voor de instroomkenmerken, zien we significant hogere niveaus van spijbelen binnen duaal leren en het DBSO dan in de referentieopleidingen in het regulier onderwijs. Vooral de opleidingen binnen het DBSO springen er echter bovenuit.

In het tweede model voegen we de socio-demografische achtergrond- en schoolloopbaankenmerken toe als controlevariabelen. Als controlevariabelen gebruiken we hier het geslacht, de thuistaal, het opleidingsniveau van de moeder, de aansluiting van studiegebied en onderwijsvorm en het aantal B-codes in het voorafgaand schooljaar. Uit Model 2 van de analyse werden de zij-instromers geweerd omdat we hier geen informatie hadden over het niveau problematische afwezigheden voor de instroom. Ook na controle van deze instroomkenmerken vinden we significante verschillen tussen de onderwijstypes. De verschillen zijn echter minder groot en worden dus deels gevat door de verschillende instroom van de onderwijstypes. Tabel 6 toont – na controle van spijbelgedrag voor de instroom – meer spijbelgedrag bij vrouwelijke leerlingen en leerlingen met een midden- of hooggeschoolde moeder. Voor wat de schoolloopbaankenmerken betreft vinden we hogere spijbelniveaus voor leerlingen met schoolse vertraging, problematische afwezigheden voor de instroom en leerlingen waarvan de onderwijsvorm voor instroom aansluit. Een aansluiting van het studiegebied blijkt wel een beschermende factor tegen spijbelgedrag.

In model 3 voegen we een reeks metingen uit de survey toe die mee een verklaring zouden kunnen bieden voor verschillen in problematische afwezigheden. Bijna alle beschermende factoren uit het onderliggende theoretische model werden bevestigd: zich ondersteund voelen door leerkrachten, verbondenheid met de school en de opleiding, waardering van het belang van onderwijs en een positiever academisch zelfbeeld gelden als beschermende factoren voor problematische afwezigheden. Voor zelfregulerend leren vonden we geen significante effecten. Met de toevoeging van deze metingen uit de survey bleven verschillen tussen de onderwijstypes echter overeind en lopen duale leerlingen uit reguliere secundair scholen in dit model het meest risico. De effecten van de

controlevariabelen gaan ook na de toevoeging van deze psychometrische variabelen in dezelfde richting maar de effectgrootte en significantie wijzigen hier en daar. Zo toont model 3 dat – met inachtneming van verschillen in ondersteuning in en verbondenheid met de leercontext en het academisch zelfbeeld – een andere thuistaal dan het Nederlands een significante beschermende factor is en de overeenstemming van het studiegebied als beschermende factor niet langer significant is.

Vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen

Voor de analyses ter verklaring van vroegtijdige stopzettingen van een opleiding spitsten we ons – omwille van de bovenvermelde beperkingen van de beschikbare administratieve data – noodgedwongen toe op de tweejarige duale opleidingen Haarverzorging, Elektrische Installaties en Ruwbouw, en zijn niet-duale spiegelopleidingen. In totaal kunnen we voor deze analyses rekenen op een sample met gekoppelde data voor 144 leerlingen. Net als voor de analyses ten aanzien van het aantal problematische afwezigheden bouwen we de analyses op aan de hand van drie modellen die per model grofweg dezelfde variabelen in rekening brengen. Anders dan bij de voorgaande analyses gaat het echter over een dichotome uitkomstvariabele en dus logistische regressieanalyse.

Tabel 7 in de [annex](#) toont dat er in het model 1 – waarin er geen rekening wordt gehouden met verschillen in instroomkenmerken – een significant groter risico is op een vroegtijdige stopzetting van de opleiding bij leerlingen in het DBSO en de Syntra Leertijd. Wanneer we in model 2 echter rekening houden met verschillen in de socio-demografische achtergrond- en schoolloopbaan kenmerken voor de instroom, is er geen significant verschil meer tussen de onderwijstypes. Van de controlevariabelen in model 2 vinden slechts één significante risicofactor voor een vroegtijdige stopzetting, namelijk bij leerlingen die via een zijinstroom deze tweejarige derdegraadsopleidingen aanvatten. Dit effect blijft overeind in model 3 met de toevoeging van de ervaringen van ondersteuning en gevoelens van verbondenheid met de school, opleiding en waardering van het onderwijs. Van deze psychometrische variabelen in Model 3 blijkt enkel een verbondenheid met de opleiding een significante beschermende factor tegen een vroegtijdige stopzetting van de opleiding.

Gekwalificeerde uitstroom uit eenjarige opleidingen

De laatste analyses die gebruikmaken van de data koppeling van gegevens uit de leerlingensurvey en administratieve data betreffen de gekwalificeerde uitstroom uit de eenjarige duale opleidingen Chemische Procestechnieken en Zorgkundige en hun niet-duale spiegelopleidingen. Aangezien het aantal leerlingen binnen de niet-duale spiegelopleiding van de opleiding Zorgkundige aangeboden binnen een CDO of Syntra campus te klein was, werden deze data gemeden uit de analyses. We vergelijken daarom enkel de gekwalificeerde uitstroom tussen de opleidingsvarianten uit het regulier secundair onderwijs, de duale varianten aangeboden binnen een reguliere secundaire school en de duale opleidingen aangeboden binnen een CDO of Syntra campus. Aangezien de afhankelijke variabelen opnieuw een dichotome variabele betreft, maken we ook hier gebruik van logistische regressiemodellen.

Tabel 8 in de [annex](#) toont voor Model 1 – waarbij geen rekening wordt gehouden met de controlevariabelen – een significant lagere kans voor leerlingen in duale opleidingen binnen een CDO of Syntra campus om gekwalificeerd uit te stromen. Wanneer we echter rekening houden met verschillen in de instroomkenmerken tussen deze onderwijstypes en types van aanbieders, verliest dit effect zijn statistische significantie. Model 2 geeft wel aan dat leerlingen met een laagopgeleide moeder en leerlingen met meer dan één jaar schoolse vertraging een kleinere kans hebben om de opleiding binnen één schooljaar succesvol te beëindigen. Leerlingen die instromen vanuit een vooropleiding uit hetzelfde studiegebied hebben een significant hogere kans om gekwalificeerd uit te stromen. Van de surveymetingen uit model 3 vinden we enkel een significante voorspeller in het academisch zelfvertrouwen van de leerlingen. Leerlingen met een positiever academisch zelfbeeld hebben ook effectief meer kans om de opleiding succesvol af te ronden binnen één schooljaar. Met de toevoeging van deze psychometrische variabelen vervalt ook de significantie van de effecten voor de instroomkenmerken uit model 2.

Casestudy's

Een belangrijk deel van dit evaluatieonderzoek is gebaseerd op een kwalitatieve bevraging van de betrokken actoren aan de hand van een casestudiebenadering. De cases zijn steeds duale opleidingen zoals aangeboden binnen één specifieke aanbieder. Voor elk van de 5 semestriële empirische fases selecteren we telkens 4 casestudy's. In totaal voeren we zo 14 unieke casestudy's uit en worden er minstens 6 cases doorheen de looptijd van het onderzoek tweemaal 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.* standaardtrajecten, maximale spreiding aan betrokken sectoren);
- (2) Onderwijsvorm
- (3) Type van aanbieder (*i.e.* voltijdse school, Centrum Deeltijds Onderwijs of Syntra Campus)
- (4) Sociaalgeografische ligging (*i.e.* provincies en al dan niet gelegen in een Centrumstad);

Tijdens schooljaar 2017-2018 werden de casestudy's gespreid over drie éénjarige en vijf tweejarige duale opleidingen. Voor wat de éénjarige opleidingen betreft onderzochten we twee Secundair-na-Secundair opleidingen (Se-n-Se) en één specialisatieopleiding in de derde graad van het Beroepssecundair Onderwijs (BSO). De tweejarige opleidingen bestonden uit één tweejarige opleiding in de derde graad van het Technisch Secundair Onderwijs (TSO), een derde graadsopleiding aangeboden binnen een Centrum Deeltijds Onderwijs (CDO), een derde graadsopleiding in het BSO, een derde graadsopleiding aangeboden binnen een Syntra campus en een opleiding op het OV3-niveau van het Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO). Deze laatste opleiding betrof in het eerste jaar een Stageovereenkomst Alternierende Opleidingen (SAO) en voor het tweede jaar een Overeenkomst Alternierende opleidingen.

Casestudy's Schooljaar 2017-2018

- Casestudie (05): Groen- en tuinbeheer dual (BuSO OV3, SAO in het 1^e jaar, OAO in het 2^e jaar)
- Casestudie (06): Elektromechanische technieken dual (TSO 3^{de} graad, SAO)
- Casestudie (07): Brood- en banketbakkerij dual (DBSO, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (08): Fitnessbegeleider dual (TSO, Se-n-Se, OAO)
- Casestudie (09): Elektrische Installaties dual (BSO, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (10): Hotelreceptionist dual (BSO, specialisatiejaar, OAO)
- Casestudie (11): Onderhoudsmechanica Auto dual (Syntra, 3^{de} graad, OAO)
- Casestudie (01): Chemische Procestechnieken dual (TSO, Se-n-Se, SAO, opvolging)

We kozen ervoor om de casestudie naar de opleiding Chemische Procestechnieken dual uit het tweede semester van het schooljaar 2016-2017 opnieuw te bezoeken tijdens het tweede semester van het daaropvolgende schooljaar om zo de evolutie van de implementatie van de duale opleiding binnen deze school in kaart te brengen. Belangrijke aandachtspunten hierin waren de aangekondigde aanpassingen in de vertaalslag van het standaardtraject en het hervormde screenings- en matchingsproces. In de caseselectie voor 2017-2018 kwamen daarnaast ook de pionieropleidingen Groen- en Tuinbeheer dual en Elektrische Installaties aan bod. De andere duale opleidingen betroffen opleidingen die voor het eerst werden aangeboden in het schooljaar 2017-2018.

Voor wat de sociaalgeografische spreiding van de geselecteerde cases betreft, bezochten we scholen en centra verspreid over de provincies Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant, Antwerpen (3), West-Vlaanderen (2) en Limburg. Vier van de aanbieders bevonden zich in een Vlaamse centrumstad, één in de Brusselse Rand en twee aanbieders in een meer landelijk gebied. Om de anonimiteit van de onderwijsinstellingen en de respondenten te kunnen vrijwaren zullen we in deze rapportering niet verder in detail gaan over de specifieke opleidings- en instellingskenmerken van de casestudy's.

In de volgende secties gaan we in op de ervaringen en beleving van de bevroegde leerlingen, schoolpersoneel, mentoren/zaakvoerders verbonden aan de acht geselecteerde casestudy's. 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 de voorafgaande tussentijdse rapporten – met een sectie over enkele verwachtingen en bezorgdheden omtrent de meer algemene beleidsachtergrond en -intenties. Hieronder volgt een schematische voorstelling van de centrale onderzoeksthema's zoals deze ook worden gerapporteerd in dit rapport:

- Algemene beleidsachtergrond en -intenties
- Onderzoeksluik algemene implementatie:
 - Implementatie van de standaardtrajecten
 - Implementatie van de overeenkomsten
- Onderzoeksluik leerlingen:
 - Studiekeuzeprocessen
 - Studiekeuzebegeleiding en toeleiding
 - Intake, screening en individuele matching
 - Afstemming vraag en aanbod (kwantiteit en kwaliteit van de werkplekken)
 - Begeleiding
 - Evaluatie
- Onderzoeksluik personeel:
 - Personeelsbeleid op school
 - Personeelsorganisatie van het mentorschap
 - Professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneelsleden
 - Professionalisering en ondersteuning van mentoren

De bevindingen over de thema's intern kwaliteitsbeleid, samenwerking en omkaderingsmiddelen worden – waar relevant – gekoppeld aan andere thema's.

Data en methoden

Binnen de casestudy's werden in het eerste en het tweede semester van het schooljaar 2017-2018 telkens vier casestudy's uitgevoerd waarbinnen interviews en focusgroepgesprekken werden georganiseerd met leerlingen, schoolpersoneel en mentoren/zaakvoerders 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 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. Als bijlage van het [tussentijds rapport voor het schooljaar 2016-2017](#) kunnen de topiclijsten worden teruggevonden. Tabel 5 toont een overzicht van het aantal en type van respondenten per casestudie. De geluidsopnamen werden ad verbum getranscribeerd en vervolgens gecodeerd met het dataverwerkingsprogramma NVIVO 11. Hierbij werden in de eerste plaats de centrale onderzoeksthema's gebruikt als codes. Daarnaast voorzagen we – zoals voor de stakeholderbevraging – een aparte codering voor de algemene beleidsintenties en -verwachtingen.

Semester 1 Schooljaar 2017-2018	Case (05) Groen- en tuinbeheer dual	Case (06) Elektro- mechanische technieken dual	Case (07) Brood- en banketbakkerij dual	Case (08) Fitness- begeleider dual
Leerlingen	2 FGD 3+2 leerlingen	1 FGD 5 leerlingen	1 FGD 3 leerlingen	1 FGD 6 leerlingen
School- personeel	1 INT vakleerkracht/ trajectbegeleider	2 INT 2 vakleerkrachten/ trajectbegeleiders	1 FGD 1* vakleerkracht 1* leerlingbeg.	1 INT Trajectbegeleider
Mentoren/ Zaakvoerder	2 INT 2* mentor/zaakv.	2 INT 1* mentor/coörd. 1* mentor	2 INT 1* mentor/zaakv. 1* mentor	2 INT 2* mentor

Semester 2 Schooljaar 2017-2018	Case (09) Elektrische Inst. dual	Case (10) Hotel- receptionist dual	Case (11) Onderhouds- mechanica dual	Case (01) Chemische Procestechnieken dual (opvolging)
Leerlingen	1 FGD 5 leerlingen	1 FGD 3 leerlingen	1 FGD 4 leerlingen	1 FGD 3 leerlingen
School- personeel	1 INT vakleerkracht/ trajectbegeleider	1 INT vakleerkracht/ trajectbegeleider	1 INT vakleerkracht/ trajectbegeleider	1 INT vakleerkracht/ trajectbegeleider
Mentoren/ zaakvoerder	2 INT 1* mentor 1* mentor/zaakv.	2 INT 2* mentoren	2 INT 1* mentor; 1* mentor/zaakv.	2 INT 2* mentoren

Tabel 5: overzicht casestudy's en respondenten

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

In deze sectie presenteren en bespreken we de percepties en bezorgdheden van de actoren binnen de proeftuinen voor wat betreft de algemene beleidsachtergrond en -intenties van de implementatie van duaal leren. Net als in de voorgaande tussentijdse rapporten was hierbij de centrale achterliggende vraag in welke mate duaal leren als “een volwaardige kwalificerende leerweg” wordt ervaren.

Terugblikkend op de eerste vier casestudy's zagen we over het algemeen een erkenning voor het belang van de opwaardering van het bestaande stelsel van leren en werken, alsook de blijvende aandacht die nodig is voor een positieve beeldvorming ten aanzien van werkplekleren en duaal leren in het bijzonder. Tegelijkertijd bleek dat de hogere verwachtingen ten aanzien van de leerlingen binnen duaal leren vragen deden rijzen over de toepasbaarheid van het duale systeem voor meer kwetsbare groepen van leerlingen, die tot op heden deel uitmaken van het Deeltijds Beroepsonderwijs (DBSO). Verder werd binnen de eerste vier cases gesteld dat een vlottere overgang naar de arbeidsmarkt afhankelijk is van de kwaliteit van de leerkanalen op de werkplek. Over de doorstroomkansen naar het hoger onderwijs bestond er de bezorgdheid wanneer de nadruk op beroeps-specifieke competenties en -kwalificaties komt te liggen, en dit ten koste van een bredere algemene vorming.

Voor de nieuw bestudeerde casestudy's in het schooljaar 2017-2018 belichten we de perspectieven van de nieuwe respondenten op bovenstaande verwachtingen en bezorgdheden, alsook aspecten die niet eerder of onvoldoende scherp aan bod kwamen in het vorige rapport. Betreffende het imago van duaal leren kunnen we niet eenduidig stellen duaal leren reeds een nieuw 'kwaliteitslabel' is geworden. Sommige actoren konden weinig verschillen met het bestaande stelsel van leren en werken benoemen, terwijl anderen wel verschillen zien:

Maar nu moet ik wel eerlijk zijn, of dat nu duaal is of iets anders. Het duaal verhaal is vooral afgebakend denk ik op het financiële. Ik weet niet wat dat het verschil is tussen bijvoorbeeld het duaal leren van nu en het vroeger deeltijds onderwijs bijvoorbeeld, wat dat daarin de verschillen zijn. Deeltijds onderwijs, ik weet niet ja, ze werden daar ook betaald dacht ik. [...] Of dat dat nu duaal is of iets anders... nee ik zie verder geen verschil.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Het idee dat duaal leren voornamelijk interessant zou zijn voor leerlingen die schoolmoe zijn, leeft nog bij sommige actoren. De tendens zou volgens de volgende vakleerkracht in deze proeftuin niet anders zijn dan binnen de Syntra Leertijd:

Ik denk dat ze ook in dat systeem terecht komen omdat ze een beetje schoolmoe geweest zijn. [...] Het traject ervoor is niet altijd zo'n rooskleurig traject geweest en dat ze nu dan denken van: 'ik ga werken en laat me nu een beetje gerust.' Maar opdrachten thuis dat is altijd heel moeilijk. Het is zeker niet meer bij het duale: dat is zo een beetje de tendens van, we doen wat we hier moeten doen en taken maken we hier. Maar daarbuiten heel weinig, heel weinig.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

In essentie

[Het leerpotentieel van de werkplek](#)

Duaal leren wordt vaak gezien als een interessante leerweg waar leerlingen extra leeransen krijgen dankzij de werkplekcomponent. Bepalende voorwaarden hiervoor zouden zijn: de mate waarin er voldoende afstemming is tussen wat op school en op de werkplek wordt geleerd, alsook de leeransen die de leerling krijgt op de werkplek.

De werkplek biedt reële werksituaties die niet zomaar elders nagebootst kunnen worden: een competentie als een geheel verwerven, kan dikwijls enkel in een reële werkpleksituatie tot stand komen.

Anderzijds kan een echte werksituatie als leersituatie ook nadelen hebben zoals onvoldoende kansen geven om te experimenteren en vooral in-situ kennis genereren (wel paraat in een bekende situatie maar niet altijd vlot transfereerbaar naar nieuwe situaties).

Reële werkpleksituaties werken vaak motiverend. De leerlingen kijken anders naar opdrachten op school dan op de werkplek, met een positief effect op hun inspanningen.

[Een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt en/of hoger onderwijs](#)

De mate waarin duaal leren wordt gezien als een kwalificerende leerweg en als opstap naar een vlotte doorstroom op de arbeidsmarkt en/of hoger onderwijs lijkt voornamelijk te verschillen naargelang de finaliteit van de opleiding en het type van de instelling.

In een opleiding die expliciet een dubbele finaliteit nastreeft, maar waarbij de school enkel het duale traject aanbiedt, wordt deze programmatiekeuze door schoolpersoneelsleden negatief onthaald. Er wordt beargumenteerd dat de implementatie van het standaardtraject in zijn duale vorm kansen ontnemt voor de leerlingen die wensen verder te studeren.

Er blijkt consensus te bestaan over de positieve effecten van opleidingen met een belangrijke werkplekcomponent voor de doorstromingskansen naar de arbeidsmarkt. Dit zonder altijd een onderscheid te maken tussen duaal leren en andere vormen van alternerend leren.

De voorbereiding op de doorstroom naar de arbeidsmarkt betreft niet enkel beroepsspecifieke kennis en vaardigheden maar ook meer algemene en sociale competenties, alsook ervaringen te kunnen opdoen op de arbeidsmarkt.

Een beroepskwalificatie blijkt niet altijd een vereiste te zijn voor een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt. Dit zou sectorspecifiek zijn. Hoewel de formele kwalificatie niet altijd een vereiste is, wordt de begeleide werkplekervaring gedurende het duale traject als een meerwaarde gezien.

Er leeft een bezorgdheid over de meest aangewezen mate van specialisatie. Een te specifieke vorming wordt soms gezien als een afzwakking van het potentieel om verder te studeren maar ook als beperkend in het aanleren van een beroep.

Een voldoende brede opleiding kan bijdragen tot het vormen van vakmensen, eerder dan werknemers van een specifiek bedrijf. Anderzijds, wordt een zekere mate van specialisatie soms verondersteld wanneer men streeft naar het bieden van betekenisvolle leerervaringen.

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen werkpleklernen dat inzet op het aanleren van competenties op de werkplek, enerzijds, en het louter inoefenen van competenties die werden aangeleerd op de school anderzijds. Dit onderscheid heeft ook implicaties voor de begeleiding van het leerproces binnen een stage of duaal leren.

De aansluiting van kwetsbare leerlingen binnen het systeem van duaal leren

De onduidelijkheid rond het voortbestaan van het huidige stelsel van DBSO roept vragen op over voor welke jongeren duaal leren bestemd is en over waar jongeren die niet (direct) aansluiting vinden bij duaal leren zullen opgevangen worden.

Voor kwetsbaardere leerlingen (bv. in termen van maturiteit en weerbaarheid) kunnen slechte ervaringen op de werkplek kwalijke gevolgen hebben op het zelfbeeld, met een verhoogd risico om de opleiding en het onderwijs voortijdig te verlaten als gevolg.

Sommige leerlingen zouden via de duale leerweg meer gemotiveerd worden om in het onderwijs te blijven en zelfs een hogere kwalificatie te ambiëren. Hierin wordt het diploma secundair onderwijs echter vaak gezien als een toegangsticket voor de arbeidsmarkt en niet zozeer om te voldoen aan de toegangsvoorwaarden voor hogere studies.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het leerpotentieel van de werkplek

Daarnaast geven verschillende getuigenissen aan dat duaal leren een interessante leerweg kan bieden waar leerlingen extra leerkansen krijgen dankzij de werkplekcomponent. De mate waarin voldoende afstemming is tussen wat op school en op de werkplek wordt geleerd, is volgens de actoren een bepalende voorwaarde om te kunnen spreken over een volwaardige leerweg. Een andere conditie om duaal leren te beschouwen als een voorwaardige leerweg zijn volgens deze actoren de leerkansen die de leerling krijgt op de werkplek. Werkplekken waar leerlingen eerder worden gezien als goedkopere werkkrachten voor het uitvoeren van repetitieve taken ontbreken vaak aan leerkansen en kunnen – omwille van een gebrek aan uitdaging – bovendien de motivatie van de leerlingen ondermijnen.

Ze [ondernemingen] moeten niet profiteren. Zodat ze niet enkel moeten schoonmaken, want het zijn al goedkope werkkrachten eigenlijk... Enkel schoonmaken en niks bijleren...

(Mentor, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Ik heb dat ook al meegemaakt, dus. Dat ik ook altijd hetzelfde moest doen. Opkuisen, ik ben het beu, altijd opkuisen. Ik zei het ook, ik denk dat ik iets anders ga zoeken.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

In de meeste cases is er echter sprake van bijkomende leerkansen aangeboden door een belangrijke component van werkpleklernen toe te voegen aan de schoolse component. Er is bijvoorbeeld vaak sprake van een win-win situatie als het gaat over materiële voorzieningen en vakkennis binnen ondernemingen die vertaald wordt in leerkansen die niet voorhanden zijn binnen een louter schoolse context.

Ja, maar we hebben niet alles op school geleerd. Niet alles wat je op het werk doet, zal je voor op school hebben geleerd. [Bijvoorbeeld] slijpen, kappen, gaten boren, of als je van die grote installaties moet doen die je hier op school niet kan doen. Kabels trekken, kan je ook niet doen op school. Op school is het maar op bordjes leren, maar in het echte leven leer je meer, over grotere oppervlakten dan.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De werkplek biedt daarenboven reële werksituaties die maken dat leren gesitueerd is (met zijn voor- en nadelen). Echte werksituaties kunnen niet zomaar worden nagebootst: een competentie als een geheel verwerven, kan dikwijls enkel in een echte situatie gebeuren.

Op school hebben we ook geleerd hoe dat we met een kraantje moeten werken, maar dat kraantje stond al aan: je moest er dan al niet meer mee rijden, je moest eerst met die armen. En op het werk is dat dan zo moet je het [eerst] uit de garage rijden en dan [pas] moet je wel...

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Anderzijds kan een echte werksituatie als leersituatie ook nadelen hebben zoals vooral in-situ kennis genereren en onvoldoende kansen geven om te experimenteren. In-situ kennis kan als voordeel hebben dat het paraat staat in een bekende situatie maar als nadeel dat het niet altijd vlot getransfereerd wordt naar nieuwe situaties.

Verder kunnen reële werksituaties motiverend werken bij leerlingen. Ze kijken anders naar opdrachten op school dan op de werkplek, wat ook een positief effect blijkt te hebben op hun inspanning.

Dus maar het is in realistische situaties he je merkt ook dat verschil: een opdracht op school of een opdracht op verplaatsing, de motivatie is totaal anders, de appreciatie van de mensen uiteindelijk, allee als je op school werkt en je moet daar een onderhoudsjob doen, is die niet gedaan dan weet je morgen staan hier terug leerlingen, overmorgen zijn er nog leerlingen. Maar bij die klanten uiteindelijk moet dat gedaan zijn in principe... Dus hun drive is veel groter en ze hebben iedere keer een afgewerkt resultaat.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt en/of hoger onderwijs

De mate waarin duaal leren wordt gezien als een kwalificerende leerweg en als opstap naar een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt en/of hoger onderwijs lijkt voornamelijk te verschillen naargelang de onderwijsvorm en het type van de instelling. In onderstaand citaat geeft een vakleerkracht uit een Centrum Deeltijds Onderwijs aan dat een (gekwaliceerde) vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt primeert en dat slechts een klein aandeel van de leerlingen in het centrum verwacht wordt effectief een diploma secundair te behalen:

Er zijn mannen die hier toekomen, en die komen hieraan en die zeggen ik kom voor mijn diploma. En dan denk ik als ge voor uw diploma komt, en ge zit nu nog op een niveau tweede graad, dan zit ge hier niet op uw plaats. Hier maken wij een vakman van u, hier zullen wij u een beroep aanleren en wij willen ervoor zorgen dat gij een krak wordt in uw beroep. En wij geven u daarnaast zelfredzaamheid algemene kennis en dergelijke [...]. Goh, er zijn enkelingen, en dan bedoel ik echt enkelingen, die een diploma halen en verder gaan studeren.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

De opleiding Elektromechanische technieken is daarentegen expliciet een opleiding met een dubbele finaliteit waarbij, naast een directe doorstroom naar de arbeidsmarkt, leerlingen worden voorbereid om verder te studeren in het hoger onderwijs. Uit de focusgroep met leerlingen in de case voor de opleiding Elektromechanische Technieken duaal bleken alle leerlingen de interesse en intentie te hebben om verdere studies aan te vatten. Deze school biedt echter enkel de duale variant van de opleiding aan en, bijgevolg, volgen alle leerlingen het duale traject. Deze programmatiekeuze werd echter negatief onthaald vooral door leerkrachten maar ook door sommige leerlingen. De leerkrachten geven aan dat de implementatie van het standaardtraject in zijn duale vorm kansen ontnemt voor de leerlingen die wensen verder te studeren. Het vermogen van duaal leren om solide theoretische kennis bij te brengen wordt in vraag gesteld binnen opleidingen met een dubbele finaliteit:

I: Bent u dan voorstander om twee trajecten te hebben?

V: Ja absoluut. [...] Nu gaat het één keer over een andere boeg gegooid worden. [...] We nemen de ganse klas en trekken met de ganse klas naar een bedrijf. En dat kan een goede oplossing zijn voor één bepaalde leerling maar niet voor een volledige klasgroep. [...] En ik spreek nu eigenlijk over de leerlingen elektromechanica hè [...] omdat het dan net die leerlingen zijn met heel veel potentieel om verder te studeren.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Over de positieve effecten van duaal leren voor de doorstromingskansen naar de arbeidsmarkt blijkt er over het algemeen consensus te bestaan. Men is hierbij echter niet altijd bekend met het onderscheid tussen duaal leren en andere alternerende opleidingen waarbij de leerlingen ervaring in reële werksituaties opdoen.

Hij [de leerkracht] vindt het heel belangrijk dat het hier ook lukt. Iemand die bekommerd is om zijn studenten weet ook dat als ze ergens binnegaan en ze doen daar goed hun best dat er meer kansen zijn om een carrière te starten dan als je zomaar ergens anders begint.

(Mentor, Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Of ze het allemaal gaan doen, dat is een ander verhaal. Maar ik denk dat die stap wel makkelijker gezet wordt. Er zijn drie van de vier studenten die een aanbieding gekregen hebben in het hotel en dat toont toch wel dat duaal leren de leerlingen voldoende kansen geeft om de job te leren kennen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De voorbereiding op de doorstroom naar de arbeidsmarkt betreft niet enkel beroeps-specifieke kennis en vaardigheden maar ook het aanscherpen van meer algemene en sociale competenties door in reële arbeidssituaties de werkwereld te kunnen ervaren.

Ze hebben al geproefd van: wat is eigenlijk werken? Werken in combinatie met school en dat is eigenlijk een 38-uur werkweek dus ze zijn constant bezig. Is het niet hier dan is het op school of omgekeerd dus hij weet wat het perfect inhoudt en hij heeft al veel ervaring dus volgens mij kan hij direct starten.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Het belang en/of noodzaak van een beroepskwalificatie voor een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt kan echter niet veralgemeend worden. In sommige sectoren blijkt de kwalificatie meer een vereiste te zijn om een job te vinden (bv. onderhoudsmechanica in de autosector, fitnessbegeleider), terwijl de specifieke beroepskwalificatie in andere sectoren minder of niet gevraagd zou zijn (bv. groen- en tuinbeheer, hotelreceptionist).

Hoe moet ik dat zeggen: je bent een personal trainer en om dan te zeggen... wat is je kwalificatie als personal trainer. Je hebt centra die dat minder belangrijk vinden, certificaten zoals [...] maar hier dus wel. Hier kun je niet starten als fitnessbegeleider zonder diploma.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Ik denk niet dat dat er veel bij uitmaakt, ik denk dat je dat heel snel ziet na een dag, twee dagen wat iemand waard is, en dat zelfs de opleiding minder, de attitude doet daar heel veel toe. Meer dan welke opleiding ze gehad hebben eigenlijk.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Hoewel de formele kwalificatie niet altijd een vereiste is, worden de begeleiding en de leerervaring gedurende het duale traject als een meerwaarde gezien.

Ik denk dat die begeleiding toch nog wel belangrijk is. Ik ben voorstander van het duaal leren. Iedereen kan gaan werken, maar ik denk dat sommige jongeren toch nog wel nood hebben aan die opvolging en die begeleiding. Dus nee, ik denk niet dat het een vereiste is, maar ik denk wel dat het een meerwaarde is.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Er leeft verder bezorgdheid over de meest aangewezen mate van specialisatie. Een te specifieke vorming wordt onder meer gezien als een afzwakking van het potentieel om verder te studeren maar ook als beperkend in het aanleren van een beroep.

Als je op het moment dat je gaat oriënteren naar de arbeidsmarkt al in die duale leertrajecten, dan ga je hoe dan ook voor een stuk toelaten dat individuele bedrijven logischerwijze gaan beginnen vaardigheden aanleren die heel specifiek van toepassing zijn binnen hun branche of hun bedrijf en ik denk dat dat ook een terechte bedoeling is en een goede bedoeling is. Maar

dan moet men ervan erkennen dat die brede basis die wij die jongens meegeven om potentieel verder te studeren, om naar een andere onderwijskwalificatie door te stromen, ja dat die... voor een stuk... ja, een beetje afgezwakt wordt.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Ook gepaard met de vraag over de mate van specialisatie gaat de bezorgdheid over het bieden van een voldoende brede opleiding waarin vakmensen worden gevormd, eerder dan werknemers van een specifiek bedrijf.

Ik denk op zich wel dat je hier op school in het breed moet kijken omdat je nooit zeker ben dat je in dat bedrijf kan beginnen. En in elk bedrijf is dat anders. Je gaat sowieso als je bepaalde zaken in een bedrijf niet ziet, dat in een ander bedrijf wel zien. Als je dan de hele tijd voor dat bedrijf hebt geleerd en uiteindelijk geraak je er niet dan zit je met kennis waar je eigenlijk niets mee bent omdat je dat op een ander bedrijf niet hebt. Dat is dan zonde om dat dan niet te zien.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Terzelfdertijd geven actoren ook aan dat – binnen bepaalde sectoren – er een mate van bedrijfs- of merk-specifieke specialisatie wordt verondersteld wanneer men streeft naar het bieden van kwaliteitsvolle leerervaringen en een vlotte doorstroom naar de arbeidsmarkt. De technologische ontwikkelingen binnen een sector maakt een zekere mate van specialisatie onvermijdelijk volgens deze vakleerkracht uit de opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal:

Je moet naar het specifiek gaan. Ik ondervind dat ook. Ik doe thuis ook alle merken en er zijn zaken die ik gewoon niet meer kan. Dat je specifiek bij de dealer terecht moet komen omdat je het anders niet kunt. Zeker naar software toe en toestanden. Het is allemaal zo echt. Het is niet meer zo dat een algemene alles kan. Dat was vroeger zo maar dat is nu niet meer. Er zijn te specifieke zaken... Ik vind het een voordeel [dat ze specifiek opgeleid zijn]. Als ze kiezen voor een merk en specifiek opgeleid zijn. [...] Moesten ze ooit een andere werkplek zoeken, dat zal aanpassen zijn, dat zal aanpassen zijn. Hun basis gaan ze hebben maar hun specifieke zaken zoals werkvolgorde, hoe vervang je een remblok vanachter, wat moet je doen? Dat zijn zaken die ze terug moeten leren. Dat is onvermijdelijk, dat kan niet anders, dat kan niet anders.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

De mate waarin de duale leerweg via werkplekleren inzet op het aanleren van competenties op de werkplek en hierbij voorbijgaat aan het inoefenen van competenties die werden aangeleerd op de school wordt geïllustreerd in onderstaand citaat uit de opleiding Brood- en banketbakkerij duaal. De deelnemende school biedt twee opties aan, namelijk de deeltijdse beroepsopleiding en de duale opleiding. In de deeltijdse beroepsopleiding dient de stage om 'in te oefenen' wat op school geleerd is, terwijl bij duaal leren er meer sprake zou zijn van 'werkplekleren'. Dit onderscheid zou ook implicaties hebben voor de begeleiding van het leerproces.

Bijvoorbeeld, als ik vergelijk, geef ik mijn leerlingen binnen het deeltijds onderwijs een opleiding tot broodbakker, dan doorloop ik alle stappen. Waarbij ik nu [in duaal leren] bepaalde stukken effectief aan de werkgever ga overlaten. Ik zeg ok, dit is iets dat perfect op de werkvloer kan aangeleerd worden. [...] Ik ga niet echt veel moeite insteken omdat [ze] op de werkvloer uiteindelijk veel meer ervaring gaan opdoen [...] Uiteindelijk me deeltijds onderwijs, de vakleerkrachten gaan wel op werkbezoeken, maar dat gebeurt een keer per trimester waar er eigenlijk wordt overlopen welke competenties hebt je hier kunnen inoefenen (maar niet echt geleerd). Tegenover het duaal leren, [daar] wordt de werkgever of de mentor eigenlijk een stuk leerkracht. En je ga echt samen met die werkgever afspreken van welke competenties hier, welke op school. En de verwachting is ook wel dat die mentor dat ook effectief aanleert.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Naast bovenstaande aspecten die mede de inschatting van de actoren bepalen met het oog op duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg, kwamen ook enkele andere verwachtingen en bezorgdheden omtrent de algemene beleidsintenties aan bod tijdens de casestudy's van het schooljaar 2017-2018, met name positie van kwetsbaardere leerlingen in duaal leren en de verhouding tussen duaal leren en vroegtijdig schoolverlaten.

De aansluiting van kwetsbare leerlingen binnen het systeem van duaal leren

De onduidelijkheid rond het voortbestaan van het huidige stelsel van DBSO roept vragen op over voor welke jongeren duaal leren bestemd is en over waar jongeren die niet (direct) aansluiting vinden bij duaal leren zullen opgevangen worden.

Ik denk dat duaal leren fantastisch is voor mannen die dat niveau aankunnen: die kunnen op kortere, snellere tijd, meer competenties behalen. In dat opzicht vind ik dat fantastisch. Maar ik denk dat er heel goed moet nagedacht worden over die ander mannen, allee, je moet niet blind zijn, die lopen hier wel rond he. [...] Het zijn jongens die niet mee kunnen in het voltijds.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Voor kwetsbaardere leerlingen (bijvoorbeeld in termen van maturiteit en weerbaarheid) kunnen slechte ervaringen op de werkplek kwalijke gevolgen hebben op het zelfbeeld van de jongeren en zo een verhoogd risico inhouden om de opleiding en het onderwijs voortijdig te verlaten.

Ik had vorig jaar een heel goed idee over duaal leren, het heeft nog altijd meer voordelen dan nadelen. Maar de nadelen worden soms vergeten vind ik. Dus ze maken zodanig veel reclame met duaal leren, dan de mensen denken dat het allemaal voordelen zijn. Moest iemand nu starten in duaal leren, een brave jongen die nog niet volwassen is en die wil starten, die start en na een bepaalde aantal maanden gaat die eruit vallen omdat die niet arbeidsbekwaam is of ook omdat de mensen van het bedrijf tamelijk hard kunnen zijn. Dus als die daaruit valt, dan is zijn zelfbeeld kapot.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Het omgekeerde blijkt echter ook waar te zijn: leerlingen die risico liepen om in het voltijdse systeem vroegtijdig het onderwijs te verlaten zouden via de duale leerweg meer gemotiveerd worden om in het onderwijs te blijven en zelfs een hogere kwalificatie te ambiëren. Zo zouden sommige leerlingen meer geïnteresseerd zijn in een zevende jaar, zowel om te blijven leren als om het diploma te halen. Het diploma wordt hierin echter vaak gezien als een toegangsticket voor de arbeidsmarkt en niet zozeer om te voldoen aan de toegangsvoorwaarden voor hogere studies.

En ik vind het ook altijd leuk om te horen dat ze zeggen van 'als we het gewone traject hadden moeten volgen, hadden we het niet gedaan', maar door het duaal leren waren ze wel gemotiveerd om er nog een zevende jaar bij te doen. Dat vind ik wel leuk.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Onderzoeksluik algemene implementatie

Implementatie van de standaardtrajecten

Uit de eerste vier casestudy's in het vorige rapport leerden we dat verschillende opleidingsverstrekkers het standaardtraject hebben vertaald in competentielijsten om, met het oog op een gedegen begeleiding en evaluatie, vat te krijgen op de beoogde leerdoelen. Deze vertaling gebeurde in sommige gevallen in samenwerking tussen de betrokken proeftuinen en een vertegenwoordiging van de betrokken sector en/of ondernemingen. In sommige opleidingen berustte deze oefening op reeds bestaande leerplannen van andere trajecten die een zekere overlap vertonen (bv. bij de opleidingen Chemische Procestechnieken en Zorgkundige). Sommige clusters uit de standaardtrajecten bleken moeilijker te realiseren en scholen gaven hierbij aan zoekend te zijn om een zo volledig mogelijke dekking te kunnen garanderen. In het algemeen gaven actoren aan dat de standaardtrajecten eerder te ruim dan te nauw te ervaren. De vooropgestelde beheersingsniveaus van de standaardtrajecten waren daarenboven volgens enkele actoren te hoog gespannen. Deze spanning ontstaat wanneer de leeransen op de werkplek niet de mogelijkheid bieden om de vooropgestelde competenties aan te leren of omdat het beschreven profiel in de standaardtrajecten eerder overeenstemt met het beroepsprofiel van een ervaren in plaats van een startend werknemer.

In deze sectie gaan we dieper in op de implementatie van standaardtrajecten in de acht nieuwe casestudy's. De bevindingen over de algemene vorming worden gezamenlijk besproken, terwijl de beroepsgerichte vorming case per case behandeld wordt. Tijdens de interviews met de betrokken schoolpersoneelsleden werd de vertaalslag van het standaardtraject en (vooropgestelde) verdeling van opleidingsuren tussen de aanbieder en de werkplek steeds bevestigd. We rapporteren hier echter enkel over wanneer de schoolpersoneelsleden hierrond problemen ervaarden of innovatieve methodieken rond ontwikkelden of implementeerden.

Algemene vorming

In essentie
De doelstellingen voor de algemene vorming zijn dezelfde voor duale en niet-duale 'spiegelopleidingen', de manier waarop deze invulling krijgen binnen de opleiding lijken voornamelijk te verschillen naargelang het type van aanbieder.
Algemene vakken worden in enkele cases aangepast aan de specifieke beroepsopleiding (bv. lichamelijke oefening bij Groen en Tuinbeheer, vreemde talen bij Hotelreceptionist). Dit wordt overwegend als een meerwaarde ervaren door zowel leerlingen als schoolpersoneelsleden. In andere cases is de algemene vorming wegens organisatorische redenen (bv. kleine klasgroepen) niet afgestemd op de specifieke beroepscontext en volgen de leerlingen de algemene vorming vaak samen met leerlingen uit opleidingen in uiteenlopende studiegebieden.
Verschillende actoren (ook leerlingen) vragen meer aandacht voor algemene competenties zoals basis rekenkunde en (vreemde) talen in functie van de beroepscontext. Deze verzuchting wordt echter niet door alle leerlingen gedeeld. Schoolpersoneelsleden ervaren een grotere tijdsdruk bij het werken rond algemene vorming (zie ook vakinhoudelijke begeleiding)

Sommige mentoren/zaakvoerders pleiten ervoor om meer aandacht te schenken aan bedrijfsbeheer binnen de algemene vorming om het ondernemerschap van leerlingen aan te moedigen en te ondersteunen.

Specifiek binnen de duale opleiding in BuSO OV3 zou er in vergelijking met het niet-duale traject binnen de algemene en sociale vorming (ASV) minder tijd zijn voor een bredere sociale vorming. Verder zouden de ontwikkelingsdoelen voor ASV te moeilijk zijn voor sommige leerlingen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

De doelstellingen voor de algemene vakken en vakoverschrijdende leerdoelen zijn dezelfde voor duale en niet-duale 'spiegelopleidingen', hoewel de manier waarop deze invulling krijgen binnen de opleiding eerder lijkt te verschillen naargelang het type van aanbieder. In onderstaand citaat uit een Centrum Deeltijds Onderwijs wordt blijk gegeven van een focus op een brede vorming die voorbereidt op een volwaardige participatie in de samenleving eerder dan de leerling via een diploma secundair onderwijs voor te bereiden op hoger onderwijs.

Ik zeg ook altijd tegen mijn leerlingen van kijk: wij proberen hier bij algemene vorming zelfredzaamheid bij te brengen. Algemene kennis, dat ge een algemeen beeld hebt van hoe dat ge in de samenleving u eigen handhaaft. Deeltijds onderwijs, bereidt niet voor op verder te gaan studeren. Wij bereiden mannen voor om een stiel te leren, wij maken vakmannen van u.

(Trajectbegeleider, Centrum Deeltijds Onderwijs)

In het geval van een BuSO opleiding, loopt de Algemene en Sociale Vorming (ASV) minder parallel tussen de duale en niet-duale variant van de opleiding. Het duale traject zou zo minder ruimte bieden voor een brede sociale vorming.

Het is algemener, hier bij ons krijgen ze [de niet-duale leerlingen] onder andere ook nog een stuk bijvoorbeeld over de huurwetgeving, invullen van documenten, verzekering en zo'n zaken allemaal omdat ze het wel nodig hebben: ze worden daarmee geconfronteerd. En dat zit dan weer in dat traject, niet in het duale traject.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Algemene vakken worden in enkele gevallen aangepast aan de specifieke beroepsopleiding, bijvoorbeeld lichamelijke opvoeding in Groen- en tuinbeheer wordt in verband gebracht met de fysieke belasting van het beroep, of taalvakken die worden toegepast op het beroep van hotelreceptionist.

Ja, tuinbouw is heel fysiek. Je moet goed op je rug letten. Dat is bijvoorbeeld gewoon een foute beweging en dan gaat je spier... [...] Bij L.O. leren we hoe we zware dingen moeten oppakken: je moet goed door de knieën gaan, bent pas 17 of 18 en je rug moet nog je hele leven mee.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Maar die [taallessen] worden wel heel specifiek gegeven. Ik weet dat mijn collega's vooral bezig zijn met inchecken, telefonische gesprekken, klachtenbehandeling. Dus zowel het Frans en het Engels worden daar wel heel specifiek over gegeven. Het is echt wel specifiek voor hun job.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De algemene vorming blijkt in enkele cases echter niet afgestemd op de specifieke beroepscontext. Hierbij volgen leerlingen uit uiteenlopende opleidingen deze lessen samen.

Ze zitten gemengd. Ik denk dat er kapsters bij zitten en van alles. Dat [meer afstemming op de beroepscontext] zou misschien een voordeel kunnen zijn. Ik denk ook dat dat het algemeen programma is dat de juffrouw van de voormiddag volgt.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, Syntra campus)

Algemene vakken worden dus bij enkele aanbieders aan leerlingen van verschillende opleiding samen aangeboden. Dit zou zowel voor- als nadelen hebben. Als voordeel wordt er aangehaald dat de vakken voldoende breed en algemeen blijven. Een nadeel is dat het moeilijk is om de koppeling te maken met de behoeften eigen aan de beroepspraktijk van elke opleiding.

Bij PAV (heb je) inderdaad twee bakkers, drie lassers en nog een metser erbij. Ik vind het een voordeel dat ge op het niveau kunt werken van uw algemene vorming. Natuurlijk proberen [...] zoveel mogelijk wel de koppeling te maken naar de praktijk en ik denk dat we daar eigenlijk meer op zouden kunnen inzetten.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Enkele leerlingen in een beroepsopleiding geven aan dat het Project Algemene Vakken (PAV) net minder afgestemd zou moeten zijn op hun specifieke beroepscontext zodat ze een bredere vorming zouden krijgen. Verder ervaren sommigen dat het leertempo van de leerlingenpopulatie soms te laag is en dat hierdoor de algemene vorming meer gepersonaliseerd zou moeten zijn. Het laatste punt betreft vooral meer aandacht hebben voor kennis van talen en wiskunde.

Ja, wiskunde wel. Het is belangrijk dat je algemene dingen leert te weten. Schaal is belangrijk om te leren. Bijvoorbeeld, grondplannen om de schaal te maken: het is niet toegepast op alleen bakkerij maar ook op de rest. Ik vind van niet [dat PAV toegepast moet zijn]. Je moet ook een beetje basiskennis hebben anders weet je enkel iets van de bakkerij.

(Leerling, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Uit verschillende cases met beroepsgerichte opleidingen blijkt dat er vaak vraag is naar meer investering in algemene vakken zoals wiskunde. Zo wordt er nood aan voldoende aandacht ervaren voor basisrekenkunde (bv. om verhoudingen te kunnen berekenen). De noodzaak van bijkomende investeringen in talen lijkt vooral als belangrijk te worden aangeduid in een beroepscontext waarbij de leerlingen rechtstreeks in contact staan met (anderstalige) klanten.

Ik heb er een paar gehad die met moeite kunnen tellen. Die hun werk wel goed doen maar als je nu zegt van: zoveel suiker erbij... bijvoorbeeld vijf liter maal... dan... staan ze daar. [...] De school zou zo'n dingen... zorgen dat ze kunnen tellen. Taal niet. Dat ze kunnen vermenigvuldigen, optellen delen...

(Mentor/zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

L1: Ik had het beter gevonden als ze eigenlijk meer taalvakken hadden, bijvoorbeeld Duits of Spaans.

L3: Het gewone traject heeft wel Duits, een uur. Maar dat hebben wij niet. Wij hebben ook niets met aardrijkskunde of geschiedenis te maken al. En ja, er zijn wel mensen van een andere taal of een ander land die naar ons komen, die dan zeggen van "ik kan geen Engels". Maar wij kunnen geen Spaans, dus wij kunnen hen eigenlijk niet helpen. Talen: dat is het enige dat wij nodig hebben.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist dual)

Sommige mentoren pleiten voor meer bedrijfsbeheer in de algemene vorming. Dit zou mede kunnen ondersteunen of een leerling later zelfstandig een onderneming kan starten of niet.

Het mindere punt vind ik, maar ik denk niet dat de school daar iets aan kan doen..., ze geven die mensen Nederlands en weet ik veel maar ze kunnen beter eens zeggen van: awel, vandaag gaan we eens een dag een bakker zijn boekhouding doen. Of bestellingen en zien: waar bestel ik [ingrediënten], zoiets. [...] Ja, bedrijfsbeheer moeten ze zien als ze op zichzelf willen beginnen.

(Mentor/zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Bedrijfsbeheer zou zo een meerwaarde betekenen binnen het algemeen vormende aanbod. Ondernemerschap zou volgens enkele actoren momenteel te weinig aan bod komen in de opleiding, althans voor leerlingen die een eigen zaak ambiëren.

Ja, dat moet hè. Dat moet je in de toekomst kunnen als je bij ons wilt blijven werken. Boekhouden doe ik zelf maar ze moeten weten van: als ik dit product maak, wat verdienen we er dan eigenlijk aan? Is dat rendabel? [...] Dat is ook belangrijk, dat de kinderen leren van: als we iets doen, moet dit dan in korte tijd goed gebeuren. Allee dat het rendabel is en wat verdienen we eraan als we het zo doen. [...] De rekenkunde die je nodig hebt. [...] Je kunt een beroep doen maar als je geen ondernemer bent, kom je er ook niet. Dan kun je beter voor een bakker werken.

(Mentor/zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Hoewel de vaardigheden opgenomen in ASV belangrijk worden geacht voor de leerlingen in het BuSO, blijken ze soms te moeilijk te zijn voor het leerlingenpubliek.

Hier zeker rekenen bijvoorbeeld, dat is heel moeilijk voor die mannen. Meten dat is heel moeilijk voor die mannen. En ze hebben het nodig maar dus het is heel dikwijls dat daar twee drie weken aan gewerkt wordt met praktische oefeningen en zo en toch nog zijn die een maand later gewoon vergeten zijn... Bijvoorbeeld kloklezen voor sommigen is echt wel moeilijk...

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Groen en Tuinbeheer dual

In essentie
De sectororganisatie Eduplus werkt samen met de scholen aan de implementatie van het standaardtraject.
Het standaardtraject werd vertaald door de school voor twee opleidingsjaren in een matrix. In het eerste opleidingsjaar hanteert men een SAO en leert de leerling twee dagen per week op de werkplek, in het tweede opleidingsjaar gaat men over naar een OAO en is de leerling drie dagen op de werkplek.
Uit de toetsing van de verwachtingen van het standaardtraject (en zijn vertaling in een matrix) op de realiteit van het beroep blijkt dat de relevante competenties zijn opgenomen maar ook dat niet alle clusters altijd realiseerbaar zijn op de werkplek (bv. vijveronderhoud). Deze laatste worden – waar mogelijk – opgevangen binnen het schoolse aanbod.
De BGV en het werkplekleren zijn vooral gericht op tuinonderhoud, in mindere mate ook naar tuinaanleg. Dit is in lijn met het standaardtraject maar echter niet in lijn met de realiteit van het beroep waar tuinonderhoud, tuinaanleg en machineonderhoud vaak samengaan.
De beroepsgerichte vorming (BGV) op school berust ook deels op werkkuitstappen om meer oefenmogelijkheden te bieden.
Rotaties binnen dezelfde onderneming verbreden de variatie aan leerkansen. Hiermee bedoelen we rotaties tussen verschillende teams of tussen verschillende types van klanten.
In verschillende omgevingen leren, vraagt echter ook een aanpassing van de leerlingen voor wat betreft verschillende verwachtingen, andere technieken en procedures.
Leerkansen op de werkplek zijn vaak ook afhankelijk van de klanten, het seizoen en de wisselende weersomstandigheden.
De omkaderingsmiddelen worden vaak gebruikt om uitrusting te voorzien. Het is niet zo dat bepaalde competenties in die matrix niet aan bod te kunnen komen omdat men als aanbieder niet over de machines beschikt.
<i>Ga naar de volgende sectie of de inhoudsopgave. Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.</i>

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Voorbereiding groen- en tuinwerkzaamheden
- Onderhoud tuinmachines en materieel
- Aanplantingen

- Tuin- en groenonderhoud
- Snoeien
- Scheren
- Onderhoud grasvelden
- Onderhoud vijvers en waterpartijen
- Onderhoud infrastructuur

De proeftuin die deelnam als casestudy voor de opleiding Groen en Tuinbeheer dual heeft samen met andere proeftuinen en de sectorale vormingsorganisatie Eduplus gewerkt aan het ontwikkelen van het standaardtraject. De verschillende scholen die deze opleiding aanbieden komen nog steeds samen met Eduplus om de implementatie van het standaardtraject te ondersteunen.

We zijn vorig jaar denk ik ook een keer of vijf samengekomen met al de scholen en uiteindelijk is dat het meest leerrijke, he. [...] Het zijn allemaal zaken die aan bod komen, die je nodig kunt hebben. En nu moet je het al perfect onder de knie hebben? Neen, want er is niemand die kan van A tot Z alles tot in de perfectie.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Het duale traject is verdeeld over twee opleidingsjaren: in het eerste opleidingsjaar wordt een Stageovereenkomst Alternierende Opleidingen (SAO) aangegaan en leert de leerling twee dagen per week op de werkplek. In het tweede opleidingsjaar voorziet de wetgever een Overeenkomst Alternierende Opleidingen (OAO) en is de leerling drie dagen per week actief bij de leeronderneming. Naast het werkplek leren krijgen de leerlingen vanuit de school beroepsgerichte vorming (BGV) (al dan niet op de school of in de vorm van werkuitstappen), alsook Algemene en Sociale Vorming (ASV). De beroepsgerichte vorming (BGV) is erop gericht dat leerlingen die het duale traject stopzetten, soepel kunnen inschuiven in het gewone systeem. Voor ASV zou dit moeilijker liggen omdat daar de doelstellingen anders zijn gespreid en worden ingevuld.

Dan is die tuinbouw nu het duale uitgebreider voor het praktische gedeelte: beroepskennis is daar uitgebreider. Voor ASV, vind ik, is het beperkt, maar het is ook een stukje normaal als zij al drie dagen praktijk hebben. Dan hebben zij maar 8 uurtjes per week, voor lichamelijke opvoeding, godsdienst en algemene vakken dus moet het al iets compacter zijn.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Uit de toetsing van de verwachtingen van het standaardtraject (en zijn vertaling in een matrix) op de realiteit van het beroep blijkt dat de relevante competenties zijn opgenomen maar ook dat niet alle clusters realiseerbaar zijn op de werkplek.

Ik denk dat de lijst vrij uitgebreid is, dus het zou kunnen dat er misschien dingen tussen zitten die [moeilijk aan te bieden zijn] ... maar ik denk dat dan echt bedrijfsspecifiek is... niet elke tuinarbeider mee in aanraking gekomen is en dat je daar dan wel leert. Ik zeg maar iets: zwemvijvers bijvoorbeeld, maar dat is ook aanleg en hij volgt eigenlijk onderhoud he.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

De mentoren ontvangen een opleidingsmatrix vanuit de school en gebruiken het als instrument om de opleiding te kunnen opvolgen. Hoewel mentoren dit instrument niet mee ontworpen hebben, leeft de perceptie dat het flexibel en voor verandering vatbaar is.

De stagementor [lees: trajectbegeleider] heeft dat gemaakt, van dat zijn de verschillende competenties die behaald moeten worden en als hij op bezoek komt neemt hij dat mee. [...] Het is vatbaar voor verandering, van daar gaan we nog aan werken dat moet nog veranderen. Het is een levend document. [...] Het is niet dat het vaststaat, dus wel heel levendig flexibel en aanpasbaar aan de realiteit.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Ook de mentoren geven aan dat de scheiding tussen aanleg en onderhoud in de praktijk amper voorkomt en dat het, bijgevolg, een pluspunt is voor de leerlingen om een meer polyvalente opleiding te krijgen. Hetzelfde geldt voor machineonderhoud. De mentoren zijn voorstander om buiten de lijnen van het standaardtraject te gaan maar geven aan hierdoor te worden beperkt.

Er mag eens een aanlegprojectje tussen zitten maar de bedoeling is niet dat hij alle dagen in de aanleg bezig is dus wel vooral dat hij met onderhoud bezig is. Het is wel zo, maar ja dat is niet echt... Waar dat je een vaste onderhoudstuinman bent en dan vragen ze "kijk mijn tuinhuis, het dak, kan je er eens een keer een nieuw dak op leggen?"

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

De werkplek biedt veel leeropportunities, maar dit kan ook ten koste gaan van contacturen op school. Leerlingen gaven in een focusgroep aan dat slechts één lesdag met algemene vorming soms te beperkt is, bijvoorbeeld met betrekking tot functionele rekenkunde.

Als je bijvoorbeeld moet leren meten en als je niet kun rekenen, en je leert dat op school, dan gaat dat wel lukken. Maar als jij bijvoorbeeld [maar] één dag naar school gaat [...] en dan moet je onthouden en uitrekenen en als je moeilijkheden hebt met rekenen, dan is er een twijfel.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Sommige onderdelen worden op school geleerd, andere op de werkplek. Er zijn ook zaken die zowel op school als op stage worden gezien: dit wordt echter niet zomaar gezien als een herhaling maar eerder als een verdieping en verrijking. Vanuit de school worden ook uit noodzaak werkuitstappen georganiseerd met de bedoeling meer oefenmogelijkheden te kunnen creëren.

Ja, je kunt een haag op een school één keer scheren en een tweede keer scheren maar dan is het gedaan. [...] En daarom zijn we gestart met die werkuitstappen. Dat is dan, ja bij scholen of bij mensen soms, heel dikwijls zijn dat dan bejaarden die het financieel ook niet echt breed zitten, waar dat we dan komen en, op die manier kunnen zij uren scheren.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Wat de leerlingen op de werkplek leren is niet altijd hetzelfde: er wordt buiten het standaardtraject gegaan (bv. metselen) terwijl ook niet altijd alle clusters worden gedekt (bv. vijverwerken). Het hangt af van de leeropportunities op elke werkplek en van de specifieke mentor. De vraag stelt zich, op welke manier compenseert de school voor de leeransen die een leerling bij een bepaalde werkplek niet heeft.

Als je dual doet, leer je metselen tegelijk want bij sommige, dan leren ze folie leggen en een oprit leggen. En soms zitten er dingen bij van metselen. [...] Als je tuinbouw doet dan leer je ook metselen bij sommige bazen, bij sommige niet.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Die matrix bevat die vijverwerken, ik doe geen vijverwerken dus [...] dat gaat hij bij mij niet geleerd hebben. Op andere plaatsen gaat dat dan wel zitten, dus soms zitten er zo dingen tussen die gewoon niet aan de orde zijn, die niet aan bod gekomen gewoon. Eigenlijk is de bedoeling dat al het gene dat hij niet op de stageplaats krijgt, dat de school dat overneemt.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Een mentor kan leerlingen laten roteren om meer gevarieerde leeransen aan te bieden en tegemoet te komen aan de vereisten van het standaardtraject. De rotaties gebeurden hier tussen verschillende teams binnen dezelfde onderneming. Binnen een éénmanszaak zijn zulke rotaties echter niet mogelijk.

We hebben dus een team aanleg en een team onderhoud. Em, er zijn verschillende teams om alle aspecten een keer aan bod te krijgen zodanig dat hij ook verschillende deeltaken kan doen. Het is belangrijk dat er zoveel mogelijk aan bod komt.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

In verschillende omgevingen leren, vraagt echter ook een aanpassing van de leerlingen voor wat betreft verschillende verwachtingen, andere technieken, procedures en (ongeschreven) regels.

Dus ja, die weten nog niet hoe ze een grasmaaier moeten onderhouden en als ze bijvoorbeeld over een steen rijden en het mes gaat dan kapot. [Op school] moet je dat dan ook controleren. Maar bij je baas is het zo dat je dat niet moet controleren, want je hebt andere werknemers en een baas. En op school doe je dat wel, dan controleer je alles en het mandje en dan rijd je gewoon het gras af. Ja... wij moeten dat niet doen, het zijn bijvoorbeeld de collega's de vaste werknemers die controleren dat dan.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Het is niet altijd even duidelijk wat de leerlingen mogen doen of onder welke voorwaarden. Bijvoorbeeld, voor wat betreft het gebruik van gevaarlijke machines.

R1: We mogen alles gebruiken, behalve de kettingzaag.

R2: Ik wel, ik mag die wel gebruiken.

R1: Normaal gezien niet, omdat we eigenlijk een opleiding aan het volgen zijn. Normaal gezien krijgen we dat, maar nu doen ze het niet meer in de opleiding.

(Leerlingen, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

De planning van activiteiten over het schooljaar zijn sterk afhankelijk van de seizoenen en de weersomstandigheden. Bijgevolg staat de effectieve tijdsbesteding aan de werkplekcomponent in functie van de vraag naar werk en het weer.

Dat [haagscheren] gebeurt in feite van mei tot nu. Dus dat is echt wel iets dat ze onder de knie moeten hebben waar dat er werk voor is.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

[Bij slecht weer] zeker het vaste personeel gaat in weerverlet en dan kan hij met de stagiair op dat moment kunnen zij werken of doen, zowat onderhoud van machines een keer.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

De omkaderingsmiddelen spelen ook een rol in de implementatie van het standaardtraject. Deze middelen worden vaak gebruikt om uitrusting te voorzien, idealiter uitrusting die minstens evenwaardig is dan het materiaal dat gebruikt wordt op de werkplek.

Hier op school zijn de technicals [het materiaal] al in echt, allé, bij de beste. [...] We hebben een tractor eventjes gehuurd, dat ge ermee kunt werken en dat ge kunt schakelen met een tractor en zo en kunnen meedraaien en zo. Maar hier op school was dat ook, allé, hier op school was dat een nieuw model. (En) onze haagscharen zijn allemaal van 't nieuwste model.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Wanneer materiaal aankopen niet haalbaar is wordt er gezocht naar creatieve alternatieven zoals verhuur (gefinancierd vanuit het Regionale Technisch Centrum). Het is niet zo dat bepaalde competenties in die matrix niet aan bod te kunnen komen omdat men niet over de machines beschikt.

Zo een minikraantje komt van een verhuurcentrum, en RTC betaalt dat. [...] En dan gaan wij de leerlingen van de laatste jaren leren werken met dat kraantje. Want ook op de stageplaatsen, op de werkplekken merk ik ook van dat kraantje staat er. Dus dan vraag ik ook van kijk je hebt een kraantje, mag hij dat desnoods tijdens de middagpauze even gebruiken, al is het gewoon wat grond verleggen, want het is alleen maar door het te doen da je dat leert.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

In essentie

De samenwerking tussen de verschillende proeftuinscholen om o.m. het standaardtraject te implementeren, hier een leergemeenschap genoemd, wordt gefaciliteerd door de betrokken sectororganisatie Agoria.

In deze case wordt enkel het duale traject aangeboden. Dit wordt negatief onthaald door de leerkrachten en gedeeltelijk ook door de leerlingen. Het vermogen van dual leren om leerlingen succesvol naar het hoger onderwijs te laten doorstromen wordt in vraag gesteld: de perceptie leeft dat het standaardtraject en de vertaling naar lesfiches te eenzijdig worden vormgegeven vanuit de sector, ondanks de samenwerking binnen leergemeenschappen.

Het standaardtraject wordt ingedeeld in preventief onderhoud (voor het eerste leerjaar) en correctief onderhoud (voor het tweede leerjaar) en vervolgens omgezet in thematische lesfiches. Deze indeling van competenties wordt door enkele actoren als kunstmatig omschreven.

De lesfiches leggen de inhoud en evaluatiecriteria vast. De fiches worden echter in deze case nog niet gebruikt want volgens de school en de leeronderneming: (a) staan ze nog niet helemaal op punt en (b) sluiten ze niet goed aan bij het bestaande leerplan dat eerder door hen werd uitgewerkt.

Terwijl de lesfiches verder op punt worden gesteld, werkt men nog zoals voor de proeftuinfase, i.e.: met bestaande leerplannen en trainingspakketten van de onderneming. In de proeftuin wordt wel het 'stageboek' gebruikt als een overzicht van de competenties uit het standaardtraject.

Het blijkt moeilijk te zijn om het leerplan te kunnen afwerken nu er minder contacturen zijn met de leerlingen. De leerlingen worden bewust zelden gevraagd om een deel van de leerstof zelfstandig thuis te verwerken. Het resultaat hiervan zou een sterk verhoogd lestempo zijn.

Er zijn bepaalde technieken of kennisinhouden van het standaardtraject die niet aan bod (kunnen) komen in het bedrijf. De school is op zoek naar andere ondernemingen om een meer volledige dekking van het leerplan te realiseren.

Binnen de onderneming hebben de leerlingen de kans om te roteren. De leerlingen komen dankzij deze rotaties ook in contact met andere mensen en andere manieren van werken, alsook met een andere fase van het productieproces binnen de leeronderneming.

Er worden verschillende vormen en leeromgevingen onderscheiden: de school en de onderneming (voor klassieke lessen), de simulatieruimte van de onderneming (om te kunnen experimenteren zonder productieverlies), en werkplekieren in de onderneming.

Een deel van de theorie wordt in het bedrijf onderwezen door eigen personeel of door externen. Het huidige traject blijkt sterk door het bedrijf gestuurd te zijn. Zo worden door de onderneming bijvoorbeeld ook onderwerpen aangeboden die niet in het leerplan staan.

Voor sommige leerlingen komt de leerstof versnipperd over, zonder een echte aansluiting. Zo blijken leerlingen niet altijd meteen een verband te vinden tussen wat ze op school en in de onderneming leren. Dit wil niet per se zeggen dat er geen verband is: het is ook mogelijk dat de leerlingen hierover onvoldoende hebben kunnen reflecteren.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Algemene vorming
- Preventief onderhoud
- Diagnosetechniek
- Correctief onderhoud

De vertaling van het standaardtraject naar een leerplan (*i.e.* leesfiches) gebeurde in samenspraak met de andere betrokken scholen, de sectororganisatie Agoria en enkele betrokken ondernemingen. De vertaalslag werd bij aanvang van de opleiding enkel gefinaliseerd voor het eerste jaar van de tweejarige opleiding. Ondanks de samenwerking binnen leergemeenschappen, leeft binnen deze school de perceptie dat standaardtrajecten te eenzijdig worden vormgegeven.

Ik merk in het duaal dat het niet draait om onderwijs maar ook om werkgelegenheid. De sector zelf, vanuit Agoria, is dat ook in zichzelf ja, aan het kneden hoe dat zij het zien en de belangen vanuit onderwijs... namens de leerling, zijn niet altijd identiek dezelfde als de belangen namens de verschillende sectoren.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Hoewel het standaardtraject een dubbele finaliteit beoogt, achten de leerkrachten de duale variant als een minder goede voorbereiding op het hoger onderwijs.

[Er zouden] bepaalde scholen zijn die bewust gekozen hebben om een vrij grote leerlingenpopulatie elektromechanica te splitsen. [...] Dat lijkt mij op termijn persoonlijk de beste aanpak omdat je op maat gaat werken en leerlingen de kans geeft in het duaal traject in te stappen omdat zij zich al een beeld gevormd hebben van: kijk, op mijn achttiende ga ik niet meer verder studeren. Ik ga werken.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Deze ideeën worden verwoord in termen van ‘kansen wegnemen om verder te studeren’, de brede basis ‘afzwakken’, alsook minder mogelijkheden hebben als leerkracht om leerling te kunnen blijven ‘in de startblokken zetten’ voor het hoger onderwijs. De aangehaalde argumenten betreffen o.m. de tijdsbesteding op de werkvloer ten koste van lesuren voor theoretische vakken en de soms als irrelevant beschouwde inhoud in leesfiches.

Op het moment dat onze leerlingen in een bedrijf zitten, er zijn momenten dat ze [...] meelopen met werknemers om te kijken oké dat houdt het werk in. [...] Dat zijn dus ook een aantal weken dat je leerstof niet kan aanbrenge. [...] En zeker die derdegraads: dat zijn vaak toch wel synthesevakken waar je de tijd voor moet nemen om toch de leerlingen in de startblokken te zetten die willen verder studeren. En specifiek voor die studierichting elektromechanica is het zo dat die jongens bijna allemaal ambities hebben om verder te studeren.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

We gaan ervoor zorgen dat het potentieel nog altijd blijft om verder te studeren... Wij trachten dat als school te doen maar je gaat op een bepaald moment altijd op een spanningsveld terecht komen... Je hebt dat nu ook gezien bij die lesfiches bij Agoria: daar zit bijvoorbeeld in dat ze een heftruck moeten bedienen... Ja, als je tijd vrij maakt om die jongens aan te leren hoe ze met een heftruck veilig moeten rijden, dat is niet onmiddellijk een competentie die hen zal steunen om hoger onderwijs aan te vatten.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De leerkrachten erkennen echter dat een deel van opleiding die specifiek wordt aangeboden binnen de leeronderneming, waardevol is voor de leerlingen:

Absoluut. Ja dat denk ik wel. Bij [bedrijfsnaam] bijvoorbeeld, krijgen ze een zeer specifieke opleiding. En ja andere leerlingen kennen daar eigenlijk heel weinig of helemaal niets van. Het is een zeer specifieke opleiding en er zijn weinig leerlingen die daarvan kunnen genieten, van zo'n dure opleiding zal ik maar zeggen. Dus ze hebben zeker een heel groot voordeel.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De lesfiches worden beschouwd als een eerste concept van een leerplan voor het duale traject. Deze lesfiches, die zowel leerinhoud als evaluatiecriteria vastleggen, zouden nog niet op punt staan en krijgen in deze case de kritiek vooral praktijkgericht te zijn. Verder zouden deze fiches volgens deze leerkrachten onvoldoende gestroomlijnd zijn door de verschillende inbreng en visie van de aanwezige leerkrachten en andere betrokken actoren binnen de leergemeenschap.

En zo heb je per thema een soort lesfiche die zeker nog niet op punt staat, dat is begrijpelijk en kunnen we niemand kwalijk nemen, maar daar merk je dus heel goed dat bepaalde lesfiches heel duidelijk richting naar praktijkgerichtheid.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Die fiches zijn natuurlijk volgens de expertise van de aanwezige leerkrachten op dat moment, opgesteld en dus... afhankelijk van wie dat daar op dat moment bijzat is er bepaalde input geleverd. Ik ben één keer naar zo'n leergemeenschap geweest en heb daar mijn bijdrage geleverd denk ik. En de input is zodanig divers geweest dat de fiches ook heel divers overkomen.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Deze school vindt de discrepantie met het bestaande leerplan te groot en kan zich er niet in terugvinden. Ook de onderneming waar de school mee samenwerkt zou zich er niet helemaal in kunnen terugvinden.

Ja, maar de manier waarop wij nu hier op school de leerinhoud invullen, we hebben ons eerder gefocust op het bestaande leerplan omdat er een zodanige discrepantie is tussen de bestaande leerplannen en die eerste uitgewerkte lesfiches. Dat wij onze draai echt niet kunnen vinden in die lesfiches. En (bedrijfsnaam) ook niet. [...] Men heeft om dat te starten, heeft men vrij snel

in elkaar gebokst die lesfiches, maar die lesfiches die zijn eigenlijk in mijn ogen nog helemaal niet klaar om op die manier gebruikt te worden.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

In deze specifieke case werkt de school exclusief samen met één onderneming voor de organisatie van de werkplekcomponent. Alle leerlingen volgen de werkplekcomponent dan ook gelijktijdig binnen dezelfde onderneming. De onderneming leidt ook enkel leerlingen uit deze school op. Deze samenwerking bestaat al enkele jaren en de manier van aanpakken werd grotendeels verdergezet na het instappen in het proeftuinproject. Het standaardtraject wordt mede daarom voorlopig amper gebruikt (noch om de opleiding vorm te geven, noch om te evalueren) en staat voorlopig parallel naast de huidige manier van werken. Kortom, deze sectie over 'implementatie van het standaardtraject' beschrijft voor deze case eerder de implementatie van een ander, reeds bestaand, traject. Dit bestaand traject kan ook verwacht worden de verdere implementatie van het standaardtraject te blijven beïnvloeden.

[Bedrijfsnaam] was in [jaartal] begonnen met... de voorloper van duaal leren. Dus we waren toen een pilootproject. Dus op zich is het niet zoveel veranderd voor ons. Allee, als ik dit schooljaar vergelijk met [jaartal]. Eigenlijk is het een... ja, een verderzetting maar dan... in de versie van duaal leren. Wat er wel is veranderd is een stuk omkadering door het sectorfonds, dus door Agoria.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Dus wij gebruiken een standaard leerplan elektromechanica en gaan dan ook het extra duale leerplan gebruiken: dus wij gaan beide gebruiken. Dus ja, ik doe mijn uiterste best om alles te zien van alle leerplannen... maar we gaan moeten afwachten. Ik denk dat het [een herziening] zeker nodig zal zijn.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Leerkrachten ondervinden dat het moeilijk is om het leerplan te kunnen afwerken wanneer er contacturen met de leerlingen wegvallen. Ze opteren er echter voor om deze tijd niet (of slechts minimaal) in te halen door de studenten een deel van de leerstof zelfstandig te laten verwerken. Het resultaat is blijkbaar dat alles snel moet gaan in de les.

Ja want ze zeggen, ze doen twee maanden bij [bedrijfsnaam]. Je komt op school en moet alles inhalen. [...] En maandag en dinsdag, dan moet je nog meer inhalen. Er is veel achterstand. [...] Ook onze vakken dat we moeten kennen: elektriciteit, mechanica... alles is weg. We moeten alles weer inhalen, snel, snel.

(Leerling, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De nieuwe omkadering vanuit het sectoraal vormingsfonds wordt door sommige actoren positief onthaald maar door anderen echter niet. Een breed gedragen positief aspect is de uitbreiding van bestaande instrumenten naar de hele opleiding in de vorm van een 'stageboek'.

We hebben het boekje van Agoria geïntegreerd in het bestaande. Het stageboek neemt gewoon alle evaluatiecriteria en alle leerdoelstellingen van het leerplan over. Em... de voorgaande jaren was dat ook wel... Nu staan gewoon letterlijk de leerdoelen erin maar dat was toen niet. Dus dat is nu wel een extra. Ja, zeker en vast.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De opleiding zoals ze binnen de leergemeenschap werd georganiseerd, zou in sequentiële stappen verlopen: (1) theoretische kennis op school, (2) gesimuleerde werkomgeving, (3) praktijkles en observatiefase in het bedrijf en (4) geïntegreerde ervaringsperiode. Er wordt echter een deel van de theorie in het bedrijf onderwezen door eigen personeel of door ingehuurde externen.

Ja, de theoretische kennis is op school, maar bijvoorbeeld als het over de robotopleiding gaat, bij [bedrijfsnaam] zijn ze daar echt in gespecialiseerd. We gaan geen basistheorie over robot hier op school zien. Dat zien ze meteen bij [bedrijfsnaam]. Dan kunnen ze meteen programmeren op de robots en kunnen ze robots zien bewegen en dergelijke dus dat is zeker gesimuleerd werken en dan meteen daarna, na bijvoorbeeld een week gesimuleerd werken, gaan ze ook een praktijktoets krijgen bij [bedrijfsnaam]. Ik denk dat die ervaringsperiode vooral de stage is.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Het huidige traject is, zo geven ook de leerkrachten in deze specifieke proeftuin aan, sterk door het bedrijf gestuurd. Zo worden door de onderneming bijvoorbeeld ook onderwerpen aangeboden die niet in het leerplan van de school staan.

Dat is heel moeilijk want bij [bedrijfsnaam] verwachten ze dat de leerlingen een complete [bedrijfsnaam]opleiding krijgen om meteen later aan de slag te kunnen gaan bij hen. Dus, ja dingen die buiten het leerplan vallen, die gaan ze wel degelijk bij (bedrijfsnaam) zien. [...] We hebben daar wel wat inspraak in maar uiteindelijk beslissen zij wel van kijk: die opleiding moeten ze voor ons gezien hebben.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Hoewel het bedrijf bijkomende inhoud aanbiedt ten opzichte van het leerplan, zijn er anderzijds bepaalde technieken of kennisinhouden die in het standaardtraject staan maar niet aan bod (kunnen) komen in het bedrijf. Dit is o.m. het geval van sterkteleer en hydraulica. De school is op zoek naar nieuwe bedrijven die willen samenwerken, juist om deze onderdelen op de werkplek te kunnen aanbieden.

Dat is bijvoorbeeld mechanica, sterkteleer, berekeningen maken, krachten berekenen in structuren en dergelijke. Dat gaan ze nooit bij (bedrijfsnaam) zien. Dus dat is al een deel wat ze volledig op school gaan moeten zien. Ja, vooral het berekeningsgedeelte in het leerplan gaan ze vooral op school zien. Ja, dat is geen praktijk in principe. Dat is oefeningen eigenlijk.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Nee, dat is lastig. [Bedrijfsnaam] vangt bijvoorbeeld informatica en hydraulica niet op. Helemaal niet. Dus we zijn met andere bedrijven aan het spreken om dat deel dan bijvoorbeeld op te kunnen vangen. Een idee om dit schooljaar al gedeeltelijk op te vangen maar dat zal waarschijnlijk pas vanaf volgend schooljaar helemaal. En ook zij starten pas daarmee, eh dat bedrijf. Dus ze hebben daar helemaal geen ervaring mee.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De mogelijkheid die deze school aan haar leerlingen wil geven om tussen twee bedrijven te roteren is een bijzonder voordeel volgens de vakleerkracht.

Absoluut dat is een gigantisch voordeel. Belangrijk is dat het niveau van de opleiding hoog genoeg blijft zodat ze zeker nog verder kunnen gaan studeren.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De splitsing van de leerdoelen in preventief onderhoud (5de jaar) en correctief onderhoud (6de jaar) zou eerder kunstmatig zijn. Als er opportuniteiten zijn om iets te leren dat onder correctief onderhoud valt, is dat niet gepland. Pannes worden ook niet met opzet veroorzaakt om een leerkans te creëren.

Dat is inderdaad een heel theoretische opsplitsing [...]. Je hebt niet in de hand wat er op de werkvloer gebeurt. [Als] een leerling is op dat moment bij een begeleider staat, dan zal de leerling zelf niks doen maar leert hij wel bij over depannage in dat geval.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Dankzij het stageboek hebben de leerlingen volgens de coördinator zicht op de doelstellingen en waar de verschillende onderdelen te verwerven, nl. op school, door middel van een simulator in de onderneming of op de werkvloer. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen drie leeromgevingen en niet twee, naast de school en de werkvloer komt het gesimuleerd leren sterk naar boven. De simulaties vinden plaats in het bedrijf maar het gaat weldegelijk over een andere manier van leren (dan het leren op de werkvloer) in termen van kansen om via experimenteren te leren zonder schade te veroorzaken die kan leiden tot productieverlies. Leren via simulaties en leren op de werkvloer kunnen verwacht worden om tot verschillende leeruitkomsten te leiden.

Er zijn grote verschillen op vlak van uhm... niet de manier waarop hij werkt maar wel de snelheid, de grootte van de stukken... Omdat het een didactische opstelling is, natuurlijk, met als gevolg dat er bij veiligheid extra maatregelen genomen worden. Bijvoorbeeld: de robot zal in veel tragere snelheid werken dan de robots op de werkvloer. En ook de stukken waarmee een didactische robot werkt, zijn veel kleiner dan allé pak een echt onderdeel. [...] Zo komen ze in contact met alle nieuwste technologieën.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Binnen de onderneming hebben de leerlingen de kans om te roteren. De leerlingen komen dankzij deze rotaties ook in contact met andere mensen en andere manieren van werken, alsook met een andere fase van het productieproces. Daarnaast zou ook de volgorde van de rotaties van belang zijn.

De functie en de inhoud van wat iemand doet, hangt sterk af van de installaties waarmee hij werkt. Bij montage zijn er ook nog robots maar daar heb je ook veel meer kleinere installaties eigenlijk maar... die moeten ook onderhouden worden [...]. Vandaar eigenlijk roteren, dat ze zien van: de job van een onderhoudstechnicus is niet in elke afdeling exact hetzelfde.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Op de vraag wat voor de leerlingen de beste manier is om iets nieuws te leren, antwoorden ze zelf met verdeelde meningen. Diegenen die het duaal leren niet genegen zijn, geven aan dat de leerstof versnipperd overkomt, zonder een echte aansluiting.

R1: Pff. Alleszins niet duaal. Nee, voor mij toch niet. [...] Dat is te verwarrend. Je moet daar hun spullen studeren maar ook hier op school studeren. [...] Je bent op den duur bezig met dat en dat.

R2: Allé, omdat het nieuw is met de organisatie met de school en het bedrijf, is het nog niet goed maar als dat beter zou zijn dan zou dat leuker zijn.

(Leerlingen, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Zo blijken leerlingen niet altijd meteen een verband te vinden tussen wat ze op school en in het bedrijf leren. Na doorvragen, komen ze met een voorbeeld waar er wel een link is. Mogelijk zijn er nog zulke voorbeelden maar de leerlingen hebben hier nog niet op deze manier bewust over gereflecteerd.

We hebben PLC gezien [op school] en daar werken ze op precies [in het bedrijf]. Hier was de basiskennis en daar was het uitgebreid over de PLC-besturing en zo.

(Leerling, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De leerlingen verwachten sneller theorie en praktijk af te kunnen wisselen als een manier om de leerstof niet te vergeten tegen dat ze het toepassen.

Meer afwisseling tussen praktijk en theorie. Ik bedoel, nieuwe leerstof blijven zien na elkaar en dan de praktijk doen en dan weer nieuwe leerstof, praktijk. Want op sommige weken hadden we... ja... zestien uur leerstof en de week erna moesten we dat toepassen. [...] Ja, je moet dat in de praktijk doen maar je vergeet dat. Hij verwacht dat we het allemaal opschrijven maar...

(Leerling, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Een bijkomende uitdaging voor de leerlingen is de taal binnen de onderneming. Soms wordt de theoretische opleiding in het bedrijf in een vreemde taal gebracht en vertaald via een tolk. Verder wordt verwacht dat de leerlingen woordenschat in een vreemde taal beheersen en kunnen gebruiken.

De persoon die de opleiding geeft [...] soms is dat in een vreemde taal en zit er een tolk tussen. Dat zijn dus situaties die, ja, ook niet echt optimaal zijn. Voor leerlingen van zestien jaar die eigenlijk nog... het is eigenlijk bijscholing van een interne werknemer natuurlijk.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Ten slotte, is men zich ervan bewust dat het nieuwe duaal leren pas gestart is en dat de realisatie een uitdaging en een leerproces is voor alle betrokkenen.

Het is alleszins een leertraject dat wij ook als leerkracht gaan moeten ondervinden dus [...] ze zijn nu nog maar net gestart. Het gaat afwachten worden en bekijken hoe het loopt dus dat weten we zelf nog niet perfect als leerkracht, hoe we dat gaan doen. Zeker het eerste jaar is zeker een proefjaar waarbij het mij zou verbazen dat het meteen perfect zal verlopen. Ik denk dat het onmogelijk is dus dat is voor ons echt een leerproces.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Brood- en Banketbakkerij duaal

In essentie
De basis van het standaardtraject betreft twee verschillende beroepskwalificaties: Brood- en Banketbakker. De sectororganisatie Alimento (onder de naam van Dualimento) werkt samen met de scholen aan de implementatie van het standaardtraject.
Het standaardtraject werd vertaald door de school i.s.m. mentoren in een overzichtsschema van competenties. De behoeften van verschillende mentoren werden hierin opgenomen. Verschillende beheersingsniveaus van competenties worden hierin opgevolgd.
Er blijkt over het algemeen overeenstemming te zijn tussen het standaardtraject en de verwachtingen van mentoren. Over sommige clusters en competenties bestaat er echter minder consensus maar hierin verschillen mentoren ook onderling (bv. belang van verkoop en stockbeheer).
De school creëert ook enkele leermogelijkheden die verder gaan dan wat het standaardtraject voorschrijft om zo meer bagage mee te geven en de interesse van de leerlingen te prikkelen.
De leerkrachten zijn geen voorstanders van rotaties tussen meerdere werkgevers: dit zou een te grote complexiteit introduceren aangezien elke brood- en/of banketbakker eigen technieken zou hebben. Leerkrachten geven de voorkeur aan een compensatie door de school voor competenties die niet aan bod komen op de werkplek.
De leerlingen zouden meteen op de werkplek aan de slag kunnen zonder enige vooropleiding (zij het in het begin voornamelijk met ondersteunende taken).
Wat de aansluiting betreft tussen de beroepsgerichte vorming op school en op de werkplek, blijkt het leren soms anders te verlopen in termen van snelheid, technieken en instrumenten. Zo zou het verwachte leertempo op de werkplek vaak hoger zijn, hanteren verschillende bakkers bijvoorbeeld verschillende kneedtechnieken en wordt er gebruik gemaakt van diverse types van bakovens.
De mentoren worden door de school gevraagd om in clusters te werken zodanig dat het leren meer synchroon verloopt met de school. Dit bleek makkelijker realiseerbaar te zijn bij grote bakkerijen. Leren in grote of kleine bakkerijen zou dan ook anders verlopen.
Een kleine onderneming zou grotere uitdagingen presenteren aan leerlingen en daarom eerder weggelegd zijn voor sterkere leerlingen. Een goede match tussen leerlingen en (type van) brood- en banketbakker is daarom belangrijk.
Met het doel om verschillende beheersingsniveaus van competenties op te volgen en te evalueren, heeft de school een aanpak uitgewerkt met transversale categorische niveaus.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Algemene vorming
- Broden en harde luxe
- Zachte luxe en taarten op basis van gistdegen
- Gerezen bladerdeeg
- Beslagen

In deze tweejarige opleiding komt een vertaling van de beroepskwalificaties van Brood- en Banketbakker aan bod. De basis van dit standaardtraject betreft dus twee verschillende beroepskwalificaties. Onder de naam van Dualimento (ESF-project) werkt de sectororganisatie Alimento samen met de scholen aan de implementatie van het standaardtraject. Op basis van het standaardtraject stemmen school en bedrijf af welke inhoud er waar kan aangeboden worden.

Niet heel de lijst... nu wij hebben wel een opdeling gemaakt. [Mijn collega] heeft dat gedaan: Hij heeft alle competenties bekeken, en gezegd van kijk: ik denk dat dit iets is voor de werkvloer. Dit kan ik op school, dit op de werkvloer. [...] Een werkgever heeft al meer uitgebreid naar kunnen kijken. Die heeft dan laten weten van die patisserie dat gaat niet bij ons.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Er blijkt over het algemeen overeenstemming te zijn tussen het standaardtraject en de verwachtingen van mentoren als het gaat over aan te leren technieken. De mentoren zijn tevreden over de mate van detail waarin de leerdoelen zijn geformuleerd maar geven ook aan dat sommige competenties tijd vergen om aangeleerd te worden.

Nee [niet te gedetailleerd], maar er staan zaken bij waar ze pas na... hoe moet ik dat zeggen, na een jaar pas kunnen.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Daarnaast zijn er ook leerdoelen die niet aan de verwachtingen van de betrokken mentoren/zaakvoerders voldoen. Bijvoorbeeld, activiteiten zoals inpakken, stockbeheer en aankopen zouden, volgens een mentor, niet tot het profiel van de bakker behoren. Het valt op dat de betrokken mentoren een andere mening hebben over wat overbodig is en over welke leerdoelen meer aandacht verdienen: één mentor beschouwt aankopen doen bijvoorbeeld als overbodig terwijl de andere mentor de nood aan kennis over bestellingen benadrukt.

Ze hebben een lijst gemaakt. Gisteren hebben ze die misschien gegeven. [...] Maar een deel van die lijst is overbodig eigenlijk. Omdat er zijn zaken bij van... wat was het ook alweer... van ehm, producten inpakken of zo. Dat is totaal niet voor hun. Dat is voor de winkeljuffrouw: die pakken

in. Die in de bakkerij staan, moeten niet inpakken hè. [...] Er was ook iets bij van stockbeheer... en dat is ook niet voor hen. [...] Of aankopen en dat allemaal.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Daarnaast creëert de school leermogelijkheden die soms verder gaan dan wat het standaardtraject voorschrijft om zo meer bagage mee te geven en de interesse van de leerlingen te prikkelen.

Er is een initiatie chocolade en er zit zelfs en initiatie ijs bij. Dat is iets wat ik de leerlingen wel probeer mee te geven da ze da toch eventjes... kennis mee gemaakt hebben. En ze moeten daar van mij niet veel van kunnen maar dat hun interesse misschien wel geprikkeld wordt.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

De leerkrachten zijn geen voorstanders van rotaties tussen meerdere werkgevers om zo alle competenties in het standaardtraject te kunnen garanderen. Hun argument hierbij heeft te maken met de verscheidenheid aan technieken en manieren van werken die eigen zijn aan elke brood- en/of banketbakker en, bijgevolg, een te grote complexiteit zou introduceren. Leerkrachten geven de voorkeur aan een compensatie door de school voor competenties en technieken die niet aan bod komen op de werkplek.

Ik denk dat je een leerling gaat overbelasten met... elke werkwijze, elke bakker werkt op een andere manier, elke werkgever Ik rol mijn brood zo, maar een werkgever die rolt zijn brood anders. Ik leer hem wel een techniek aan, maar ik vrees dat jongeren op plaatsen gaan terecht komen waar ze op den duur niet meer gaan weten wat goed en wat slecht is.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

De leerlingen gaan meteen aan de slag zonder enige vooropleiding, i.e. het leren en werken verloopt ook zonder al te veel specifieke voorkennis: iemand doet het voor en in principe kan de leerling vrij snel aan de slag, zij het in het begin voornamelijk met ondersteunende taken.

Kijken is heel belangrijk maar er moeten wel dingen gebeuren hè. Heel veel zelfs: je staat geen seconde stil. Er is genoeg werk.

(Leerling, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Mentoren benadrukken ook dat het belangrijk is om het vak te leren door te doen. Enkel door in de praktijk te staan, zou het mogelijk zijn om rekening te kunnen houden met bepalende factoren van een reële werksituatie. Eén mentor pleit dan ook voor meer tijd op de werkplek.

De werkervaring zelf want het is niet dat je uit de theorie... maar als het ander deeg is, is het al een andere manier van brood te maken. Het is altijd heel veel factoren die bepalen hoe de bakkerij werkt. [...] Het is nooit dat de theorie hetzelfde is als in de bakkerij. [...] Ik mijn ogen kunnen ze beter een extra dag op de werkvloer zijn maar in hun [de school] ogen...

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Anderzijds geeft een andere mentor toch ook een verwachting aan waar de basiskennis en theorie best op school wordt aangeleerd en de leerling reeds voldoende tijd op de werkplek kan leren.

Hij komt twee dagen en het weekend ook nog. [Meer dagen?] Het mag. Allee... ik zei al de basis moet hij leren op school, de theorie.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Wat de aansluiting betreft tussen de beroepsgerichte vorming op school en op de werkplek, blijkt het leren soms anders te verlopen in termen van snelheid, technieken en gebruikte instrumenten.

Ja, je leert op een andere manier. [...] Bijvoorbeeld, wij maken op een halve dag bijvoorbeeld abrikozentaartjes (op school). En dan binnen de bakkerij, in de echte wereld zagezegd, moet dat op tien minuten klaar zijn. Dus de snelheid wordt niet voor gewaarschuwd zagezegd.

(Leerling, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Ondanks het feit dat leerlingen voor elke taak op school meer tijd krijgen om ze aan te leren, zijn de leerlingen van mening dat ze meer leren op de werkplek. De extra tijd wordt niet nodig geacht om beter te leren. Daarnaast geven ze wel aan meer manuele handelingen te leren op school, terwijl meer zaken machinaal gebeuren op de werkplek.

Je leert meer op de werkplek dan hier [op school]. Dat is anders want hier wordt er meestal met de hand gewerkt en daar is het met allemaal machines.

(Leerling, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Tijdens de eerste bezoeken die de school bij de bakkers deed, wordt aan de mentoren gevraagd om in clusters te werken zodanig dat het leren meer synchroon verloopt met de school. Dit bleek makkelijker realiseerbaar te zijn bij grote bakkerijen. Leren in grote of kleine bakkerijen zou anders verlopen. Beide wijzen van aanpak zou voor- en nadelen hebben. Een kleine onderneming zou grotere uitdagingen presenteren aan leerlingen en daarom eerder weggelegd zijn voor sterkere leerlingen. Een goede match tussen leerlingen en (type van) brood- en banketbakker is daarom belangrijk:

Zo'n dingen zijn gemakkelijker in grote bakkerijen omdat de bakker, die heeft toch zoveel werk dat die gemakkelijker kan zeggen van ik ga nu... Tegenover de kleine bakkerij... daar wordt uiteindelijk meer verwacht van de leerling, daar moet die veel flexibeler zijn en dan krijgt die veel meer informatie op een korte tijd, die krijgt op een heel korte tijd een heel breed gamma. Op dat moment het verschil tussen allee... als je een sterke leerling hebt in een kleine bakkerij, die neemt dat op en die is er mee vertrokken. Als je een zwakkere leerling hebt in die kleine bakkerij, dat is niet onmogelijk, maar dat gaat wel veel moeilijker zijn. [...] In dat opzicht is ja belangrijk da je de werkgever en de leerling goed matcht.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Met het doel om verschillende beheersingsniveaus van competenties op te volgen en te evalueren, heeft de school een aanpak uitgewerkt in termen van transversale categorische niveaus waarmee men, bijvoorbeeld, deelaspecten van een techniek (of deelcompetenties) stapsgewijs aan bod kan laten komen.

[De beheersingsniveaus] starter, groeier, volgroeid en expert: dat vind ik heel goed. [...] Bijvoorbeeld broden [...]: je hebt daar vijf onderdelen in. Het bereiden, het verwerken, bakken, afwerken en bewaren en bakken. Het is niet omdat ... de benodigde hoeveelheid deeg per stuk voor het gewicht te bepalen dat je ook dat deeg goed kunt uitrollen. Dus je moet eigenlijk (in) al die competenties... moeten ze ook starten.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Fitnessbegeleider duaal

In essentie
Deze éénjarige opleiding beantwoordt aan twee achterliggende beroepskwalificaties, nl. individuele fitnessbegeleiding en groepslessen. Deze beroepskwalificaties zijn niet per semester opgedeeld maar lopen door elkaar gedurende het volledige schooljaar. De leerlingen kunnen voor elk onderdeel een certificaat behalen.
De clusters van het standaardtraject zijn door de school zelf inhoudelijk in vakken ingedeeld, rekening houdend met de expertise van het eigen personeel.
Wat de inhoud van de vakken betreft, voldoet de theoretische kennis aan de verwachtingen van de betrokken ondernemingen. Anderzijds zijn er bijkomende competenties nodig in de praktijk, bv. klantgerichtheid, motivatie-coaching en behoeften-analyse. Verder krijgt ook het commerciële aspect (bv. abonnementenverkoop) aandacht binnen het schoolse aanbod.
Beide beroepskwalificaties zouden voldoende aan bod komen op de school en op de fitness. De groepslessen zijn echter vaak moeilijker te organiseren op de werkplekken waardoor soms rotaties (al is het binnen dezelfde fitnessgroep) nodig zijn. De leerlingen zijn niet altijd even gemotiveerd om groepslessen te geven.
De leerlingen staan open voor rotaties, bv. om verschillende aanpakken van verschillende mentoren te kunnen leren. De leerlingen zien ook nadelen aan het roteren tussen verschillende werkplekken en hebben begrip voor werkgevers/mentoren die tegen de rotaties zouden zijn, bv. omwille opgebouwde klantenrelaties.
De verschillende actoren blijken tevreden te zijn met de tijdsindeling tussen school en werkplek. Ook de afstemming tussen beide leeromgevingen zou volgens de leerlingen goed verlopen.
Een bijkomende uitdaging voor de leerlingen is de grenzen te leren kennen van hun taak in de fitness. Zo is het bijvoorbeeld nodig om te weten wanneer een kinesist moet ingeschakeld worden.
<i>Ga naar de volgende sectie of de inhoudsopgave. Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.</i>

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Onthaal en communicatie
- Opstellen individueel trainingsschema
- Individuele begeleiding
- Samenstellen groepslessen
- Bewegingsactiviteiten groepsfitness
- Begeleiding groepen

Dit betreft een éénjarige opleiding met twee kwalificaties: individuele begeleiding en groepslessen. Deze zijn niet per semester opgedeeld maar lopen door elkaar gedurende het volledige schooljaar. De leerlingen kunnen voor elk onderdeel een certificaat bekomen. De clusters van het standaardtraject zijn door de school zelf inhoudelijk in vakken ingedeeld, o.b.v. de expertise van het eigen personeel.

We hebben zo'n beetje gezocht naar de specialiteit. Bijvoorbeeld, een collega die nu is van het vak gezondheid, zij weet veel over dieetleren en bewegen. Allee dat is niet anatomie, fysiologie... niet iedereen kan dat zo geven. Dus vandaar...

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Beide beroepskwalificaties zouden volgens de trajectbegeleider voldoende aan bod komen op de school en op de fitness, hoewel de leerlingen eerder geïnteresseerd blijken te zijn in de individuele fitness. Meer nog: sommige leerlingen wensen geen groepslessen te geven.

Ze [de verschillende beroepskwalificaties] kunnen zeker voldoende aan bod komen maar ik voel dat er iets meer interesse is [vanuit de leerlingen] voor de individuele fitness. [...] Maar de werkplek heeft graag dat ze ook kunnen lesgeven hè.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Hij heeft overwogen met de opleiding te stoppen omdat hij dat helemaal niet ziet zitten. [...] Hij heeft het een tijdje moeilijk gehad omdat een deel van de opleiding hem niet goed bevalt. Maar dat hebben meerdere mensen blijkbaar. [Groepslessen worden hier wel aangeboden] maar dat zijn allemaal externe... die mensen zijn geen vaste werknemers. [Terwijl] de opleiding die ze bij mij krijgen is eigenlijk individuele fitness en small group fitness.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De cluster van groepslessen is ook minder gemakkelijk te organiseren op de werkplek maar hiervoor worden oplossingen gevonden.

Het zijn twee opties: ofwel hebben we nog zo'n hoekje vrij dat we daar matjes aanschaffen en dat ik zo voor een paar mensen oefeningen geef en dat soort dingen, da's een optie, ofwel ga ik een keer bij een andere, bij [onderneming] en dan ga ik naar een andere locatie waar ze wel groepslessen aanbieden om daar de groepslessen te geven.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Binnen deze specifieke aanbieder maakt ook revalidatietraining deel uit van de opleiding maar dit komt niet in alle werkplekken voor.

R1: We zien wel revalidatie en we zien dat ook wel theoretisch en in de fitness waar we gaan naar school, daar zien we ook wel hoe dat dat werkt.

R3: Maar bijvoorbeeld mijn fitness waar ik werk zelf heeft dat dan niet.

(Leerlingen, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De leerlingen hebben elk maar één werkplek, in principe altijd in dezelfde vestiging, ook al maakt het soms deel uit van een fitnessgroep. Nochtans zien de leerlingen in wat de voordelen zouden zijn om verschillende aanpakken van verschillende mentoren te kunnen leren: ze staan dus open voor rotaties.

Ik denk dat ook wel want sommigen werken zo bijvoorbeeld met een ander systeem, dat het zo eerder met revalidatie en zo is, en bijvoorbeeld mijn fitness heeft dat dan ook niet en zo dan misschien een half jaar, dat je zo een keer het verschil kan zien tussen de twee.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De leerlingen vrezen echter dat de werkgevers niet akkoord zouden gaan met het roteren tussen verschillende werkplekken. Tegelijkertijd zien zij zelf ook nadelen aan het roteren.

Je kent ook die klanten op de duur, je begint ze een beetje persoonlijk te kennen, het is ook vlotter om te babbelen, je kent uw mentor, hij kent u dus, je raakt een beetje ingespeeld op elkaar en ik denk ook op termijn na zeker een paar maand dat ze u ook wel gaan missen.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Zes tot acht uur per week zijn de leerlingen in een nabijgelegen fitness met de school voor praktijklessen. Hierbij wordt er meestal aan de groepslessen gewerkt. Men zoekt hierbij naar een leeromgeving die sterk gelijkt op die van de werkplek.

Ja, ik vind van wel. Ja, omdat we ook met het fitnesscentrum samenwerken. Dus we blijven niet op school. We hebben hier wel een mini fitnesscentrum, mini. Maar wij gaan echt in op de manier van de werkplek.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De theoretische kennis die de opleiding aanbiedt, lijkt te voldoen aan de verwachtingen in de sector.

Ja eigenlijk wel want de dingen die hij op school leert of mij vraagt... van dat moet ik kennen of dat. Het is belangrijk dat je dat zo kent. Ook welke toestellen je moet gebruiken om specifieke spieren te trainen en hoe je vet verbrandt met cardio. Dus dat zijn dingen die hij perfect onder de knie heeft door de school en dan door toepassing.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De tijdsindeling tussen werkplek en school is ongeveer 60% werkplek en 40% school, afhankelijk van de werkplek betekent dat 26 of 28 uur in de werkplek. De mentoren lijken tevreden over deze tijdsverdeling.

Ja, dat is heel wat. Ik denk dat hij hier 26 uur is dus. [...] Ik denk dat hij hier meer is dan dat hij les heeft op school.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Het is eigenlijk perfect. Ik heb perfect tijd genoeg om mijn leerling alles te leren. Ik denk, moest hij hier te veel zijn dan zou het misschien niet zo goed zijn.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider dual)

De leerlingen geven aan dat de verdeling van de tijd tussen school en werkplek evenwichtig is en ook over aansluiting tussen wat ze in beide leeromgevingen leren zijn de leerlingen positief. Ze ondervinden – meer dan veel van de andere cases – dat wat ze op school leren nodig is op de werkplek.

Ook de school is tevreden over het aantal contacturen. Het volledige opleidingsprogramma zou echter wel vrij zwaar zijn volgens de trajectbegeleider. Er zou ook echter niet alleen voor dit druk opleidingsprogramma gekozen zijn om voldoende leerkansen te genereren maar ook om de realiteit van het beroep te laten zien.

Het is zeker niet licht, het programma. Dus wij hebben bewust geopteerd voor een 38-uren week (14 uur op school en 24 op de werkplek) om te tonen wat dat is. Ik denk gewoon om geen valse verwachtingen te scheppen gewoon van: zo is het echte leven. [...] Maar de leerlingen geven soms aan dat ze precies weinig tijd hebben om te studeren. [...] Het is echt avonden, de zondagochtend... dat is zo in de fitness-sector. Ik denk dat dat eerder zwaar is.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Een bijkomende uitdaging voor de leerlingen is de grenzen te leren kennen van de verwachtingen van de opleiding en, bijgevolg ook, van hun taak in de fitness. Zo, bijvoorbeeld, is het nodig om te weten wanneer hun taak stopt en een kinesist moet ingeschakeld worden. Ze worden niet verwacht om zelf als kinesist op te treden.

Ik vind het voor mij persoonlijk, het moeilijkste dat als mensen klachten hebben en bepaalde dingen in het lichaam om daar dan oefeningen bij te geven. Daar moet je dan echt meer specifiek bij gaan leren. Of je moet eerder bij een kinesiste zijn ofzo. Nee dat is niet de bedoeling. Allé we zijn geen dokters maar we moeten ze wel pijnvrij kunnen laten trainen dus dat verwachten ze wel van ons.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Naast coaching en begeleiden van klanten, horen ook klantenrelaties en administratieve taken bij de verwachtingen op de werkplek. Ook deze aspecten worden als belangrijk erkend door de school en er wordt binnen het schoolse aanbod aan gewerkt.

Op de werkplek krijg je ook wel veel uitleg maar dan meer verkopen. Administratieve dingen. [...] Coaching was vooral in het begin de eerste twee weken. Waarin ze zeggen: hier moet je opletten, daar moet je opletten. Zodat je er wel op gebrand bent dat te doen. En nu is het vooral je bent bezig zegels verkopen, telefoontjes oppakken, mensen ontvangen, klachten opvangen.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

We horen wel van sales. Of we op sales kunnen werken. Smalltalk, ja. [...] Dat de leerlingen abonnementen kunnen verkopen is zeer belangrijk. Want vandaag is de fitness vrij goedkoop maar andere centra... dat gaat dan om premium fitness. Ze moeten dat aan de man brengen. Dus, die sales daarrond is wel belangrijk.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Elektrische Installaties duaal

In essentie
Het standaardtraject werd i.s.m. andere scholen en de betrokken sectororganisatie omgezet in leerplannen. De clusters van competenties werden vertaald in een activiteitenlijst.
De toegevoegde waarde van het werkplekleren zit in termen van leerkansen o.m. in de geboden infrastructuur, alsook de omvang en complexiteit van reële projecten.
De bestaande doelstellingenmatrix uit de voltijdse en deeltijdse opleiding werd binnen deze proeftuin afgestemd om mobiliteit tussen het duale en het niet-duale traject toe te laten.
De doelstellingenlijst blijkt over het algemeen goed te beantwoorden aan de realiteit van het beroep. Sommige doelstellingen zouden moeilijk te realiseren of te evalueren zijn op de werkplek (bv. door hiërarchie binnen werkplegen).
Veiligheid neemt een belangrijke plaats in het standaardtraject in en de school zet zich in om de leerling kennis en attitudes over veiligheid te helpen verwerven. Echter worden de leerlingen op de werkplek geconfronteerd met tegenstrijdigheden die hun attitude op de proef kunnen stellen.
Het verschil tussen ondernemingen, in termen van variatie in taken en dus in leerkansen, blijkt aanzienlijk te zijn.
De opvolging via o.m. de activiteitenlijst en het logboek van de leerling maakt het mogelijk voor de trajectbegeleider om een gebrek aan variatie in taken en leerkansen te detecteren.
Rotaties tussen verschillende ondernemingen worden erkend als een manier om nieuwe leerkansen te bieden. Er zijn echter verdeelde meningen over de wenselijkheid van deze rotaties. Sommige leerlingen zijn voorstanders van werkplekleren in twee verschillende ondernemingen terwijl anderen geen verandering van werkplek willen.
Ook mentoren waarschuwen echter voor werkplekken die onvoldoende leerkansen aanbieden.
Anders dan te roteren tussen verschillende ondernemingen, doet men ook beroep op externe opleidingen (bv. bij VDAB) als noch de school, noch het bedrijf de leerkansen kan aanbieden. In sommige gevallen, bieden ook de leerondernemingen (bijkomende) opleidingen aan.

De leermogelijkheden die een bedrijf kan aanbieden zijn mede afhankelijk van welke type klanten elke onderneming in zijn portefeuille heeft. Niet alle leerlingen hebben de kans om een even uitgebreid pakket aangeboden te krijgen.

Mentoren verwachten vanuit school een zekere basiskennis om het leren op de werkplek vlotter te laten verlopen en om kostelijke fouten te vermijden.

Er blijkt veel interesse te zijn voor een duaal zevende jaar, voornamelijk met het oog op het behalen van een diploma secundair onderwijs. De betrokken actoren rekenen hier dan ook op.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Algemene vorming
- Ontwerpen van een installatie
- Monteren
- Installeren
- Aansluiten op zeer lage spanning
- Installatie in werking stellen

Binnen deze case wordt de verhouding tussen leren op school en werkplekleren verdeeld over twee dagen per werk op school en drie dagen op de werkplek. Het schoolse aanbod wordt verdeeld over algemene vakken en beroepsgerichte vorming, voor deze laatste component zowel theorie als praktijk.

Maandag en dinsdag zitten ze op school, waarvan dat ze 6u praktijk krijgen en de rest allemaal theorie. Alle lessen elektriciteit dat ze hier nog hebben komen van mij. Dus normaal is dat theorie, stukje praktijk: het zijn projecten eigenlijk (want ik probeer zo veel mogelijk projecten te maken). PAV en LO en zo'n dingen nog. En dan woensdag, donderdag en de vrijdag gaan ze op stage.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Verschillende voorbeelden illustreren de toegevoegde waarde van werkplekleren: de werkplek biedt leeransen die de school omwille van haar beperktere infrastructuur niet kan aanbieden.

Ja, maar we hebben niet alles op school geleerd. Niet alles wat je op het werk doet zal je voor op school hebben geleerd. [Bijvoorbeeld] slijpen, kappen, gaten boren, of als je van die grote installaties moet doen die je hier op school niet kan doen. Kabels trekken, kan je ook niet doen op school. Op school is het maar op bordjes leren, maar in het echte leven leer je meer, over grotere oppervlakten dan.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Anderzijds is het volgens een mentor echter begrijpelijk dat de school een beperkt aanbod heeft, dit o.m. omwille van de grote verscheidenheid aan domotica-systemen.

M: Het probleem is ook dat de dag van vandaag met domotica er enorm veel verschillende systemen bestaan. [...] Dat is merk per merk natuurlijk en in school kan je niet verwachten dat ze alle merken leren. Ze zitten ook met een X-aantal merken. Ik denk dat ze op school drie à vijf verschillende merken leren waar ze dan ook maar beperkt bij stilstaan. [...] De school kan wel de basis uitleggen, natuurlijk. [...] Dat ze de basis kennen en het inzicht creëren. Dat ze een beetje de topologie leren over hoe een installatie in elkaar zit.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Op basis van het standaardtraject zijn er leerplannen opgesteld in samenwerking met andere scholen en de betrokken sectororganisatie. Verder is er een matrix opgesteld die de doelstellingen organiseert zodanig dat (a) de evaluatie steeds volgens dezelfde criteria verloopt en er (b) parallellen zichtbaar worden tussen de doelstellingen van de duale en niet-duale trajecten om mobiliteit tussen beide trajecten toe te laten. Deze matrix is een aanpassing van een bestaand instrument, hetgeen mogelijk was dankzij de grote overeenstemming tussen de doelstellingen en de activiteitenlijst.

Vorige jaren heb ik met die criteria gewerkt meestal. Wij werken in school met een matrix. Wat is de matrix? Dat is dus dat je horizontaal alle doelstellingen plaatst en verticaal de projecten. En elk project heeft een aantal doelstellingen te bereiken. Dus daar kan je dus in zien hoeveel doelstellingen hij bereikt heeft na een bepaalde periode. Ik doe dat ook voor dat duaal leren, ik heb ook een kolom duaal leren en die doelstellingen zitten daar ook allemaal in, want de activiteitenlijst komt overeen grotendeels met de doelstellingen, die zitten in elkaar verweven een stuk.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De leerkanalen worden geboden op projectbasis. Hoewel de doelstellingen bij niet-duale trajecten in verschillende projecten worden georganiseerd, wordt het duale traject als een groot project gezien.

We werken meestal op projectbasis, ja. Dus hier een project [...] is een deeltje theorie, er zijn opdrachten, praktijkopdrachten, [...]. Bepaalde theorielessen kan je niet als project aanbieden [...]. Het duaal leren is één project: op zich een groot project [...] en heel veel doelstellingen te bereiken daar, want het bedrijf weet soms zelf ook niet wat zij die dag zullen doen, of de week erop. [...] Dus het is één groot project.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De clusters van het standaardproject zijn in samenspraak tussen verschillende scholen in competenties omgezet en de competenties op hun beurt in doelstellingen en activiteiten. Hoewel het interessant kan zijn om meerdere scholen te laten gebruik maken van deze omzetting van het standaardtraject, blijkt elke school uiteindelijk op een eigen manier te willen werken, volgens haar eigenheid.

Dat is een serieus werk, gelukkig dat de pedagogische begeleidster heel wat gedaan heeft maar de rest is ook nog een serieus werk, buiten het lesgeven. [...] Een stuk heeft ons pedagogische begeleidster (op schoolniveau gedaan) en wij

hebben terug een verandering [...] met andere scholen, om daar die evaluatiecriteria van de doelstellingen nog een keer op te stellen dus voor daar ook op verder te werken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De lijst met doelstellingen is zodanig uitgebreid dat de mentor geen voorbeeld kan vinden van technieken die de leerling bij hem kan leren en die niet in de lijst voorkomen. Eerder is het wel aan bod gekomen dat er verschillende domotica-systemen zijn en dat het niet mogelijk is om ze allemaal te leren, noch op school, noch op de werkplek.

Er staat zodanig veel in dat ik denk dat het er allemaal wel praktisch instaat natuurlijk. Dus ja. Het is een zeer uitgebreide lijst dus ja.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Veiligheid neemt een belangrijke plaats in het standaardtraject en de school zet zich in om de leerling kennis en attitudes over veiligheid te helpen verwerven. Echter worden de leerlingen op de werkplek geconfronteerd met tegenstrijdigheden die hun attitude op de proef stellen.

L1: Sommigen doen dat wel in het bedrijf, anderen trekken zich er niets van aan en gaan naar beneden (in een besloten ruimte). Ik doe dat wel. Er was eens een op de werf die niet zijn werfschoenen aanhad, maar zijn gewone schoenen. En dan die grote chef zegt dat dat niet erg was. Een andere keer was er een andere persoon verantwoordelijk en die gaf hem meteen een waarschuwing om zijn werfschoenen aan te doen.

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Het verschil tussen ondernemingen, in termen van variatie in taken en dus in leerkansen, blijkt aanzienlijk te zijn. Bij repetitieve en ondersteunende taken spreken leerlingen bijvoorbeeld in termen van 'dingen die ook moeten gebeuren'. Op die manier beschouwen leerlingen zichzelf als een werknemer en minder als leerlingen die bepaalde competenties dient aan te leren op de werkplek.

L1: Dat gebeurt niet vaak, maar je kan drie dagen aan een stuk bezig zijn met stopcontacten.

L2: Bij ons zijn het vijf gebouwen naast elkaar. Het probleem is, ik doe redelijk veel hetzelfde omdat, omdat we het vijf keer moeten doen, en het is allemaal ongeveer hetzelfde.

L3: Soms wil je weleens iets anders doen. Maar er zijn bepaalde dingen in de nieuwbouw, die moeten ook gebeuren [...].

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De leermogelijkheden worden aanvankelijk overlopen aan de hand van een activiteitenlijst en verder opgevolgd tijdens de bezoeken van de trajectbegeleider, alsook via het logboek dat de leerlingen bijhouden.

Ze vullen normaalgezien ook in het begin van het jaar de activiteitenlijst. Ze kruisen zij aan: de school of het bedrijf kan dat dat dat en dat bereiken, of aanbieden in het bedrijf, en dan zijn er dingen die dat ze niet kunnen aanbieden dan moet de school daarvoor kijken en als dat nog niet mogelijk is, moet dat nog een keer extern gekeken worden wat dat kan aangeboden worden.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Rotaties tussen verschillende ondernemingen worden erkend als een manier om nieuwe leeransen te bieden. Er zijn echter verdeelde meningen over het effect van deze rotaties, rekening houdend met voor- en nadelen. Sommige leerlingen zijn voorstanders van werkplekleren in twee verschillende ondernemingen. Andere leerlingen verkiezen meer repetitief werk.

L1: Zou wel leuk zijn als je dit jaar in een bedrijf zit, en volgend jaar naar een ander groter of kleiner bedrijf kan gaan. Om te zien hoe het daar is.

L2: Voor mij is het perfect. Ik doe daar van alles. Soms zijn het grote bedrijven, soms een huis of appartement.

L1: Soms zijn er weken dat je andere dingen doet en dan weer hetzelfde, en dan zien ze in het logboek dat je veel hetzelfde hebt gedaan.

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Ik heb zelfs één leerling voorgesteld van volgend jaar een ander plaats duaal te nemen. Waarom? Omdat hij voortdurend moet bijvoorbeeld kabelhouten monteren en kabels trekken. Dat is goed, die doet dat wel graag maar hij leert geen andere dingen. En daarom zou ik eigenlijk naar volgend jaar toe zo ergens switchen. [...] Hij is een beetje bang omdat hij nu zijn vast ding heeft en hij weet hoe het in mekaar zit.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Ook mentoren waarschuwen voor stageplaatsen die onvoldoende uitdaging en leeransen aanbieden.

Bijvoorbeeld binnen [bedrijf] borden bouwen. Dat moet u liggen natuurlijk, dat is hele dagen in een hangar staan waar je componenten moet op een bord zetten en bekabelen. Ik had ook de indruk dat die mensen goedkope werkkrachten zochten. Brugjes leggen is tussen alle dingen, dus in feite is dat niet zo'n moeilijk werk. Als je twee jaar aan een stuk stage moet volgen en twee jaar aan een stuk borden zitten doen, dan kan ik geloven dat je op het einde van je stage zegt van: dat wil ik hier niet.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Een vakleerkracht stelt zich de vraag of het niet interessanter is om het roteren tussen ondernemingen per leerjaar systematisch te introduceren waar twee bedrijven complementair zijn en voldoende variatie kunnen aanbieden.

Maar voor te starten wel, ik vind voor één jaar wel omdat ze moeten leren werken, ze moeten leren met mensen omgaan, ze moeten... In een groot bedrijf hebben ze in feite wel verschillende ploegen, maar ze doen niet alles natuurlijk. Maar één jaar als eerste bedrijf vind ik heel goed, en het tweede jaar dan kijken om een ander bedrijf zoeken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De term 'rotaties' suggereert dat de leerlingen van bedrijf veranderen. Echter zijn er andere vormen van rotatie mogelijk (bv. verschillende werven bij hetzelfde bedrijf) die evengoed voor een brede waaier aan leerkansen kunnen zorgen.

Daar zijn er ook anderen aanwezig. Dus de persoon die hem ophaalt 's morgens, dat is eigenlijk de persoon waar hij altijd met meegaat, maar die persoon is soms ook deze week op een werf en een andere week op een andere werf. Dus hij volgt die persoon, maar het is niet dat hij heel zijn periode op een werf gezeten heeft of slechts een soort werk doet. Dus op zich de hoofdwerken zijn hetzelfde: elektrisch aansluiten, mechanisch monteren. Maar de toestellen die geplaatst worden zijn altijd anders. Het type van werken is anders.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Anders dan te roteren tussen verschillende ondernemingen, doet men ook beroep op externe opleidingen (bv. bij VDAB) als noch de school, noch het bedrijf de leermogelijkheden kan aanbieden.

Het gebeurt soms dat we naar VDAB gaan: we zijn nog geweest voor pneumatica en voor zo'n dingen. Want zij hebben daar heel mooi materiaal... Wij hebben hier mooie gebouwen, materiaal is aan het inhalen. Maar daar hebben zij enorm mooie materialen dat zij kunnen ja van alles mee doen. Of bijvoorbeeld bij Eandis ook een keer vorig jaar geweest [...]. Dus dat zijn externe, de doelstellingen die je extern kunt behalen, dat je niet in een school kunt behalen, of in het bedrijf.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

In sommige gevallen, bieden ook de leerondernemingen (bijkomende) opleidingen aan.

Hoogtewerker mogen ze normaal ook niet mee gaan, tenzij dat ze dus een opleiding krijgen daarvoor nog een keer. En bepaalde bedrijven bieden dat aan de leerlingen, dat ze dat kunnen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De leermogelijkheden die een bedrijf kan aanbieden zijn mede afhankelijk van welke type klanten elke onderneming in zijn portefeuille heeft. Type klanten variëren van particulieren (met huishoudelijke installaties), zorginstellingen, tot industriële opdrachten waarbij aspecten van instrumentatie en mechanica ook aan bod kunnen komen. Niet alle leerlingen hebben de kans om een even uitgebreid pakket te krijgen met als gevolg dat de leerlingen uiteenlopende uitdagingen krijgen.

Dat ziekenhuizen bijvoorbeeld, nieuwe ziekenhuizen heb ik, dan heb ik in die veel apotheken inricht, rusthuizen ook, ja. Maar er zijn ook... de leerlingen in bepaalde dingen niet alleen elektriciteit doen. Ergens een keer ja iets lassen of ja iets mechanisch in de plaats van elektrisch doen, wat dat in een onderhoudsdienst ook wel van belang zou kunnen zijn later... ze komen daar ook in terecht.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Dus instrumentatie en het mechanische ook eigenlijk. Het is vooral een elektrische opleiding dat hij volgt dus die insteek is de belangrijkste. Maar wij hebben geen werken die enkel elektrisch zijn. Dat hebben wij ook gemeld en vandaar dat hij ook mechanisch mee volgt en zo. Maar de werken die de meeste tijd innemen zijn wel de elektrische.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Mentoren geven het aan als er verwachtingen van de school zijn die niet kunnen gerealiseerd worden: soms gaat het over werken die nog te moeilijk zijn of waarbij men de hiërarchie binnen de ploegen dient te respecteren.

Een volledig bord? Als dat eens een klein werk is hier of... We hebben hier soms ook eens een keer werfborden die we moeten doen. Dat begint heel kleinschalig. Maar om direct een huis te doen. Er is een bepaalde hiërarchie. Je hebt een meester-gast natuurlijk en die moeten daarin volgen. Ik zal een keer zeggen: (voornaam) heeft hier drie jaar stage gedaan, werkt hier nu één jaar... die heeft ook nog niet echt een volledige schakelkast gemaakt vanaf nul. [...] Je mag toch rekenen op drie jaar om van iemand die geen ervaring heeft een volwaardige meester-gast te maken.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Er zijn echter ook verwachtingen vanuit de ondernemingen richting de school voor wat betreft de nodige basiskennis, vaardigheden en attitudes die de leerlingen bij voorkeur eerst op school leren. Dit betreft bv. veiligheidsregels, benaming van gereedschap en plannen kunnen lezen.

Veiligheid en ook het bewustzijn hebben voor veiligheid. Daar hebben we ook zoiets van: daar zijn ze nog niet echt mee bezig, met veiligheid. Ze moeten iets slijpen, ja goed, ik heb drie keer moeten zeggen: een helm aandoen en een bril aandoen. 'Ah, waarom?' [...] Dus, ja dat vind ik wel, dat zouden ze wat beter moeten kunnen. En dan ja, ook dat ze hun materialen kennen. En ook dat ze een beetje kunnen plannen lezen, dat zou ik ook wel graag hebben.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Als de leerling meteen wordt ingeschakeld in een taak terwijl de basis ontbreekt, kunnen er fouten (of ongelukken) gebeuren. Aan materiële schade is vaak ook een kost gekoppeld.

Ze denken dat het plots zeer snel gaat, dat het gemakkelijk gaat. Ik heb hier overlaats een keuring gehad [...]: ik denk zeker twintig stopcontacten fout aangesloten. Maar

dat is voor ons een grote kost: wij maken een prijs om de stopcontacten een keer te plaatsen, niet om ze te plaatsten, uit te halen, controleren, plaatsen.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Ten slotte, blijkt er zowel bij leerlingen als leerkrachten veel interesse te zijn voor een duaal zevende jaar, voornamelijk met het oog op het behalen van een diploma secundair onderwijs. Men rekent er dan ook op dat het in een duale vorm ingericht zal worden.

Ik hoop dat het zevende jaar ook duaal wordt. Anders zou het zevende dan een keuze zijn tussen deeltijds of voltijds. Maar dan zal het anders zijn, want je bent gewend twee jaar duaal te doen.

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Hotelreceptionist duaal

In essentie
Het standaardtraject werd vertaald naar competentielijsten die ook als evaluatie-instrument dienstdoen. De sectororganisatie Horecavorming Vlaanderen lijkt hiervoor een aanspreekpunt te zijn voor de betrokken scholen. Het standaardtraject zou enkele competenties bevatten die niet meer (of minder) relevant zouden zijn volgens de mentoren.
De leerlingen leren per week gemiddeld twee dagen op de school en drie dagen op de werkplek. Leerlingen met een vrijstelling van algemene vakken leren een extra dag op de werkplek.
De beroepsgerichte vorming gebeurde het eerste schooljaar volledig op de werkplek. Volgend schooljaar zou dit veranderen aangezien zaken zoals vakterminologie minder vanzelfsprekend bleken dan verwacht.
De leerlingen en mentoren worden dagelijks geconfronteerd met vreemde talen en ze pleiten voor meer aandacht voor vreemde talen in binnen het schoolse aanbod.
Niet alle leerlingen hebben meteen de mogelijkheid om nachtshiften te doen (een van de clusters van het standaardtraject) omdat sommige hotels het niet kunnen aanbieden. Voor de mentoren gaat het meedraaien in de nachtshift echter niet zozeer over de complexiteit van de taken maar eerder als een test van de bereidheid van de leerling.
Hoewel het standaardtraject de cluster 'assistentie bij veiligheid van gasten en gebouwen' vermeldt en o.m. kennis van EHBO omhelst, blijkt dit niet op elke werkplek evenveel aandacht te krijgen.
Verschillende hotels bieden verschillende formules aan voor hun klanten en, bijgevolg, ook andere leeropportunities aan de leerlingen.
Bedrijfsbezoeken zijn een creatieve manier van de proeftuinschool om de leerlingen te laten zien hoe het in andere hotels aan toe gaat en om lacunes in leeropportunities mee op te vangen, zonder effectief beroep te moeten doen op rotaties. Op deze manier kunnen leerlingen ook hun medestudenten binnen een andere werkplekomgeving observeren zodat ze van elkaar leren.
Er zijn geen voorstanders voor rotaties als een manier om een meer gevarieerd aanbod aan leeropportunities te krijgen. Leerlingen vinden het belangrijker om de opgebouwde vertrouwde met de werkplek niet te verliezen. Mentoren vrezen dat er een verlies zou zijn van

hun inspanningen en tijdsinvestering. De school vraagt zich af wat contractueel mogelijk is en heeft begrip voor het standpunt van de mentoren.

De rotaties worden in de proeftuinen niet structureel voorzien maar een verandering van werkplek kan wel dienen als een uitweg in het geval een werkplek niet meer voldoet aan de verwachtingen.

Er zijn plannen om volgend schooljaar externe opleidingen, aangeboden door het sectoraal vormingsfonds, structureel in te plannen in de opleiding. Deze gratis opleidingen zouden interessant zijn voor de leerlingen, ook al gaat de inhoud ervan soms voorbij aan het standaardtraject.

De leerlingen hebben de kans om twee weken buitenlandse stage te doen. De toegevoegde waarde van deze buitenlandse stages zouden volgens leerlingen vooral gesitueerd zijn in het inoefenen van vreemde talen. Deze vinden plaats in de schoolvakantie.

De leerlingen worden vaak aanzien als een volwaardig personeelslid. Deze verwachtingen kunnen hooggespannen zijn maar zouden ook veel leerkanalen bieden.

Hotelprocedures blijken vaak te gelden voor alle hotels binnen dezelfde hotelgroep. Dit komt ten goede aan de bredere inzetbaarheid van de opgedane competenties van de leerlingen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Algemene vorming
- Voorbereiding en reservaties
- Gastencontact
- Administratie
- Nachtshift
- Assistentie bij veiligheid van gasten en gebouwen

Het standaardtraject werd vertaald naar competentielijsten die ook als evaluatie-instrument dienen. De sectororganisatie lijkt hiervoor een aanspreekpunt voor de betrokken scholen. Het standaardtraject zou competenties bevatten die niet meer (of minder) relevant zouden zijn volgens de mentoren, bv.: wake-up dienst, wisselen van vreemde valuta. De vraag stelt zich in welke mate het nodig is om elke competentie aan te bieden, op te volgen en evalueren.

Het is veel en ik vind de competenties soms ook iets te complex. Bijvoorbeeld het wisselen van vreemde valuta, dat komt niet meer veel voor. Dat komt bijna niet meer voor door de euro. In dat opzicht stel ik mij de vraag in hoeverre moet iedere competentie gezien worden. Dat is een vraag die ik mij dit schooljaar wel stel. Of ook de bedrijven die zeggen van: 'ja, dat wordt bijna niet meer gedaan'. Of bijvoorbeeld de wake-up dienst: dat wordt niet meer veel gedaan, want iedereen heeft tegenwoordig zijn gsm. [...] Ik heb al wel doorgegeven aan Horeca Vorming Vlaanderen van 'nu is dat misschien niet meer zo belangrijk'.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

Dit schooljaar zijn er geen beroepsgerichte theorielessen. De school is van plan dit volgend schooljaar aan te passen om een gemeenschappelijke basis te kunnen bieden aan alle leerlingen. Deze gemeenschappelijke basis is bedoeld om de kennis en vaardigheden te verbreden.

Wij hebben geen theorie, enkel Engels, Frans en dan ook nog PAV. Maar er zijn veel vaktermen en zo en ik moest dat ook zelf allemaal ondervinden wat dat betekent en zo. [Bijvoorbeeld] 'spot income' of zo, betekent een technisch defect. Zo van die dingen. Dus dat is algemeen wel geweten in de hotelwereld, maar dat is niet iets dat wij hier leren op school.

(Leerling, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Maar het is niet zo dat ze nog eens apart theorie krijgen van mij. Dat willen we nu wel volgend jaar veranderen omdat we merken dat leerlingen soms niet over de nodige vaktermen beschikken of niet goed weten wat dat is. Dus ik denk dat we daar naar volgend jaar toe toch wel nog wat verandering in moeten brengen. Dat we ze toch nog een uur die theoretische kennis proberen bij te brengen. Zeker als we leerlingen hebben die van andere richtingen komen.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ook al worden sommige vaktermen als 'vanzelfsprekend' ervaren, het aanleren hiervan op school zou leerlingen volgens henzelf meer vertrouwen geven.

Ja, dat spreekt ook wel voor zichzelf. Want 'no-show' in het Engels betekent niet komen opdagen. Maar wij hebben ook bijvoorbeeld 'day use', dat zijn daggebruikers, daar is ook een concept voor.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De leerlingen en mentoren ondervinden in hun opleiding een behoefte aan meer aandacht voor vreemde talen omdat ze hier dikwijls meer geconfronteerd tijdens het werkplekleren.

L1: Ik had het beter gevonden als ze eigenlijk meer taalvakken hadden, bijvoorbeeld ook Duits of Spaans.

L3: Het gewone traject heeft wel Duits, een uur. Maar dat hebben wij niet. [...] En ja, er zijn wel de mensen van een andere taal of een ander land die naar ons komen, die dan zeggen van "ik kan geen Engels". Maar wij kunnen geen Spaans, dus wij kunnen hen eigenlijk niet helpen.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Leerlingen die al een diploma secundair hebben behaald, worden in sommige gevallen vrijgesteld van PAV. Als gevolg van de vrijstellingen komen sommige leerlingen uren te kort. Deze uren worden aangevuld met een extra dag werkplekleren, hoewel een leerling aangeeft dat een extra aanbod aan vreemde talen ook een optie zou kunnen zijn. Op dit moment zouden leerlingen echter vooral op de werkplek vreemde talen oppikken.

Ja, maar, jullie hebben meer stage dan jij. Ja, omdat wij vorig jaar dan dat zevende jaar hebben gedaan. Omdat wij die PAV niet hebben, wij moeten wel die 38 uur hebben. Dus we moeten die uren wel bijdoen. En omdat wij geen extra Frans of zo kunnen doen, moeten wij extra werken. Ik vind dat wel een goed idee... [maar] mochten ze nu een ander soort taal op de dag hebben dat wij les hebben, dat had ook gekund maar dat ging niet.

(Leerling, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Een van de clusters van het standaardtraject betreft de nachtshift. Leerkrachten geven aan dat sommige leerlingen de nachtshift niet kunnen doen omdat een hotel het niet aanbiedt. Dit is een probleem omdat deze competenties niet geëvalueerd kunnen worden.

Ja die competenties van het standaardtraject, daar heb ik het persoonlijk soms nog moeilijk mee. Omdat we zitten met verschillende hotels [...] waardoor niet alle competenties in ieder hotel van toepassing zijn. Bijvoorbeeld (leerling), die zat in (hotelnaam), maar daar is geen nachtshift. Maar ik moet wel kunnen aantonen in juni dat zij weet hoe een nacht shift werkt. [...] Dus sommige competenties komen in sommige hotels gewoon niet aan bod. Dat vind ik moeilijk: hoever moet je ervoor zorgen dat alle competenties worden afgedekt of zit daar een beetje marge, dat als het niet van toepassing is, dat het dan oké is. Dat is soms nog wel wat zoeken.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Voor de mentoren gaat het meedraaien in de nachtshift echter niet zozeer over de complexiteit van de taken maar eerder als een test van de bereidheid van de leerling om deze taken ook op te nemen.

Hij heeft er meegedraaid om te zien hoe het moet. Want ik wil wel dat iedereen alle functies binnen het hotel kent. [...] Want wij zetten ook 's nachts het ontbijt als eerste klaar als receptionist, het buffet er opzetten, alles afkuisen. [...] Ik kan niet verwachten van hem dat hij vollen bak nachtposten gaat draaien, dat is niet de bedoeling. Maar ik wil wel dat hij weet wat wij doen 's nachts.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Hoewel het standaardtraject de cluster 'assistentie bij veiligheid van gasten en gebouwen' vermeldt en o.m. kennis van EHBO omhelst, blijkt dit niet op elke werkplek evenveel aandacht te krijgen.

L2: Ja, dat is weleens uitgelegd geweest: 'hier staat het brandalarm'.

I: En moet je ook een brandblusser kunnen gebruiken als dat nodig is?

L3: Ik ben daarvoor op een cursus geweest via het werk, via de stage eigenlijk.

L1: Ik heb daar eigenlijk amper uitleg gehad over die dingen, over brandveiligheid. We hebben daar wel zo'n brandmap, ja. Er staat wel iets in over veiligheid... Dat je de veiligheidsprocedures kent. Ja, zelf ken ik... Nee, ze hebben dat ook nooit uitgelegd of

zo. Ik heb wel foto's getrokken van die dingen en zo, ik heb dat weleens bekeken, maar niet echt...

I: En eerste hulp? EHBO?

L3: Ja, daar bel je gewoon de ambulance voor.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Verschillende hotels bieden verschillende formules aan voor hun klanten en, bijgevolg, ook andere leeropportunities aan de leerlingen. Op die manier zal een *Bed & Breakfast*, bijvoorbeeld, andere leerkansen bieden dan een viersterrenhotel.

Daar [in een ander hotel van dezelfde keten] is het enkel receptie. Zij zijn een viersterrenhotel, dus zij hebben receptie, housekeeping, brasserie, dat is allemaal apart. Dit is express, wij zijn bed & breakfast eigenlijk, wij doen alles. Dus na 17 uur moet je de bar doen en de receptie doen en naar boven gaan als er iets is. Dus dat is veel meer individueel werk hier. Hier leer je heel zelfstandig werken. En hier leer je ook voor... heel veel verantwoordelijkheid krijg je hier.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Bedrijfsbezoeken zijn een creatieve manier van de proeftuinschool om de leerlingen te laten zien hoe het in andere hotels aan toe gaat en om lacunes in leeropportunities mee op te vangen, zonder effectief beroep te moeten doen op rotaties. Op deze manier kunnen leerlingen ook hun medestudenten observeren zodat ze van elkaar kunnen leren.

Nu hebben we ook met de vier leerlingen de verschillende bedrijfsbezoeken gedaan. Dus we zijn in ieder hotel gaan overnachten en dan moest iedere leerling, bijvoorbeeld [leerling] die werkt in [hotelnaam], die moest dan alle andere leerlingen inchecken en uitleggen hoe het hotel werkte, hoe de nachtschift werkte. Dus dat hebben we gedaan omdat we merkten dat bij leerlingen die van een andere studierichting kwamen, die kennen dan wel hun hotel, maar die kennen dan niet de werking van andere. Daarom dat we die klassikale bezoeken hebben gepland.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Het roteren tussen hotels om een meer gevarieerd aanbod aan leeropportunities te krijgen, kent geen voorstanders bij leerlingen, noch mentoren. Leerlingen argumenteren dat ze de opgebouwde vertrouwdeheid met de werkplek zouden verliezen, terwijl mentoren vrezen dat er een verlies zou zijn van hun inspanning en tijdsinvestering. De school vraagt zich af wat contractueel mogelijk is en verder heeft ze begrip voor de mening van de mentoren.

Nee, want net na een paar maanden ben je er ingewerkt en daarna terug naar een nieuw hotel gaan, dan moet je je terug inwerken. Dan blijf je zo de persoon die het er nooit goed van af weet, die altijd maar dingen moet vragen.

(Leerling, opleiding Hotelreceptionist duaal)

In ons geval zou dat niet werken omdat wij alles hebben. Dus voor ons is het beter, maar in een ander bedrijf (een B&B of zo), waar dat geen nachtshift is, is dat wel een mogelijkheid. Maar je moet de student ook de mogelijkheid geven om lang genoeg daar te zijn om de hele job te kunnen. Niet dat je een maand opleiding geeft daar en dan weer ergens anders zet en dan weer van nul moet beginnen en dan weer opnieuw beginnen.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist dual)

Maar dan moeten we kijken of dat contractueel haalbaar is. Ik weet dat sommige hotels daar niet op staan te springen, want naarmate dat de tijd vordert, hebben ze ook meer aan die leerlingen. Dus in mei en juni kunnen leerlingen zelfstandig meedraaien en als ze die dan moeten afgeven, ligt dat soms moeilijk.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

De rotaties worden in de proeftuinen niet structureel voorzien maar een verandering van werkplek kan wel dienen als een uitweg in het geval een werkplek niet meer voldoet aan de verwachtingen.

We hebben dat nu voor [leerling] gedaan omdat [hotelnaam] is overgenomen en we merkten dat de stagementoren minder tijd hadden voor de begeleiding en ja. Dus we hebben een overplaatsing aangevraagd en dat werd ook goedgekeurd.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

Verder zijn er plannen om volgend schooljaar externe opleidingen, die aangeboden worden door het sectoraal vormingsfonds, ook structureel in te plannen in de opleiding. Deze gratis opleidingen zouden interessant zijn voor de leerlingen, ook al gaat de inhoud soms voorbij aan het standaardtraject.

Dus we hebben wel een heel goede samenwerking met HVV [Horeca Vorming Vlaanderen]. De leerlingen krijgen ook de kans om daar opleidingen gratis te volgen. Dus we kunnen inschrijven, ik heb zo bijvoorbeeld met de leerlingen van hotelreceptionist de opleiding klachtenbehandeling gedaan. [...] Dat zijn niet per se onderdeel van het standaardtraject, maar daar zitten competenties in die eigenlijk heel goed te linken zijn met die opleidingen. Daarom ben ik ook wel voorstander om dat met de leerlingen te doen.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

Verder hebben de leerlingen ook de kans om twee weken buitenlandse stage te doen. De toegevoegde waarde van deze buitenlandse stages zouden volgens leerlingen vooral gesitueerd zijn in het inoefenen van vreemde talen. Deze vinden plaats in de schoolvakantie.

I: Wat was de toegevoegde waarde van buitenlandse stages te doen?

L1: Misschien de taal wel wat verbeteren, maar ik vind persoonlijk op twee weken tijd...

L3: Dat was niets.

L1: Nee, zeker niet. [...] Te kort voor u te verbeteren in uw taal. En de taken... ik stond eigenlijk in hetzelfde hotel als hier maar kleiner. Dat was wel gewoon hetzelfde bij de taken, behalve dan in het Frans.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Wanneer we de mentoren polsen naar hun verwachtingen ten aanzien van de rol van de leerling binnen de onderneming, blijkt dat leerlingen zeer vaak worden aanzien als een voorwaardig personeelslid. Deze verwachtingen kunnen hooggespannen zijn maar bieden zo ook veel leerkansen, geeft een mentor aan.

Als een stagiair hier is, voor ons is dat gewoon een personeelslid. [...] Voor ons is het vrij duidelijk: jij moet gewoon als een vaste kunnen vervangen. Jij moet alles kunnen wat iemand die vast hier werkt. [...] Als receptionist verwacht ik dat ze een receptionist kunnen zijn. Mensen in- en uitchecken, bar doen, dat ze dat allemaal vlot kunnen doen.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ik denk zeker in dit specifieke geval dat hij heel veel heeft geleerd. Zeker omdat wij hem gooien voor de leeuwen, hij moet met gasten omgaan, hij moet talen leren spreken, hij moet interactief zijn met de gasten. Dus hij is wel uit zijn schild moeten kruipen daarvoor. Je moet meegaan met de rest.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ten slotte geeft een mentor aan dat omwille van het feit dat verschillende hotels vaak onder één koepelorganisatie werken, hotel-specifieke procedures in feite gelden voor vele hotels binnen dezelfde hotelgroep. Dit komt dan ook ten goede aan de bredere inzetbaarheid van de opgedane competenties van de leerlingen.

Binnen onze groep, dat zijn 5000 hotels, hebben we ook nog een managementgroep. Dus ons (groepsnaam) doet eigenlijk management van al onze hotels in België en daar zijn de procedures allemaal hetzelfde. Dat is dezelfde veiligheidscoördinator. [...] Elke veiligheidscoördinator gaat zijn eigen procedures opstellen. [...] Die leerlingen moeten die verslagen lezen en weten waar wat staat.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Onderhoudsmechanica Auto duaal

In essentie

Het standaardtraject werd binnen deze proeftuin omgezet in een competentielijst. Binnen de spiegelopleiding die reeds bestond in de Leertijd, maakte men gebruik van een vergelijkbaar leerplan dat reeds toen met het betrokken sectoraal vormingsfonds Educam werd opgemaakt.

De school/werkplek tijdsindeling blijkt anders te zijn bij verschillende types van aanbieders. De verschillende leervormen (Voltijds, DBSO, Leertijd en duaal) lijken niet naar een gemeenschappelijke aanpak te groeien.

De verwachtingen blijken hoger te liggen bij het duale traject dan binnen de Leertijd, nochtans blijft in deze proeftuin ook binnen het duale traject het probleem bestaan dat leerlingen het moeilijk hebben met de hoeveelheid en/of complexiteit van de theorie die ze dienen te leren.

Zowel de vakleerkracht als de mentor ondervinden dat de leerlingen meer behoefte hebben aan theorie. 'Meer tijd op school' doorbrengen wordt als een oplossing genoemd door de vakleerkracht. Dit wordt beargumenteerd aan de hand van de vastgestelde beperkte capaciteit van de werkplekken om basisprincipes en onderliggende theorieën bij te brengen.

De technologische evoluties in de autosector leiden tot meer noodzaak aan technische kennis bij het onderhoud van een wagen. Hoewel sommige garages verschillende profielen beogen (bv. BSO-profielen vooral carrosserie en mechaniek), blijkt er bij sommige ondernemingen vooral interesse voor TSO-profielen in autotechnieken met voorkennis van elektronica.

De verschillen tussen merken blijken zodanig groot te zijn dat specialisatie 'onvermijdelijk' is. Dit gaat ten koste van een bredere kennis en inzetbaarheid. Naar een ander merk gaan zou 'een hele omschakeling' betekenen.

Roteren tussen verschillende ondernemingen om op die manier verschillende technieken te leren, wordt niet positief onthaald in de zin dat het zou ingaan tegen het investeringsmotief van de ondernemingen.

Sommige bedrijven proberen een sturende rol te hebben in de vorming van de individuele leerling in wie ze geïnteresseerd zijn, bv. gerichte bijkomende opleiding voorstellen bij de aanbieder en soms ook zelf aanbieden.

De meeste leerlingen hebben de intentie om hun diploma secundair onderwijs te halen waardoor ze ook uitkijken naar het specialisatiejaar in zijn duale vorm. Dit wordt bij de leerlingen ook aangemoedigd door de vakleerkracht.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Algemene vorming
- Periodiek onderhoud en sneldienst
- Klaarmaken van het voertuig voor technische keuring en aflevering

Het standaardtraject werd binnen de proeftuin omgezet in een competentielijst, in een zoektocht naar wat als haalbaar wordt beschouwd door werkgevers en de aanbieder. Dezelfde lijst wordt gebruikt als basis voor de opvolging van het opleidingstraject. Op deze manier kan de aanbieder extra aandacht besteden aan de competenties die op de werkplek niet aan bod kunnen komen.

I: Dat is een selectie dan van de competenties?

V: Ik denk dat ze [de mentoren] alle competenties gekregen hebben waar alles in staat en dan zien we wat haalbaar is. Ja, en ook wat we hier op school extra moeten doen. Want er zijn zaken bij zoals, maar dat is dan voor volgend jaar, audio-installaties en navigatie in- en uitbouwen. Dat zijn zaken die op de werkvloer niet voor hen zijn weggelegd. Dat zijn zaken die we hier eens gaan doen. Dan zorg ik dat dat hier gezien is. [...] De man op de werkvloer vult ook een evaluatie in die zegt dan ook 'niet van toepassing'. Dan weet ik dat ze dat daar niet kunnen zien en dan weet ik dat ik dat hier aan bod moet laten komen. Dus zo is er een beetje de wisselwerking.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Er blijken geen grote verschillen te zijn – in termen van tijdsindeling – tussen de opleiding zoals aangeboden binnen de Leertijd. Er zijn wel verschillen ten opzichte van voltijdse scholen, waarbij de leerlingen meer op school zijn.

V: Ik zit ook in de Leertijd. Ik geef hier al 20 jaar les. Ik ben gestart in de Leertijd en nu het eerste jaar dual dat ze hier aanbieden. [...] Om eerlijk te zijn, veel verschillen zijn er niet, in het Syntra toch niet. Ik weet in andere scholen waar ik sta, komen de leerlingen twee dagen per week naar school.

I: Dat is een voltijds onderwijs normaal ook?

V: Ja, drie dagen bij de patroon en hier is echt het stramien zoals het bij de Leertijd was.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De standaardtrajecten die voor de opleiding zijn opgemaakt, zouden in een vergelijkbare vorm reeds in de Leertijd hebben bestaan, ook toen werden ze opgesteld in samenwerking met het sectoraal vormingsfonds.

V: Ik denk dat dat ongeveer hetzelfde is.

I: Zijn er aspecten die zijn weggevallen of zijn bijgekomen?

V: Nee, nee, zeker niet. En het is ook zo dat die praktische proef er in de leertijd ook al een aantal jaar was. Uiteindelijk is er voor mij weinig verschil. Alleen dat de gasten meer verdienen. Hun verloning is beter.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Volgens de vakleerkracht is het niet zo dat de verschillende leervormen (Voltijds, DBSO, Leertijd en dual) nu naar een gemeenschappelijke aanpak groeien.

Ik gedacht: oké, het duaal komt er, nu gaan we eindelijk eens alle neuzen in dezelfde richting zetten. Maar dat is niet. [...] Want waarom is het in Syntra nog één dag les en vier dagen patroon? En ik weet in mijn andere school, gaan ze vanaf september nu zelfs 2,5 dag naar school omdat ze het gevoel hebben dat er meer theorie moet zijn.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Een probleem dat zich wel in de verschillende leervormen zou stellen, is dat het theoretische component zwaar blijkt te zijn. De verschillende aanbieders zoeken hiervoor wel naar verschillende oplossingen, bv. in termen van de tijdsverdeling tussen de school en de werkplek. De haalbaarheid van het vergroten van het aandeel leren bij de aanbieder is volgens deze vakleerkracht ook afhankelijk van het doelpubliek.

I: Zou je dan hier met de leerlingen ook liever evolueren naar het 2-3 systeem?

V: Zelf zien ze dat niet zitten denk ik, zelf zal dat moeilijk zijn maar het is nu een redelijke brok dat je op die vier lesuren moet zien, dat zijn geen vier uur. Dus laat ons zeggen dat als je dik 2,5 uur die mannen hun aandacht kunt hebben met dit dan heb je al heel goed gewerkt. En dan is het pakket heel groot voor die mannen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

De verwachtingen liggen hoger bij het duale traject dan binnen de Leertijd, binnen deze proeftuin bestaat het probleem dat leerlingen het moeilijk hebben met de theorie die ze dienen te leren tijdens de halve dag beroepsgerichte vorming bij de aanbieder per week.

Eigenlijk wordt er wel meer verwacht van de mannen, wat goed is. Maar wat ik nog altijd ondervind [...] het aandeel theorie dat je er krijgt ingepompt is, miniem mag ik niet zeggen, maar dat is toch altijd een zware brok voor die mannen. [...] Omdat het zwaar is maar... ik denk dat ze ook in dat systeem terecht komen omdat ze een beetje school moe geweest zijn.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Zowel de vakleerkracht als de mentor ondervinden dat de leerlingen meer behoefte hebben aan theorie. 'Meer tijd op school' doorbrengen wordt ook door één van de twee bevragede mentoren als oplossing gezien.

En ik denk dat het inderdaad op de werkvloer bijleren is belangrijk maar dat er meer ruimte moet komen ook voor het theoretische. Dus die mannen moeten toch nog iets meer theoretisch meekrijgen.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Eenzijds is deze perceptie tegenstrijdig met het principe van duaal leren waarbij de theorie evengoed op de werkplek kan aangeleerd worden. Anderzijds wordt deze benadering beargumenteerd door rekening te houden met de vastgestelde beperkte instructiecapaciteit van de werkplekken om basisprincipes en onderliggende theorieën bij te brengen.

Dan kan je met die mannen misschien nog een stukje verder geraken: theorie en praktijk gecombineerd. Je moet niet zeggen tegen die mannen van een hele dag theorie. Iets meer tijd op de school want dat vind ik nu miniem. Ik heb vier lesuren.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Daarentegen, herkennen de leerlingen niet altijd deze behoefte om meer tijd te hebben om bij de aanbieder te leren.

I: Hoe vind je de verhouding van die één dag school, 4 dagen werkplek? Vind je dat een goede verhouding? Zou je liever wat meer tijd op de school hebben?

L1: Dat is perfect zo.

L3: Ja, dat is goed.

I: Heb je het gevoel dat als je vragen hebt dat je daar tijd genoeg voor hebt op die halve dag dat je praktijk hebt?

L3: Ja.

I: Of zou het beter zijn om eventueel wat meer tijd te krijgen?

L1: Nee dat is genoeg.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Het is de keuze van de aanbieder om een 1-4 school-werkplek verdeling te hanteren terwijl de voltijdse scholen vaak kiezen voor een 2-3 verdeling waarbij men een dag extra op school heeft om algemene en beroepsgerichte vorming te krijgen.

Bij het beroep onderhoudsmechanica in de autosector komt veel (en steeds meer) elektronica kijken. Het vak elektriciteit blijkt echter voor veel leerlingen een moeilijk vak te zijn.

I: Wat zijn de dingen die voor jullie het moeilijkste zijn in de opleiding?

L3: Elektriciteit. Het elektriciteitsgedeelte is het moeilijkste, denk ik.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Elektriciteit daar zijn we nog niet aan begonnen maar elektriciteit is voor die mannen altijd een probleem. [...] Ja, vooral die theorie. Die wet van Ohm is al 100 keer gepasseerd en ze hebben ze nooit begrepen en nu ineens moeten ze dat dan snappen. Maar dat brokje theorie, als we dan naar de praktijk kunnen dan lukt dat meestal wel. Maar het is eerst dat weten waarom [...]. Ze moeten logisch kunnen nadenken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Bovendien leidt de vaststelling over de moeilijkheidsgraad tot een vaststelling over het bestaan van verschillende profielen, i.e. richting mechanica en carrosserie enerzijds, richting elektronica en diagnose anderzijds.

Ik denk dat je daar [met een getuigschrift hulpmecanicien] ook mee aan de slag kan. Maar we moeten een beetje eerlijk zijn. Het niveau dat je met deze cursisten kan halen met alle elektronica die er tegenwoordig in zit, is dat niet meer... Er zijn toch verschillende graduatoren maar met al de nieuwe technieken... Het is nodig om... [met verschillende profielen te werken in een garage]: je hebt degenen die het mechanische nog doen, het vijzen, het sleutelen en dan degenen die de elektronica doen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De dag van vandaag is de auto niet meer puur mechanisch, [er is] heel veel elektronica. Dus eigenlijk elke student mechanica moet elektronica kennen. En als je dan weet dat de leerling nu uit eigen initiatief die keuze heeft gemaakt om elektriciteit te volgen. Maar anders zou dat bijna niet te doen zijn. Elektriciteit op school moet eigenlijk vanaf dag één mee. [...] Want eigenlijk mechanica is één keer voor doen en bij wijze van spreken moeten ze het kennen. Elektronica dat is continu diagnoses. Dat is enorm veel in een auto.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Het waarom (de onderliggende logica) van wat leerlingen observeren, leren en meemaken, wordt benadrukt op school maar zou niet genoeg aan bod komen op de werkplek.

Ja, het waarom. Dat vind ik heel belangrijk. Dat vraag ik altijd. Als ze zeggen: 'ja, op dat grafiekje van onze schokdemper tester komt dat, hebben ze gezegd.' En waarom? Of wat betekent dat? Dat weten ze dan niet en dan zeg ik: dat moet je weten. En dat gebeurt niet genoeg op de werkplek: ik heb dat ondervonden als we lichten gingen regelen. Ja als je een beetje logisch... [...] Dat wil ik er altijd inkrijgen, dat logisch nadenken. Elke situatie is anders, dat je dan niet in paniek slaagt van: oei, nu weet ik het niet meer. Dat je eens probeert na te denken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De mechanica en elektronica van verschillende automerken blijken verder zeer merk-specifiek te zijn. Sommige leerlingen concentreren zich op een bepaald automerk, anderen leren over verschillende merken.

Ik zou denken hoe meer merken hoe beter omdat je een beetje alles leert kennen.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Wij doen al vijf merken dus dat is voor die jongens al er stevig tegen aangaan drie jaar aan een stuk om het onder de knie te hebben.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Verschillende types van garages en verschillende merken bieden dus andere leerkanalen en leerlingen die geconfronteerd worden met meerdere merken lijken zo volgens de vakleerkracht een voordeel te hebben. Echter wordt het voordeel van een algemene versus een specifieke vorming later ter discussie gesteld door een mentor.

Als ik praat over bepaalde zaken is hij [een leerling] sneller mee dan degenen die maar bij één merk werken. [...] Niet alle technologie zit overal of onder een andere vorm. We zijn nu bezig over remsystemen. Er zijn zoveel soorten. Het ene merk gebruikt dat en het andere dat. [Deze leerling] komt eigenlijk met alles in aanraking dus die ziet meer. Die anderen zeggen dan: oh nee, we hebben dat nooit gezien.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ja. Bij een [Merk A] werken of een [Merk B] is een groot verschil qua motoren en dergelijke. Qua elektronica is dat nog heel anders. Dus kom je drie jaar bij [Merk A] werken, heb je nul ervaring voor bij [Merk B]. En omgekeerd ook.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De school blijkt zich niet veel te kunnen concentreren op basisprincipes die voor alle merken van toepassing kunnen zijn, maar gaat eerder voor een selectie van bestaande systemen. D.w.z. waar mogelijk, wordt de basis van verschillende systemen op school aangeboden. Een verandering naar een garage van een ander automerk is volgens de vakleerkracht hoe dan ook 'een hele omschakeling'.

Het is een selectie en vooral gezond verstand gebruiken. [...] Als basis zeggen ze: je moet schijfremmen, trommelremmen, hoofdrem, cilinders... En dan probeer ik, ook uit eigen ervaring, te zeggen: let op voor dat. En dan zijn er die soms zeggen 'dat systeem is bij ons niet' en dan leggen we dat wat uit. En dat is dikwijls het voordeel van degenen die in een algemene staan. Degenen in een merkgarage zijn echt specifiek naar dat merk getraind. Als die dan ooit zeggen ik stop daar en ze gaan naar een ander merk, dat is natuurlijk een hele omschakeling.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Het specifiek opleiden (in tegenstelling tot een bredere vorming) wordt door sommigen als 'onvermijdelijk' gezien. Argumenten voor specialisatie halen aan dat de technologieën hoe langer hoe meer gespecialiseerd zijn waardoor het eigenlijk een voordeel is geworden om aan specifieke vragen te kunnen beantwoorden. Het risico is dat de inzetbaarheid bij verschillende ondernemingen en merken beperkter wordt en een (aanzienlijke) aanpassing of bijscholing vereist.

Natuurlijk is dat ook zo bij diagnoseapparatuur want daar mogen ze ook stilletjes aan mee beginnen werken op de werkvloer. Dat is een hemelsbreed verschil. Als je van [merk A] komt en je gaat naar [merk B] dan is die diagnoseapparatuur compleet anders. Maar dan krijg je binnen het merk uw opleiding. Want iemand die zegt ik kan met alle apparatuur van alle merken werken, dat bestaat gewoon niet meer.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Bijsholing en opleidingen van specifieke merken en modellen zijn vaak voorbehouden voor eigen personeel en worden niet aan alle leerlingen in de onderneming aangeboden.

Niet aan hen maar een keer dat je werknemer bent, dan krijg je alle opleidingen die nodig zijn voor elk model, voor elke motorisatie, administratief, alles. Je wordt ook gecertificeerd. Dat duurt vijf jaar eigenlijk voor service advisor. Vijf jaar duurt dat ongeveer voor een 100% gecertificeerde service advisor.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Roteren tussen verschillende ondernemingen om op die manier verschillende technieken te leren, wordt niet positief onthaald in de zin dat het zou ingaan tegen het investeringsmotief van de ondernemingen.

Ik denk dat dat naar de werkgever toe ook niet zo interessant is... Op de markt, iedereen is op zoek naar een goede mekaniker. Ik krijg dagelijks telefoon of ik niemand weet of iemand heb. Ik denk dat ze het nu zien als... We leiden hem op, we investeren erin en we hopen dat die bij ons blijft. Dus als je dan gaat zeggen: jij mag daar een jaar en jij gaat daar een jaar... Ik denk dat dat nu echt het succes is van dit verhaal. Dat ze het zien van: we hebben hem, hij kan in principe nog heel weinig als hij binnenkomt dus we kunnen hem vormen zoals wij willen. En hopelijk houden we hem bij.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Meer zelfs: sommige bedrijven die sterk geïnteresseerd om een leerling op termijn aan te nemen, sturen de school bij in wat de leerling nog nodig heeft om bij hen aan de slag te kunnen.

Wij nemen iemand aan om daar na drie jaar mee verder te gaan. En samen met die jongen dat de school naar het bedrijf luistert voor wat het bedrijf die wilt door laten gaan. Dat misschien die lessen, die modules, wat groter worden in elektriciteit.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De meeste leerlingen hebben de intentie om hun diploma secundair onderwijs te halen waardoor ze ook uitkijken naar het specialisatiejaar. Dit wordt ook aangemoedigd door de vakleerkracht.

Volgend jaar zitten ze in het zesde maar dan hebben ze hun diploma nog niet, dan moeten ze nog een zevende doen om dat te hebben. Maar ik dacht dat er wel een traject van drie jaar was. [...] In het tweede jaar zijn ze eigenlijk al hulpmecanici. Wat natuurlijk tof is: in dit systeem halen ze zo ook hun A2 diploma.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Vanuit de ondernemingen kregen we echter het signaal dat men in de toekomst vanuit de sector vooral op zoek zou moeten gaan naar leerlingen met meer technische profielen. Leerlingen met een beperktere technische achtergrond zouden niet meer voldoen om het nodige onderhoud van een wagen te kunnen uitvoeren. Binnen de ondernemingen is men vooral bereid om deze sterkere profielen een uitgebreid opleidingsprogramma aan te bieden.

Wij willen eigenlijk de leerlingen zo hoog mogelijk laten studeren. Dat vinden wij het beste. [...] Dus de zevendejaars BSO zijn helemaal niet sterk genoeg. Die zijn zelfs nog niet sterk genoeg om nu door te groeien bij ons. Dus daar is een probleem. [...] Dus ze moeten al minimum TSO-niveau hebben. [...] Dan gaan wij zeggen: je mag bij ons die cursussen al volgen, je wordt technisch expert, maar we gaan u ook nog avondcursussen aanbieden tijdens hun werk. [...] Want wij hebben die profielen nodig. Want waar lopen we tegenaan? Dat is dat theoretische. Dus het probleem is: het zijn goede jongens, ze hebben de goede attitude, ze werken hard, ze zijn flexibel, ze willen zich inzetten, ze zijn geëngageerd. Allemaal geen probleem. Maar... het theoretisch leervermogen is soms niet... Oei, daar loop ik tegenaan.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel sommige ondernemingen op zoek zijn naar verschillende profielen, zijn anderen enkel gericht naar profielen met een TSO-opleiding voor de functie van onderhoudsmecaniciën.

Eigenlijk zou men naar het niveau van TSO moeten. Wel carrosserie: daar is ook nog een mooie toekomst voor die mensen... BSO carrosserie kan een heel mooie toekomst geven.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Chemische Procestechnieken dual (bis)

In essentie
De verkorte doelstellingenlijst en de cursussen werden i.s.m. het sectoraal vormingsfonds Co-valent, andere scholen en twee ondernemingen ontwikkeld. De huidige revisie van de cursussen is het resultaat van deze intensieve samenwerking. De cursussen worden ook gedeeld met nieuwe scholen zodat er eenduidigheid is naar ondernemingen toe.
Vanuit de proeftuin benadrukt men twee beperkingen van het standaardtraject: (a) de beroepskwalificatie zou geen goed vertrekpunt zijn aangezien het beschreven profiel dat van een ervaren operator is en bijgevolg niet geschikt zou zijn om verwachtingen t.a.v. beginnende operatoren weer te geven, en (b) het standaardtraject is te gedetailleerd waardoor men met een verkorte doelstellingenlijst werkt die de opvolging en evaluatie op de werkplek haalbaar zou maken.
De beroepskwalificatie, het standaardtraject en het evaluatiedocument zijn aan elkaar gelinkt. Bij het omzetten van het standaardtraject in een werkbaar instrument voor de opvolging en evaluatie bleek het – volgens deze aanbieder - echter nodig om hierin de essentie te onderscheiden. Het evaluatiedocument dat vanuit deze proeftuin wordt gehanteerd op de werkplek bleek vooral aandacht te hebben voor attitude en het leervermogen van de leerlingen.
Het werkplekleren vindt plaats in drie blokken van vijf weken (in een volcontinu arbeidsregime met verschillende shiftsystemen). Naar volgend schooljaar toe wordt het overwogen om te veranderen om naar twee blokken te gaan (bv. van 7 en 8 weken respectievelijk).
Operaties, equipment en chemische processen behoren tot leren op de werkplek en het aanbod is afhankelijk van de ondernemingen. Wat van de cursus niet aan bod komt in de onderneming wordt via zelfstudie aangeleerd. De ondernemingen bieden vaak ook aanvullende vorming.

De doelstellingen worden in de vorm van ‘opdrachten’ op de werkplek aangepakt. Deze aanpak zou de koppeling tussen theorie en praktijk bevorderen en heeft verder het doel om de taak van de mentor te faciliteren. Echter blijkt er ruimte voor verbetering te zijn in termen van inhoud, concrete implementatie en de perceptie van de leerlingen.

Bij de vraagstukken die de leerkrachten (vanaf dit schooljaar) als opdracht meegeven om op te lossen op de werkplek, vinden leerlingen weinig kennis binnen hun ploeg van operatoren. Bijgevolg kunnen leerlingen dit interpreteren als niet relevant voor de dagdagelijkse job van procestechnieker.

Men overweegt om het aspect ‘veiligheid’ volledig aan de ondernemingen over te laten om herhaling te vermijden. Niet alle leerkrachten zijn het echter eens over dit voorstel.

De leerlingen verwachten meer afstemming binnen en tussen de scholen zodat de opleiding meer gelijklopend is met die van leerlingen van andere aanbieders binnen dezelfde ondernemingen.

Het leertempo zou sneller in de duale variant zijn (dan bij de klassieke), gepaard met hoge verwachtingen naar zelfstandigheid en zelfstudie.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd ‘Alt’ ingedrukt en druk ←.

Het standaardtraject bestaat uit de volgende clusters:

- Veiligheid en milieu
- Kwaliteitscontrole
- Procestechnologie
- Procescontrole

Deze sectie geeft de belangrijkste bevindingen weer uit een opvolging van een casestudie die voor het eerst plaatsvond in het tweede semester van het schooljaar 2016-2017. We bezochten de proeftuin ongeveer één jaar later om zo een zicht te krijgen op de evolutie binnen de éénjarige opleiding Chemische Procestechnieken (CPT) duaal. Het gaat hier steeds om nieuwe leerlingen, de geïnterviewde leerkrachten en mentoren waren echter wel dezelfde als in het voorafgaande schooljaar. Deze laatste respondenten kunnen dus steeds vergelijken met het eerste schooljaar en hun visie geven op de transformatie van de duale opleiding binnen deze specifieke proeftuin.

Een aandachtspunt dat ook bij de voorgaande ronde van dataverzameling aan bod kwam, betreft de assumpties die gemaakt worden bij het opstellen van het standaardtraject. De beroepskwalificatie werd meermaals aangehaald als geen goed vertrekpunt voor het opstellen van het standaardtraject omdat daar het profiel dat in de beroepskwalificatie wordt beschreven dat van een ervaren procesoperator zou zijn (*i.e.* ‘iemand met acht tot tien jaar ervaring’).

Een leerling die hier afstudeert is geen ervaren operator maar een beginnende en eigenlijk zou men een beroepskwalificatie moeten maken voor een beginnende operator en niet voor een ervaren operator want dan kan tien jaar doen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ik ga eerlijk zijn, ik geef morgen de beroepskwalificatie aan [naam, mentor en team leader] en die zou achterovervallen van wat hij allemaal moet kennen. Dat is door de sector bepaald en die lat ligt eigenlijk vrij hoog vind ik persoonlijk. [...] Dat is gemaakt op het profiel van iemand die toch wel acht of tien jaar ervaring heeft in de sector. Iemand die in het begin is in de sector, daar kan je niet verwachten dat die dat profiel heeft.

(Mentor/coördinator, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De beroepskwalificatie, het standaardtraject en het evaluatiedocument zijn duidelijk aan elkaar gelinkt. Bij het omzetten van het standaardtraject in een werkbaar instrument voor de organisatie van de opleiding, opvolging en evaluatie bleek het nodig om de essentie te onderscheiden. Hierbij bleek vooral aandacht te zijn voor attitude en het leervermogen van de leerlingen.

Maar als evaluatiedocument is het te gedetailleerd: als je in het standaardtraject echt allemaal in punten zou omzetten die moeten afgevinkt worden, dan zouden wij geen bedrijven meer vinden.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Zij [de mentoren] spreken ook echt met de leerlingen van dat zijn de attitudes waar je aan moet werken. [...] Voornamelijk de attitudes omdat dat ook hetgeen is dat je het snelst op kan ingrijpen. De technische kennis en bagage dat moet komen en kan duren. Daarom klopt de beroepskwalificatie niet.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Zoals vorig schooljaar, zijn er drie blokken werkplekuren, telkens van vijf weken. Binnen dat regime hebben leerlingen in verschillende bedrijven zeer uiteenlopende shiftsystemen. Verder zijn sommige actoren voorstanders van twee langere blokken, terwijl anderen de voorkeur geven aan het huidige drieblokken systeem of zelfs aan nog meer verspreiding. Twee langere blokken (bv. van 7 en 8 weken respectievelijk) zouden als voordeel hebben meer continuïteit te bieden, i.e. minder afbouwen en terug opbouwen van opgedane kennis en vaardigheden op de werkplek. Scholen en ondernemingen overwegen samen nog de voor- en nadelen van de verschillende indelingen in de tijd om eventueel de verandering te introduceren.

Ik vind persoonlijk 3 blokken van 5 iets te kort want tegen dat je echt in dat systeem zit van 5 weken moet je er eigenlijk al terug uit gaan. Wij hebben dan ook al een paar gezegd, tegen de leerkrachten dan, een blok van 7 weken en een blok van 8 weken en ik denk dat dat beter is voor de leerlingen omdat je dan langer in dat stagesysteem zit en dan zit je langer in dat ritme. [...] En ook omdat je een langere tijd hebt om alles te zien. Als je aan een nieuw stageblok begint moet je ook even terug voorbereiden en alles terug leren van wat je niet meer weet.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ik vind het goed zoals het nu is. Het matcht wel met school want anders moet je de eerste stage uitstellen want je moet veel gezien hebben om te verwerken op je stage. Dus ik denk dat het op dat vlak moeilijk. Maar dat van 2 dagen school en 3 dagen werk is op zich wel goed want je hebt dan een hele jaar school en een hele jaar werken. Ik zou dat liever hebben maar dat ik misschien niet mogelijk.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De cursus is verder ontwikkeld ten opzichte van het eerste jaar van de proeftuin. De cursussen worden nog steeds gezamenlijk ontwikkeld maar elke school legt andere accenten, bv. een school legt meer de nadruk op scheidingstechnieken dan anderen, of bv. een andere school zet sterker in op het gebruik van een processimulator.

Cursussen zijn voor een heel stuk aangepast. De enige cursus waar nog werk aan is, is de cursus veiligheid. Hierbij is de vraag of wij dat nog gaan aanbieden of dat aan de bedrijven gaan uitbesteden. [...] Wij zijn van mening dat wij de leerlingen toch nog theoretische basis moeten geven over veiligheid terwijl twee andere scholen vinden dat het volledig naar de bedrijven kan.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Wij doen er wel nog een beetje onze eigen ding. De cursus is een basis. [Bijvoorbeeld], scheidingstechnieken staat heel vaak bij 'uitbreiding' in de cursus maar wij geven dat wel omdat wij heel hard op het simulatieaspect zitten, terwijl dat bij andere scholen minder is. Dat is onze visie.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Niet alleen scholen maar ook ondernemingen en de sectorale organisatie komen samen om de cursus verder te optimaliseren.

Daar zit je met verschillende scholen en verschillende verantwoordelijken, mentoren of andere leidinggevende die eraan willen meewerken, en zo proberen wij dat te optimaliseren. Men kijkt dat of is het belangrijk voor je job is en dan vragen zij aan ons hoe iets wordt omgezet naar de werkvloer.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Fysica was een zware blok en wij kunnen niet vragen aan de mentoren om dat te geven. Dat hebben wij er nu uitgelaten en moet op school worden gegeven [...]. Je zit met verschillende scholen en elke school wilt zijn accent leggen in de cursus en elke school zegt 'dit vinden wij belangrijk' [...].

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ook nieuwe proeftuinscholen die het afgelopen schooljaar pas instapten in de duale opleiding werken samen zodat dezelfde cursussen en evaluatie-instrumenten worden gebruikt. Dit faciliteert de taak van de ondernemingen.

Ja, dat [de samenwerking] blijft zo. Als er nieuwe scholen bijkomen is het de bedoeling dat zij gebruik maken van hetzelfde cursusmateriaal zodat als een bedrijf zeven stagiairs krijgen van zeven verschillende scholen dat zij ook zeven andere cursussen hebben.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Op basis van de feedback van de ondernemingen hebben scholen de volgorde en inhoud van de cursus voor de tweede cohorte veranderd, zij het in de mate van het mogelijke.

Daar hebben wij qua cursussen wat aan geschoven. Bijvoorbeeld die cursus is belangrijk voor die stageblok. Dat wat het eerste jaar niet zo. Dus dat feedback is dan gegeven naar de school toe maar je kan natuurlijk niet alle cursussen in de eerste maanden zien en dan de stage. Dus er zullen wel dingen zijn waar je waarschijnlijk al iets van moet vertellen als mentor om het te kunnen begrijpen op hun stage en dat zij later nog gaan zien.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De ondernemingen hebben zowel gemeenschappelijke als uiteenlopende behoeften in termen van de leerstof. De betrokken ondernemingen hebben ook inspraak in de cursus maar er wordt steeds gezocht naar een compromis waar zowel de scholen als de ondernemingen zich kunnen in vinden.

Je geeft dat aan op de meeting en dat is een belangrijk punt en zie je hoeveel gewicht geef je eraan en dan moet je daar heel nuchter in zijn en een beetje geven en nemen. Een andere chemische installatie is misschien wel anders maar de technieken en dergelijke komen overal wel terug en dat algemene basis heb je wel en dat moet je wel zeggen: is dat belangrijk? Hoe doet een operator dat bij jullie? Wat verwachten jullie van een operator? Wat verwachten wij van een operator en dan heb je de beroepsspecificatie en dan moet je soms zeggen bij ons doen wij dat niet maar als dat voor de meerderheid belangrijk is dat komt dat er wel in.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De vakleerkracht geeft echter wel aan dat ondernemingen soms wel druk zetten om bepaalde inhouden wel of niet aan te bieden.

Druk wel maar wij zijn nu bezig met een flensmontageopleiding op hun vraag. Dat is voor de leerlingen ook interessant om te weten om te zien hoe je alles uit elkaar moet halen. Dat zijn de zaken waar wij mee bezig zijn en dat is een proces waar wij mee bezig zullen blijven.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De geïndividualiseerde aanpak van het eerste proeftuinjaar wordt echter voortgezet: een brede vorming voor alle leerlingen met verschillende nadruk bij elke leerling op de technieken die voorkomen

in zijn/haar onderneming. Zoals vorig schooljaar, blijven ondernemingen wel veel vrijheid hebben in wat ze concreet aanbieden. Dit is deels eigen aan wat zich juist voordoet tijdens het werkplekleren.

Wij laten de ondernemingen daar redelijk vrij in. Ik vind ook dat er soms zaken gebeuren op het bedrijf dat heel moeilijk in te plannen is. Als er toevallig veertien dagen een stilstand is dan moet die jongere dat op dat moment leren en kijken en zien en niet met de cursus bezig zijn. Het is dan een meerwaarde dat je iets aan den lijve kan ondervinden zoals een nieuwe opstart van een installatie.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Zoals vorig jaar, worden ondernemingen soms gevraagd bepaalde leeransen te bieden die net voorbijgaan aan het specifieke productieproces maar die wel deel uitmaken van het standaardtraject. Ondernemingen lijken daar in de mate van het mogelijke wel bereid toe te zijn.

Wij gaan bij bepaalde ondernemingen wel zeggen dat het interessant is dat zij iets kunnen bekijken. Als je in staat zonder distillaties en bij het plan ernaast wel dan is het natuurlijk wel interessant. [...] En die gaan daar normaal wel rekening mee houden.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Vanaf dit schooljaar werden taken of 'stageopdrachten' geïntroduceerd met verschillende functies, o.m. verbanden leggen tussen het geleerde in verschillende leeromgevingen en het faciliteren van de taak van de mentoren. Verschillende actoren halen aan dat de inhoud en formulering van deze taken nog verbeterd kunnen worden, ook om de perceptie van de leerlingen over de taken te verbeteren.

En wij steken daar te veel tijd in waardoor wij niet genoeg tijd hebben om al de rest te doen. Dan probeer je daar de belangrijkste zaken uit te halen die toch iets van belang hebben voor je bedrijf maar meestal is dat gewoon te veel.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Nog steeds ondervinden leerlingen dat de meeste operatoren in de onderneming zelf weinig kennis lijken te hebben van scheikunde. Ook bij andere vraagstukken die de leerkrachten (vanaf dit schooljaar) als opdracht geven, vinden leerlingen weinig kennis binnen hun ploeg van operatoren. Nochtans wordt deze kennis (tot een bepaald niveau) wel verwacht van de leerlingen. Bij sommige vragen, zijn de leerlingen verplicht om beroep te doen op mensen buiten hun ploeg (bv. een ingenieur). Ook een mentor en shiftverantwoordelijke bevestigt dat deze technische kennis vaak niet aanwezig is op de werkvloer. Bijgevolg kunnen leerlingen dit interpreteren als niet relevant voor de dagdagelijkse job van procestechniker.

Als ik chemische vragen heb, zoals een reactievergelijking, dan moet ik dat niet vragen aan de operators. Van de zeven of acht die ik in mijn groep heb, weet er misschien een iets van reactievergelijking en dus op dat vlak ligt dat misschien niet in de aard omdat je dat daar niet moet kennen.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De algemene dingen, het is goed dat wij dat op school leren maar je moet vragen oplossen op je stage [...] bijvoorbeeld van een speciale soort metingen en dan moet je iemand gaan zoeken die er iets over weet. [...] Dan die algemene vragen, ik los die altijd op, maar daar ziet mijn mentor mij ook mee afkomen [lacht] met mijn stomme vragen want hij weet dat die er niet op zullen kunnen antwoorden. [...] Die weten er zelfs niets van.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ik zal daar eerlijk in zijn: dat is moeilijk, ze komen als operator. Een operator is ook geen mechanicus. [...] De theorie is eigenlijk veel uitgebreider dan hetgeen als iemand die tewerkgesteld is eigenlijk allemaal moet kennen. Als ik alle formules bekijk van fysica en scheikunde en dat is heel cru gezegd maar die operators weten dat ook niet. Dus als ze daarbij terecht moeten is dat soms moeilijk.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Tijdens de opvolging van deze casestudie bleek verder ook dat voor sommige onderwerpen er meer afstemming zou kunnen zijn tussen school en onderneming om geen leerstof te herhalen. Dit is bv. het geval van 'veiligheid'.

Want wij hebben hier veiligheid, een of twee keer in de week en dat is eigenlijk al te veel voor wat wij eigenlijk moeten zijn. Het is echt de uren geven om ze te geven en op het bedrijf zie je dat allemaal opnieuw. Elke stage hebben wij van die veiligheidsdagen en moet je de hele dag luisteren naar iets dat je weet. Ofwel geef je het hier en op het bedrijf niet meer want dat is echt niets dat je twee keer wilt horen. Het is raar dat zij dat niet van elkaar weten en dat zij dat per se allebei willen geven. [...] Het zijn ook echt exact dezelfde dingen, er wordt ook niet dieper op ingegaan.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De leerlingen hebben de neiging om leerkrachten binnen de school met elkaar te vergelijken, alsook de aanpak van verschillende scholen te vergelijken. Ze verwachten meer afstemming binnen en tussen de scholen zodat de opleiding meer gelijklopend is.

Ik denk ook dat dat tussen de scholen beter kan want ik merk dit ook bij de studenten van andere scholen die duaal hebben dat zij alle theorie op school hebben gezien en dat zij de taken die wij moeten maken als leidraad mogen gebruiken om de processen te kennen. Op zich doe je hetzelfde maar dat is totaal andere manier.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Zoals vorig schooljaar, geven leerlingen aan dat het tempo sneller is in de duale variant dan bij de klassieke, dat er veel verwachtingen zijn naar zelfstandigheid en zelfstudie. Deze zelfstudie blijkt niet gemakkelijk te organiseren zijn: op de werkplek besteden leerlingen liefst alle tijd aan activiteiten die zich daar afspelen in plaats van 'achter de boeken te kruipen', terwijl thuis studeren vaak te zwaar blijkt na de lange shiften.

Als je daar hebt gezeten: ik heb een 12-urenshift in mijn bedrijf. Na mijn 12-urenshift ga ik niet nog achter mijn boeken kruipen.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ten slotte, en ook in lijn met de bevindingen van vorig schooljaar, bieden de ondernemingen vaak interne korte cursussen en formele opleidingen aan voor eigen personeel waaraan de leerlingen ook kunnen deelnemen. Deze cursussen gaan vaak voorbij aan het standaardtraject.

Ze [de leerlingen] doen wel mee, wij hebben bijvoorbeeld ademlucht gehad, brandwacht, veiligheid... En dan heb ik gezegd tegen [leerling]: ga gewoon mee. En hij stond dan met de shift van twee tot tien, dan vier uur vroeger gekomen en dan laat ik hem gewoon mee gaan. Ja, waarom niet. Dan is dat voor hem makkelijker om alles mee te nemen.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Implementatie van de Overeenkomsten Alternierende Opleidingen

In essentie
<u>Algemeen</u>
Er bestaan onduidelijkheden omtrent wettelijke bepalingen van deze overeenkomsten (OAO en SAO). Verschillende informatiebronnen zouden ondernemingen soms ook tegensprekende informatie verschaffen (bv. aanbieder versus sociale secretariaten).
Deze onduidelijkheden leiden vaak ook tot een verhoogde administratieve belasting, hetgeen schadelijk kan zijn voor de participatie van ondernemingen aan duaal leren.
Er bleek expertise aanwezig te zijn binnen een CDO waar een gespecialiseerd personeelslid werd aangeworven. Er werd ook reeds ervaring opgebouwd binnen het stelsel van leren en werken.
<u>De Leervergoeding</u>
Waar duaal leren met een OAO een onbetaalde stage in het voltijds onderwijs vervangt, ondervindt schoolpersoneel soms problemen om werkgevers te overtuigen.
Participerende werkgevers erkennen echter wel de voordelen van een meer doorgedreven vorm van werkplekleren, hetgeen – op termijn – een grotere productiviteitsbijdrage levert.
De leervergoeding wordt door de werkgever ook gezien als een manier om de leerling te motiveren (voor het beroep te kiezen) en later mogelijks te rekruteren.
Een te lage leervergoeding voor leerlingen in een moeilijke financiële thuissituatie kan leiden tot groenpluk en dus ongekwalificeerde uitstroom.
Ook in een sector die oorspronkelijk uitdrukkelijk heeft gekozen voor de onbetaalde stageovereenkomst (SAO) zou – gezien de krapte op de arbeidsmarkt – de discussie over de leervergoeding opnieuw geopend zijn als een manier om meer leerlingen aan te trekken.
Ondernemingen voelen zich beperkt in de verloningsopties binnen het wettelijk kader van de overeenkomsten alternierende opleidingen en wensen de leerling via hogere verloningen meer te kunnen motiveren en aan hun binden.

Specifiek voor de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer dual werd geopteerd om in het eerste schooljaar te werken met een stageovereenkomst (SAO) en in een tweede jaar met een betaalde overeenkomst (OAO). De specificiteit van de doelgroep zou ervoor zorgen dat de leerling – zeker bij aanvang van de opleiding – veel ondersteuning nodig heeft die ten koste zou gaan van de productiviteit van de – vaak kleine – ondernemingen.

Andere bepalingen van de overeenkomsten

Er worden verschillende arbeidsregimes gehanteerd tussen maar ook binnen dezelfde casestudy's. Hierbij zijn vaak sectorspecifieke arbeidsomstandigheden zoals ploegenarbeid en weerverlet bepalende factoren.

Een druk arbeidsregime en het constant wisselen tussen shiften blijkt belastend te zijn. Dit heeft gevolgen en zou ten koste gaan van het (zelfstandig) studiewerk.

Afwezigheden (gewettigd of ongewettigd) dienen opgevolgd te worden door school en werkgever. Dit zou tot overmatige administratieve belasting leiden voor de ondernemingen.

Afhankelijk van het type aanbieder (voltijdse school, CDO of Syntra campus) bestaan er verschillende vakantieregelingen die voor ongelijkheid zorgen in de belasting van leerlingen en de mogelijkheid om studentenarbeid te kunnen uitoefenen.

Wanneer schoolvakanties gehanteerd worden, worden er tussen leerling en onderneming soms afspraken gemaakt om gepresteerde dagen in de schoolvakantie later op te nemen.

Sectoren die gekenmerkt worden met frequent overwerk, vragen ook de leerlingen om over te werken bovenop de vooropgestelde uren in het standaardtraject. Deze uren worden – zoals bij werknemers – vaak in het zwarte circuit vergoed. Het schoolpersoneel in de betrokken proeftuinen proberen deze ('zwarte') overuren te laten beperken.

Een stopzetting van een overeenkomst kan zowel tot positieve (bv. welgekomen studie- of werkplekheroriëntatie) als negatieve gevolgen leiden (bv. stopzetting opleiding/onderwijs). Ook de aanbieder zou een leerling na een stopzetting van een overeenkomst door de leerling zelf kunnen adviseren om terug voor de voltijdse variant te opteren.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Algemeen

In deze sectie gaan we in op de bevindingen uit de casestudy's voor wat betreft de implementatie van de nieuwe overeenkomsten voor alternerende opleidingen: Overeenkomst Alternerende Opleidingen (OAO) en de Stage-overeenkomst Alternerende Opleidingen (SAO).⁷ Net als bij de aanvang van het eerste jaar van de proeftuin bleken er ook dit schooljaar nog wat onduidelijkheden te bestaan omtrent wettelijke bepalingen van deze overeenkomsten. De implementatie van de overeenkomsten staat nog in zijn kinderschoenen en de verschillende betrokken partijen blijken hierin vaak nog zoekende te zijn.

⁷ Meer informatie over de overeenkomsten: <https://www.syntravlaanderen.be/downloads-werkplekieren>

In onderstaand citaat geeft een mentor/zaakvoerder aan dat bij het afsluiten overeenkomst heel wat zaken voor hem nog niet duidelijk waren. Ook zouden er bij arbeidsmarktexperten en de overheid – althans volgens deze zaakvoerder – geen duidelijke antwoorden te komen op vragen.

In de loop van het schooljaar is het ene na het andere te boven gekomen van dingen die toch anders waren dan eerst gedacht of dingen die nu pas duidelijk worden. [...] Goh, op dit moment is er een discussie tussen school, het ging eerst over de vakantiedagen, de school zegt op vakantiedagen [moeten ze niet werken]. Ik zit bij ADMB, het sociaal bureau van Unizo, dus dat is toch één van de grotere, en die zeggen, hun juridische dienst zegt "neen, zij moeten de schoolvakanties ook werken, dus die moeten niet de schoolvakanties volgen, die moeten in de schoolvakanties werken".

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Het eerste jaar viel dat wel mee [in het eerste jaar van deze opleiding ging het over een SAO], er hing wel een beetje papierwerk aan vast maar dat was vrij duidelijk en vrij ja, redelijk in het begin van het jaar en erna viel dat goed mee. Maar nu met het nieuwe contract [OAO]... Het is ook gewoon omdat niemand weet hoe het in elkaar zit, de ene zegt zo, de andere zegt zo, officiële instanties die met elkaar niet overeenkomen, overheid tegen overheid, ja wat moet je dan geloven, wie is dan juist?

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Ook bij de leerlingen en trajectbegeleidster in de casestudie rond de opleiding Fitnessbegeleider duaal (OAO) was er nog onduidelijkheid, m.n. over de regeling voor de schoolvakanties, vragen waarop noch bij de school, noch bij de ondernemingen duidelijke antwoorden kwamen.

Voor ons is het nu onduidelijk of we vakantie hebben of niet. Sommige fitnesscentra zeggen van niet en andere van wel. Dus dat is zo. De trajectbegeleider heeft gezegd dat we vakantie hadden en dat dit betaald was maar dat weet ik niet zeker. En toen hebben ze plannen gemaakt met het fitnesscentrum zelf. En toen heb ik gezegd: plan niks in die periode want dan heb ik vakantie. Dan hadden zij gezegd: normaal heb je geen vakantie, dat staat in je contract dus toen zeiden ze dat ik toch moest werken tijdens de vakantie.

(Leerlingen, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

En die vakantietijdregeling voor leerlingen is nu ook anders omdat het proeftuin is. Maar dat is niet perfect uitgeschreven. [...] Dat ga ik nog een keer moeten navragen maar als ze dat doen beginnen ze in een hogere schaal te geraken. Nee, dus iedereen belt iedereen op, dus die het sociaal secretariaat weet het ook niet. Dat is het verschil tussen een proeftuin, een echte opleiding en geen idee hebben. Dan bellen ze op en moet je zeggen; ik weet het niet.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

In een casestudie binnen Centrum Deeltijds Onderwijs bleek er meer expertise in huis voor wat betreft de overeenkomsten alternerend leren. In deze instelling was een specifieke rol weggelegd voor de administratieve trajectbegeleider om mee te ondersteunen. Deze persoon had ook reeds ervaring opgebouwd binnen het voorgaande stelsel van leren en werken.

Omdat ik ook op het bureau van de tewerkstelling zit, leg ik vaak ook zaken aan de leerlingen uit over het contract.

(Trajectbegeleider, Centrum Deeltijds Onderwijs)

Gezien de onduidelijkheden en de administratieve belasting die dit met zich meebrengt, konden we ook getuigenissen van mentoren registreren die gedemotiveerd raakten om verder te gaan met duaal leren. De kinderziektes zouden daarom volgens onderstaande mentor snel en drastisch moeten worden aangepakt om nog aan boord te blijven als werkplek.

[Op de vraag of er bereidheid was is om volgend jaar deel te nemen als leeronderneming] Ik denk het niet, tenzij dat het systeem heel hard verandert, maar zoals dat nu loopt heb ik er eigenlijk heel veel papierwerk aan, honderden mails over en weer van zo, nee zo, dat, dat moet nog in orde gebracht worden, dat moet nog geregeld worden. [...] Had ik dat geweten dat het zoveel papierwerk ging zijn, zoveel administratie bijkomend, had ik het waarschijnlijk ook niet gedaan.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

In wat volgt gaan we in op specifieke aspecten eigen aan de implementatie van de overeenkomsten. We geven hier onder meer de visie en aandachtspunten van de betrokken actoren weer over de leervergoeding, het arbeidsregime, ziekte- en vakantiedagen, onkostenvergoedingen en de stopzetting van een overeenkomst alternerende opleidingen.

De Leervergoeding

Voor wat de leervergoeding betreft bevestigt een vakleerkracht een bevinding uit het voorgaande tussentijdse rapport. Opleidingen die vroeger veelal werkten met onbetaalde stages, ondervinden initieel vaak problemen bij het overtuigen van werkgevers om een leervergoeding te betalen. Zo ook in de opleiding Fitnessbegeleider duaal:

“Allé wij hebben altijd gratis stagiaires gekregen. En nu, ze kunnen nog altijd niks en wij moeten daarvoor betalen.” Dus dat was in het begin een beetje zo de dooddoener en dan ben ik daar anders mee omgegaan en dan zeg ik ook: het is ook een hele andere situatie je ziet die leerling 24 uur. Dat is heel anders dan een keer vier uur een stagiaire. Bij fitnesscentra met geld kon ik ze binnenhalen op die manier. Want voor sommige centra kost dat nog altijd te veel: 539 euro in de maand is te veel.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Ook een andere vakleerkracht/trajectbegeleider geeft aan dat onbetaalde stages – bijvoorbeeld binnen het voltijdse onderwijs – een zekere concurrentie kunnen bieden aan leerlingen uit de duale of deeltijdse varianten. Een belangrijk argument om een leervergoeding te betalen zou, volgens deze vakleerkracht, de productiebijdrage zijn.

Die dacht ik ga even werken ik kom eens een gebakje maken maar het moet voor de baas rendabel zijn want anders kun je geen gast aannemen en voor iemand die uit het voltijdsonderwijs komt moet je al best veel betalen in vergelijking met andere gasten. En dan moet je zeggen: het moet wel rendabel blijven voor de baas anders kan het niet.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

De mentoren/werkgevers brengen de leervergoeding vaak zelf in verband met de productiebijdrage. In onderstaand citaat geeft een mentor aan dat, gezien de lagere kostprijs van een duale leerling en significante bijdrage aan het team, de leervergoeding wel in verhouding lijkt te zijn. Te meer omdat het hier anders dan bij een korte stageperiode gaat over een volledig schooljaar.

I: De studenten worden betaald. Is dat een drempel om duale studenten aan te nemen?

M: Nee, voor ons niet. Ik denk misschien voor een kleine zelfstandig wel. Ja, dan wel. Nu momenteel is onze duale student echt iemand voltallig in ons team. Moest zij nu wegvallen, dan zouden wij echt met een persoon te kort zitten. Want er was iemand weggevallen over laatst, dus ja zij draait op zich nu echt mee als derde persoon bij ons in het team. Dus ja, voor ons is dat een voordeel nu eigenlijk. Haar loon is veel minder dan die vaste werknemer. [...] Ik heb liever iemand die duaal doet en die hier komt dan een stagiair die hier vier weken komt en eigenlijk heb ik daar niet veel aan.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Naast de bijdrage aan de productie wordt de leervergoeding vanuit het perspectief van de werkgever vaak gezien als een manier om de leerling te motiveren, aan zich te binden en later mogelijks te rekruteren. In onderstaand citaat geeft een mentor/personeelsverantwoordelijke zelfs aan dat een prestatiegerichte verloning hier een handige tool voor zou kunnen zijn.

I: Betekent dit dan ook aan: kijk het zou voor ons interessant zijn, moesten we prestatiegericht kunnen verlonen?

M: Ja want ik vind het niet logisch dat een [naam startende leerling] bijna hetzelfde heeft als de andere terwijl dat een gigantisch verschil wel is in opbrengsten. [...] de evolutie bij de ene is trager dan bij de andere. Dat wilt niet zeggen dat ze niet allebei gestimuleerd moeten worden maar ja. Er zijn er wel bij waar dat je van denkt: ja hij verdient het dan misschien niet direct. [...] Ik vind eerlijk gezegd dat we bepaalde, zoals [naam sterkere leerling] nu, we willen die ook bijhouden na die drie jaar. We willen die ook stimuleren om hier te blijven. Ik zeg niet dat die er 1000 moet verdienen maar als die 100 euro extra krijgt.

I: Naargelang de prestaties?

M: Of eens een bonus. Dat stimuleert hem ook wel in het atelier.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ook voor de opleiding Chemische Procestechnieken dual, waar men vanuit de sector oorspronkelijk uitdrukkelijk heeft gekozen voor de onbetaalde stageovereenkomst (SAO), gaf een mentor en afdelingsverantwoordelijke aan dat men op een overleg – mede door de grote vraag naar deze profielen in de sector – de discussie zou hebben opgeworpen om toch meer leerlingen aan te trekken om de opleiding te volgen.

De sector zegt dat zij het niet doen maar met de laatste meeting dat wij hebben gehad is dat wel aan bod gekomen samen met andere dingen zoals het verloop van de opvulling van de vacatures in de chemie de komende jaren want dat zal moeilijker worden en hoe gaan wij dat gaan?

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Een andere mentor gaf ook aan dat een verhoging van de leervergoeding leerlingen in een moeilijke financiële thuissituatie zou kunnen doen beletten om hun opleiding stop te zetten en te kiezen voor voltijdse tewerkstelling. De mentor – tevens personeels- en financieel verantwoordelijke van deze garagegroep – geeft aan dat ze zich beperkt voelden in de verloningsopties binnen het wettelijk kader van de overeenkomsten alternerende opleidingen en de leerling daarom verloren hebben aan een andere werkgever.

Wij hebben wel op een bepaald moment, hebben wij een heel goede leerling verloren omdat hij in een gezinssituatie zat. Hij moest zijn moeder onderhouden. Financieel. Hij kwam niet toe met de maandelijkse vergoeding. De begeleider heeft dan werk gezocht waar hij in het zwart kon gaan werken en we zijn hem dan kwijtgeraakt omdat hij ergens in het zwart ging werken omdat hij zijn moeder moest onderhouden. En dan hebben wij ook gezegd: ja maar alstublieft er is geen studentenarbeid mogelijk in dat systeem. Dus in hun geval [leerling uit een CDO] niet dus ja, daar zitten wij strop. Wij hadden die ook graag wel iets meer kunnen aanbieden.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Diezelfde mentor gaf ook aan dat er binnen het kader van studentenarbeid interessante pistes bestaan om de leerling op deze momenten van een betere verloning te voorzien. De mentor gaf hierbij echter aan dat deze tijd ook best kan worden gebruikt als tijd waarop aan werkplekleren wordt gedaan dat past binnen het bredere alternerende traject.

Dat wilt zeggen dat schoolverhaal weer. Studeren, stage en studentenarbeid maar die studentenarbeid moet wel gekaderd worden. Er moet een speciale studentenarbeid komen die gekoppeld is aan... [het duale traject] Ja, Dat moet anders noemen. Dat is niet zomaar een centje bijverdienen om naar de festivals te gaan. Nee dat dient om

ook de competentie scherper te stellen en dat moet op regelmatige basis dus de onderneming moet die studentenarbeid zich engageren om gedurende bijvoorbeeld een leerjaar die studenten de kans te geven om studentenwerk te komen doen.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Specifiek voor de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer dual werd geopteerd om in het eerste schooljaar te werken met een stageovereenkomst (SAO) en in een tweede jaar met een betaalde overeenkomst (OAO). De specificiteit van de doelgroep zou ervoor zorgen dat de leerling – zeker bij aanvang van de opleiding – veel ondersteuning nodig heeft die ten koste zou gaan van de productiviteit van de – vaak kleine – ondernemingen.

De zaakvoerder of de mentor die moet echt energie steken, investeren in die leerling. Als je daarbij dan nog eens gaat zeggen van en het kost ook nog een keer de leervergoeding bij, dan gaan wij niemand vinden. [...] Het was inderdaad heel pittig, want ja... je moet iemand, een zaakvoerder overtuigen van ik wil u hier iemand aanbieden maar die kost u wel wat geld. Maar hij weet ook niet van wie is dat.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

En het eerste jaar was dat geen probleem, dat was een onbezoldigde stage. Dan kun je ook niet meer tijd in die jongere steken, want als de klant niet thuis is, klanten zien het niet graag dat het werk even stilligt voor wat uitleg en dergelijke, daar hebben ze wat moeite mee. Het gaat vlotter vooruit, ze betalen een man maar we zijn met twee, dus dan kan ik een beetje trager werken en kan ik hem af en toe eens iets uitleggen, maar nu dat hij betaald moet worden moet ik dus ook iets vragen voor hem, ja, ik ga niet alles uit eigen zak betalen om hem te leren.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Andere bepalingen van de overeenkomsten

Een ander aspect van de overeenkomsten dat verdere aandacht verdient, zijn de specifieke arbeidsregimes die worden gehanteerd tussen maar ook binnen dezelfde casestudy's. Hierbij zijn vaak sectorspecifieke arbeidsomstandigheden zoals ploegenarbeid en weerverlet bepalende factoren.

In de verschillende casestudy's hanteert men een vaste verdeling van aantal dagen per week waarbij de leerlingen aanwezig zijn bij de aanbieder en op de werkplek. Vooral de dagen op school zijn eerder strikt bepaald en in de meeste gevallen volgens een vast regime gespreid over het gehele schooljaar. Enkel opleidingen die werken met een alternerende stageovereenkomst hanteren een systeem van stageblokken. Waar de leerlingen binnen de case met de opleiding EMT dual allemaal in dezelfde onderneming leren, en ook hetzelfde stageregime aanhouden, is er binnen de opleiding CPT dual veel diversiteit in de ploegensystemen. Dit zou volgens de trajectbegeleider aanleiding geven tot verschillen in rustdagen en arbeidsduur die als onrechtvaardig worden omschreven. De trajectbegeleider geeft echter aan dat dit enkel door de ondernemingen zelf en binnen de sector kan worden aangepakt.

V: De leerlingen en bedrijven spreken dat af. De vakantieregeling daar schorst nog iets mee: een bepaalde leerling moet veel harder en langer werken dan een ander. De sector is daar ook echt mee bezig. In een stage van vijf weken iemand vier dagen vrijgeven is te weinig en zeker als zij op zeven dagen een volcontinu systeem hebben gezeten. Dan hebben zij recht op meer. In principe moeten de leerlingen uit het duale maar evenveel moet werken als de werknemers. De stagiair moet er niet meer zijn als de werknemers. Dat kan de bedoeling niet zijn maar is soms wel zo.

I: Wie signaleert dat?

V: Wij doen dat aan de mentor, HR-medewerker. Zij bepalen uiteindelijk hoeveel vrij een leerling krijgt. Ik kan dat niet beslissen. Ik weet ook niet wat in hun CAO staat over de werkuren bij een operator. Dat gaat dan via de HR-afdeling.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

In het volgende citaat vertellen de leerlingen zelf over de verschillende arbeidsregimes tussen hun ondernemingen. Voor de leerling in onderstaand citaat is het drukke arbeidsregime en het constant wisselen tussen shiften belastend, met het gevolg dat het ten koste gaat van het studiewerk.

L: Ik heb geen verlov te kiezen omdat ik zo'n vijf ploegensysteem zit. Het zijn vijf ploegen maar er zit meer verlov ingebouwd. En minder vrij kiezen. Je loopt die vijf weken mee, die zitten vol. Je hebt hier en daar wel een vrije dag natuurlijk maar dan heb ik ook altijd maar drie of vier dagen achter elkaar en dan even een rustdag en dan weer wissel

I: Dus geen twee dagen weekend?

L: Je bent dan de hele tijd aan het wisselen dus ik heb niet de indruk van: deze dag kan ik gebruiken. De dagverslagen die typ ik tussendoor wel maar om te zeggen nu ga ik eens een dag studeren dat komt er niet van.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ook de mentoren erkennen dat de ploegensystemen – die vaak eigen zijn aan het beroep van chemische procestechnieker – belastend kunnen zijn en een belangrijke impact kunnen hebben op het privéleven van de leerlingen en werknemers. Deze mentor gaf echter ook aan dat dit daarom ook net een belangrijke leerschool is als de leerlingen het beroep van chemische procestechnieker ambiëren en dit aspect krijgt daarom ook reeds aandacht tijdens het screeningsgesprek.

Ik vind het dat dat het enige is dat we echt kunnen peilen [tijdens de screening]. En dat gaat soms ver. Als je hobby's hebt, ik weet niet hoe belangrijk ze zijn? Als je op de voetbal zit en je bent een heel goede voetballer, je kan niet elk weekend thuis zijn bijvoorbeeld. Dat zijn misschien eenvoudige dingen maar dat zorgt voor 'wrevel' met de shift. Jij moet alle zaterdagen thuis zijn en iemand anders zegt ik heb een kindje en dat zijn eigenlijk praktische zaken die voor spanningen kunnen leiden in een shift.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Specifiek voor de case Groen- en Tuinbeheer dual kwam weerverlet aan bod als zijnde bepalend voor het arbeidsregime van de leerlingen. Hierover worden meestal afspraken gemaakt tussen de ondernemingen, de school en de leerlingen. In principe zouden de leerlingen dan een alternatief aanbod dienen te krijgen op de school, zo geeft de trajectbegeleider aan. Soms wordt er echter een andere leermogelijkheid geboden binnen de onderneming, in andere gevallen kunnen de leerlingen terug naar huis. In dit laatste geval dient dit wel doorgegeven te worden aan de school.

Dat stond in de teksten ook dat ze dus niet in principe op school moesten zijn. Maar er zijn bedrijven die dan bijvoorbeeld het klieven van hout of de loods wordt gereorganiseerd, dus. Dat kan eens een dag zijn dat ze thuis waren maar de meesten bedrijven hebben zo wel een paar dagen back-up in feite, zo van nu gaan we dat een keer doen... En dan kan hij op dat moment zowat onderhoud van machines doen.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

De meeste komen naar school. Maar als je baas bijvoorbeeld zegt: ik wil dat je hier om halfzeven bent en je staat erom halfzeven en het begint om acht uur te gieten en je baas zegt je mag naar huis gaan dan mag je thuisblijven. Maar als je baas dat niet zegt, dan is de vraag: wat is het beste wat je doet? De ene zegt dat je mag thuisblijven en de andere niet. Je baas kiest dus wat je moet doen.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Naast weerverlet dienen ook ziekte dagen door de mentor te worden gemeld aan de school. Andersom, geeft een mentor ook aan dat hij moet checken of de leerling (gewettigd) afwezig was op de school, dit in functie van de verloning van de leerling. Een mentor geeft aan dat dit op deze manier te veel administratieve belasting met zich mee brengt.

Bij het doorgeven van de loonopgave moet ik dus niet enkel zeggen welke dagen dat hij bij mij gewerkt heeft of ziek geweest is, maar ook die van school want hij zit vijf dagen bij mij op contract. Dus ik moet van vijf dagen zijn aanwezigheden doorgeven. Dus ik moet met school overleggen van is hij die week op school geweest. Briefje binnen gedaan? heeft hij geen ziektebriefje binnen gedaan? is hij gewoon afwezig geweest? moet ik allemaal vragen aan de school. Dat is toch de bedoeling helemaal niet hé.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Een ander aspect van de overeenkomsten dat net als in het voorgaande tussentijds rapport aandacht kreeg, waren verschillen in vakantieregelingen al naargelang het type van aanbieder van een dual traject of een alternerend traject binnen het bestaande stelsel van leren en werken. Leerlingen met een dual traject aangeboden binnen een voltijdse school of een Syntra campus hebben recht op schoolvakanties en kunnen daarom studentenarbeid uitoefenen tijdens de schoolvakanties. Leerlingen die een traject volgen binnen een CDO hebben geen schoolvakanties en zijn tijdens de schoolvakanties voltijds aanwezig bij de werkgever onder hun lopende overeenkomst (OAO of deeltijdse arbeidsovereenkomst). Zowel schoolpersoneel als leerlingen blijken schoolvakanties genegen te zijn,

zowel om meer recht op vakantie te kunnen behouden voor de – vaak minderjarige – leerlingen, als om de mogelijkheid te hebben een beter betaalde studentenjob te kunnen uitoefenen.

Nu me die OAO's wordt er verwacht da ze in schoolvakanties voltijds gaan werken: eigenlijk is dat een voltijds contract waarbij een deel uren op school zitten, maar dus wanneer er een schoolvakantie is dat doorloopt. Dat ze voltijds moeten gaan werken dat vind ik soms wel ... zeker bij die minderjarigen, dan denk ik soms van... allee. Die hebben dan recht op twintig onbetaalde verlofdagen per jaar en ze kunnen hun rechten opbouwen per jaar.

(Schoolpersoneel, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Je hebt ook jouw vakanties met school erbij. Zo kan je ook nog een vakantiejob ergens anders doen. Ook is het zo dat je niet die dragen moet werken zoals bij deeltijds.

(Leerling, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Bij de werkgevers/mentoren konden we verschillende visies optekenen. Sommige mentoren gaven aan dat het net interessant was om de jongeren in de schoolvakanties ook voltijds bij hen te kunnen hebben, andere mentoren gaven dat extra vakantiedagen beter zijn voor het vaak jonge doelpubliek van de alternerende opleidingen.

M: Ja, degene die geen dual doen werken in de vakanties ook. Ze zijn verplicht om in de vakanties door te werken. En een duale leerling niet, die heeft de vakanties zoals het meegaat met school.

I: Ja en is dat een probleem voor u?

M: Awel ja je moet er rekening mee houden. Want als het echt vakantie is, als het bijvoorbeeld paasvakantie is, komt de ene heel de paasvakantie maar de andere die je drie dagen in de planning steekt zagezegd komt hij niet. Je moet er zelf ook rekening mee houden wanneer de schoolvakantie is zagezegd.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ja. Dan moet hij in feite vijf werkdagen komen. In de vakantie worden ze verwacht van vijf dagen te komen. Als werkgever is het interessanter van iemand te nemen via CDO dan via [voltijdse school]. Allé een puur dual... Een CDO'er is in feite interessanter, financieel dan. Je moet ze natuurlijk ook de kans geven om iets te leren die gasten. Ze zijn ook nog een kind. We betrappen er ons op dat we soms veel verwachten van die mensen maar op zich ze zijn nog maar 16-17 jaar. Ik bedoel, wij waren ook niet... Dus ergens moet je ze ook wel gunnen van ze te laten vakantie te nemen in feite. Want anders gaan ze op hun 35 uitgeblust zijn misschien.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties dual)

Binnen bepaalde sectoren – zoals in het voorbeeld uit de horecasector hieronder – kunnen de schoolvakantieperiodes net de drukste periodes zijn op de werkplek. Om die reden worden er vaak afspraken gemaakt tussen de onderneming en de leerling waarbij de leerling deze gepresteerde dagen dan buiten de schoolvakanties kan terugnemen als vrije dag.

De schoolvakanties, maar het is dus wel zo dat zij, in samenspraak met de bedrijven, de schoolvakantie kunnen werken en die vakantie op een ander moment mogen terugnemen. Dat gebeurt wel. Maar ze hebben recht op hun schoolvakanties, dus die periodes blijven zeker behouden.

(Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Voor hem zijn de vakanties gewoon gelijk aan de schoolvakanties. Dus wij houden daar wel rekening mee. Moest ik hem echt nodig hebben in de schoolvakanties, dan gaat hij andere dagen vrij krijgen. Als hij weekends vrij wil hebben, dan vraagt hij dat gewoon. Wij zijn daar wel heel correct in. Alle feestdagen heeft hij, alle weekends moet hij wel werken, maar het is een hotel dus... De schoolvakanties heeft hij specifiek. Dus de paasvakantie is hij hier niet geweest. Wel 1 avond misschien, toen hadden wij een groot evenement in [stad van het hotel], dan heeft hij een andere dag vrij gekregen. Maar hij is er ook wel heel los in. Hij heeft wel zoiets van: "ik kom werken".

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Afhankelijk van de sector worden leerlingen ook blootgesteld aan een belangrijk aandeel uren die verwacht worden te gepresteerd buiten de vooropgestelde uren in het standaardtraject. Zoals voor de opleiding Ruwbouw duaal in het voorafgaande tussentijds rapport, kregen we deze signalen dit schooljaar voornamelijk uit de casestudy's voor de opleidingen Groen- en Tuinbeheer duaal en Brood- en Banketbakkerij duaal. In verschillende van deze ondernemingen blijken overuren verwacht te worden van de duale leerlingen. Deze uren worden dan ook buiten het officiële circuit uitbetaald. Deze extra inkomsten – die voor sommige leerlingen hoog zouden kunnen oplopen – zouden kunnen leiden tot oververmoeidheid van deze – vaak jonge – leerlingen, al dan niet ten koste van de schoolse component.

Bij mij is het om acht uur beginnen tot eh... soms tot zes, zeven of acht uur. [...] In de winter, tot zes uur. Dus jij draai zo ongeveer 12 of 13 uur per dag. [...] Ja, soms moet je naar [stadsnaam], dat is ook ver rijden.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Plus ook een tuinaanlegger die werkt niet tot halfvijf, die werkt totdat het af is. We houden dat in het oog, je weet ook maart april kan dat soms eens tot zeven uur zijn.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

V: In het begin, in het begin is dat heel schoon he, want die jongeren komen thuis met een pré waarvan je van achterover valt. Want tegenwoordig krijgen ze gemakkelijk, veel euro's voor uren, voor de overuren. Maar het moet wel een klein beetje realistisch blijven want ik heb mannen die komen met 1400, 1500 euro per maand thuis.

T: Ja, maar dan vind ik dat het onze taak om aan werkgevers duidelijk te maken dat het eigenlijk niet de bedoeling is. [...] Ik bel ook met werkgevers en ik zeg dan ook van kijk, allee, wilt gij uwe gast kunnen houden en er een goede vakman van maken, dan moet ge zien dat die over een half jaar niet uitgeblust is. Dat is geen realistische verwachting van een gast van 16. [...] Dat kan je niet volhouden.

V: Ja en bij een bakker... die stoppen wanneer het werk gedaan is, en het werk in een bakkerij is nooit gedaan. [...] Het is heel belangrijk da ze het beroep goed aanleren, maar ze leren in mijn ogen veel beter aan drie dagen in de week, en uitgerust op het werk aankomen, dan vijf dagen per week en altijd half aan het slapen zijn.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

We zouden ze eigenlijk moeten leren om beloond te worden voor hetgeen wat ze doen. Nu is het vastgelegd en dan zeggen ze zo: dat krijgen we toch. Maar als ik zeg van: kijk als jij je best doet dan gaat je verloning kunnen stijgen. [...] Dat is in een normale job ook zo. Ja, dat doe ik gewoon. In het weekend moet hij in principe komen. Eén of eigenlijk twee dagen anders leert hij het niet.

(Mentor/ zaakvoerder, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Ten slotte, gaan we nog kort even in op mogelijke redenen voor en gevolgen van een stopzetting van een overeenkomst alternerende opleidingen. De stopzetting kan – zoals hieronder geïllustreerd wordt – zowel toegeschreven worden aan de leerling als aan de onderneming. In een eerste citaat geeft een leerling aan dat een overeenkomst met een werkgever werd stopgezet omwille van de gebrekkige leerkansen die op de werkplek konden worden geboden. Dit werd ons later ook bevestigd door de betrokken trajectbegeleider. Voor het tweede opleidingsjaar werd – net op tijd voor de aanvang van het nieuwe schooljaar – een nieuwe werkplek gevonden.

Ik heb de eerste periode denk ik een maand of vijf ongeveer, eigenlijk een half schooljaar niet echt veel geleerd. [...] Ik heb het aangegeven en mijn vorige baas heeft dan de samenwerking stopgezet en hebben we een nieuwe plek gevonden.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

In een volgend citaat geeft een vakleerkracht aan dat de opleiding te moeilijk zou zijn voor de betreffende leerling. De leerling kon echter binnen dezelfde school met succes opnieuw een andere duale opleiding aanvatten.

In het vijfde jaar had ik twee leerlingen die gestart zijn, waarvan dat er ene in december gestopt is omdat hij niet capabel was ervoor en we hebben hem geheroriënteerd naar schilder en daar is die perfect. Dus dat is een goeie beslissing geweest, we hebben hem laten proefdraaien hierbij en het bedrijf waar hij zat is ook tevreden op die manier.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installatie duaal)

Voor de andere leerling uit het voorgaande citaat had de stopzetting van de overeenkomst echter wel ernstige gevolgen. De leerling vond geen nieuwe werkplek en heeft het onderwijs voortijdig verlaten.

Dan heb ik in januari een nieuwe leerling gehad van andere school die ook gestart in [bedrijfsnaam], en die heeft daar tot het einde van het jaar daar gewerkt, maar daar waren ze niet tevreden van ook, dat was zo'n beetje een speelvogel en in een groot bedrijf moet je dan niet meer zo speelvogelachtig zijn. Die heeft moeten stoppen einde van het jaar, wij hebben gezocht voor een nieuwe plaats in september maar het is er niet van gekomen, en dus hij is zelfs volledig gestopt hier in school.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installatie duaal)

Ook de specifieke school zou een leerling na een stopzetting van een overeenkomst door de leerling zelf kunnen adviseren om terug voor de voltijdse variant te opteren.

V: [over een nabijgelegen school waar de leerkracht ook tewerkgesteld is] *Daar is het ook duaal auto ja. Ik weet wel dat ze daar redelijk streng zijn. Zo is er één van de gasten van het duaal terug in beroeps terechtgekomen omdat hij zijn ontslag had gegeven op zijn werkplek.*

I: *Hij vond niet snel genoeg terug een werkplek?*

V: *Die had geen keuze. Die moest terug naar voltijds. Niet van: daar beginnen, uw ontslag geven, dan daar nog is proberen, uw ontslag geven, dan daar nog is proberen... Daar waren ze heel streng in. Want hier kan dat. Ik heb hier in de leertijd mannen die zes patroons hebben gehad.*

I: *Want formeel krijg je zoveel dagen de tijd om een nieuwe werkplek te vinden?*

V: *Ja, als je ontslagen wordt, dat is iets anders. Maar hij had zelf zijn ontslag gegeven en dan hebben ze gezegd: nee, geen duaal meer voor u. Regulier terug of vertrekken.*

(Vakleerkracht, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Onderzoeksluik leerlingen

Studiekeuzebegeleiding, toeleiding & screening

Studiekeuzeprocessen

In deze sectie gaan we voornamelijk in op de belangrijkste motieven van leerlingen om voor een duale opleiding te kiezen. We rapporteren hier niet over de redenen waarom leerlingen binnen dezelfde proeftuinscholen niet kozen voor de duale variant van de opleiding. Deze negatieve keuzemotieven kwamen in meer detail aan bod in het [kwantitatieve luik](#) van deze studie, waar ook de leerlingen uit de niet-duale spiegelopleidingen binnen dezelfde proeftuinscholen aan deel nemen.

In de eerste vier casestudy's kwamen vooral de volgende motieven naar boven als motivatie van een keuze voor een duale opleiding: de aantrekkelijkheid van leren in een reële werksituatie, kunnen kennis maken met de arbeidsmarkt en de leervergoeding (vnl. bij oudere leerlingen). De belangrijkste redenen om niet voor duaal leren te kiezen waren: "het is nog te vroeg om te gaan werken", terughoudendheid bij de ouders, een negatief advies van de klassenraad of geen werkplek vinden.

In deze sectie rond de motivatie van leerlingen betreffende het al dan niet kiezen voor een duale opleiding onderscheiden we opnieuw 'intrinsieke' keuzeargumenten (*i.e.* op basis van inhoudelijke/onderwijskundige gronden) pro een duaal traject en argumenten die eerder een extrinsieke of een gebrek aan keuzemotivatie impliceren waardoor de leerling een duaal traject heeft aangevat.

In essentie
Intrinsieke keuzemotieven
Leerlingen verwachten van werkpleklers in een reële werksituatie meer leeropportunity's te krijgen dan binnen onderwijs dat zich voltijds binnen een schoolse context afspeelt.
Leerlingen in de duale opleidingen verwachten ook dat de opleiding een betere aansluiting biedt met de arbeidsmarkt. Het zou hier niet enkel gaan om vakspecifieke kennis en vaardigheden, maar ook het vertrouwd raken met de arbeidsomstandigheden van het beroep.
Andere keuzemotieven
De leervergoeding werd aangehaald als een argument om te kiezen voor een duale opleiding, zij het meestal niet als doorslaggevend.
Ook schoolmoeheid – via een alternerend traject minder aanwezig te moeten zijn op school – bleek ook een keuzeargument te zijn voor sommige leerlingen. Uit een getuigenis bleek verder dat voor sommige van deze leerlingen een NAFTA meer aangewezen zou kunnen zijn.
Duaal leren – of andere kwalificerende alternerende opleidingen – kunnen leerlingen die eerder een foute studiekeuze maakten, toch een volwaardig kwalificerend traject bieden.
Ook veel leerlingen die al een kwalificatie van het secundair onderwijs hebben, kiezen voor een 'meer praktijkgerichte' duale opleiding na het afspringen van een bacheloropleiding.
Geen alternatief
Een (perceptie van) gebrek aan keuzemogelijkheden ontstaat als een school opteert om enkel het duale traject aan te bieden. Een schoolverandering wordt bij veel leerlingen niet in overweging genomen en de programmatiekeuze van de school wordt ervaren als geen alternatief hebben.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Intrinsieke keuzemotieven

We vatten de intrinsieke keuzemotivatie aan met enkele getuigenissen van leerlingen die aangeven te hebben gekozen voor duaal leren omdat het een leerweg is die volgens hen meer en/of beter aangepaste leerkansen biedt dan een andere leerweg.

In onderstaand citaat geeft een leerling uit de opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal aan dat hij meer kan bijleren op de werkplek, zaken die in een schoolse context niet zouden (kunnen) worden aangeboden. De leerling zou daarom ook voor de duale leerweg kiezen mocht er geen leervergoeding worden betaald in het tweede jaar van zijn opleiding.

L: Ik vind dat het al veel leuker is, meer dat je kunt bewerken, meer werkervaring ga je hebben. Omdat je beter kunt bijleren, nieuwe dingen, dat we wat kunnen zien van precies aanleggen, dat we ook weten ah oké, dat moet zo. [Als de opleiding niet vergoed zou zijn], zou ik gewoon nog altijd kiezen wat het beste voor mij is: Zo in de klas zitten is ook niet echt iets voor mij. Liever buiten en werken, werken, werken.

(Leerling, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Ook binnen andere opleidingen was de praktijkgerichte aanpak binnen de leerweg een belangrijk argument om een duale opleiding aan te vatten die het mogelijk maakt om doorheen het gehele schooljaar te kunnen bijleren op een reële werkplek.

We zagen vorig jaar dat het een nieuwe leermethode was hier. En ik wou het eens proberen. Het gaat om praktijkervaring en ik kan niet lang stil zitten, ik moet iets met mijn handen doen.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties duaal)

I: En jullie hebben bewust voor de duale versie gekozen?

L: op school moeten zitten. Wij leren niet uit boeken of toetsen, zou ik maar zeggen, maar wij leren vanuit het doen. Ik denk gewoon dat het beter is, meer praktijkgericht iets leren.

(Leerling, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ik leer in vijf weken in een bedrijf veel meer dan vijf weken in boeken. Dus die vijf weken extra stage [in vergelijking met de niet-duale spiegelopleiding] zijn echt wel veel beter dan vijf weken in mijn boeken te lezen.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken)

Leerlingen in de duale opleiding geven ook aan dat de duale opleiding hen beter voorbereidt op de arbeidsmarkt waardoor ze verwachten een betere aansluiting te vinden met de arbeidsmarkt. Volgens de volgende leerling gaat deze voorbereiding niet enkel over vakspecifieke kennis en vaardigheden maar om vertrouwd te geraken met de arbeidsomstandigheden eigen aan het beroep.

Eigenlijk is duaal-leren-werk 'leren'. En tuinbouw is vroeg opstaan. Als hij zegt: ik kan niet vroeg opstaan, dat is niet voor tuinbouw. duaal is gewoon leren om later te werken en werken is vroeg opstaan.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Net als in het vorige tussentijdse rapport wordt deze betere aansluiting met de arbeidsmarkt ook genuanceerd door leerlingen in sectoren die kampen met een krapte op de arbeidsmarkt. Net als vorig jaar zijn leerlingen in de opleiding CPT duaal ervan overtuigd dat leerlingen in de niet-duale variant ook een job zullen vinden in de sector.

I: Ook omdat je meer kansen krijgen op de arbeidsmarkt en in een onderneming dan?

L: ik denk dat bij het klassiek er evenveel zijn die een contract aangeboden krijgen. [...] Als je stagebedrijf tevreden is dan zal er wel makkelijk een contract vinden.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Andere keuzemotieven

Zoals in de sectie rond de implementatie van de overeenkomsten reeds aan bod kwam kan ook de leervergoeding een rol spelen in de studiekeuze van de leerlingen die kiezen voor een alternerende opleiding. Over het algemeen rapporteren de jongeren vaak dat de leervergoeding wordt gezien als een bijkomend voordeel, eerder dan een doorslaggevend argument om te kiezen voor een duale opleiding waar een leervergoeding tegenover staat.

I: En de vergoeding, is dat voor jullie een argument geweest?

L: Het was een voordeel maar niet genoeg.

(Leerling, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

I: Jullie hebben een stageovereenkomst en geen betaalde overeenkomst. Hebben jullie daar bezwaren tegen?

L: Dat mag sowieso maar het heeft mij niet tegengehouden om dit niet te doen. Het is nog altijd een opleiding. Wij werken daar niet echt, wij lopen mee. Het is een kijkstage, je zou eigenlijk niets mogen doen op het bedrijf en ze laten ons ook wel dingen doen om te laten zien wat je kan.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

We konden bij leerlingen ook enkele keuzeargumenten optekenen die eerder negatief van aard zijn. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over schoolmoeheid (kiezen tegen een opleiding met veel opleidingstijd op school) en vermijden van een ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs. In een onderstaand citaat geeft een leerling aan een overstap te hebben gemaakt naar de duale opleiding omwille van gedragsproblemen op zijn vorige school. De leerling wenst het aangeleerde beroep later echter niet uit te oefenen en kiest voor deze opleiding om toch toegang te kunnen krijgen tot hoger onderwijs zonder (momenteel) voltijds naar school te moeten gaan. Wellicht zou een nauw aansluitend flexibel traject (NAFT) hier dus meer aangewezen zijn.

I: Wat studeerde je vorig jaar en waarom de keuze voor deze opleiding?

L: vorig jaar deed ik TSO-elektronica. Ik heb dat gekozen omdat mijn studentenjob bakker was. En daarom ben ik daarin verder gegaan ik vond het wel fijn om dat wat beter te leren kennen. En je kunt een job uitoefenen... ja, en mijn gedrag ging ook niet zo goed op die school moet ik zeggen. [...] En ze hebben mij dan voorgesteld om deeltijds of duaal te doen. En duaal eh, ligt voor mij het beste omdat het een betere opleiding is, strikter ook. Ja op twee jaar moet je geslaagd zijn. Daar heb je niet veel aan – dus toen heb ik snel gezegd. Ja het is papier maar ja ja. Als je nog wil verder studeren want ja heel je leven in een bakkerij.

I: dus het is nu tijdelijk eigenlijk?

L: ja het is gewoon, voor mijn diploma te halen en dan verder te gaan want de hogeschool is iets heel anders dan het middelbaar

I: Zou je dan na je studies misschien in een bakkerij werken?

L: dat is mijn laatste optie zagezegd... want als je dat ziet: die hebben geen leven he, die zitten heel de dag te werken. Die werken 12/13 uur aan een stuk, pitten en 3 of 2 uur per dag vrij hebben. Dat is het ook niet hè

(Leerling, opleiding Brood en banketbakkerij duaal)

Ook de volgende leerlingen geven aan dat hun keuze voor een alternerende opleiding veeleer stemt uit schoolmoeheid dan uit een intrinsieke keuze voor duaal. In beide gevallen bleken de ouders uit eigen ervaring vertrouwd te zijn met Syntra opleidingen.

I: Ben je zelf op internet gaan zoeken of hebben ze het vanuit de school aangeraden?

L1: Ik zei dat ik de school beu was en mijn ouders zeiden dat ik dit kon doen.

I: En uw moeder heeft hier ook gezeten dus zij kende het al?

L1: En dan zijn we naar hier gekomen en heb ik mij direct ingeschreven.

L2: Bij mij helemaal hetzelfde.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

In een volgend citaat getuigt een mentor over het feit dat een alternerende opleiding volgens hem vaak een uitweg biedt aan jongeren die eerdere een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt. Een alternerende opleiding biedt hen de mogelijkheid om het onderwijs toch gekwalificeerd of met een zekere werkervaring te verlaten.

We hebben hier iemand gehad en die is volledig iets verkeerd beginnen studeren. En die jongen zag het tijdens het studeren al niet meer zitten dat hij dat heel zijn leven moest gaan doen. Dus daarom een tweede kans... in de school, voor je begint te werken, niet in uw werkcarrière heb je al een switch. En dat is een mooie kans om dan toch te doen wat je wilt.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Specifiek voor de secundair na secundair (Se-n-Se) opleidingen Chemische Procestechnieken duaal en – zij het in minder mate – Fitnessbegeleider duaal kregen we verschillende getuigenissen van leerlingen die eerder een studie in het hoger onderwijs hadden aangevat. Pas bij het afspringen van deze studie kozen zij voor een meer praktijkgerichte Se-n-Se-opleiding. Heel wat van deze jongeren gaven echter wel blijk van meer tevreden te zijn over hun huidige studietraject, en dit vaak om dezelfde intrinsieke keuzemotivaties als hierboven staan beschreven.

Ik heb in mijn middelbaar van het eerste tot het zesde sport gedaan. Dat is dus helemaal iets anders in [naam nabijgelegen secundaire school]. Dan ben ik gaan verder studeren aan de unief voor kinesisttherapie. Maar dat was dan uiteindelijk niet mijn ding. Dan ben ik vorig jaar op [naam Hogeschool] chemie gaan studeren. Dat was inderdaad heel veel theorie. Dat was echt al te veel eigenlijk want in je eerste jaar is dat meer.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Toch geeft één van deze leerlingen ook aan dat werknemers die wel een hoger onderwijsdiploma hebben behaald binnen hun onderneming vaak andere (doorstromings-) kansen krijgen dan werknemers zonder diploma hoger onderwijs. Een andere leerling trekt dit echter in twijfel en geeft aan dat de geboden kansen meer persoonsgebonden kunnen zijn.

L1: Ja, maar zij weten wel dat zij die van de hogeschool meer kunnen vragen. Als er een speciaal project is zullen zij dat dan sneller aan die van de hogeschool vragen omdat zij er meer potentieel in zien en die meer kunnen doorgroeien.

I: Zien jullie daar ook een verschil is tussen hoger onderwijs en niet hoger onderwijs?

L2: Het hangt niet af van opleiding, maar van karakter.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Gebrek aan keuze

Binnen één van de proeftuinscholen konden we niet spreken over intrinsieke of extrinsieke keuzemotieven maar eerder over een gebrek aan keuzemogelijkheden. In deze proeftuinschool opteerde de school er namelijk voor om de opleiding enkel duaal aan te bieden. Sommige leerlingen gaven ook aan deze programmatiekeuze van de school ook te hebben ervaren als een gebrek aan keuzemogelijkheden. Een schoolverandering werd bij deze leerlingen niet in overweging genomen.

I: Hebben jullie erover [over duaal leren] gehoord en ervoor gekozen?

L1: nee wij zijn verplicht.

L2: wij zijn verplicht

I: jullie zijn verplicht? omdat er parallel, geen niet-duale versie is?

L2: Hmm [bevestigend]

I: Als je zegt nee: duaal zie ik niet zitten. Heb jij een alternatief?

L2: geen

L1: wij wisten daar eigenlijk niks van. Het was toen wij de eerste dag terugkwamen dat we dat ineens hoorde terug. Het was ineens duaal.

(Leerlingen, opleiding Elektromechanische Technieken duaal)

We konden hier geen leerlingen aan het woord laten die niet voor de duale variant gekozen hebben. We hebben hier wel aandacht voor in het [kwantitatieve luik dat handelt over de studiekeuzemotieven](#). In de leerlingensurvey participeerden naast de duale leerlingen ook de leerlingen uit de niet-duale spiegelvarianten binnen dezelfde proeftuinscholen. In de volgende sectie bespreken we hoe de school de studiekeuzebegeleiding en toeleiding naar een duale opleiding organiseert. We vatten eerst nog even de belangrijkste bevindingen uit deze sectie samen.

Studiekeuzebegeleiding en toeleiding

In deze sectie benaderen we het studiekeuzeproces vanuit het perspectief van de scholen. We behandelen hier de studiekeuzebegeleiding en de toeleiding door de school. Feitelijk gaat het over de informatieverspreiding door de scholen, de timing en methode van toeleiding en de afbakening van de doelgroep. Deze thema's kregen reeds een prominente plaats in het tussentijds rapport dat handelde over de verwachtingen en bezorgdheden van de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk. Vooral vanuit de onderwijshoek werden vragen gesteld bij de aansluitingsmogelijkheden bij duaal leren van de huidige doelgroep van het bestaande stelsel van leren en werken. Zowel de initiële focus op derdegraads- en specialisatieopleidingen en het criterium (quasi-)arbeidsrijpheid zou de toegang voor een deel van de jongeren binnen de Leertijd en het deeltijds beroepsonderwijs beperken. Daarnaast bestonden er bij de verschillende stakeholders verdeelde meningen over de wenselijkheid van volwaardige duale trajecten in de tweede graad.

Ook binnen de eerste vier casestudy's van deze evaluatiestudie was er vanuit de scholen veel aandacht voor studiekeuzebegeleiding en toeleiding van leerlingen. Opnieuw ging er bij de betrokken actoren veel aandacht naar de afbakening van de doelgroep bij de toeleiding naar duaal leren. De cases met een aanbod binnen het voltijds secundair onderwijs gaven aan voornamelijk de meer mature en meer zelfstandige leerlingen toe te leiden maar gaven tegelijk ook aan dat duaal leren kan dienen als preventie tegen schoolmoeheid voor leerlingen die op zoek zijn naar een meer praktijkgerichte leerweg. Specifiek voor de specialisatieopleiding CPT duaal werd de vraag opgeworpen over de mate waarin een toeleiding naar de Se-n-Se-opleiding de kansen op een latere doorstroom naar hoger onderwijs beïnvloedt. Wat de vooropgestelde beroepsgerichte kennis betreft, bleek deze voorkennis belangrijker te zijn in de dienstgerichte sectoren, eerder dan bij de nijverheidsgerichte opleidingen. Binnen de aanbieders met een aanbod binnen het bestaande stelsel van leren en werken zou – naast het vinden van een werkplek – voornamelijk het behalen van de tweede graad spelen als een criterium voor de toeleiding. Leerlingen die een werkplek vinden en de tweede graad met vrucht afgewerkt hebben, werden hier automatisch ingeschreven in de duale variant van de opleiding.

In essentie
Timing en methode van studiekeuzebegeleiding en toeleiding
Bij de bekendmaking van de duale trajecten en mogelijke toeleiding worden niet alleen de leerlingen maar vaak ook de ouders betrokken.
In de meeste gevallen werden de leerlingen ingelicht over de duale leerweg binnen hun huidige school. Dit gebeurde in deze cases pas (laat) tijdens het schooljaar voordien.
Met uitzondering van de Se-n-Se-opleidingen, stromen de meeste leerlingen echter vanuit de eigen school door naar de duale opleiding. Leerlingen (en ouders) worden meestal geïnformeerd en toegeleid binnen de proeftuinschool.
CDO en Syntra campussen kiezen ervoor om alle leerlingen die formeel in aanmerking komen voor de duale variant ook automatisch toe te leiden en in te schrijven. Voltijdse scholen verlenen via de toelatingsklassenraad een advies omtrent het aanvatten van een duale opleiding, vnl. rekening houdend met de arbeidsrijpheid van de leerlingen.
Er is eerder weinig draagvlak voor een brede uitrol van duaal leren op het niveau van de tweede graad, hoewel er ook aangegeven wordt dat arbeidsrijpheid minder leeftijds- maar veeleer persoonsgebonden is.
De bekendmaking van en toeleiding naar de duale opleidingen zou momenteel nog beperkt worden tot de proeftuinscholen. Het schoolpersoneel binnen deze proeftuinen vraagt daarom meer aandacht voor duale trajecten bij andere actoren en platformen voor studieoriëntatie en arbeidsbemiddeling.
Arbidsrijpheid als toeleidingscriterium
De betrokken leerkrachten benadrukken ook dat arbeidsrijpheid vaak ook contextgebonden en geen statisch gegeven is. Leerlingen groeien binnen een reële werksituatie vaak sneller in zelfstandigheid en maturiteit. Een inschatting louter op basis van observaties binnen een schoolse context zijn daarom niet altijd representatief en gesimuleerde werkplekken en werkbezoeken kunnen hierbij extra informatie opleveren.

Beroepsgerichte en algemene competenties als toeleidingscriterium

In de toeleiding van de leerlingen is er vaak ook een overweging omtrent de vaktechnische basisbekwaamheid. Echter, er is een grote variëteit in de mate waarin er een beroepsspecifieke voorkennis vereist wordt voor de aanvang van het duale traject. Hier is aandacht voor tijdens intakegesprekken. Deze criteria zijn daarom niet altijd even belangrijk voor het advies van de klassenraad, maar kan ook een aanknopingspunt zijn voor het begeleidingstraject van de leerling.

Specifiek voor dienstgerichte sectoren blijkt ook klantgerichtheid mee bepalend te zijn in de afbakening van de doelgroep. Binnen een proeftuin wordt in de schoolse component ook ingezet op het versterken van de klantgerichtheid van de leerlingen.

Vooraf in de TSO en Se-n-Se-opleidingen is er vaker aandacht voor de specifieke vooropleiding van de leerlingen. Hierbij zijn zowel de aansluiting van het studiegebied als het abstractieniveau van de onderwijsvorm van belang.

Specifiek voor de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal gaf het schoolpersoneel aan dat meer leerlingen binnen opleidingsvorm 3 (OV3) door het M-decreet ondersteuningsnoden hebben, hetgeen de toeleiding naar een duale opleiding moeilijker maakt.

De mate waarin een leerling kan en wil omgaan met de fysieke belasting die eigen is aan de arbeidsomstandigheden in het beroepsprofiel speelt een rol in de toeleiding naar sommige duale opleidingen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Timing en methode van studiekeuzebegeleiding en toeleiding

We vatten deze sectie aan met de timing en de methode van studiekeuzebegeleiding en toeleiding door de scholen. Hierbij ging onder meer aandacht naar de bekendmaking van de duale trajecten bij leerlingen en ouders binnen de eigen school. Binnen de opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal werden de ouders ook expliciet bij betrokken bij de bekendmaking en mogelijke toeleiding.

We hebben de leerlingen van het derde en vierde jaar uitgenodigd, van kijk die avond is er een infoavond voor het duaal leren, wie dat interesse heeft kan komen [infoavond was ook gericht aan de ouders]. Iedereen wordt uitgenodigd, en iedereen krijgt de kans in feite om te zeggen van wij zijn geïnteresseerd en dan daarna voorzien we een dag dat we een stukje bijkomende screening doen zo een keer.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Dus op dat moment zeggen wij van kijk wij zien dat zitten voor u duaal, en dan wordt er een brief meegegeven naar de ouders van kijk, we hebben ze uitgenodigd... [de leerlingen] een keer getest en zo en we zien dat wel zitten, zijn jullie akkoord en dan tekenen zij voor akkoord euh de brief, en dan gaan wij op zoek naar bedrijven he.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

In de meeste gevallen werden de leerlingen ingelicht over de duale leerweg binnen hun huidige school. Dit gebeurde in de meeste gevallen pas (laat) tijdens het schooljaar voordien.

I: Hoe wisten jullie dat die opleiding bestond?

L: [naam trajectbegeleider] heeft ons daar vorig jaar over ingelicht. Die heeft alles aan ons uitgelegd toen.

(Leerling, opleiding Hotelreceptionist dual)

Een vakleerkracht binnen de Se-n-Se-opleiding Chemische Procestechnieken vroeg ook expliciet meer aandacht voor deze specialisatieopleidingen als een alternatief voor het aanvatten van een studie hoger onderwijs, hetgeen niet voor alle leerlingen de meest aangewezen keuze zou zijn. Hierbij vroeg hij ook meer aandacht voor deze opleidingen in de studieoriëntatie en samenwerking binnen het onderwijs maar ook bij arbeidsbemiddelingsorganisaties.

Het belangrijkste is dat de Se-n-Se bekender is en dat het duidelijk is wat is het is en waarvoor dat staat want nu is dat onbekend en onbemand en dat is niet enkel voor chemie maar voor alle opleidingen van Se-n-Se. Ik sta daar naast mensen van koeling en warmte op de SID-In beurs en die hebben zes en acht leerlingen. Wij zitten met 18 leerlingen al aan een groter capaciteit maar dat is ook omwille van heel wat mond-aan-mondreclame van die leerlingen onderling.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

V: Ik denk dat het belangrijkste is dat er iets is met de hogescholen voor de uitval, dat zij begeleid kunnen worden waarbij zij zeggen deze opleiding bestaat ook in een ander studiegebied. En dat is nog te weinig zo.

I: Is dat door concurrentie?

V: Je hoort regelmatig dat bachelors die ondertussen in hun derde jaar zitten dat zij nog altijd een vak van het eerste er niet door geraken en door hun studiepunten geraken. Ik denk dat er daar nog iets schorst in het hoger onderwijs. De flexibiliteit is te groot waardoor er een uitval is van leerlingen die veel meer capaciteiten hebben. Zij zijn drie jaar kwijt en hebben dan niet.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Met uitzondering van de Se-n-Se-opleidingen, stromen de meeste leerlingen echter vanuit de eigen school door naar de duale opleiding. Leerlingen (en ouders) worden meestal geïnformeerd en toegeleid binnen de proeftuinschool.

Gewoon, we zaten op school en de mensen van vorig jaar zijn ermee begonnen en we zijn er ook in terecht gekomen. De leerkracht vroeg gewoon aan ons of we het zien zitten om te doen, twee dagen les en drie dagen werken.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties dual)

Zoals ook de leerlingen van de casestudie voor de opleiding Elektromechanische Technieken duaal aangaven, bevestigt ook het schoolpersoneel dat de school er voor koos om enkel de Duale variant van de opleiding aan te bieden en dus alle leerlingen automatisch toe te leiden naar de duale variant.

I: is er een soort van selectie van welke studenten duaal- en niet duaal gaan?

V: ehm nee. Daar is ruimte genoeg om vijf studenten les te geven. Stel dat het vijftien of twintig zouden worden gaan ze in verschillende groepen ingedeeld worden en gaan er verschillende lessen verschillende keren gegeven worden afzonderlijk per groep.

I: ja het is niet zoals bij andere opleidingen dat men gaan kijken naar de arbeidsrijpheid?

R: ehm, nee, nee nee. Iedereen krijgt de kans om deel te nemen.

(Vakleerkracht, opleiding Elektromechanische Technieken duaal)

Net als bij de aanbieders binnen het stelsel van leren en werken binnen de eerste vier casestudy's, kiezen deze casestudy's van het nieuwe schooljaar – hier een CDO en een Syntra campus – er ook voor om alle leerlingen die formeel in aanmerking komen voor de duale variant ook automatisch toe te leiden en in te schrijven. Het gaat hier om de leerlingen die de tweede graad hebben afgerond en er ook in slaagden om een werkplek te vinden. In een enkel geval zou ook een leerling zonder getuigschrift tweede graad via de klassenraad een toelating hebben gekregen.

V: Ze moeten nu in hun eerste jaar van hun derde graad zitten. In de leertijd kan iedereen instappen in principe. Daarom zit hier ook maar vier man.

I: Heb je een idee of in de Leertijd dan voornamelijk jongere zitten die de tweede graad niet hebben gehaald?

V: Daarom niet jonger maar wel lager van PAV. Ik denk dat er daar redelijk wat zitten die in het vierde jaar zitten.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

I: Maar nu hebben ze allemaal de tweede graad behaald? Want je zou bij wijze van klassenraad kunnen uitzondering maken?

T: Er één jongere toegelaten eh.

I: Das op basis van het advies van de klassenraad?

T: Ja dus hij was in een vierde jaar niet geslaagd, en op basis van de klassenraad is die ingestapt in het duale.

(Trajectbegeleider, Brood- en Banketbakkerij duaal)

Een vakleerkracht uit een Syntra campus, die ook in een nabijgelegen voltijdse proeftuinschool lesgeeft, vertelt dat – anders dan in de Syntra campus waar leerlingen reeds een werkplek moeten hebben om te kunnen inschrijven – er wel een toelatingsklassenraad bestaat waar een advies wordt verleend ten aanzien van de arbeidsrijpheid van de leerlingen.

I: Je hebt de formele voorwaarden en voor sommige scholen gaat het doen ook over de arbeidsrijpheid van jongeren.

V: Ja toelatingsraad, klassenraad. In [nabijgelegen voltijdse proeftuinschool waar de leerkracht ook lesgeeft] is dat zoals er iemand wilt veranderen.

I: Als je naar duaal wilt gaan?

V: Jaja, je komt niet van het voltijds secundair. Je zit al in een systeem. Het was gewoon voor die mannen een verandering.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

We stelden verschillende leerkrachten ook de vraag in welke mate ze voorstander waren om duaal leren ook in de tweede graad in te richten. We konden hier vaak heel wat terughoudendheid optekenen maar leerkrachten gaven ook aan dat er veel verschil zit in de mate van maturiteit en zelfstandigheid tussen leerlingen van dezelfde leeftijd. In die zin vonden we eerder een klein draagvlak voor een brede uitrol van duaal leren op het niveau van de tweede graad maar werd tegelijk ook aangegeven dat arbeidsrijpheid niet enkel leeftijds- maar veeleer persoonsgebonden is. Hierin wordt ook een link gelegd met een gedegen inschatting en toeleiding door de school.

I: Zien jullie dat als de richting [uitbreiding aanbod duaal leren naar de tweede graad] waar men wel heen moet gaan?

V: De één zal er geschikt voor zijn en de ander niet. De één zal op zijn vijftien, zestien meer maturiteit hebben dan iemand anders. Ik zie daar wel een belangrijke rol in van de scholen die de eerste begeleiding zouden zijn en zeggen: jij zou dat kunnen en jij zou dat niet kunnen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechieken duaal)

Arbidsrijpheid als toeleidingscriterium

Net als de beste timing van toeleiding naar duaal leren niet per sé leeftijds- maar ook persoonsgebonden is, wordt de (arbeids-)rijpheid van leerlingen ook omschreven als contextgebonden, en als een gegeven dat zeker niet statisch is. Leerlingen zouden in een reële werkplek omgeving vaak snel winnen aan maturiteit en zelfstandigheid, eerder dan dit zich zou voordoen binnen een schoolse context. Dit laatste maakt ook dat een inschatting over arbeidsrijpheid door de school zeker niet onfeilbaar is, zo geeft ook onderstaande vakleerkracht aan.

V: Op school zijn het nog kinderen in principe maar in het bedrijf moeten ze zich echt als volwassenen gaan gedragen. Nauwkeuriger. [...] ze gaan wel een bepaalde graad van zelfstandigheid moeten kweken. We zien de leerlingen enorm groeien. Allé ja ze starten in het vijfde. Dan zijn ze nog echt kind maar als ze twee jaar dan bij [bedrijfsnaam] hebben gezeten.... De meeste helemaal open gebloeid en hebben ze een enorme graad van zelfstandigheid gekregen. Dat kan echt een gigantisch verschil zijn.

I: dus als ik een student zou beoordelen op het vijfde jaar op zelfstandigheid, misschien zou ik hem verkeerd inschatten omdat hij een jaar later enorm gegroeid is?

R: ja absoluut. Echt.

(Vakleerkracht, opleiding Elektromechanische Technieken duaal)

Ook in de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal gaf de trajectbegeleider aan dat, waar leerlingen die op school vaker motivatie- en gedragsproblemen vertonen, dit in sommige gevallen minder of niet doen tijdens leermomenten op een reële of zelfs gesimuleerde werksituatie. Dit gaf in onderstaand geval ook de aanleiding om de leerling naar het Duale traject toe te leiden.

Want we merkten ook als er werkuistappen waren, dan draaiden die [leerlingen] wel mee en dan waren die gemotiveerd. Maar voor algemene vakken en hier op school was dat constant problemen en ruzies en, ja, houding die op niks trok. Terwijl dat bij die werkuistappen was de houding goed. En dus daar hebben wij dan ook gezegd van: kijk misschien is dit wel iets voor jullie en ze zagen dat ook wel zitten.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Naast arbeidsrijpheid en -bereidheid in termen van motivatie en het naleven van gedragsregels op de werkplek, spelen ook de mate waarin een leerling kan en wil omgaan met de fysieke belasting die eigen is aan de arbeidsomstandigheden in het beroepsprofiel een rol in de toeleiding naar sommige duale opleidingen. De weerbaarheid en motivatie om met een zekere fysieke belasting om te kunnen gaan, kwam bijvoorbeeld aan bod in de volgende getuigenissen uit de duale opleidingen Groen- en Tuinbeheer en Brood- en Banketbakkerij duaal.

Euhm, we zijn met acht gestart, een leerling kwam ook van Melle en die heeft na een maand afgehaakt omdat hij zei van dit is te zwaar voor mij. Hij gaf aan: "dit is te zwaar voor mij, ik wil dit ik wil gewoon naar school gaan."

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Er wordt wel is van hiernaar daar gegaan en na een half jaar opleiding wordt er een andere richting gekozen. Ik denk da je dat binnen het duaal leren wel veel minder hebt. Je gaat geen drie dagen per week op de werkvloer als ge da echt tegen u goesting doet.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Beroepsgerichte en algemene competenties als toelidingscriterium

Naast de formele toelatingscriteria speelt – voor bepaalde opleidingen in de toeleiding van de leerlingen – ook een overweging omtrent een vaktechnische basisbekwaamheid mee. In de voorgaande casestudy's leek dit voornamelijk in de dienstgerichte opleidingen het geval te zijn omdat men als leerling vrij snel rechtstreeks in contact treedt met het cliënteel, of omdat de impact van een handeling misschien rechtstreekse gevolgen heeft voor die cliënt. Opnieuw vonden we een grote variëteit in de mate waarin er een beroeps-specifieke voorkennis vereist werd voor de aanvang van het duale traject. Sommige scholen organiseren een uitgebreide intake voor nieuwe leerlingen om op die manier – onder meer – de beroeps-specifieke basiskennis en -vaardigheden van de leerlingen in te schatten. Deze kennis en/of vaardigheden zijn daarom niet altijd even belangrijk voor het advies van de klassenraad, maar kan ook een aanknopingspunt voor de begeleiding die elke leerling nodig heeft.

I: Zijn er eum, geen vereisten naar voorkennis, ik bedoel nu zijn, kan je in de 3de graad instappen zonder een tweedegraads bakkersopleiding gedaan te hebben.

V: Praktijkscreening is niet doorslaggevend. Het is voor mij ook voor te kijken van ok, waar kan ik die jongens als ik hier iemand binnenkreeg, wat perfect kan dat leerlingen die al een jaar vakantiewerk doen in een bakkerij, euhm, daar kan ik op een andere manier mee beginnen dan een leerling die het verschil tussen suiker en zout niet kent. Maar, ze worden niet alleen gescreend op die, op die praktische kennis maar ook op die arbeidsattitudes. Daar zit dat ook nog altijd in.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en Banketbakkerij dual)

Specifiek voor dienstgerichte sectoren waarbij de leerlingen in direct contact staan met de klanten, blijkt ook klantgerichtheid mee bepalend te zijn in de afbakening van de doelgroep, niet zozeer voor het al dan niet volgen van de duale variant, maar breder, voor het uitoefenen van het beroep. In onderstaand voorbeeld geeft de trajectbegeleider van de casestudie in de opleiding Fitnessbegeleider dual het belang van deze klantgerichtheid aan. Hoewel een deel van deze sociale vaardigheden eerder als persoonlijkheidskenmerken worden omschreven, zet de school in de schoolse component ook in op het versterken van de klantgerichtheid van de leerlingen.

T: Je moet zeer klantgericht kunnen zijn en je moet meerwaarde tonen he dus ik kan me inbeelden als je niet zo taalvaardig bent, dat het dan moeilijk is. Ja, dat je dan beter niet de duale opleiding zou kiezen.

I: ja, ja. Of fitnessbegeleider misschien?

T: ja waarschijnlijk inderdaad. Je moet echt zelfs als je geen zin hebt kunnen praten met iedereen. Zo van: "hoe is het?" en namen onthouden en "hoe is het geweest van het weekend? Ben je naar daar geweest?", zo. En ze aandacht willen geven ook hè. Met mensen kunnen omgaan.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Uit de nieuwe casestudy's blijkt verder ook dat vooral in de TSO en Se-n-Se-opleidingen er vaker aandacht is voor de specifieke vooropleiding van de leerlingen. Hierbij zijn zowel de aansluiting van het studiegebied als het abstractieniveau van de onderwijsvorm van belang.

Neen, wij hebben nog altijd leerlingen die uit het TSO in de opleiding zit. Dit jaar hebben wij niemand die uit het BSO is gekomen. [...] Iemand die altijd in BSO gezeten heeft die zal het wiskundige, het omvormen van formules, het rekenen, dat gaat wat moeilijker worden. Dat merken wij ook in de klassieke klas en die gaan wij dan niet het advies geven voor duaal. Als je tot het vijfde middelbaar een TSO-opleiding hebt gehad met vier uur wiskunde in Electro mechanica, dan moet het wel haalbaar zijn. Je moet kijken naar wat voor vlees je in de kuip hebt. [...] TSO is een redelijk hoog niveau en zeker in CPT en wij zitten natuurlijk met een heel andere instroom in duaal in tegenstelling tot klassiek. In klassiek zitten wij met leerlingen uit zeven BSO instromen en dat gaat sowieso je leertempo verlagen waardoor je in de duale klas waar je vijf weken minder lestijd hebt, dan moet je op die uren veel meer doen en dat maakt dat het voor sommige vakken wel ineens stress is. Vooral voor sommige leerlingen die absoluut weinig of geen voorkennis hebben in die richting.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ook een leerling geeft aan dat het leertempo – op school en op de werkplek – hoger kan liggen voor leerlingen met een aansluitende vooropleiding. In de opleiding Chemische Procestechnieken duaal zou de vakspecifieke voorkennis daarom dit jaar ook een grotere rol hebben gespeeld dan tijdens het eerste jaar van de proeftuin.

L1: ik heb dat toen met een leerkracht van hier besproken. Die wist wat ik al kon in het 5de en 6de en zei dan kan je beter duaal gaan doen omdat je die chemische achtergrond al hebt. En dan kun je daar beter in meegaan want bij klassiek gaat dat traag en dus dan ben ik hier gekomen.

L2. Ja, ik heb ook een intakegesprek gedaan met de leerkracht maar omdat ik vorig jaar chemie had gedaan op [hogeschool] had ik dan wel een basiskennis.

I: Hebben jullie de indruk dat leerkrachten daarnaar kijken? Naar welke vooropleidingen jullie hebben gehad om [het advies] te sturen?

L1. Ik denk dat het zeker wel een rol speelt maar je kan nog altijd kiezen of je klassiek of duaal gaat doen. Ze proberen je wel in die richting te duwen want ze weten die kan dat al want die heeft een vooropleiding gehad.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Specifiek vanuit de duale BuSO-opleiding kregen we signalen dat de doelgroep binnen de betreffende opleidingsvorm (OV3) sterk tijdens de afgelopen jaren is veranderd. Waar de klasgroepen in het verleden meer gemengd zouden zijn naargelang zorgnoden, zouden onder invloed van het M-Decreet meer leerlingen een opleiding binnen het regulier beroepssecundair onderwijs aanvatten. Deze

recente ontwikkeling zou het moeilijker maken om met de nieuwe klasgroepen een arbeidsmarkt-integratietraject af te leggen.

Op twee jaar tijd is de populatie heel serieus veranderd. De problematiek gewoon, niet alleen het autisme maar gewoon de problematiek van de leerlingen. Vroeger had je een gedeelte leerproblemen, en waren daar ook met ADHD en andere problemen, dyscalculie en zo, maar dus nu komen er ook met karakterproblemen. De agressietoestanden zijn serieus. En wat ik vrees is met de mensen die we nu binnen krijgen, laat ons zeggen dat de slagroom eraf is door het M-decreet. De problematiek dus ze zijn allemaal een stukje lager gegaan, ik vraag me af in hoeverre het haalbaar gaat blijven voor ons om met leerlingen in bedrijven te gaan laten werken want ik denk dat een gedeelte, allee dat een gedeelte OV2 wordt. [...] Ik denk dat het gewoon voor een stuk door het M-decreet ook is dat er een gedeelte is die dat nu beroepsonderwijs genomen hebben. Dat waren gasten die wij wel serieus konden ondersteunen en lanceren, die nu die extra aandacht moeten krijgen in beroepsonderwijs.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer)

In de volgende sectie gaan we in op het proces van de intake en screening in functie van de individuele matching tussen leerling en onderneming. We besteden hierin naast de stem van de leerling en het schoolpersoneel ook veel aandacht aan het perspectief van de werkgever/mentor.

Intake, screening en individuele matching

Na de fase waarin leerlingen kiezen voor en/of worden toegeleid naar een duale opleiding, start een proces van individuele matching tussen leerling en onderneming. De mate waarin de leerling, de school of de onderneming(/sector) hierin een leidende rol speelt kan verschillen naargelang opleiding en aanbieder. We starten deze sectie opnieuw met enkele van de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden van de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk en vatten kort even de belangrijkste bevindingen van de eerste vier casestudy's samen die in het eerste tussentijdse rapport zijn besproken.

Stakeholders vanuit beide betrokken beleidsdomeinen stelden zich vragen naar de operationalisering en meting van de arbeidsrijpheid van jongeren, dit zowel in het advies van de betrokken school als bij de screening door de onderneming. Hierbij werd speciale aandacht gevestigd op de inschatting van arbeidsrijpheid in het geval van zijnstroom. Scholen zouden hier – anders dan bij de doorstroom van eigen leerlingen – aan de hand van een intake een advies moeten verlenen. Ten aanzien van de screening door ondernemingen werden onder meer vragen gesteld naar de mate waarin meer kwetsbare leerlingen hier voldoende kansen krijgen, alsook bij de informatiedoorstroming tussen school en onderneming (en omgekeerd). De stakeholders pleiten daarom ook voor meer objectivering van arbeidsrijpheid en voor een verspreiding van goede praktijken. Binnen de eerste vier casestudy's werd aangegeven dat het proces van intake, screening en individuele matching niet onfeilbaar is en dat het succes ervan mede afhangt van de aaneensluiting tussen de verschillende componenten van

het proces. Waar de school in dit proces een trekkende rol speelt zou er meer sprake zijn van individuele matching dan van selectie, hetgeen meer kansen zou bieden aan kwetsbaardere leerlingen. Opnieuw werd het belang van een gedegen intake door de school, maar ook het belang van hun kennis van de sector en het netwerk van ondernemingen onderstreept.

In deze sectie brengen we enkele bevindingen samen die de beschrijving van het proces van intake, screening en individuele matching van een specifieke case overstijgen. We starten hierbij met enkele bevindingen omtrent de intakes die door de scholen worden georganiseerd.

In essentie
<u>De intake en screening door de school</u>
Een doortastende intake wordt zowel door de scholen als door de ondernemingen als belangrijk omschreven, te meer bij leerlingen die niet vanuit de eigen school doorstromen.
Naast informatie inwinnen om een advies te kunnen verlenen, is deze intake ook vaak een startpunt voor het begeleidingstraject van de leerling.
Een centrale bevinding m.b.t. de intake en screening is dat ze zeker niet onfeilbaar is en er in de toekomst blijvende aandacht dient te zijn voor de verder ontwikkeling en verspreiding van intake- en screeningsinstrumenten.
De inschatting van arbeidsrijpheid dient ook de specifieke leercontext in rekening te nemen, alsook het feit dat arbeidsrijpheid geen statisch gegeven is. Over het algemeen zijn ondernemingen tevreden over de adviezen die in de scholen worden verleend.
<u>De screening door de onderneming</u>
Hoewel de leerlingen in de meeste gevallen onbekenden zijn voor de ondernemingen, zijn er gevallen van leerlingen die reeds een vakantiejob uitoefenden in de onderneming en kon deze studentenjob gelden als een uitgebreide screening.
De mate waarin (het abstractieniveau) van de vooropleiding een rol speelde bij de screening van de ondernemingen bleek erg te verschillen naargelang de (finaliteit van de) opleiding.
Wanneer de basiskennis en -vaardigheden onvoldoende aanwezig zijn volgens de onderneming, verwachten ze vaak dat de school deze basis aanbiedt voor de aanvang van het werkplekleren.
In sommige opleidingen bleek de vooropleiding en (beroepsgerichte) basiskennis en -vaardigheden voor de ondernemingen een minder belangrijke rol te spelen.
Binnen verschillende opleidingen wordt bij de screening specifiek belang gehecht aan het leervermogen van de leerling. Deze verwachtingen naar het leervermogen zouden soms echter te hoog gespannen zijn voor de instroom van leerlingen in de opleiding.
Ook binnen een opleiding in een sector die krapte in arbeidskrachten kent, vraagt men zich af of de lat voor de instroom niet te laag ligt (zeker bij verhoogde veiligheidsrisico's).
Naast beroepsgerichte en cognitieve vaardigheden speelt de motivatie van de leerlingen een centrale rol binnen de screening van leerlingen door de ondernemingen.
De inschatting van deze persoonlijkheidskenmerken gebeurt echter niet altijd volgens duidelijke procedures maar vaak eerder op basis van een kort gesprek en een eerste indruk.
Om tijdens de eerste kennismaking met de onderneming de leerling te ondersteunen, vergezellen sommige trajectbegeleiders de leerling, vaak afhankelijk van de kwetsbaarheid van de leerling.

Een individuele match tussen leerling en onderneming

Een goede match tussen de leerling en een onderneming wordt onderstreept door heel wat schoolpersoneelsleden, met name bij meer kwetsbare leerlingen.

Ook binnen dezelfde onderneming kan de match van de leerling met de specifieke mentor een belangrijk verschil maken. Een andere aanpak door een nieuwe mentor kan maken dat een traject vlotter verloopt.

Ook de omvang van de onderneming kan een rol spelen in de matching.

De individuele matching veronderstelt meer dan de screening van de leerling alleen. Ook een goede screening en matching met een specifieke werkgever/mentor is hierbij van belang.

Verskillende actoren merken op dat de periode van twintig dagen waarin leerlingen een werkplek dienen te vinden voor sommige leerlingen te kort is en kan leiden tot een mismatch.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

De intake en screening door de school

Een doortastende intake wordt zowel door de scholen zelf als door de ondernemingen als belangrijk omschreven, te meer bij leerlingen die niet vanuit de eigen school doorstromen. Naast informatie inwinnen om een advies te kunnen verlenen, is een intake ook vaak een startpunt voor het begeleidingstraject van de leerling. Het is daarom belangrijk om de startsituatie van de leerling goed in kaart te brengen. Dit geldt voor het leervermogen, de reeds opgedane kennis en vaardigheden, alsook de motivatie en attitudes van de leerlingen. In het geval van zijnstroom van buiten de school worden de eerste weken van het schooljaar soms ook gebruikt om een inschatting te kunnen maken.

En als je de leerlingen niet kent, is het een met een intakegesprek of?

Ja, dus wij hebben ook deeltijds onderwijs en in het deeltijds onderwijs gebeurt dat identiek hetzelfde, met een intakegesprek, een screening en zo, als we de leerlingen niet kennen. Wij hadden dit jaar ook een leerling, die kwam van hotel.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Wij hebben tijd tot twintig september. En die eerste weken zien we in de klas ziet wat hij kan of niet kan. Dus in feite is het geen intake maar je ziet op die drie weken wat dat hij kan. En daar aan de hand daarvan...

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Een andere centrale bevinding met betrekking tot de intake door de school – en bij uitbreiding de screening door de ondernemingen – is dat verschillende actoren aangeven dat ze zeker niet onfeilbaar zijn en er in de toekomst bijkomende aandacht dient te zijn voor de verder ontwikkeling ervan.

De screening... je kunt er veel uit afleiden maar je kunt er nog heel naast slaan ook hoor, die leerling hier op school is het soms heel iets anders als in het bedrijf. Da's extreem raar...

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Zoals eerder werd aangegeven dient bij de inschatting van arbeidsrijpheid ook de specifieke context in rekening te worden genomen, alsook het feit dat arbeidsrijpheid geen statisch gegeven is.

We zijn bezig om een degelijke screening uit te schrijven. Omdat we inderdaad merken dat het niet zo evident is. Als leerlingen al 6 jaar op school zitten, dan weet je hoe die leerling in elkaar steekt maar we hebben hier nu ook enkele leerlingen die speciaal voor het duaal leren gekomen zijn, waar we geen achtergrondinformatie hebben en dan is het niet zo evident om iemand te screenen of in te schatten of die persoon het aan kan kunnen of niet. Daar zijn we nu mee bezig om screeninginstrumenten op te stellen. Dus daar zijn we echt wel voor op zoek gegaan om daar iets op te stellen dat niet te vaag is. Waar we echt wel dieper ingaan op de interesses en de motivatie van de leerlingen.

(Vakleerkracht, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Hoewel de feilbaarheid van de intake en adviesverlening door het schoolpersoneel zelf wordt erkend en er in heel wat proeftuinscholen verdere stappen voor ontwikkeling worden genomen, zijn de ondernemingen over het algemeen tevreden over de adviezen die in de scholen worden verleend.

Ik sta meestal op de [naam proeftuinschool] en meestal merk ik wel dat zij een redelijke inschatting maken en dat zijn de leerlingen waarvan je weet dat zij meer begeleiding nodig hebben doorheen het jaar. Een duaal student is veel zelfstandiger. Wat zij niet op school zien of op de werkvloer krijgen moeten zij zelf doen.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Wij hadden hiervoor al drie jaar via CDO, dat was nog voor het duaal leren in feite, en ook die stage gedaan. Dus in feite van het CDO uit kennen ze ons bedrijf al een beetje en ik denk dat ze ook wel aanvoelen wie ze mogen sturen en wie niet.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De screening door de onderneming

Naast de intake en adviesverlening door de scholen spelen de ondernemingen zelf natuurlijk ook een belangrijke rol in de screening en individuele matching van de leerlingen. De ondernemingen nemen zelf de eindbeslissing over of een leerling in hun onderneming een duale opleiding kan volgen. We vatten hier enkele centrale bevindingen over de screening binnen de onderneming samen.

Hoewel de leerlingen in de meeste gevallen onbekenden zijn voor de ondernemingen merkten we toch dat in sommige gevallen de leerlingen reeds bekend waren met de onderneming en vice versa. In enkele gevallen hadden de leerlingen reeds een vakantiejob uitgeoefend in de onderneming en bleek de samenwerking toen reeds goed te zitten.

Deze drie heren kwamen alle drie aan bij hun job en dan weet je wel uiteindelijk wel al vakantiewerk hebben gehad. De match is er al wel een beetje, want anders zegt de werkgever na een vakantiejob van twee maanden ook niet komt hier maar werken.

(Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

De mate waarin (het abstractieniveau) van de vooropleiding een rol speelde tijdens de screening van de ondernemingen bleek erg te verschillen naargelang het verwachte leervermogen binnen de duale opleiding. Voornamelijk binnen de Se-n-Se-opleidingen Chemische Procestechnieken duaal en – zij het in mindere mate – Fitnessbegeleider duaal bleken de vooropleiding en cognitieve vaardigheden een belangrijke rol te spelen in de screening. Het gaat hier daarom niet per sé om een uitgebreide kennis, eerder over een zekere basiskennis en het vermogen van de leerling om snel zaken op te pikken.

I: In welke mate moeten zij chemie hebben gedaan? Hoe belangrijk is die kennis?

M: Echt chemie is niet zo belangrijk want als operator kom je weinig met chemie in aanraking maar het is wel belangrijk dat je de basis kent bv. wat en zuur enzovoort is. Je moet een basiskennis hebben bv. je hebt een neutrale ph een zure ph.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Wanneer de basiskennis en -vaardigheden onvoldoende aanwezig zouden zijn voor de start van het duale traject is dit – ook bij Se-n-Se-opleidingen – daarom niet altijd een reden om een duaal traject te weigeren. Wel verwacht men dan vanuit ondernemingen vaak dat de school deze (theoretische) basis aanbiedt binnen de schoolse component, bij voorkeur nog voor de aanvang van het duale traject.

I: is het wel haalbaar dan om hem direct mee te laten draaien?

R: ja het is wel haalbaar maar ik vind het niet echt logisch.

I: Zou je pleiten voor een basisopleiding vooraleer te kunnen starten op de werkplek?

R: ja ik vind dat wel, ik zou dat logischer vinden, moest dat in september oktober november, moest hij bijvoorbeeld een basisopleiding gekregen hebben en dat ze dan daarna meedraaien het tweede deel en dan wat meer uren krijgen. Maar nu... die gasten gaan heel geleidelijk aan op school en ik ken zijn cursus niet dus ik zou eigenlijk een paar keer per week moeten zien waar hij zit. Maar ik weet niet waar hij nu zit dus alles wat hij kent, kent hij eigenlijk van mij. Dus ik leer hem eigenlijk de hele concrete dingen. Ik heb hem geleerd hoe hij elk toestel moet instellen en waarom dat zo moet. Maar hij heeft geen theoretische achtergrond waarom het zo moet.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

In andere opleidingen bleek de vooropleiding en (beroepsgerichte) basiskennis en -vaardigheden voor de ondernemingen een minder belangrijke rol te spelen. Leerlingen zouden zo ook meer bijleren op de werkvloer volgens onderstaande mentoren.

Nee, ze hebben nog nooit aan een auto gewerkt. Als de mensen gestimuleerd zijn om te leren en ze willen leren, dan is er geen probleem. Ze volgen eerst een drie maanden, vier maanden de chef. Gewoon achternalopen, eens een vijsje losmaken en goed kijken. En na vier maanden door alleen maar te kijken kunnen ze eigenlijk het werk al wat uitvoeren. En dan gaat dat vlot.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

M: In dit specifieke geval, hij leert hier iets heel anders dan wat hij op school heeft geleerd. Hij komt van een bakkerijopleiding, hier heeft hij een receptieopleiding. Het is een totaal andere wereld.

I: Alles moet dus hier gebeuren.

M: Ja, ik vind dat ook goed voor hem, want zo leert hij ook altijd bij. Als je de hele tijd maar in uw eigen vak blijft, ga je ook enkel maar dat kunnen blijven doen.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist dual)

Hoewel de verwachtingen naar een specifieke vooropleiding bij vele ondernemingen eerder laag zijn, wordt er binnen verschillende opleidingen wel belang gehecht aan het leervermogen van de leerling. Dit zou belangrijk zijn om de leerling tot het vooropgestelde niveau van het standaardtraject te krijgen. Volgens enkele mentoren zijn de verwachtingen naar het leervermogen binnen de sector soms te hoog voor de instroom van leerlingen in de opleiding. Dit probleem stelt zich volgens deze mentor binnen zijn onderneming voor de leerlingen binnen de opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual.

Het leervermogen is niet zo simpel. Dus wat zeggen we dan: ok, je hebt wel die attitudes, we zullen een goede referentie geven en probeer dan ergens in de bouw of via de carrosserie. Garage wordt helaas meer elektronica, steeds meer. [...] Daar loop je al tegen een probleem aan. Dat gaat niet. Dus de zevendejaars BSO zijn helemaal niet sterk genoeg. Die zijn zelfs nog niet sterk genoeg om nu door te groeien bij ons. Dus daar is een probleem. [...] Dus ze moeten al minimum TSO-niveau hebben.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ook binnen de opleiding Chemische Procestechnieken dual stelt men zich – ondanks de krapte in geschikte arbeidskrachten binnen de sector – de vraag of men de lat van instroom niet te laag legt, zeker gezien de veiligheidsrisico's die verbonden zijn aan het beroep van Chemische Procestechnieker.

Het verloop van de opvulling van de vacatures in de chemie zal de komende jaren moeilijker worden en hoe gaan wij dat gaan doen. De scholen ijveren dan ook voor de minderbedeelden qua kennis aan te trekken. Ik denk wel dat wij wel moeten zien waar wij de grens gaan trekken want het gaat uiteindelijk wel om een operatorbaan en dat

is in grote mate een veiligheidsfunctie en daar moet je wel een bepaalde kennis voor hebben. Er moet ergens een ondergrens zijn.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Naast beroepsgerichte en cognitieve vaardigheden speelt de motivatie van de leerlingen een centrale – of misschien zelfs de belangrijkste – rol binnen de screening van leerlingen door de ondernemingen. Ook andere persoonlijkheidskenmerken spelen een belangrijke rol in de screening.

I: Wat zijn de kenmerken van leerlingen waarvan je zegt die willen wij houden?

M: Gemotiveerde mensen, zelfstandige met een bepaald inzicht en dat moet je dan oplijsten en naast elkaar afwegen en dan zal je kunnen zeggen dat het een geschikte persoon is. [...] En je kan zelf al een oordeel vellen of die persoon een shiftbasis zal aankunnen of is die persoon sociaal? Want het sociale gebeuren is ook heel belangrijk. Als je niet overeenkomt met je collega's zal je er ook niet geraken.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ik denk dat het belangrijk is dat de leerlingen flexibel zijn en zich goed voelen bij het concept van het hotel. Dat zij zich goed voelen bij de doelgroep. Ik heb bijvoorbeeld een leerling, die komt van bakkerij, die is niet zo voor het formele. Je moet die niet in een vijfsterrenhotel gaan zetten. Daar gaat die zich niet goed bij voelen, dat gaat te gemaakt voor hem zijn. Ik denk dat het belangrijk is dat de leerlingen zelf willen aan de receptie staan. Die motivatie, ik denk dat dat het allerbelangrijkste is.

(Vakleerkracht, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De inschatting van deze persoonlijkheidskenmerken gebeurt echter niet altijd volgens duidelijke procedures maar vaak eerder op basis van een kort gesprek en een eerste indruk. Hierbij kunnen de houding en het voorkomen ook een rol spelen.

I: Waar hebben jullie vooral naar gekeken, naar motivatie of?

M: Zijn houding.

I: Dat gaat dan over?

M: Kledij en dergelijke. Niet direct dat we enkel naar zoiets kijken maar er zijn bepaalde profielen die zich voorstellen waar je van zegt: hier weten we nu al dat het niet goed gaat komen. De manier van spreken en dergelijke. Ik kan daar eigenlijk niets over zeggen. Maar je kan dat wel zien.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Om tijdens de eerste kennismaking met de onderneming het kandidaatschap van een duale leerling te ondersteunen, vergezellen sommige trajectbegeleiders de leerlingen tijdens het eerste gesprek. De mate waarin de trajectbegeleiders hierin investeren lijkt op basis van de eerste casestudy's voor een

stuk van de kwetsbaarheid van de leerlingen af te hangen. Bij de nieuwe casestudy's worden zo de leerlingen uit de BuSO-opleiding tijdens het eerste gesprek vergezeld van de trajectbegeleider en vond er hierna nog een individueel gesprek plaats tussen de trajectbegeleider en de mentor om zo de ondersteuningsnaden van de leerlingen te duiden voor de aanvang van het traject.

Ik moet dan altijd nadat de leerling geweest is, moet ook nog het contract overhandigd worden. En op dat moment is het gewoon mentor of zaakvoerder en ik zonder de leerling erbij. En dan wordt er nog een keer van kijk op die dingen is het belangrijk toch ook wel van te letten. Ik ben daar heel open in, ook van in het begin, ook met de leerling erbij. Als er iets is want zij mogen weten van kijk mijn baas weet dat.... Van ik moet dat niet verbergen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Voor de andere cases werden niet alle leerlingen ondersteund in het zoeken en contact leggen met de onderneming. Hierin krijgen vooral leerlingen die hier nood aan hebben extra ondersteuning – bijvoorbeeld in het voorzien van een contactlijst, sollicitatietraining of door hen te vergezellen tijdens de kennismaking.

Want als er iemand geen werk vindt, dan komt de leertrajectbegeleider met zijn lijstje: welke regio woon je? Ah ik heb daar, daar en daar iets. Ga eens horen, bel eens. Er is ook een mevrouw die vrijdag een sollicitatietraining geeft. Als ze zonder werk zitten, worden ze vrijdags begeleid. Ook in sollicitatie: stel jezelf voor, kom een beetje netjes. Hoe praat je en wat doe je? En dan worden er ook plekken gezocht. Of die worden eens opgebeld zodanig dat er een beetje voorbereiding is. Want die mannen hebben allemaal wel een groot woord tot het erop aankomt. Je kan maar één keer een eerste indruk maken en daar worden ze echt op voorbereid. Als ze zonder werk komen te vallen, kunnen ze vrijdagochtend op sollicitatietraining. Die mevrouw doet dat heel goed. En die mannen stellen dan hun cv op een deftige manier met alles wat erin moet staan. Dat is wel knap.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Een individuele match tussen leerling en onderneming

Een goede match tussen de leerling en een onderneming wordt onderstreept door heel wat schoolpersoneelsleden, met name bij meer kwetsbare leerlingen. Waar een leerling in de ene onderneming niet zou slagen in zijn duale opleiding, zou dat wel lukken bij een andere. Vaak zou dit afhangen van de ondersteuning en leerkansen die de leerling krijgt van de mentor en collega's.

Er was een leerling waar dat ik dit jaar zoiets had van help, omdat in de klassenraad had ik verhalen gehoord over concentratieproblemen. Die wou dual doen, ik had zoiets van help, ik heb dan heel lang gezocht naar een bedrijf dat een beetje matchte want ik heb hier iemand die een beetje ouder is, de mentor, een kleinschalig bedrijf dat altijd met de dezelfde mensen werkt. En uiteindelijk heb ik nu iemand gevonden, hij

draait nu tweede week mee zeker, en voorlopig gaat dat schitterend. Maar da's het belangrijkste, die match tussen bedrijf en leerling.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Voilà als je ne leerling bij de juiste werkgever plaatst. Je kan een leerling bij 2 verschillende werkgevers zetten, en dat kunnen 2 totaal verschillende personen worden. Wij hebben nu een paar binnen het duaal, binnen het deeltijds heb ik een paar werkgevers waar da ik van zeg: daar moet ik de één zetten en die maken daar een krak van. Dat zijn mensen, die steken daar hun tijd in. Als je binnen het duaal leren een werkgever hebt die een leerling gaat gebruiken om pannen te kuisen en het atelier op te komen ruimen...

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Ook binnen dezelfde onderneming kan de match van de leerling met de specifieke mentor een belangrijk verschil maken. In onderstaand voorbeeld werd een leerling van werkploeg veranderd na een mismatch. Door de andere aanpak van de nieuwe mentor bleek het duale traject vlotter te verlopen.

Maar bijvoorbeeld nu bij [naam onderneming], da's een heel grote firma die werken met 17 mensen en die hebben 3 onderhoudsploegen. En ze hadden hem eerst bij iemand gezet en dus in de eerste week was ik daar gepasseerd en het was negatief. Dat was een jonge gast die ploegbaas, was vanachter in de twintig en het was ja en dat moet hier dit en goed vooruitgaan, en dat was dan die jongen die fysiek het moeilijk had, euhm, ik belde dan de tweede week want ik had zoiets van ik ga mij nog niet moeien, eventjes afwachten. En dan de tweede week belde ik en dan was de zaakvoerder zelf, die zei ja zegt hij, ik heb hem in een andere ploeg gestoken want volgens mij was dat niet de ideale persoon voor hem. Maar dus nu zit hij bij iemand die is tegen de 40, ik heb die bezocht en die zegt van echt hij doet het en je kunt erop rekenen maar da's een volledige andere insteek.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Ook de omvang van de onderneming kan een rol spelen in de matching. Volgens onderstaande trajectbegeleiders passen kwetsbaardere leerlingen in het ene geval beter in een kleinere onderneming, waar er meer individuele aandacht kan zijn voor de leerling, en in het andere geval beter bij een grotere onderneming, waar de leerling de kans krijgt om verschillende competenties in verschillende fases aan te leren.

Hij zou wel inderdaad beter op zijn plaats zijn in een kleiner bedrijf dan bij een groter bedrijf omdat ... allé ja ik denk dat het er in een kleiner bedrijf rustiger of gemoedelijker aan toe zou, daar is er minder verloop of zal er meer controle zijn.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Het komt erop neer dat leren in grote bakkerij anders is dan in een kleine. Beide hebben voor- en nadelen. Een kleine onderneming zou grotere uitdagingen presenteren aan de leerlingen. Dit, op zijn beurt, kan in instrument zijn om leerlingen te onderscheiden. Daar [in de kleine bakkerij] wordt uiteindelijk meer verwacht van de leerling, daar moet die veel flexibeler zijn en veel, dan krijgt die veel meer informatie op een korte tijd, die krijgt op een heel korte tijd een heel breed gamma. Als je een sterke leerling hebt in een kleine bakkerij, die is er mee vertrokken. Als je ne zwakkere leerling hebt in die kleine bakkerij, dat is niet onmogelijk, maar dat gaat wel veel moeilijker zijn.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

De individuele matching veronderstelt meer dan de screening van de leerling alleen. Ook een goede screening en matching met een specifieke werkgever/mentor is hierbij van belang.

Dat zijn twee vragen. Als die leerling arbeidsbereid is, kunt je daar alles mee doen als ge de leerling bij de juiste werkgever zet. [...] Wij hebben nu een paar werkgevers waar ik van zeg: daar moet ik een zetten, die maken daar een krak van. Dat zijn mensen die steken daar hun tijd in.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Een mentor erkent dat het succes van het leertraject van een leerling voor een belangrijk deel ook afhankelijk is van de investering die werkgevers doen.

Ik heb één jongen gehad die is één jaar bij ons op stage geweest en een jaar heeft hij fulltime bij ons gewerkt. En die heb ik eigenlijk op een halfjaar klaargestoomd en nu is hij 19 jaar en op zijn eigen begonnen. Maar je moet dat wel zelf willen en je moet een baas hebben die in je investeert.

(Mentor, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Ten slotte, merkten verschillende actoren nog op dat de periode van twintig dagen waarin leerlingen een werkplek dienen te vinden voor sommige leerlingen te kort is. Deze druk zou kunnen leiden tot een suboptimale match tussen leerling en onderneming.

Afstemming vraag en aanbod van werkplekken

In deze sectie bespreken we de afstemming van de vraag en aanbod van erkende werkplekken. We delen dit hoofdstuk in naargelang de subthema's: de beschikbaarheid en de kwaliteit van erkende werkplekken. Alvorens in te gaan op de perspectieven van de actoren uit de casestudy's voor het schooljaar 2017-2018, blikken we eerst even terug op de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden bij de stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk, alsook op de belangrijkste bevindingen uit de casestudy's van het eerste schooljaar van de proeftuinen Schoolbank op de Werkplek.

Tijdens de interviews met stakeholders werd er door sommige stakeholders gepleit om voor de (lokale) regio van de werkplekcomponent te werken aan een matchingsdatabank die zou worden gedeeld over de betrokken scholen en ondernemingen. Hiertoe werden reeds bij de start van de proeftuinen initiatieven genomen door werkgeversorganisaties en de betrokken economische sectoren. Daarnaast was er bij sommige stakeholders ook een zekere terughoudendheid en verwachtte men dat scholen en ondernemingen die reeds sterke samenwerkingen hadden opgebouwd deze liever ook afschermen. Verder werd ook opgemerkt dat de matchingsmogelijkheden voor duale opleidingen vaak ook de grenzen van de sector overstijgen. Specifiek voor de social profit sector zou de beschikbaarheid van werkplekken dan weer sterk afhankelijk zijn van de financieringsmogelijkheden binnen de sector. De beperkte bereikbaarheid van sommige ondernemingen voor leerlingen zou ook een rem vormen op afstemming van vraag en aanbod.

Binnen de eerste vier casestudy's bleek er over het algemeen geen gebrek te zijn aan beschikbare werkplekken, zij het met uitzondering van de opleiding Zorgkundige dual voor wat betreft werkplekken in de thuisverzorging. Er bestond echter wel bezorgdheid over de capaciteit bij een groei van dual leren. Op termijn zou er volgens dezelfde actoren echter ook een risico kunnen 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, zouden ze ook de ontwikkeling van gedeelde matchings-databanken in de weg staan omwille van bevoorrechte relaties tussen specifieke scholen en ondernemingen. De motivatie van de bevroagde ondernemingen om werkplekken aan te bieden waren in de eerste plaats de lage kostprijs en de drukking van rekruterings- en opleidingskosten. Daarnaast kwamen ook de maatschappelijke verantwoordelijkheidszin en eigen ervaringen met werkplekieren naar boven als motivatie bij de werkgevers.

De voorkeuren van leerlingen voor een specifieke werkplek werden vaak gemotiveerd vanuit de bereikbaarheid en een bepaalde vertrouwdheid met het bedrijf, al dan niet vanuit hun eigen sociaal netwerk. De bevroagde leerlingen verschillen in hun appreciatie van de leeromgeving op de werkplek, voornamelijk in termen van de geboden leeransen 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 leeransen voor de vooropgestelde competenties, een gebrekkige begeleiding, pestgedrag op het werk en het niet-naleven van veiligheid- en arbeidsreglementering. Ook onder het schoolpersoneel binnen de casestudy's bestond er onduidelijkheid en bezorgdheid omtrent de vereisten om als onderneming erkend te worden en te blijven.

In essentie

[De beschikbaarheid van erkende werkplekken](#)

Er zijn beperkte signalen omtrent een gebrek aan beschikbare werkplekken. Proeftuinscholen met een tweede cohorte hadden verwacht dat het aantal leerlingen sterker zou stijgen.

Aanbieders in het DBSO en BuSO geven wel aan moeilijk plaatsen te vinden voor hun leerlingen

Er worden administratieve en financiële drempels vastgesteld om een Overeenkomst Alternierende Opleiding af te sluiten. Dit is vooral het geval voor eenmanszakken (bv. het inschakelen van een sociaal secretariaat).

Voor opleidingen in sectoren die te kampen hebben met een krapte aan geschikte arbeidskrachten werd vaker aangegeven dat er vrij makkelijk leerwerkplekken worden opengesteld, vaak met het oog op een latere aanwerving.

Bij een krapte op de arbeidsmarkt zijn sommige werkgevers bereid om hogere leervergoedingen te kunnen geven om de leerling te motiveren of aan hen te binden.

Werkgevers zijn gezien hun investeringsmotief vaak terughoudend om te investeren in een duale opleiding van een leerling en deze vervolgens te laten roteren bij meerdere ondernemingen.

[Netwerking met en mapping van ondernemingen](#)

Sommige scholen hebben reeds een bestaand netwerk van ondernemingen (bv. opgebouwd uit het bestaande stelsel van leren en werken of door stages), terwijl andere scholen op zoek zijn gegaan net voor of tijdens de opstart van de duale opleiding.

Bij de lokale zoektocht naar nieuwe werkplekken lijken de scholen tot op heden gebruik te maken van klassieke kanalen zoals een telefoonboek of het internet. Deze zoektocht is soms – zeker in het geval van een kwetsbaardere leerlingenpopulatie – erg intensief.

Wanneer de school in de veldverkenning moeilijkheden kent in het vinden van werkplekken, kan deze beslissen om ook in de school slechts een beperkt aantal plekken open te stellen.

Gezien de belangrijke rol die de beschikbaarheid van voldoende kwaliteitsvolle werkplekken speelt voor het aanbieden van een duale opleiding, investeren de proeftuinscholen in goede relaties met de ondernemingen. Daarom probeert de school ook voor een goede match tussen leerling en onderneming te zorgen, of zelf selectiever te zijn in het verwijzen van leerlingen naar (bepaalde) werkplekken.

Aanbieders kunnen ook met mekaar in concurrentie treden om dezelfde werkplekken. Het is daarom belangrijk dat men goed nadenkt en overlegt omtrent de lokale programmatie.

Gezien de tijdsinvestering die het zoeken van ondernemingen van het schoolpersoneel vraagt, pleit men voor het in kaart brengen van erkende en beschikbare werkplekken via een toegankelijke databank (die voldoende geactualiseerd wordt).

Duaal leren blijkt onvoldoende bekend te zijn in bepaalde sectoren of althans bij lokale ondernemingen. Trajectbegeleiders moeten vaak het systeem van duaal leren eerst toelichten, alvorens de werkgevers proberen te overtuigen om in te stappen.

Veel leerlingen spreken hun eigen netwerk aan of gaan zelf op zoek naar werkplekken in hun omgeving in plaats van beroep te doen op het netwerk van de school.

In de zoektocht van leerlingen speelt bereikbaarheid van de werkplek een belangrijke rol. De meeste leerlingen zoeken daarom – mede afhankelijk van hun vervoersmogelijkheden en opleidingsschema op de werkplek/school – een werkplek in de buurt van hun woonst.

[De kwaliteit van erkende werkplekken](#)

Er is veel variatie in de mate waarin de actoren op de hoogte zijn van de procedures omtrent de erkenning als leeronderneming alsook over de formele voorwaarden.

De vereiste van een mentoropleiding om als onderneming erkend te worden, verschilt per Sectoraal Partnerschap. Hoewel de meeste actoren de meerwaarde van een mentoropleiding onderschrijven, vinden sommigen het onhaalbaar als erkenningsvoorwaarde.

Het kwaliteitsaspect dat het meest onder de aandacht wordt gebracht, betreft de leeransen op de werkplek. Tegelijkertijd worden ook sterke verschillen gesignaleerd in de leeransen die verschillende ondernemingen aanbieden.

Naast de formele erkenning van de onderneming speelt de school vaak een belangrijke rol in de initiële en continue controle op de kwaliteit van de werkplek. Via werkplekbezoeken kan de trajectbegeleider controle houden op de kwaliteit van de werkplek.

Naast de geboden leeransen worden ook de begeleiding, het naleven van veiligheids- en arbeidsvoorschriften gezien als belangrijke kwaliteitsaspecten om toe te zien.

Een bijkomend aandachtspunt betreft de overuren die de leerlingen presteren, zelfs los van het feit dat ze vergoed worden. De scholen proberen hierover in gesprek te gaan met de betrokken actoren.

Waar actoren de kwaliteit van werkplekken konden vergelijken, bleek deze kwaliteit over het algemeen hoger te liggen in ondernemingen die betrokken zijn bij duaal leren dan in de andere alternerende opleidingen, veelal door de betere opvolging.

Slechts in een beperkt aantal gevallen was er sprake van een stopzetting van een overeenkomst omwille van een gebrekkige kwaliteit van de werkplek. Hierbij probeert de school vaak eerst in gesprek te gaan met de onderneming om de kwaliteit op te krikken.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

De beschikbaarheid van erkende werkplekken

Net als voor het eerste schooljaar van de proeftuinen vonden we binnen de geselecteerde casestudy's slechts beperkte signalen omtrent een gebrek aan beschikbare werkplekken. Proeftuinscholen die reeds het eerste schooljaar waren gestart, en dus tijdens schooljaar 2017-2018 het tweede proeftuinschooljaar ingingen, gaven verder aan dat ze verwacht hadden dat het aantal leerlingen sterker zou stijgen en hiervoor vaak reeds de nodige werkplekken voorhanden waren.

I: Hebben jullie jongeren die jullie positief geadviseerd hebben en die geen plek hebben gevonden dit jaar?

V: Neen, wij hebben voor iedereen een stageplaats gevonden. [...] In het begin was de pot met bedrijven nog niet zo groot en nu is die groter. De pot met leerlingen is nog niet echt gegroeid. Er zijn rond de 180 leerlingen en elk bedrijf wilt de beste.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechieken duaal)

I: En is er voorlopig nog risico dat er te weinig plaatsen gaat zijn?

V: Naar volgend jaar toe niet, er komen er denk ik drie of vier bij, vier dacht ik. En we hebben al plaatsen voorzien. Dus normaalgezien zou het wel moeten lukken, ja.

I: Het zou niet zo snel groeien dat u geen plaatsen meer kan vinden?

V: Ik had gedacht dat het sneller ging groeien.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Hoewel we voor de geselecteerde duale proeftuinopleidingen geen signalen kregen van een gebrek aan werkplekken kregen we die voor dezelfde aanbieders wel voor andere alternerende opleidingen, zoals bijvoorbeeld de DBSO-varianten van de opleidingen Schilder- en decoratiewerken en Lassen-Constructie. Uit andere bronnen vernamen we echter dat ook bij de duale varianten van deze opleidingen er problemen spelen bij het vinden van de werkplekken.⁸

Binnen het deeltijds onderwijs dan hebben wij opleidingen, allé pff waar het gewoon... Schilder bijvoorbeeld daar begin ik niet aan. Daar kunnen ze gewoon geen leerling bij aanpakken, omdat je daar geen werk in vindt. Dus, ja.

(Trajectbegeleider, Centrum Deeltijds Onderwijs)

Ook binnen de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal gaf de trajectbegeleider aan dat veel werkgevers terughoudend waren om leerlingen uit het BuSO een leerwerkplek aan te bieden. De trajectbegeleider gaf hierbij echter aan dat de werkgevers vaak niet vertrouwd zijn met het specifieke noden van het leerlingenpubliek. Daarom stelt hij in een eerste contact met de werkgever de school voor als een beroepsschool. In verdere contacten met de werkgever licht hij de specifieke ondersteuningsnoden van de leerlingen toe.

I: Zie je daar vaak dat ze daarop afremmen, als ze dan horen dat het buitengewoon onderwijs is?

V: Awel, vroeger stelde ik mezelf altijd voor als trajectbegeleider van [naam school] buitengewoon onderwijs. Uiteindelijk zijn wij een beroepsschool. We maken daar een beroepsschool [naam school] van. Dit is maar een woord verschil maar dat maakt inderdaad al een verschil, want heel veel mensen kennen buitengewoon onderwijs als zijnde met een arm af en met een been af, of helemaal spastisch. Ze weten niet wat dat echt de lading dekt bij het buitengewoon onderwijs. Begrijpelijk ook voor die

⁸ Nouwen, W. & Van Caudenberg, R. (2018). *Duaal leren als hefboom voor jeugdwerkgelegenheid in grootsteden Rapport Veldverkenning (Fase 1)*. Geraadpleegd van <https://svl.login.kanooh.be/sites/default/files/atoms/files/duaal%20leren%20als%20Hefboom%20-%20Rapport%20Veldverkenning%20%28Finale%20versie%29.pdf>.

mensen als je er niet mee geconfronteerd wordt, dan is dat voor u een ver van uw bed show. Op die manier lukt dat wel natuurlijk.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

De trajectbegeleider benadrukt echter wel dat er van werkgevers die participeren aan een duale opleiding met leerlingen uit het BuSO een zekere mate van sociaal engagement wordt verwacht, hetgeen, mits de nodige ondersteuning vanuit de school, vaak ook wordt getoond.

Voor onze leerlingen ondernemingen nodig die een stukje sociaal geëngageerd zijn omdat al onze leerlingen hebben wel een verhaal... en daar moet je een beetje begrip voor hebben, en eens dat die die positieve ervaring hebben op hun werkplek dan groeien die serieus maar in het begin...

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Binnen enkele cases kregen we verder signalen dat de administratieve en financiële drempel om een Overeenkomst Alternierende Opleidingen af te sluiten vaak als te hoog wordt ervaren bij eenmanszakken. Voor een eenmanszaak zou de kostprijs als te hoog worden beschouwd, alsook de administratieve lasten voor het inschakelen van een sociaal secretariaat.

De grote bedrijven is dat redelijk ja, allemaal redelijk vlot. Het zijn meestal grote bedrijven die mensen aanvaarden. Eénpersoonszaken die moeten nog een keer dual500 geven voor iemand te laten leren, da's een beetje moeilijker. Dat kan eventueel maar bij ons, ik heb geen enkele die in een eenpersoonszaak zit. Het kleinste bedrijf is een man of acht zeker of negen.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties dual)

Er was zelfs iemand die alleen werkte, dat ik zoiets had van ja voor dat tweede jaar gaat dat echt wel een probleem zijn, en die mens die heeft gewoon zonder problemen gezegd van kijk ik stap naar een loonsecretariaat en ik sluit verzekering af en ik ga in dat verhaal mee, van hm knap. Want als je met drie mensen werkt en dan er iemand in dit systeem bijnemen dan wordt dat loonsecretariaat, die loonkost gedragen door vier. Dus het is een grote stap he, voor iemand die alleen werkt, iemand in dienst nemen is een veel grotere stap dan iemand die al met twee mensen werkt en dan nog iemand aanneemt.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Voor opleidingen in sectoren die te kampen hebben met een krapte aan geschikte arbeidskrachten werd vaker aangegeven dat er vrij makkelijk leerwerkplekken worden opengesteld, vaak met het oog op een latere aanwerving. We kregen deze signalen onder meer voor de duale opleidingen Brood- en Bakedbakkerij, Chemische Procestechnieken en Elektrische Installaties.

I: Wat zijn de dingen waar u rekening mee houdt?

M: In die zin, ik ben blij als er iemand komt

I: Is het moeilijk om mensen te vinden?

M: Ja gewoon personeel is ook al een ramp. Voor een bakkerij is dat een ramp

I: Het is niet dat ze een basiskwalificatie moeten hebben?

M: Nee, als er iemand komt dan begin maar.

(Mentor, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

I: Is dat vanuit het idee dat jullie op zoek zijn naar geschoolde mensen?

M: Wij zijn inderdaad op zoek naar geschoolde mensen. Niet elk jaar zal er een positie zijn om hen in te vullen maar doorheen de jaren heb je dan een soort van database, een pot waaruit je kan putten en soms is het niet leuk dat je een goede hebt die je niet direct een job kan geven maar binnen de HR hier op de [industriezone] hebben zij wel voldoende contacten om bepaalde mensen toch aan een baan te helpen. Bv. [naam leerling] van vorig jaar. Daar hebben zij heel veel moeite gedaan op de [industriezone] om hem binnen de sector een job te geven.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Het is ook wel zo dat als we een vaste techniker zoeken, dat we hem ook niet snel vinden op de arbeidsmarkt. Dus het is beter als we dan de kans hebben om iemand op te leren via een systeem van duaal leren dat we hem kunnen houden ook.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Wanneer we bij een krapte op de arbeidsmarkt de hoogte van de leervergoeding bespreken, geven veel werkgevers/mentoren aan dat de leervergoeding niet te hoog ligt. Sommige werkgevers opteren zelfs voor de mogelijkheid om hogere leervergoedingen te kunnen geven om de leerling te motiveren of aan hen te binden.

M: Kijk ik vind dat als de baas er voldoende tijd in steekt, dan vind ik het zeker niet te veel. We zouden ze eigenlijk moeten leren om meer te krijgen... dat ze dan zelf, allé beloond worden voor hetgeen wat ze doen. Nu is het vastgelegd en dan zeggen ze zo: dat krijgen we toch. Maar als ik zeg van: kijk als jij je best doet en je gaat leren... dan gaat je verloning kunnen stijgen. Ik werk zo met al mijn personeel. Die werken en zeggen gewoon: al hetgeen wat je meer doet dan worden ze ook extra beloond.

I: ja en is dat moeilijker voor degene die in een leerovereenkomst zit?

M: ja, ja. Ze zouden vanuit school hen een beetje moeten wijsmaken van: ja, toch alle leerlingen van kijk: als je je best doet en je kunt aan je baas zien dat je vooruitgang boekt, dat je dan extra wordt beloond.

(Mentor, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Naast de motieven van het drukken van opleidings- en rekruteringskosten, speelt bij werkgevers ook het productiemotief bij het sluiten van een (S)OAO. Omwille van die redenen zijn werkgevers vaak terughoudend om te investeren in de duale opleiding van een leerling en deze vervolgens te laten roteren bij meerdere ondernemingen.

Ik denk dat dat naar de werkgever toe roteren ook niet zo interessant is ... Op de markt, is iedereen op zoek naar een goede mekaniëker. Ik krijg dagelijks telefoon of ik niemand weet of iemand heb. "We leiden hem op, we investeren erin en we hopen dat die bij ons blijft." Dus als je dan gaat zeggen: jij mag daar een jaar en jij gaat daar een jaar... Ik denk dat dat nu echt het succes is van dit verhaal. Dat ze het zien van: "we hebben hem, hij kan in principe nog heel weinig als hij binnenkomt dus we kunnen hem vormen zoals wij willen. En hopelijk houden we hem bij."

(Vakleerkracht/ Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

I: Zou jouw werkgever akkoord gaan met een rotatie bij meerdere?

L: Waarschijnlijk niet. Je kent ook die klanten op de duur, je begint ze een beetje persoonlijk te kennen, het is ook vlotter voor te babbelen, je kent uw mentor, hij kent u dus, je raakt een beetje ingespeeld op elkaar en ik denk ook op termijn na zeker een paar maand dat ze u ook wel gaan missen op de duur. Je werkt u in hé, ik draai eigenlijk goed mee op de duur, ik denk wel dat als je opeens weggaat als ze voor een werk, de mentor voor een alternatief gaat moeten zoeken

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Netwerking met en mapping van ondernemingen

Zoals in het luik rond de individuele matching van leerlingen met ondernemingen reeds werd aangegeven, konden de leerlingen bij elke aanbieder rekenen op een netwerk van ondernemingen. Sommige scholen hadden reeds een netwerk opgebouwd uit het bestaande stelsel van leren en werken of door stages, in andere scholen werd ervoor en tijdens de opstart van de duale opleiding op zoek gegaan naar geschikte werkplekken.

Wij hadden het voordeel ook dat wij veel bedrijven kennen van vroeger van de stages. Dus leerlingen moesten een stage doen vroeger, die bedrijven kennen wij, en dan aan de hand daarvan hadden wij al een aantal vaste plaatsen. En dan zoek je er hier en daar nog een paar bij, dat dat ja ik ga rond en kijk telefoonboek.

(Vakleerkracht en Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Bij de lokale zoektocht naar nieuwe werkplekken lijken de scholen tot op heden gebruik te maken van klassieke kanalen zoals een telefoonboek of het internet. Deze zoektocht is soms – zeker in het geval van een kwetsbaardere leerlingpopulatie – erg intensief voor het schoolpersoneel.

Dus het is echt een beetje vogelpik dat je dan eerst gaat doen, dus gewoon de gouden gids, dat is de thuis plaats en ik zoek tuinaanleg en onderhoud en dan ga je, begin je te bellen. Eerst ga ik eens kijken van zijn er stagebedrijven. Van het jaar had ik geluk, ik heb er vijf en er waren drie plaatsen van waar ik zeg van hm het zou kunnen kloppen en da's in orde gekomen, maar dan die andere twee is dus echt drie weken intensief zoeken geweest, per leerling gaat dat over vijftig telefoons, ik weet het niet.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Ik heb dat nog gedaan [het ging hier om een anderstalige nieuwkomer], een dag rondgereden omdat ik ook vrij veel relaties met veel bakkers in de buurt en ik weet van ook ok, da's iemand voor die leerling, of das iemand voor die leerling.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en Banketbakkerij dual)

Wanneer de school in de veldverkenning moeilijkheden kent in het vinden van werkplekken, kan deze ook beslissen om ook in de school slechts een beperkt aantal plekken open te stellen voor de opleiding.

T: En dan hebben we nu op voorhand gezegd van: we willen eigenlijk niet met meer dus met negen zou ideaal zijn en we zijn ook maar met negen gestart.

I: Ja, omwille van het aantal werkplekken?

RI: Ja, dat is een hele individuele begeleiding en als je dan met twintig bent, dan lukt dat niet meer hoor.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Naast een gebrek aan beschikbare werkplekken was er in één uitzonderlijke case sprake van een gebrek aan capaciteit binnen de school. Ook voor het volgende schooljaar zouden de beschikbare plekken bij de aanbieder schaars zijn en er nog steeds voldoende werkplekken beschikbaar zijn in de sector.

I: Zijn er meer plekken opengesteld?

V: Wij kunnen twee klassen van zestien aan. Klas van dual, klas voor klassiek. De leerlingen moeten uiteindelijk een stageplaats zoeken. Puur op schoolse basis hebben wij plaats voor zestien leerlingen omdat wij voor de labogroepen zestien de splitsingsnorm is. Vanaf zeventien moeten de labo's gesplitst worden. Wij zouden nu volgens laatste berichten aan 29 aanmeldingen zitten voor volgend schooljaar. Als het vol is, is het vol. Wij kunnen geen plaatsen openlaten voor mocht er iemand bijkomen.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Gezien de belangrijke rol die de beschikbaarheid van voldoende kwaliteitsvolle werkplekken speelt voor het aanbieden van een duale opleiding, investeren de proeftuinscholen in goede relaties met de ondernemingen. Ondernemingen die slechte ervaringen hebben met de school (of leerlingen van de school) zouden bijvoorbeeld de samenwerking met de school kunnen stopzetten, hetgeen een verlies kan betekenen aan toekomstige werkplekken. Volgens de mentoren in onderstaande citaten ervaren ze daarom dat de school ook probeert te zorgen voor een goede match tussen leerling en onderneming, of zelfs selectiever zou zijn in het doorsturen van leerlingen naar werkplekken.

In school houden ze er ook rekening mee, heb ik het gevoel en ik ben daar praktisch zeker van, dat ze zorgen dat ze ook hun betere studenten de kans geven omdat ze sowieso al weinig stageplaatsen hebben. En omdat ze ook geen zin hebben om hun stageplaatsen te verliezen. Dus ze weten dat ze hier altijd iemand mogen posteren maar als dat ineens tegenvalt en wij zeggen van we moeten dat hier niet meer weten met die stagiairs, dan zijn ze weer één kwijt. Maar ze zijn ook niet gemakkelijk te vinden die stageplaatsen natuurlijk.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Naast het verliezen van werkplekken door negatieve ervaringen bij de ondernemingen zouden aanbieders ook met mekaar in concurrentie kunnen treden om dezelfde werkplekken. Het is volgens onderstaande trajectbegeleider daarom belangrijk dat men goed nadenkt en overlegt omtrent de lokale programmatie van duale opleidingen.

T: Wat ik wel vind, in het geval van fitnessbegeleider, als ze dat in [naam nabijgelegen aanbieder] ook op zouden steken, dat kan dat gewoon niet. Dat is gewoon te veel concurrentie. Dat is kannibalisme. Dat kan niet. Dat is te veel concurrentie dat zou niet slim zijn.

I: Daarin zouden jullie dan geconsulteerd moeten worden via lokale overlegplatformen ofzo?

T: Wij zitten daar niet in [verwijst naar voormalige Regionaal Overlegplatform binnen het stelsel van leren en werken]. Daar ben ik niet bij betrokken maar ik weet wel dat als [naam andere aanbieder] daar ook aan gaat beginnen, dat gaat nooit gaan. Omdat ja er zijn niet zoveel fitnesscentra hè.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Gezien de tijdsinvestering die het vraagt van schoolpersoneel om de beschikbare werkplekken in de omgeving van de school (of woonplaats van de leerling) in kaart te brengen pleiten enkele actoren voor het beschikbaar maken van een makkelijk toegankelijke databank van beschikbare werkplekken. Hierbij is het volgens onderstaande trajectbegeleider ook belangrijk dat deze databank voldoende geactualiseerd wordt.

Ik heb dat vorig jaar langs [contactpersoon sectoraal vormingsfonds] gedaan en ik had dan drie bedrijven en die drie bedrijven gecontacteerd en dat was alle drie neen. Ik denk dat dat inderdaad dat er soort databank zou moeten zijn waar dat wij terecht kunnen van bedrijven die zeggen van kijk wij zijn geïnteresseerd.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Enkele aanbieders gaven ook aan dat dual leren in hun sector, of althans bij de lokale ondernemingen, nog onvoldoende bekend was. Hierbij moesten de trajectbegeleiders vaak ook het systeem van dual leren eerst toelichten, alvorens de werkgevers proberen te overtuigen om in te stappen.

In de sector is dat niet gekend, dus da's voor de eerste keer. Dus nu had ik het voordeel dat ik al een serie bedrijven had, er zitten een paar bedrijven bij die toch ook wel gerenommeerd zijn hier in de streek en dat je kunt zeggen van kijk dat bedrijf werkt er al mee, dat bedrijf werkt er al mee.

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Niemand kende de sector dual. Dus de sector heeft wel gezegd van: we willen jullie helpen maar die heeft eigenlijk niet geholpen. Maar nu ondertussen is dat al een aantal keren in het nieuws gekomen, niet specifiek fitness maar het dual. Dus ik heb wel een paar keer moeten uitleggen met deeltijds leren, van de leercontracten... Ik heb dat zelf een beetje moeten aanbrengen dat wel...

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Zoals ook in bovenstaand citaat werd aangehaald, verwacht men dat ook de sector mee investeert in de bekendmaking van dual leren bij de ondernemingen. Uit andere sectoren kregen we ook signalen dat dit reeds gebeurde.

Niet alle leerlingen gaven aan bij het vinden van een werkplek een beroep te doen op het bestaande netwerk van de school. Heel wat leerlingen spraken hun eigen netwerk aan of gingen zelf op zoek naar werkplekken in hun omgeving.

L1: Ik ken mijn baas van de ploeg, de haven. Dat is samen. En die hebben ook een eigen bedrijf in tuinbouw en daarom ben ik gevraagd. Dus ja, dat zo gegaan, bij dat bedrijf.

I: De vraag is: hoe ben je in contact gekomen met je baas?

L2: Bij mij? eh dat is een lang verhaal. Haha, maar ik ga het kort houden. Ik heb een vriend waarvan zijn vader dat is de baas van de tuin... dan heb ik zijn vader ook leren kennen en zo, een beetje later als ik groter was en hier gekomen was. En dan ben ik gaan werken en dan, heb ik hem gevraagd: mag ik bij u werken? Ik kende hem ook al.

(Leerlingen, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

In de zoektocht van leerlingen speelt bereikbaarheid van de werkplek een belangrijke rol. De meeste leerlingen zoeken daarom – mede afhankelijk van hun vervoersmogelijkheden en opleidingschema op de werkplek/school – een werkplek in de buurt van hun woonst.

L1: Ze hadden, denk ik, genoeg fitnesscentra, maar niet op bereikbare plaatsen. Sommige centra zijn 40/50 kilometer verder. Allé voor ons, als je niet met de wagen bent. Sommigen werken tot tien uur van ons en de volgende dag moet je weer om 8u op school zijn. Dus, ja.

I: Waar hebben jullie op gelet als jullie zelf een keuze mochten maken?

L2: afstand

L3: als je moet werken tot halfelf uur 's avonds dat je dan niet te lang moet reizen. Ik denk dat de meeste op basis van afstand kiezen.

(Leerlingen, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De kwaliteit van erkende werkplekken

Om een erkenning te krijgen als leeronderneming dient een onderneming aan enkele formele voorwaarden te voldoen, al dan niet afhankelijk van het betrokken Sectoraal Partnerschap. De mate waarin de bevraagde actoren op de hoogte zijn van de procedures hieromtrent bleek echter heel wat variatie te vertonen. Dit wordt door onderstaande citaten uit interviews binnen dezelfde casestudie voor de opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal aangetoond.

M: ik heb wel vragenlijsten ingevuld maar voor de rest heb ik niemand gezien.

I: heeft de school dat geregeld of uzelf?

M: de school heeft het geregeld.

(Mentor, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

I: Ze worden altijd bezocht alvorens een erkenning gebeurt?

V: Eum, ik durf mijn hand daar niet voor int vuur steken, maar normaal gezien gebeuren daar plaatsbezoeken. Ik vermoed wel dat Alimento toch wel op een goede erkenning hamert.

(Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

V: Dat is niet aan ons he, dat wordt gecontroleerd door Syntra Vlaanderen he.

T: Het is niet aan ons om de werkgever in vraag te stellen. Dus ik ga ervan uit dat de werkplekken waar ik terecht kom dat die erkent is voor het duale.

(Vakleerkracht en Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Bij erkenningen in het nieuwe duale systeem kan door een Sectoraal partnerschap worden beslist om geen nieuw bezoek te brengen aan de onderneming wanneer die reeds zou erkend zijn binnen het stelsel van leren en werken. Heel wat bezoeken vanuit de sectorale organisaties aan de onderneming die gepaard kunnen gaan met de erkenningsprocedure zijn kunnen daarom gedateerd zijn.

I: Heeft iemand van EDUCAM hier op bezoek geweest voor de erkenning van het bedrijf?

M: Ik denk dat dat al twintig jaar geleden is.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

De vereiste om een mentoropleiding te hebben gevolgd om als onderneming erkend te worden, verschilt ook per Sectoraal Partnerschap. We vroegen de betrokken actoren naar hun inschatting van het belang hiervan als erkenningsvoorwaarde. Hoewel veel actoren de meerwaarde van deze mentoropleiding onderschrijven, vonden ze het vaak te ver gaan om het formeel als erkenningsvoorwaarde op te nemen. Heel wat ondernemingen zouden zo niet meer participeren:

I: Is de mentoropleiding verplicht binnen de sector?

M: Ja, ik denk dat bij ons het is aangeboden. Voor zo ver ik mij kan herinneren wordt er gevraagd om een mentoropleiding te doen.

I: De erkenning van uw bedrijf kan daarvan afhangen in sommige sectoren. Ik weet niet of dat hier is?

M: Ik weet niet of dat zo is bij ons. Dat durf ik niet te zeggen maar ondertussen zijn er wel een aantal bedrijven bijgekomen ten opzichte van de voorbije jaren en daar zijn een aantal mensen dan ook in de laatste meeting naartoe gekomen en die hadden van die opleiding mentorschap niet gehoord en vonden dat wel een interessant gegeven. Ik denk echt opgelegd niet maar je voelt wel dat zij het interessant vinden.

(Vakleerkracht/ Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

V: Maar, zeg ik dan dat je een mentoropleiding moet volgen? Da vind ik niet. Ik denk ook dat je moet zien dat er een goede match is tussen uw leerlingen en uw werkplaatsen. Ik denk dat als je een mentoropleiding verplicht gaat maken, dat het moeilijker gaat worden om werkgevers te vinden. Allee, ge verwacht eigenlijk, ge verwacht heel veel van hem, ge verwacht dat die uw leerling opleiding geven, jee verwacht ook dat die die leerling betalen. En dan ga je nog verwachten dat ze een opleiding volgen.

T: Ja, dat lijkt mij ook een beetje verder gegrepen. Er mag geen vereiste van gemaakt worden.

(Vakleerkracht en Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij dual)

Een kwaliteitsaspect dat bij de meeste actoren het meest onder de aandacht werd gebracht waren de leeransen op de werkplek. Ook enkele mentoren vroegen om erop toe te zien dat werkplekken effectief voldoende leeransen bieden en niet van de leerlingen 'profiteren' door enkel ondersteunende taken van hen te verlangen. Desalniettemin geven schoolpersoneelsleden aan dat er nog sterke verschillen bestaan tussen de verschillende ondernemingen.

M: nee ik vind dat je zowat veiligheid moet inbouwen voor de jongeren. Ze moeten niet profiteren. Dat ze niet enkel moeten schoonmaken, he.

I: Zodat ze wel echt het vak kunnen leren?

M: ja daarom. Want het zijn al goedkope werkrachten eigenlijk he.

(Mentor, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

[Over eerdere ervaringen binnen het stelsel van leren en werken] De leerkracht ziet daar wat op toe maar in hoeverre heeft die... Die ziet helemaal nergens op toe. Die moet gewoon zijn papieren invullen en als dat dan op dat moment in orde is dan zal dat wel ok zijn. Maar wat die allemaal meemaakt gedurende heel die periode, ja daar is niemand die dat daar mee inzit. Dat kan dus niet. Dus naar zo een systeem mogen we echt niet gaan. Dat kan je toch niet maken. Sommige natuurlijk wel die zegt kom dat is goed maar dan ben je met kinderarbeid bezig. Dat is een vorm van kinderarbeid. Bij velen is het dan gewoon kinderarbeid en dat is goedkoop en we laten die werkjes doen die wij niet willen doen. En dat werkt zo niet. Echt niet. Daar moet echt op toegezien worden. Dus ik wil ook weleens weten: ja wie controleert dat. Hoe wordt erop toegezien?

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Ze krijgen dingen te doen, natuurlijk één bedrijf is het andere niet. Ik heb heel goeie bedrijven en ik heb bedrijven dat ze maar kabelhutten moeten monteren een week, twee weken aan een stuk.

(Vakleerkracht/ Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Naast de formele erkenning van de onderneming speelt de school vaak een belangrijke rol in de initiële en continue controle op de kwaliteit van de werkplek. Door op te volgen wat de leerling leert op de werkplek, al dan niet aan de hand van werkbezoeken, kan de vakleerkracht en/of trajectbegeleider controle houden op de kwaliteit van de werkplek. Voor enkele opleidingen werden voor deze opvolging specifieke activiteitenlijsten opgesteld (zie ook [vakinhoudelijke begeleiding](#)).

Ze vullen normaalgezien ook in het begin van het jaar de activiteitenlijst, die kruisen zij aan. De school of het bedrijf kan dat, dat, en dat bereiken, of aanbieden, en dan zijn er dingen die dat ze niet kunnen aanbieden dan moet de school daarvoor kijken en als dat nog niet mogelijk is moet dat nog een keer extern bekeken worden.

(Vakleerkracht/ Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De werkbezoeken die trajectbegeleiders doorheen het jaar doen, worden vaak omschreven als de meest aangewezen manier om toe te zien op de kwaliteit van de leeromgeving op de werkplek.

En je voelt da eigenlijk ook vrij snel bij die eerste werkbezoeken. Wij hebben overwegend zo het gevoel gehad van ja ok, hier laat ik die gast me een gerust hart achter, die maakt daar een goeie gast van. Allee je ziet dat als ge binnenkomt, als die als die gast een afwasmachine aan het leegmaken is, dat zijn ook dingen die moet gebeuren. Maar als je weer binnen komt en die is een afwasmachine aan het leegmaken, geen erg, naar als die derde keer ook een afwasmachine aan het leegmaken is, moet ge u vragen beginnen stellen he.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- En Banketbakkerij duaal)

Naast de geboden leeransen werden ook de begeleiding, het naleven van veiligheids- en arbeidsvoorschriften aangehaald als belangrijke kwaliteitsaspecten waarop moet worden toegezien bij de erkenning en de opvolging vanuit de school.

Ik vind dat de school kritisch moet kijken en dan bedoel ik over het vlak van veiligheid. Wordt er de nodige veiligheidsvoorschriften gedaan? Wordt er met geijkt materiaal gewerkt? Zijn de bruggen gekeurd? Dat zijn allemaal dingen die de leerkracht moet meepakken. Heeft hij veiligheidsschoenen aan? Dat is de onderneming dus dat is een check van zit hij in de goede arbeidsomstandigheden, wat je niet mag onderschatten.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Zoals in het luik implementatie van de overeenkomsten reeds aan bod kwam, worden er door duale leerlingen op heel wat werkplekken (ongeoorloofde) overuren gedraaid. Deze worden vaak buiten de officiële leervergoedingen vergoed, hetgeen vaak een sterke aantrek kent bij de leerlingen. In onderstaand citaat wordt door het schoolpersoneel aangegeven dat men zich bewust is dat dit gebeurt. De school probeert hierover in gesprek te gaan met de leerling en de werkgever.

T: Ja, voor veel leerlingen is da beloning op korte termijn, oh ik mag veel uren doen, ik krijg veel overuren uitbetaald, eh ik heb een schone zakcent. Maar dan moet ge als school ook wel zeggen van kijk man, uw competenties komen hier wel niet aan bod.

V: Als je 's morgens om twintig na acht hier moet zijn, en je hebt tot twintig na zes gewerkt, van twaalf uur de nacht ervoor of vroeger. Dat kan je niet volhouden, wij zijn volwassenen en dat kunnen wij ook niet. En ik heb vlakaf tegen die patroon gezegd van: zie dat 'm op zijn achttien niet uitgeblust is. Pracht van een zaak, een beenharde werker, dat zag je van het eerste moment, maar die zegt ook van: zo is dat er bij mij ook ingedrild, das een werkstiel. Maar goed... wat gebeurt er me ne jonge van vijftien jaar, geeft die op het laatste van de maand duizend euro. Hallo kroket! dat heb ik van zijn leven niet gehad toen ik zestien was. En die mannen die worden verblind op den duur.

(Vakleerkracht en Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij duaal)

Waar actoren konden vergelijken met de kwaliteit van werkplekken binnen het stelsel van leren en werken, zou deze bij duaal leren over het algemeen hoger liggen en er ook korter op de bal worden gespeeld. Dit neemt niet weg dat ook binnen duaal leren er voldoende aandacht moet blijven voor de kwaliteitswaarborging.

T: Ja kan dan nu binnen duaal denk ik dat dat wel ok zit, kan alleen vertellen vanuit mijn eigen ervaring vanuit het DBSO. Het is al wel gebeurd dat wij denken van oei, das geen goede werkplaats.

I: En voor duaal, is dat een andere kwestie?

V: Ja, want voor duaal ligt die toekomstbepaling van die jongere toch ietsje hoger. De verwachting ten aanzien van mentoren op de werkvloer is ook anders.

(Vakleerkracht en trajectbegeleider, opleiding Brood- En Banketbakkerij duaal)

V: Nee, want in de leertijd, die mannen hebben eigenlijk altijd hun plek gevonden. Daar was altijd wel plaats voor. Maar dan hoor je soms dat ze gebruikt worden om te kuisen.

I: Dat risico is er nu wel uit?

V: Dat zal er nog zijn, maar ik denk dat we nu korter op de bal kunnen spelen.

(Vakleerkracht/ Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Die indruk heb ik wel dat er iets strenger wordt op toegezien. Dat heb ik wel gezien. Voor ons is dat nu niet zo opvallend omdat wij daar al in verder waren maar inderdaad men is daar wel iets strenger op geworden.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Slechts in een beperkt aantal gevallen was er sprake van een stopzetting van een overeenkomst omwille van een gebrekkige kwaliteit van de werkplek. Hierbij probeert de school vaak in gesprek te gaan met de leerling en/of de onderneming om de kwaliteit op te krikken. Gezien een stopzetting van de overeenkomst ook negatieve gevolgen kan hebben voor de leerling, wordt dit vaak gezien als de laatste oplossing. Meer informatie over stopzettingen van de overeenkomst is te vinden op het einde van het luik rond de [implementatie van de overeenkomsten](#).

Begeleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de begeleiding van leerlingen doorheen hun duale opleiding. Deze begeleiding betreft zowel de begeleiding vanuit de school als op de werkplek. Uit de eerste vier casestudy's konden we verschillende vormen van begeleiding onderscheiden, namelijk administratieve ondersteuning, sociaal-emotionele en vakinhoudelijke begeleiding. We onderscheiden in dit hoofdstuk dan ook deze drie vormen van ondersteuning en begeleiding. We vatten het hoofdstuk aan met de administratieve ondersteuning van duale leerlingen en gaan hierna dieper in op de sociaal-emotionele en vakinhoudelijke begeleiding vanuit de aanbieder en de werkplek.

In essentie

[Administratieve ondersteuning](#)

De aanbieders dienen leerlingen, ouders en ondernemingen bij te staan in administratieve zaken. De verschillende actoren hebben nood aan een vlottere toegang tot informatie over duale opleidingen en daarmee verbonden overeenkomsten.

Wie deze taak binnen het opleidingscentrum opneemt, verschilt echter per aanbieder, bv. de vakleerkracht (aanvankelijk zonder expertise) of specifieke personeelsleden met ervaring uit andere alternerende opleidingen. Dit maakt dat er verschillen zijn in expertise tussen aanbieders, hetgeen zo zijn invloed heeft op de toegang tot informatie voor leerlingen, ouders en ondernemingen.

In sommige cases geeft de onderneming volmacht voor de erkenningsaanvraag aan de aanbieder. Dit zou volgens sommige aanbieders een vereiste zijn om ondernemingen (vnl. eenmanszaken en kleine ondernemingen) te kunnen overtuigen een traject aan te bieden.

[Sociaal-emotionele begeleiding vanuit de aanbieder](#)

De sociaalemotionele ondersteuning betreft naast het klassieke zorgbeleid ook over het welbevinden op de werkplek. Bij voltijdse scholen is hieromtrent niet altijd expertise aanwezig en dient de noodzaak van schoolexterne ondersteuning en verdere professionalisering zich aan.

Slechts één enkele case maakt in deze (extra) begeleiding gebruik van IBAL. In deze case werd de meerwaarde van IBAL wel duidelijk erkend.

[Sociaal-emotionele begeleiding vanuit de onderneming](#)

De specifieke relatie leerling-mentor wordt als bepalend omschreven voor het succes van de duale opleiding. De stijl en intensiteit van het mentorschap is hierin belangrijk: een relatie waarin de leerling de psychologische veiligheid ervaart om vragen te stellen, zijn grenzen aan te geven en fouten te maken werd hierbij benadrukt.

Werken in teamverband is een belangrijk aspect voor het welbevinden op de werkplek. De relaties met collega's kunnen bepalend zijn voor het voortzetting/succes van de opleiding. Verschillende ondernemingen/mentoren proberen de duale leerlingen net daarom maximaal te integreren in het team (bv. via teambuildingsactiviteiten).

Voor leerlingen in de duale opleiding binnen het BuSO (OV3) is extra aandacht nodig voor de sociaalemotionele ondersteuning van de leerling (bv. bij autismespectrumstoornissen)

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Administratieve ondersteuning

Uit de casestudy's van het schooljaar 2016-2017 leerden we reeds dat trajectbegeleiding – naast de socialemotionele en vakinhoudelijke begeleiding van het leertraject – ook bestaat uit de administratieve ondersteuning van leerlingen en ondernemingen. De aanbieders van duale opleidingen begeleiden en staan leerlingen, ouders en ondernemingen bij in administratieve zaken. Deze ondersteuning betreft het verschaffen van informatie, ondersteuning bij de erkenning van de onderneming, het afsluiten van de overeenkomsten en de administratieve opvolging van de leerlingen tijdens de opleiding. In onderstaande citaten geven leerlingen aan dat de trajectbegeleider hen bijstaat bij de opvolging van betalingen en opvolging van afwezigheden op de werkplek. In onderstaand voorbeeld geven deze leerlingen aan dat hun leerkracht voor hen klaar staat.

Hij kwam een keer langs na de middag en hij vroeg: wij heeft er zijn geld al gehad? En dan zeiden er zo een paar: ik nog niet maar die gaat op het einde van de maand doen of die gaat dat deze week doen; En we kunnen ook altijd bij hem terecht.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Of als er problemen zijn van er is iets kapot of zo, of uw brommer mankeert iets, dan moet ge wel een keer vlug bellen naar uw baas van kijk ik ga te laat zijn, ik ga vlug mijn leerkracht bellen dat hij mij kan komen halen en dat hij mij kan komen afzetten. Dan belt ge en dan is meestal de kans dat hij zegt van kijk komt anders naar daar, dan kom ik u daar ophalen en dan voer ik u naar uw werk. Dat hebben ze bij ook wel euh veel moeten doen, dus. [...] Hij probeert altijd oplossingen te zoeken.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Bij onduidelijkheden omtrent de overeenkomsten keren leerlingen, ouders en ondernemingen zich vaak tot de aanbieder voor bijkomende informatie. Wie deze taak binnen het opleidingscentrum opneemt, verschilt echter per school. Voor sommige aanbieders is de vakleerkracht ook de trajectbegeleider en wordt er verwacht dat deze persoon hier de nodige expertise voor heeft. Bij andere aanbieders worden hier specifieke personeelsleden voor aangeduid, al dan niet met ervaring omtrent de administratieve opvolging van alternerende opleidingstrajecten.

I: Ja maar je had daar geen vragen over want bijvoorbeeld de werkgever kan er ook vragen over hebben. Zou die dan de leerkracht moeten bellen?

L1: In de loop van het jaar krijg je vragen over hoe of wat. Zoals overlaatst mijn vakantie aanvragen. Mijn werk snapte iets niet en dan ben ik hier naar de directeur gekomen en dan heeft die nog een apart papier gegeven met meer informatie over dat deel. En dan was het wel ok.

I: Dat zijn dan vragen die je aan de directeur vraagt en niet per se aan je leerkracht?

L1: Je kan dat aan de leerkracht vragen maar als hij het dan niet weet.

I: Contracten is misschien eerder...

L1: de directeur [opleidingsverantwoordelijke van de Syntra Campus].

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Bij heel wat proeftuinen kregen we verder het signaal dat de school de ondernemingen ook bijstaat bij de erkenning van de onderneming. In sommige gevallen geeft de onderneming de volmacht voor de erkenningsaanvraag aan de aanbieder. Vaak doen de aanbieders dit om de onderneming administratief te ontlasten.

Wij vragen die aan om de bedrijven te ontlasten, wij vragen die zelf aan, de erkenningen ja. Dan als je dat nog een keer moet vragen aan bedrijven, en nog papier en nog papieren dan.

(Vakleerkracht, opleiding Elektrische Installaties dual)

Er wordt verwacht dat bedrijven zelf die erkenning aanvragen, maar dat is ja vaak zo'n werk, dus wij leggen het heel vaak uit aan bedrijven. Maar we zeggen ook van kijk er is ook de mogelijkheid om ons een machtiging te geven dat wij die erkenning voor u aanvragen.

(Trajectbegeleider, opleiding Brood- en Banketbakkerij dual)

Sociaal-emotionele begeleiding

Uit de eerste vier casestudy's bleek verder dat er in de leerlingenbegeleiding vanuit de school – naast het welbevinden op school – ook blijvende aandacht dient te zijn voor de thuissituatie, alsook het welbevinden op de werkplek. Ten aanzien van die sociaalemotionele ondersteuning bestond er bezorgdheid over het voortbestaan van de extra ondersteuning die momenteel vaak beschikbaar is binnen de Centra voor Deeltijds Onderwijs. Ten slotte werd – voor wat sociaalemotionele ondersteuning betreft – ook de rol van de mentor benadrukt voor het bevorderen van een aangename werksfeer en het faciliteren van goede relaties met collega's op de werkplek. We behandelen hier de sociaal-emotionele begeleiding vanuit de aanbieder en op de werkplek apart.

Sociaal-emotionele begeleiding vanuit de aanbieder

Naast administratieve ondersteuning, bieden de aanbieders ook vaak sociaalemotionele ondersteuning die verder gaat dan louter leerlingenbegeleiding voor de schoolse component. Deze sociaalemotionele begeleiding betreft soms ook expliciet problemen in de thuissituatie en voor de duale opleidingen ook het welbevinden op de werkplek. Deze extra ondersteuning gaat van de leerlingenbegeleiding in de school uit maar in een uitzonderlijke case werd er ook beroep gedaan op een Intensieve Begeleiding Alternierend leren (IBAL).

Dus de leerlingen worden op schoolniveau nog opgevolgd. Dus de dagen dat ze op school zijn, als er iets is, dan kunnen ze terecht bij de leerlingenbegeleider of als ze niet in orde zijn, dan worden ze door de leerlingenbegeleider erop gewezen. Dus bijvoorbeeld, kledij is hier belangrijk, ja als ze niet in orde zijn met kledij, als ze gescheurde broeken aanhebben ofzo, dan wordt dat ook opgevolgd door onze leerlingenbegeleiding. Maar dat betekent ook als er problemen zijn, dat onze leerlingenbegeleiding die ook gaat contacteren en ook gaat opvolgen en ook gaat helpen. Dus dat vind ik wel goed. Het is niet zo dat wij dat enkel op de werkvloer doen. Er zijn ook nog de mensen van de leerlingenbegeleiding waar ze terecht kunnen in geval van problemen of in geval van zaken die ze liever niet met ons bespreken (privésituaties, thuissituaties). [...] Maar ik neem ook vaak [naam IBAL-begeleider] mee op stagebezoeken, dat is een IBAL, Dat is eigenlijk een psycholoog die helpt ook de leerlingen te ondersteunen en ook apart met de leerlingen gesprekken voert. Soms komen daar wel dingen uit de bus die de leerlingen niet rechtstreeks aan ons vertellen, maar dat hij als tussenpersoon wel tegen ons vertelt, waardoor we toch bepaalde zaken nog oplossen. Hij is er ook bijvoorbeeld achter gekomen dat [naam leerling] zich niet meer zo goed voelde bij [naam onderneming] en zo zijn we dan naar een oplossing kunnen zoeken. Maar soms is dat wel een meerwaarde dat hij er ook bijzit om een beetje die problemen eruit te krijgen die ze niet uit zichzelf tegen ons zullen vertellen.

(Vakleerkracht, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Binnen enkele cases proberen de aanbieders ook de ouders expliciet te betrekken bij de duale opleiding van de leerling. Hierbij is er niet enkel aandacht voor de schoolse component maar probeert men ook de onderneming te betrekken. In onderstaand voorbeeld vertelt een werkgever dat hij de ouders van een leerling ook een rondleiding gaf op een werf waar de leerling actief is.

Als ouder zie je misschien graag waar uw kind mee bezig is. Als die mensen daar mee tevreden zijn, waarom niet dan natuurlijk. Als het maar dat is. Je moet ook zien op welke werf je het toelaat natuurlijk. Als er bij particulieren een elektricien aan uw huis bezig is, ga je ook niet zeggen vader en moeder van de stagiair gaan eens in je living moeten komen staan om te zien hoe hun kind daar bezig is.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Sociaal-emotionele begeleiding vanuit de onderneming

Ook vanuit de onderneming is er, naast de vakinhoudelijke begeleiding, ook aandacht voor meer sociaal-emotionele aspecten zoals de relatie tussen de mentor en de leerling, werken in teamverband, gedragsmatige verwachtingen ten aanzien van de leerling, maar ook aandacht voor de privésituatie van de leerling. Centraal in deze begeleiding staat vaak de relatie tussen de leerling en de mentor. Zoals reeds in het luik rond individuele matching werd aangegeven, wordt deze relatie vaak door de verschillende types van actoren als bepalend omschreven voor het succes van de opleiding op de werkplek. Hieronder nog enkele voorbeelden van het belang van deze match:

Ik heb verschillende personen gehad. Ik heb nu een tweede mentor, omdat mijn vorige niet zo vriendelijk was, en zo heb ik een andere mentor. Mijn vorige chef deed van die dingen als afblaffen. Ik zag het niet meer zitten om naar mijn werk te gaan. En dan hebben mijn leerkracht en het hoofd van de personeelsdienst samen gekeken of ze mij meteen bij iemand anders konden plaatsen. Het is nu beter.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Vorig jaar is er wel iemand niet aangeworven in een bedrijf bij wie ik wel echt dacht dat hij de capaciteiten heeft maar dat klikte niet met de mentor maar heeft wel iets op een andere onderneming gevonden. De onderneming zei ook dat als de ploegleider aangeeft dat die persoon dat hij daar niet past dan kunnen wij als onderneming niet zeggen dat hij eraan voldoet. Ik vond dat niet kloppen. Het kon ook gewoon zijn dat er geen match was tussen die twee personen terwijl hij wel voldoende kwaliteiten heeft en het in een andere ploeg toch wel zou gaan.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ook de stijl en intensiteit van het mentorschap kan een rol spelen in het leerproces en het welbevinden van de leerling op de werkplek. In onderstaande voorbeelden geven twee mentoren uit de opleiding Hotelreceptionist duaal aan hoe de manier van omgaan met de leerling kan verschillen.

Ik denk dat het belangrijk is om te weten als mentor: "wie heb ik voor mij staan?" en hoe moet ik dat naar die persoon iets gaan overbrengen. Je kan iemand hebben die zachtaardig is, die niet goed tegen kritiek kan, dan ga je het op een andere manier zeggen dan tegenover iemand die daar wel tegen kan. Dan ga je het iets meer verbloemen, of via een omweg.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ik ben heel direct. Ik zal nooit iets verbloemen. Als je iets misdoet, dan zeg ik het ook. Maar ik geef u daarna de oplossing van zo en zo is het beter. Ik zal u niet verbloemen van "ah ja ok". Heel direct zijn ermee en heel eerlijk zijn ermee. Dat verwacht ik ook van mijn studenten. Als ze iets niet begrijpen, dan moeten ze het zeggen.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De trajectbegeleider drukt echter een algemene tevredenheid uit over de stijl van mentorschap die de leerlingen ontvangen in de verschillende ondernemingen.

Ik vind, de hotels waar wij nu mee samen werken, ik sta daarvan te kijken hoe goed dat die de leerlingen ook begeleiden en welke kansen ze hen geven. Ik denk dat sommige werknemers zelfs meer geduld hebben dan een school of leerkracht met bepaalde leerlingen. Dat vind ik wel mooi om te zien. Ze krijgen echt wel de kans om te groeien, ook al ja gaat het misschien soms iets trager bij sommige leerlingen.

(Vakleerkracht, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Ook leerlingen getuigen over het belang van de stijl van de begeleiding die geboden wordt op de werkplek. Een sfeer waarin de leerling voldoende psychologische veiligheid voelt om vragen te stellen, aan te geven wanneer iets niet lukt en fouten te kunnen maken wordt door onderstaande leerlingen benadrukt. Hoewel onderstaande getuigenissen leerlingen uit het buitengewoon onderwijs betreffen, vonden we dat voldoende psychologische veiligheid evengoed als belangrijk werd ervaren binnen andere opleidingen.

Meestal durf ik het wel te vragen maar soms durf ik het een keer niet. Omdat, ik heb vroeger al te veel vragen gesteld en dan dacht ik dat ik het goed ging doen. Want je moet vragen stellen maar ook weer niet te veel. Nu is het wel minder, nu is dat wel minder. Maar ja... je baas heeft het soms niet graag dat je te veel vragen stelt.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

[Over rugklachten] Ja, gewoon fout bewegen... dan denk je dat je het aankan maar ja... maar dan heb je toch een krak gehoord. Ik ben verder gegaan, maar niet met scheren. Als dat bij mij gebeurt bij mijn baas dan doe ik meestal verder maar als het echt niet gaat... dan vraag ik of ik misschien een beetje kan opkuisen of lichter werk. Het is ook eigenlijk de bedoeling dat je dit met je baas kan bespreken. Als je dit niet zegt omdat je bang bent dat hij boos gaat zijn dan ben je niet goed bezig.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Bij sommige was het een keer een moeilijke baas en die jongen had het zelf ook moeilijk. Toen zei hij: lukt het wel? Maar dat wilde die jongen niet toegeven. [...] De bedoeling is als het niet lukt, het te zeggen tegen je stagebegeleider. Als je dat niet doet tegen je baas of je stagebegeleider, dan blijf je met je miserie zitten.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Trajectbegeleiders en mentoren uit de BuSO-opleiding Groen- en Tuinbeheer dual geven aan dat er ook specifieke ondersteuningsnoden bestaan voor deze leerlingenpopulatie. Specifiek voor leerlingen met autismespectrumstoornissen (type 9) geven mentoren aan dat autisme de communicatie kan bemoeilijken, niet enkel in de communicatie met de mentor of collega's, maar bijvoorbeeld ook met de klant.

De BuSO heeft veel meer ondersteuning nodig dan iemand van deeltijds en dat is echt wel een groot verschil. Het systeem is gelijk. Drie dagen school en drie dagen werk dus ik denk dat dat gelijk is maar het grote verschil is gewoon die ondersteuning die mensen van BuSO vragen en mensen van deeltijds vragen.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Het valt eigenlijk wel op zodra er communicatie aan te pas komt. Zelfs naar de klanten toe en dergelijke. [...] Hij [de leerling] kent haar [de klant] niet, ja en dan begin ze mij zo van "Wat is dat met hem?" En dan moet je dat uitleggen en dan verstaan ze dat wel, maar het valt dus direct op, zodra er moet gesproken worden.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Over het algemeen zou er bij de leerlingen uit de BuSO-opleiding volgens de mentoren ook minder zelfstandigheid zijn en daarom zouden zij bijna uitsluitend in teamverband kunnen werken.

Ik heb eigenlijk meer een ploegbaas type nodig als eerste man, en dat zit niet in [leerling]. Dus moest ik nu al een man gehad hebben, zou hij een goede tweede man zijn, dan zou ik hem direct bij aannemen. Maar als eerste man is het voor mij niet interessant.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

Ook het werken in teamverband speelt een belangrijke rol in het welbevinden van de leerling op de werkplek. Zo geven leerlingen in de opleiding Chemische Procestechnieken dual aan dat – gezien het ploegensysteem waarin ze meedraaien – de band met collega's tijdens de lange shiften belangrijk is. Opnieuw komt de psychologische veiligheid aan bod die het hen mogelijk maakt om vragen te stellen, ook al geeft een leerling aan van zichzelf eerder timide te zijn.

I: Hoe is het met de sfeer? Want je draait ook nachten.

L1: Ik heb een heel leuke ploeg omdat die buiten de bedrijven ook activiteiten samendoen en die koken ook tijdens de shiften.

I: En je positie als stagiair? Merk je dat?

L1: Ja, als het regent s 'nachts en je hebt buiten stalen nodig dan kijken ze wel van ga jij dat maar halen maar dat is voor te lachen.

L2: Want soms zeggen ze dat ook als het slecht weer is: kom wij gaan stalen nemen maar dan kan je ze ook terugpakken door op een ander keer te vragen iets te zien dat buiten is terwijl het heel hard regent.

(Leerlingen, Chemische Procestechnieken dual)

Aan de andere kant kunnen de ervaringen met (sommige) collega's ook negatief zijn, hetgeen zou kunnen maken dat men als leerling liever van onderneming zou wisselen.

I: Gaan jullie allemaal bij dezelfde werkplek blijven?

L: Dat weet ik nog niet, nee.

I: Gaat het al moeilijk met de mentor ofzo?

L: Bwa gewoon de manier van werken, dat staat me niet zo hard aan. De receptie kan niet samenwerken met het atelier. Dat botst alle dagen. Mijn collega's van het atelier vinden ook dat het zo niet verder kan dus er moet wel iets gebeuren.

(Leerling, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ook mentoren hebben vaak specifieke aandacht voor de positie van de duale leerling in het team en proberen hen dan ook te laten opnemen als deel van het team, bijvoorbeeld door hen te laten participeren aan teambuildingmomenten.

De stagiairs zijn trouwens ook mee mogen gaan op teambuildingdag. Ergens worden ze ook wel opgenomen in de groep en dat is wel iets dat we zorgen dat toch... Daar wordt toch ook belang aan gehecht. [Naam leerling] is nu wel niet meegegaan. Hij had de kans, hij is niet mee willen gaan of hij is niet meegegaan omdat hij ergens anders naartoe moest. [Naam andere leerling] is meegegaan en hij heeft zich zeer goed geamuseerd. We hebben even gepaintballd en we hebben natuurlijk meer naar hem geschoten dan naar een andere maar goed. [Lacht]

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties dual)

Wanneer we de mentoren vroegen naar welk soort gedrag van leerlingen wordt afgekeurd, geeft men vaak aan dat hieromtrent afspraken worden gemaakt. In de opleiding CPT dual werd er naar volgend schooljaar toe een charter opgesteld met wederzijdse afspraken tussen de leerlingen, scholen en ondernemingen. Ten aanzien van de leerlingen zou het hier vooral gaan over afspraken rond attitude. De leerlingen kregen hierin – naast de betrokken scholen en ondernemingen – ook een stem.

Dat hebben wij ook de vorige dag gedaan en wat voorbereidingen gedaan en die charters is voornamelijk naar volgend jaar toe. Er staat in wat men verwacht en wat de attitude moet zijn zodat je niet uit de lucht komt vallen als wij zeggen dat wij zelfstandigheid verwachten en dat je een normale attitude met respect naar de medemens toe moet hebben en voor de organisatie is dat hetzelfde naar de student toe en voor de mentor is dat vanuit de organisatie en de school toe en dergelijke. De verschillende actoren zijn ze nu bezig met dat te finaliseren om een charter dus op te stellen met dat verwachten wij en daar willen wij ons naartoe engageren. [...] De leerlingen krijgen daar een stem in. Ik heb dat niet meegemaakt. Die charter is met de leerlingen opgesteld.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Naast het welbevinden op de werkplek en afspraken omtrent gedragsregels vonden we ook enkele voorbeelden waarop men vanuit de onderneming ook aandacht probeert te hebben voor de privésituatie van de leerlingen. Binnen een specifieke werkplek gaat een kennismaking met de leerling ook altijd gepaard met een gesprek met een ouder. In dit gesprek probeert men een zicht te krijgen op de motivatie van de keuze voor een alternatieve opleiding (in dit voorbeeld niet enkel de duale variant), alsook van het ondersteuningsnetwerk van de leerling thuis.

We hebben aan de leerling al gevraagd wat het probleem was, waarom hij niet in het gewone circuit zit [verwijzend naar voltijds secundair onderwijs]. We gaan dat aan de ouders ook vragen wat het probleem is, eens even aftoetsen. Is dat daar hetzelfde verhaal? Of wat dat de reden is, wat dat de ouder zegt, wat dat de leerling zegt. Dan gaan we eens vragen: hoe is de relatie ten opzichte van de zoon. Hoe is de relatie met de partner? Hoe is de relatie met de grootouders? Hoe is de relatie met de broer? Dat willen we allemaal weten. Wat doet die papa, wat doet die mama, wat doet die broer? Wat doet die zus? Dat willen we weten. Want we moeten ook weten in dat netwerk wie kunnen we daar aanspreken om eventueel mee te ondersteunen. En op wie kunnen we dan rekenen. Dan is het voor ons belangrijk om te weten wat netwerk...

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel de werkgever/mentor in dit specifieke geval lijkt te investeren in de sociaal-emotionele begeleiding, geeft de mentor ook aan dat deze begeleiding ook grenzen kent:

Doordat we dicht bij die leerlingen zitten, weten we perfect wat er aan de hand is. Ik geef een voorbeeld: we hadden iemand in [naam gemeente van andere vestiging] en die persoon deed heel goed zijn best in het begin. Op de duur was die dus met politie in aanraking gekomen, ze moesten dan bellen dat hij in voorhechtenis zat een paar keer. "Wat is daar aan de hand?" "Wat gaan we doen? Hoe kunnen we die daaruit halen?" Dat gaat niet. Dus wij moeten daar dan zeggen, in samenspraak met de school, met alle respect maar hier moet het stoppen. Ook al kan die misschien zijn competenties gaan halen, wij kunnen die attitude niet accepteren. Dus sorry, wij moeten die hier loslaten. Niks aan te doen. Want onze rol moet ook ergens stoppen. Wij willen natuurlijk wel ondersteunen maar kunnen geen sociaal werker gaan worden.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel bovenstaande aandacht voor de privésituatie van de leerling eerder uitzonderlijk leek te zijn, vonden we ook in andere ondernemingen voorbeelden waarin de mentor of een andere vertrouwenspersoon probeert een persoonlijke band op te bouwen waardoor de leerling weet dat hij ook bij de onderneming terecht zou kunnen met problemen op de werkplek of in de thuissituatie. Dit soort sociaalemotionele ondersteuning – zo geeft onderstaande mentor aan – is ook belangrijk om een opleiding te kunnen doen slagen.

En hoe moet je dat doen? Er worden ook heel veel persoonlijke gesprekken aangegaan. Die jongens hebben dan een nieuwe brommer gekocht of een autootje en dan helpen we die. Er is iets, hij heeft een accidentje gehad en ze liggen allemaal in het ziekenhuis. Dat is het team er wel maar dat heeft te maken ook met dat die er moeten voor zorgen dat ze ergens gaan geraken. Ze moeten een doel hebben. En dat is zijn taak om die mannen zelfvertrouwen te geven maar niet te laten stijgen. Ze moeten met hun voeten op de grond blijven.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Vakinhoudelijke begeleiding

Uit de eerste vier cases bleek er aanzienlijke variatie te bestaan in de frequentie en kwaliteit van contacten tussen leerling, leerkracht en mentor in het kader van de vakinhoudelijke begeleiding. Verder bleek binnen het schoolse aanbod veel ruimte gecreëerd te worden voor differentiatie en remediëring op maat van individuele leerlingen. Behalve in de case van Chemische Procestechnieken dual, bleek dat de leerlingen wel verwacht worden om bij te dragen aan de dagelijkse productieactiviteiten. Verder bleek dat in de meeste gevallen het mentorschap verdeeld wordt over mentor en collega's, hetgeen zowel voordelen als nadelen kan hebben, bijvoorbeeld contact hebben met verschillende specialisten maar ook onduidelijkheid en variërende bekwaamheid in de vakinhoudelijke begeleiding.

In essentie
De invulling van de term 'werkplekleren' i.t.t. 'stage' weerspiegelt zich in de aandacht die wordt gegeven aan de vakinhoudelijke begeleiding: bij stages ervaren leerkrachten minder noodzaak aan werkplekbezoeken, o.m. voor de afstemming tussen het schools en werkplekleren.
Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de school
De begeleiding door de vakleerkracht/trajectbegeleider op school vertrekt vaak met het leggen van linken naar de ervaring van de leerlingen op de werkplek.
De schoolse component blijkt volgens sommige leerkrachten moeilijker te realiseren aangezien er minder en meer versnipperde contacturen zijn op school.
Een individuele aanpak is belangrijk in de vakinhoudelijke begeleiding, te meer door de verschillende leeropportunities op verschillende werkplekken.
Leerkrachten hebben in verschillende mate aandacht voor de integratie van het geleerde op school en op de werkplek. Ook leerlingen worden verwacht om zelf linken te leggen.
Op school kan de leerkracht zowel dieper ingaan op de onderliggende kennis van wat geleerd werd op de werkplek, alsook het geleerde waar nodig corrigeren.
Werkplekbezoeken geven een andere manier om de leerlingen te leren kennen. Verder ontstaan veel aanknopingspunten die met de hele klas kunnen gedeeld worden.
Een werkplekbezoek kan verlopen a.d.h.v. een gesprek, een observatie, een presentatie en/of een rondleiding. Ook de frequentie van de werkplekbezoeken varieert sterk.
Binnen een specifieke case werden er ook onderling bezoeken georganiseerd voor leerlingen om zo te kunnen leren van elkaars ervaringen op de werkplek.
Leerkrachten wensen de trajectbegeleiding goed te blijven doen en geven aan bezorgd te zijn over de voorziene omkaderingsmiddelen na de proeftuinfase.
Vakinhoudelijke begeleiding door de mentor en collega's
Een leerling begeleiden wordt vooral gezien als een investering die op termijn zal lonen. Gezien verwachte terugverdieneffecten verkiezen mentoren vaak dual leren boven kortere stageperiodes.
Er blijkt veel variatie te zijn in de kwaliteit en kwantiteit van feedback die mentoren en collega's geven, zowel tussen als binnen de verschillende proeftuinen.

Leerlingen worden niet overal constant geobserveerd en begeleid: dit kan leiden tot meer zelfstandigheid, maar ook tot minder opvolging van het leerproces (meer productevaluatie).

In sommige sectoren/opleidingen zijn er minder kansen om te leren door te experimenteren. Hier wordt soms compenserend gewerkt met gesimuleerde werksituaties.

Wanneer fouten gezien worden als een probleem dan kan een leerkans verloren gaan. Een foutanalyse en voldoende psychologische veiligheid zijn belangrijk om hieruit te leren.

Vanuit schoolpersoneel wordt de vraag gesteld of de mentor voldoende (kan) stilstaan bij de redenen waarom taken op een bepaalde manier worden uitgevoerd. De kennis hiervan is volgens de leerkracht niet altijd aanwezig of is eerder impliciet.

Op sommige werkplekken is er een onderscheid tussen de formele en reële mentor. De mentor die de uiteindelijke vakinhoudelijke begeleiding op zich neemt, is niet altijd (formeel) gekwalificeerd om deze taak op te nemen (zie ook [professionalisering mentor](#)).

Co-begeleiding

Leerkrachten en mentoren hanteren vaak een schema (bv. portfolio of activiteitenlijst) voor de opvolging van de competentieverwerving. Dit creëert duidelijkheid over de leerdoelen en ruimte om te differentiëren naargelang het leerpotentieel van de werkplek.

De mentor krijgt a.d.h.v. overlegmomenten met de trajectbegeleider zicht op wat er op school geleerd wordt, hetgeen het leertraject op de werkplek kan ondersteunen.

De frequentie van de werkplekbezoeken van de trajectbegeleider verschilt tussen en binnen de casestudy's. Dit kan worden geduid vanuit verschillen in de leerprogressie van de leerlingen en de tijdsdruk/bereidheid van mentoren en trajectbegeleiders.

Tussen schoolpersoneel en mentoren blijkt waardering van elkaars kennis een belangrijke factor in de samenwerking. Leerkrachten vinden het vaak niet hun taak om de kennis van de mentor in vraag te stellen of te corrigeren.

De inhoudelijke co-begeleiding is pas mogelijk als alle partijen voldoende vakkennis hebben en op die manier ook 'dezelfde vaktaal' kunnen spreken.

Zelfsturing bij leerlingen

Bij duale leerlingen wordt er vaak aanzienlijk wat zelfstandigheid verwacht. Dit wordt door de meeste actoren geapprecieerd, ook door de leerlingen zelf. Ze voelen zich meer als volwassenen behandeld en vaak meer verantwoordelijk voor hun eigen traject.

In alle gevallen is het de bedoeling dat de begeleiding afneemt naarmate de leerling meer en meer vertrouwd geraakt. Tegelijkertijd groeit de leerling in zelfsturing.

Zelfsturing is belangrijk om te kunnen omgaan met verschillende evaluatiestandaarden bij verschillende begeleiders, en ook wanneer positieve feedback uitblijft. Een belangrijk aspect van zelfsturing is dat leerlingen zelf om feedback (durven) te vragen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Hoewel de termen 'stage' en 'werkplekieren' bij de respondenten door elkaar worden gebruikt, wordt het verschil zichtbaar wanneer de aandacht gaat naar het type begeleiding. Wanneer de werkplek geen nieuwe leerstof aanbiedt maar eerder kansen om te oefenen (stage) zijn de werkbezoeken van de trajectbegeleider minder frequent en minder intensief. Anderzijds, zou de begeleiding van werkplekieren een andere, veel intensere, aanpak vergen wanneer nieuwe inhoud wordt aangeboden.

Als ik vergelijk, ik geef mijn leerlingen binnen het deeltijds onderwijs een opleiding tot broodbakker, dan doorloop ik alle stappen. Waarbij ik nu [in duaal leren] bepaalde stukken effectief aan de werkgever ga overlaten. Ik zeg ok, dit is iets dat perfect op de werkvloer kan aangeleerd worden. [...] Met deeltijds onderwijs, de vakleerkrachten gaan wel op werkbezoeken maar dat gebeurt een keer per trimester waar er eigenlijk wordt overlopen welke competenties hebt je hier wat kunnen inoefenen, tegenover het duaal leren... [...] Binnen het duaal leren wordt de werkgever of de mentor wordt eigenlijk een stuk leerkracht he. En je gaat echt samen met die werkgever afspreken van welke competenties hier, welke op school. En de verwachting is ook wel dat die mentor dat ook effectief aanleert. De opvolging is veel korter.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Onderstaande vakleerkracht die dezelfde opleiding verzorgt binnen zowel de voltijdse, het deeltijdse, alsook het duale beroepssecundair onderwijs, geeft aan dat de verschillen in leerstijl van de leerlingen ook een andere afstemming veronderstelt tussen de schoolse en werkplekcomponent.

Als je dan wilt gaan kijken naar verschillende leerstijlen, dan denk ik dat er hier maar weinig, in het deeltijds onderwijs of bij uitbreiding duaal, maar weinige mannen zijn die leren uit de boeken. Anders zouden zij niet in deze onderwijsvorm zitten. Die leren van doen, die leren door te ervaren. ik wil ze niet allemaal over dezelfde kam scheren, [...] maar het is het dingen om toch die mannen te triggeren om toch die competenties te verwerven, maar op een meer actieve manier, op een ervaringsgerichte manier.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Vakinhoudelijke begeleiding vanuit de school

De begeleiding door de vakleerkracht/trajectbegeleider op school begint vaak met het leggen van linken naar de ervaring van de leerlingen op de werkplek. Een leerkracht kan bijvoorbeeld vertrekken vanuit de ervaringen die de verschillende leerlingen opdoen op de werkplek.

Dan kan je horen van een andere leerling, ik heb dat gedaan, terwijl je dat nog nooit hebt gedaan, en dan kan je dat aan iedereen vertellen, omdat het een beetje speciaal is dat je al wel kunt doen. De leerkracht vraagt het. Het is daarmee ook het logboek, elke keer als die ons ziet, de week erachter, vraagt ie dan wat we hebben gedaan, en dat staan dat ook in ons logboek, dan moet je dat dan vertellen.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De schoolse component blijkt volgens sommige leerkrachten moeilijker te realiseren aangezien er minder contacturen zijn op school. Bovendien, zouden deze uren soms te versnipperd zijn in opleidingen waarin het werkplekleren niet in blokperiodes georganiseerd wordt.

Want elk, elk systeem heeft voor- en nadelen. Maar dus ik heb vorig jaar had ik die leerlingen 17 uur per week, nu nog 6 in mijn werkplaats. Dus ik zag die leerling elke dag, ik kon die leerlingen volgen vandaag, morgen, overmorgen. Nu zie ik ze de dinsdag en als ik op stagebezoek ga [...], dus het volgen van de leerling is een stuk moeilijker. [...] Vroeger wist ik: de maandag ik kom toe, ze gaan dat en dat doen, ze werken, [...] ze kunnen erop verder bouwen. Nu is het [...] tegen dat hij door heeft waar hij vorige week mee bezig was, is er een half uur gepasseerd.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Ondanks de daling van het aantal contacturen is een individuele aanpak belangrijk in de vakinhoudelijke begeleiding van duale leerlingen, te meer door de verschillende leeropportunities die leerlingen binnen de duale opleiding krijgen op de werkplek. Zulke verschillen tussen leerlingen, en werkplekken, maken dat de begeleiding vaak voornamelijk gericht is op de individuele leerling.

Mijn leerlingen hebben geen theorie, dus ze hebben echt de praktijk op de werkvloer. Ze hebben geen theorie, dus ik gebruik geen handboeken. De leerlingen die een vrijstelling hebben, die geef ik wel twee uur trajectbegeleiding [...] en die probeer ik zo specifiek mogelijk te begeleiden in de dingen waar ze nog niet goed in zijn. Bijvoorbeeld [naam leerling 1] komt van bakkerij: zijn talen zijn niet zo goed. Dus ik probeer hem bij te schaven op de zinnen die je nodig hebt aan de receptie om in het Frans of Engels iemand verder te helpen.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Linken leggen tussen wat op school en op de werkplek geleerd wordt, bleek in sommige opleidingen meer aandacht te krijgen dan in andere. De leerkracht kan de integratie faciliteren maar soms wordt ook van de leerlingen verwacht om zelf actief linken te leggen.

Dat [linken leggen] moet je ook vaak zelf doen. De leerkrachten doen dat bijna nooit. Die komt twee keer langs maar dan moet je ook wel tegen hem kunnen zeggen dat je een link hebt gelegd en dat je een deel van de theorie met dat kunt linken en een ander deel met iets anders. Dat moet je dan wel zelf doen maar je leerkracht kan er dan zelf verder op ingaan en zeggen dat je dat ook verder kan zien.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Op school gaan leerkrachten soms dieper naar de onderliggende kennis bij de (soms routineuze) taken die ze op de werkplek uitvoeren zodat de leerlingen logisch kunnen nadenken over wat ze leren en waarom deze taken op een bepaalde manier dienen uitgevoerd te worden.

V: Maar ik twijfel er soms aan of ze op de werkvloer nog de juiste achtergrond kennen. Als je er al zo lang inzit en je weet: dan doe ik dat. Maar waarom? Dat is een routine geworden en die routine wordt overgegeven op die mannen en die hebben geen tijd voor het waarom of ze weten zelf de waarom niet meer. En die mannen doen dat dan en die doen dat goed. Maar hier [op school] vraag ik dan: wat is dat en dat, wat wilt dat zeggen? [...] Daar nemen we de tijd voor. Je kan zeggen van: ik wil er alles door draaien en die mannen weten van toeten noch blazen. Eigenlijk interesseert het me meer dat ik die mannen meeheb en ze iets kan bijbrengen en dan is er misschien wat minder stof gezien. Dan is dat zo. Dat wil ik er altijd inkrijgen, dat logisch nadenken. Elke situatie is anders, dat je dan niet in paniek slaagt van: 'oei, nu weet ik het niet meer'. Dat je eens probeert na te denken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Op school kan de leerkracht 'corrigeren' wat zij/hij als een verkeerde praktijk beschouwt. Maar – zo geeft onderstaande vakleerkracht ook aan – kan het 'delicaat' zijn om zulke correcties tijdens de werkplekbezoeken te doen. Deze bijsturingen doet de leerkracht liever op school om niet in confrontatie te gaan met de mentor.

En dat ik ook kan zien: hoe is hun werkmethode, wat doen ze? Want soms ondervind ik dat de mannen zaken vertellen en dat ik zeg... dat is niet de juiste manier. En dat vind ik dan ook delicaat. Op de werkvloer vraag ik dat dan ook niet want het is niet aan mij om te zeggen van: 'mannen jullie doen dat niet goed'. (Op school) kan ik corrigeren, een beetje. Dat ik kan zeggen: mannen doe dat zo de volgende keer.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Werkplekbezoeken geven een andere manier om de leerlingen te leren kennen en om een inschatting te kunnen maken over hun leerprogressie. Verder ontstaan er zo mogelijks aanknopingspunten die met de hele klas kunnen gedeeld worden.

Ik vind ja dual leren heel goed voor de leerkracht ook, wij gaan op bezoek, wij zien veel bedrijven, wij zien hoe ze werken, wij leren ook de leerlingen op een andere manier kennen, van in het bedrijf zelf, iedere week spreek ik toch minstens een half uur, drie kwart uur met de leerling over wat ze gedaan hebben vorige week op de stage. Zij babbelen met elkaar allemaal, de ene vertelt en de andere vertelt en 'ah, ja, heb jij dat zo gedaan? en zo en gij zo', ik hoor dus heel veel dingen en kan daar heel veel uithalen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties dual)

Binnen een Syntra campus – waar leerlingen kunnen vergelijken tussen de trajectbegeleiding binnen de Leertijd en het nieuwe dual leren – gaven leerlingen aan dat de nieuwe invulling van deze taak binnen dual leren ook de kwaliteit en frequentie van de werkplekbezoeken ten goede komt.

L1: Ja, je wordt misschien een beetje beter begeleid in de duale opleiding.

L3: Onze leerkracht komt ook één keer in de maand - twee maand naar de garage waar je werkt.

I: En dat was bij de leertijd niet zo bij jou?

L1: Bij dakwerken [binnen de Leertijd] is er niemand geweest.

I: En had uw baas of mentor dan contact wel met iemand van de school?

L1: Niks. Dat was gewoon niks, niks controle. Niemand weet wat daar gebeurt.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Een werkplekbezoek van de trajectbegeleider kan op verschillende manieren plaatsvinden, bv. door middel van een gesprek met de leerling en de mentor, door middel van een observatie, door middel van een presentatie en/of een rondleiding die de leerling moet voorbereiden.

L1: Zij praat met onze mentor of de persoon die bij ons staat en dan kijkt ze...

L2: Vragen hoe de dingen gaan, of alles in orde is, of er fouten zijn.

I: Ze spreekt met de mentor. En spreekt zij ook met jullie op dat moment?

L2: Ja, wel op dat moment of daarna. Het hangt ervan af of je tijd hebt.

I: En observeert ze ook?

L2: Ze heeft dat weleens gedaan, ja.

(Leerlingen, opleiding Hotelreceptionist dual)

Dat hangt af van wat je op dat moment wilt weten of wat hij (de trajectbegeleider) van u verwacht want soms moet je nog een presentatie geven of een rondleiding en dan begint je tijd wel op te tellen natuurlijk. Maar soms is het ook gewoon korte evaluatie en dan duurt dat niet zo lang.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Een logboek (of andere vorm van registratie door de leerling) helpt de leerlingen de gepresteerde activiteiten bij te houden en is een hulpmiddel voor de trajectbegeleider, o.m. om te bewaken dat de activiteiten voldoende gevarieerd zijn.

L: Soms zijn er weken dat je andere dingen doet en dan weer hetzelfde, en dan zien ze in het logboek dat je veel hetzelfde hebt gedaan. In ons boek schrijven we wat we hebben gedaan. Elke dag dat we werken.

I: En je schrijft daar zelf in, en kijkt iemand het na?

L: Normaal uw chef en leerkracht ook.

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De informatie die wordt verkregen uit de vakinhoudelijke begeleiding mondt meestal uit in individuele remediëring maar in enkele cases geeft het ook aanleiding voor bredere aanpassingen van de opleiding.

Bij sommige leerlingen worden de talen wel aangehaald, maar dat is afhankelijk van leerling tot leerling. Sommige leerlingen zijn goed in Engels of Frans en sommigen wat minder. Dus sommige stageplaatsen zeggen dan wel van: “zijn Engels zou wel wat beter mogen of daar zou nog aan gewerkt mogen worden”. Maar wat de werking betreft, denk ik wel dat ze tevreden zijn.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

De meeste leerkrachten onderstreepten het belang van een gedegen trajectbegeleiding. Leerkrachten wensen de trajectbegeleiding goed te *blijven* doen en geven aan bezorgd te zijn over of er voldoende middelen en uren zullen voorzien worden voor deze trajectbegeleiding, ook na de proeftuinfase.

Ja, ik vind de trajectbegeleiding heel belangrijk voor de leerlingen. Ik heb ze dan twee uur per week apart, deze twee leerlingen. Dan kan ik echt heel specifiek op hun vraag begeleiden en bijsturen wat ze niet zo goed kunnen of waar ze nog eens over moeten nadenken. Dat vind ik heel belangrijk en ik ben bang dat dat volgend jaar gaat verdwijnen, die uren. [...] Ik weet niet of daar sprake van is, maar ik heb altijd begrepen dat in het proeftraject veel meer budget is dan achteraf. Ik veronderstel dat ze dan ook minder uren voor ons, leerkrachten, hebben om die leerlingen te begeleiden

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Vakinhoudelijke begeleiding door de mentor en collega's

Een leerling begeleiden wordt gezien als een investering die op termijn zal lonen, i.e. een investering van tijd en – in het geval er een leervergoeding dient te worden betaald – financiële middelen. Aangezien ondernemingen op termijn ook de terugverdieneffecten zien van de investering verkiezen ze vaak deze vorm van werkplekleren boven de kortere stageperiodes.

Ik heb het liefst leerlingen die ik een heel jaar heb. Iemand waar ik ook de tijd in kan investeren en dat hij het rustig aan kan doen en alles leert dan iemand die zo voor korte periodes komt. Liever twee mannen of twee vrouwen, maakt niet uit, twee studenten die hier een heel jaar blijven. Dat alle shiften ook dubbel staan. Dan iemand die ik dan nog eens een week en dan. Ik heb liever dit systeem dan die korte stages.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Er blijkt – zoals voor de vakinhoudelijke begeleiding vanuit de school – veel variatie te zijn in de kwaliteit en kwantiteit van feedback en advies die mentoren en collega's geven. Sommige leerlingen erkennen de inspanning die mentor en collega's doen voor hen, terwijl andere leerlingen kritisch zijn over de begeleiding.

L3: Bij mij zijn ze wel veel met mij bezig.

I: En bij jullie ook? Bij de rest?

L4: Op het moment dat het fout loopt.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Net zoals voor de scholen geven mentoren aan dat de begeleidingsnoden van leerlingen individueel dienen benaderd te worden. De mate van begeleiding op de werkplek wordt zo ook op de werkplek aangepast aan de leerbehoeften van een leerling.

Hij krijgt de vraag van: je moet dit doen of dat doen en dan zie je aan die persoon of die handelingen goed zijn of dat hij twee linkerhanden heeft. Ik zal het zo zeggen. En de ene zal na twee maanden al zelf een onderhoud mogen doen en de andere doet er misschien vier maanden over om eens een bodemplaat eraf te halen.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Leerlingen worden niet constant geobserveerd en er wordt vaak een zekere mate van zelfstandigheid verwacht. Soms blijven leerlingen alleen aan het werk, met de mogelijkheid om de mentor of een collega op te roepen. In deze gevallen blijkt soms pas op het einde of de taak naar verwachting werd uitgevoerd en is er weinig of geen sprake van procesopvolging en -evaluatie.

I: Wanneer komt je mentor kijken?

L1: Meestal als het werk klaar is, dan komt hij even kijken. Of in geval van kleine zelfstandige werkjes, moet ik maar roepen wanneer ik klaar ben. En dan is het van doe dit en dat, maakt dat wat recht, ...

I: En als hij zegt 'doe dat' en weggaat, maar je zit met een vraag. Wat doe je dan?

L1: Erachter gaan lopen.

L2: Ik bel ook naar hem. Als ik boven sta en hij is beneden aan het werken, dan bel ik gewoon. Soms ja, we waren eens in [stadsnaam] en hij moest een kilometer verder naar een ander huis gaan. En ik moest dan even alleen mijn plan trekken.

(Leerlingen, opleiding Elektrische Installaties duaal)

In sommige sectoren (bijvoorbeeld voor de opleiding Chemische Procestechnieken) zijn er minder kansen om te leren door op de reële werkplek iets uit te proberen. Hoe dan ook krijgen deze leerlingen soms de kans om zelf (gesimuleerde) taken uit te voeren onder gecontroleerde condities. Deze leerkansen worden ook erkend als extra leerrijk.

Dat is ook een beetje van de mentaliteit van mijn peter. Hij geeft je graag iets in je handen en zegt doe je ding maar en je krijgt een walkietalkie. Dat werkt wel maar dat is minder voor mij. Ik heb liever de kennis mee en één keer zien hoe het moet. Ik hou minder van die aanpak omdat ik bang ben van fouten ondanks dat het wel altijd goedkomt. Hij zegt dan dat ik meer leer met het te doen en als er iets misloopt dan is het leergeld. Ze lachen daar mee. Zij kunnen wel goed inschatten wat zij kunnen vragen en wat niet.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Gemaakte fouten kunnen best worden gezien als een leeropportunity. Een leeropportunity kan verloren gaan als de gemaakte fout niet geanalyseerd wordt en/of de leerling niet voldoende psychologische veiligheid ervaart om fouten te kunnen maken.

Daar is inderdaad de andere keer gebeurd met de stopcontacten, dat er vrij veel stopcontacten fout waren. Als onze techniker de plomb of de zekering aanlegde, zag hij inderdaad dat er enorm veel dingen fout waren. Dan was (de leerling) ook mee en heeft hij het zelf moeten uitzoeken en oplossen. Heeft hij ook gezegd van kijk nu is het aan u, los het op en zorgt dat het in orde is. Natuurlijk hem wel bijstaan en zeggen van misschien is het daar of probeer eens daar of het is die kring bijvoorbeeld.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Een vakleerkracht stelt zich de vraag of bij de vakinhoudelijke begeleiding door de collega's en/of mentor er – bijvoorbeeld bij routineuze taken – voldoende (kan) worden stilgestaan bij de redenen waarom deze taken op een bepaalde manier worden uitgevoerd. De kennis hiervan is volgens de vakleerkracht niet altijd aanwezig of is eerder impliciet. Om deze reden besteedt de vakleerkracht hier extra aandacht aan tijdens de schoolse component.

Ik denk dat die mannen [de leerlingen], als die zich gedragen en wat openstellen, dat ze alle informatie krijgen die ze moeten hebben. Maar ik twijfel er soms aan of ze op de werkvloer nog de juiste achtergrond kennen. Als je er al zo lang inzit en je weet: dan doe ik dat. Maar het waarom? Dat is een routine geworden en die routine wordt overgegeven op die mannen en die hebben geen tijd voor het waarom of ze weten zelf de waarom niet meer. En die mannen doen dat dan en die doen dat goed. Maar hier [op school] vraag ik dan: wat is dat en dat, wat wilt dat zeggen?

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Wanneer de vraag wordt gesteld wie de mentor is, wordt het duidelijk dat de rolverdeling en gebruikte terminologie verschilt van opleiding tot opleiding, en onderneming tot onderneming. Zo is er sprake van 'mentor op papier', die voldoet aan de formele vereisten maar niet vaak in contact komt met de leerling. De feitelijke mentor is vaak een naaste collega die niet altijd voldoet aan de formele vereisten maar wel instaat voor de dagdagelijkse begeleiding van de leerling. Niet alle collega's zouden echter evengoed in staat zijn om de begeleiding op de werkplek op zich te nemen.

Ik ben vooral mentor op papier. Iedereen staat bij iedereen te werken en moet met iedere shift werken, dus ook met andere collega's. Dus hij mag daar altijd vragen stellen. Maar uiteindelijk, als er echt dringende vragen zijn, hij weet dat hij mij mag bellen. Ik sta wel altijd paraat voor hem.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist dual)

L: Je spreekt met iedereen. We zijn met tien, dan spreek ik een keer met die, dan met die, ... [...] Ik leer bijna niets van mijn mentor omdat hij er bijna niet is.

I: Als je stagebegeleider op bezoek komt, met wie spreekt hij?

L: Normaal is het mijn mentor, maar voor mij is het mijn collega die me werkjes geeft.

(Leerling, opleiding Elektrische Installaties dual)

[Een technische vraag?] Dat vragen ze op de werf aan de techniekers. Op de werf. In principe aan degene waar ze mee op de baan zijn. Ze zijn meestal met twee op de baan. Wij volgen het wel op en hebben wel de feedback met de techniker op het bureau hier. Wij gaan ook op de werven rond om eens te zien of alles goed loopt.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties dual)

Tijdens de vakinhoudelijke begeleiding (maar ook tijdens de evaluatie) zouden sommige mentoren volgens leerlingen en schoolpersoneel de neiging hebben om te vergeten dat het over leerlingen gaat en niet om volwaardige medewerkers.

Ik had vorig jaar, zeiden ze 'die leerling kent nog geen motor, driefasenmotor'. En ik zeg ja hij heeft het nog niet geleerd in school. Het was in het zesde jaar dat ze dat maar leren, motoren. Dus in het vijfde jaar kon die dat niet kennen, maar ik zeg als je wilt mag jij dat gerust geven, bedrijven vergeten soms dat nog altijd leerlingen zijn en geen volwaardige medewerkers.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties dual)

Over sommige werkplekken kregen we het signaal dat de vakinhoudelijke begeleiding van het leerproces niet centraal staat en dat de leerling in de onderneming vooral dient mee te draaien en op die manier de mentor (en collega's) eerder dient te ontlasten.

Bij ons ligt de nadruk niet op hoe wij hem begeleiden. Hij draait eigenlijk mee. Het idee van (de bazin) was ook dat hij... zoveel mogelijk ons ook wat kon ontlasten. Ik heb ook geen inzicht op hoe het moet werken want uiteindelijk heeft de school bij mij ook niet gezegd van: hoe moet de begeleiding er nu uitzien voor [naam leerling]? Wat gaat hij hier concreet moeten doen?

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Co-begeleiding

Leerkrachten en mentoren volgen vaak een schema waarin wordt vermeld waar de leerlingen verschillende competenties dienen te verwerven. Dit creëert duidelijkheid over de leerdoelen en ook ruimte om te differentiëren in aanpak naargelang de specialisatie van elke onderneming.

Dit lijkt me logisch dat een leerling op de werkvloer gaat aanleren, dit lijkt me logisch dat ik hem dan aanleer... maar dat blijkt toch wel voor elke leerling daar heel fel kan differentiëren. [...] Het is heel simpel: als een bakker, zich vooral specialiseert op het gedeelte broodbakkerij, en die koopt heel wat patisserie aan, ja dan is het mijn taak om die leerling hier alles van de slagen en van crèmes en romers en moesjes te gaan aanleren. Dus in dat opzicht moeten we vrij sterk differentiëren.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

De inbreng van mentoren bij het opmaken van dit schema gaat vooral over wat wel en niet realiseerbaar is op de werkplek, niet alleen in functie van de karakteristieken van de onderneming maar ook rekening houdend met eigenschappen van de specifieke leerling.

Ja, als er bepaalde zaken in staan die niet realiseerbaar zijn zoals bijvoorbeeld aanleg. Dan zeg ik weleens: dat is nog te vroeg, ik weet niet of we dat ooit kunnen gaan bereiken. Maar dat hangt af van de leerling, het is niet dat het bij mijn leerling niet lukt dat het bij een andere leerling ook niet lukt, dus vandaar ja, sommige dingen zijn duidelijk dat zal [naam leerling] nooit kunnen.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

De mentor krijgt aan de hand van de overlegmomenten met de trajectbegeleider (en de leerling) zicht op wat er op school geleerd wordt, hetgeen het leertraject op de werkplek kan ondersteunen. Voor onderstaande mentor was het overleg tot op het tijdstip van het interview (*i.e.* november) nog vooral praktisch van aard en was er volgens hem nog meer vakinhoudelijke afstemming nodig.

Dat zou ik wel meer mogen doen: iets meer vragen wat leer je juist op school of iets meer over zijn school vragen want hij is voornamelijk... De praktijkleerkracht komt ook langs, [...] dan kan ik ook meer vragen stellen: wat ziet hij puur op school, in de praktijk, wat hij kan gebruiken. Hopelijk is dat mogelijk.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De frequentie van de werkbezoeken van de trajectbegeleider verschilt tussen en binnen de casestudy's in het duaal leren. Dit werd door de bevroagde actoren geduid vanuit verschillen in de leerprogressie van leerlingen en de tijdsdruk/bereidheid bij trajectbegeleiders en mentoren:

De samenwerking tussen de mentor en de leerkracht is veel nauwer. Maar om de veertien dagen tijd? Er moet nog iets evolutie waarneembaar zijn en ge vindt geen enkele werkgever die om de 14 dagen een uur of anderhalf uur tijd heeft om me u te gaan samenzitten. Dus ik heb nu gezegd ik doe er één per maand [...]. Op veertien dagen kunt je geen evolutie gaan vaststellen.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Tussen schoolpersoneel en mentoren blijkt waardering van elkaars expertise een belangrijke factor te zijn in de samenwerking. Zoals het reeds hierboven werd aangehaald, vinden leerkrachten het niet hun taak om op de werkplek de kennis van de mentor te testen of in vraag te stellen.

Het hangt er ook van af hoeveel tijd de mentor krijgt binnen het bedrijf om zo'n zaken uit te leggen. Want hier (op school) zien we dat dan, maar natuurlijk zijn er zaken waar ze misschien wel een woordje meer uitleg over mogen geven. Dan heb ik soms de twijfel of die mentor de achtergrond wel weet. Het is niet aan ons om die mentor te gaan testen. Die doet zijn job al zo veel jaar en die doet dat goed.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

De inhoudelijke co-begeleiding is pas mogelijk als alle partijen voldoende vakkennis hebben en op die manier ook 'dezelfde taal' spreken. Zo getuigde een vakleerkracht uit een Syntra campus over de vooruitgang die hij als vakleerkracht ervaart in de communicatie met de werkplek. Anders dan waar een Syntra leertrajectbegeleider – die actief was binnen verschillende vakgebieden – de communicatie met de mentor opnam.

Ja, en dan kunnen we dat bespreken met die mensen. Dat vind ik wel super tegenover vroeger. Met alle respect maar die leertrajectbegeleider is niet technisch onderlegd. Dus die gaat daar kijken en die ziet dan: ja, ja. Zijn de omstandigheden goed? Die heeft daar geen idee van want die doet ook de voeding, die doet ook heel die sector. Dus dat vind ik in dit geval wel een serieus pluspunt.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Een bedrijf dat sterk geïnteresseerd is om een specifieke leerling op termijn aan te werven, kan de school bijsturen in wat de leerling nog nodig heeft om bij hen verder te groeien. Hierbij wordt bijvoorbeeld voorbijgaan aan de basisopleiding en aangestuurd op het aanbieden van specifieke vakinhoud ter ondersteuning van de specifieke rol die de leerling zou gaan opnemen.

In die drie jaar dat ze dat doen, dat je een jaar basis doet en dan eigenlijk naar de ondernemer die dat zich daar heeft over ontfermd. Natuurlijk als die zegt daar kan ik toch niets mee doen, dat is moeilijk voor die jongen. Maar bij ons, wij nemen iemand

aan om daar na drie jaar mee verder te gaan. En samen met die jongen dat de school naar het bedrijf luistert voor wat het bedrijf die wilt door laten gaan. Dat misschien die lessen, die modules, wat groter worden in elektriciteit dan dat alles steeds basis blijft.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Zelfsturing bij leerlingen

Bij duale leerlingen, zeker bij de oudere, wordt er vaak aanzienlijk wat zelfstandigheid verwacht. Dit wordt door de meeste actoren geapprecieerd, ook door de leerlingen zelf. Ze voelen zich meer als volwassenen behandeld en vaak meer verantwoordelijk voor hun eigen traject.

I: Wordt het dan op een of andere manier opgevangen het feit dat bepaalde dingen niet aan bod komen op de werkplek?

L1: Je hebt je unit en als er dan bijvoorbeeld een andere unit zou zijn die een specialisatie... dan kan je daar eens gaan horen.

I: Bemiddelt de stagebegeleider van je school daarin? Moet jij dan aan je mentor vragen van kan jij mij niet eens een dag daar zetten?

L2: Neen, wij zijn ook volwassenen. Het is niet zo dat wij zestienjarige zijn waarbij zij onze hand moeten vasthouden. Je moet zelf ook wat zoeken en ik denk dat een bedrijf dat ook kan appreciëren.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Binnen de verschillende casestudy's streeft men ernaar dat doorheen het leerproces de (nood aan) begeleiding afneemt en de zelfsturing groeit.

In het begin ging hij nog alles gaan tonen van kijk dat ligt daar, maar op de duur is dat gewoon. Na een tijd weet je dat gewoon beter.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Zelfsturing blijkt belangrijk te zijn om te kunnen omgaan met verschillende evaluatiestandaarden bij verschillende begeleiders (bv. wanneer iets goed genoeg is) en ook wanneer positieve feedback uitblijft. Nog een belangrijk aspect van zelfsturing is dat leerlingen zelf om feedback te (durven) vragen.

Evaluatie

Bij de vier cases in het vorige tussentijdse rapport werd het standaardtraject niet alleen gebuikt als basis voor het individuele opleidingsplan maar onrechtstreeks als een evaluatie-instrument. Vaak werden standaardtrajecten echter te gedetailleerd bevonden met als gevolg dat evaluatie-instrumenten zich meestal beperken tot verkorte lijsten van 'kerncompetenties', soms geselecteerd volgens onduidelijke criteria. Anders dan permanente evaluatie van competenties op de werkplek, was er weinig draagvlak om algemene en technische kennis in de ondernemingscontext te evalueren. Verder was er in elke case sprake van een eindproef. Hoewel de school een sturende rol en de eindverantwoordelijkheid over de evaluatie behoudt, bleek het ook dat verschillende actoren betrokken zijn bij de evaluatie, o.m. de leerlingen zelf en de mentor, vaak bijgestaan door andere collega's. Mentoren gaven aan nood te hebben aan extra ondersteuning door de leerkrachten in het evalueren van leerlingen, i.h.b. bij het inschatten van beheersingsniveaus. De mentoren kregen een stem in de delibererende klassenraad maar voelden zich over het algemeen niet geroepen om hier fysiek op aanwezig te zijn. Ten slotte bleek uit de eerste vier casestudy's ook dat de verschillende proeftuinen gebruikmaken van verschillende evaluatie-instrumenten: aandachtspunten hierbij waren de afstemming tussen instructie- en evaluatievormen, het inschalen van beheersingsniveaus en het meten van de groei in competentieverwerving.

In de verschillende nieuwe casestudy's hebben de aanbieders het standaardtraject (vaak in samenwerking met ondernemingen en sectororganisaties) vertaald in instrumenten die gebruikt worden om het overzicht te houden van de te behalen competenties. Deze instrumenten worden gebruikt als handvaten voor de permanente en eindevaluatie. We beschrijven in dit hoofdstuk eerst de evaluatie-instrumenten en -procedures per casestudie en presenteren vervolgens andere aspecten van de evaluatie op geaggregeerd niveau.

In essentie
Formatieve evaluatie: evaluatie als een deel van het leerproces
De aanbieders hebben (vaak i.s.m. met andere aanbieders, ondernemingen en sectorale organisaties) het standaardtraject vertaald in evaluatie-instrumenten om het leerproces op te volgen, samenwerking met de mentoren te faciliteren en permanent te kunnen evalueren.
Er worden verschillende evaluatievormen gebruikt, bv. observaties, evaluatiegesprekken, presentaties, rondleidingen en portfolio's.
Mentoren vinden het vaak moeilijk om te evalueren (bv. inschalen beheersingsniveaus) en rekenen op de coaching van de trajectbegeleider.
In het geval van een gedeeld mentorschap over collega's, dient de mentor zich voor de evaluatie eerst te informeren bij zijn collega's over de vordering van de leerling.
Er worden niet alleen vaktechnische maar ook sociale competenties geëvalueerd op de werkplek. Er wordt meestal slechts een selectie van doelstellingen geëvalueerd. Bv. o.b.v. wat aan bod kan komen op werkplek of enkel de competenties die nog niet behaald werden.
Om leerlingen meer inzicht te geven in hun leerprestaties krijgen ze naast een quotering vaak ook een toelichting. Deze toelichting geeft aan de evaluatie een meer formatieve functie.

Zelfevaluatie

Zelfevaluatie komt weinig voor. Sommige leerlingen worden daarin ondersteund waardoor er hierin een toenemende vaardigheid, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid kan ontstaan.

Summatieve evaluatie: evaluatie die beslist over het kwalificeren

In sommige gevallen wordt het eindproduct – inclusief de winstmarge – een evaluatiecriterium. Hierbij is niet enkel de kwaliteit van het product, maar ook het werktempo van belang.

De proeftuinen kiezen ervoor om – naast permanente evaluatie – ook klassieke evaluatiemomenten te organiseren (bv. klassieke schriftelijke examens en/of eindproeven).

De participatie van mentoren in de delibererende klassenraad wordt positief onthaald maar in praktijk enkel nodig geacht in gevallen van gebrek aan consensus. Belangrijk blijft hierbij dat de permanente en summatieve evaluatie goed worden gedocumenteerd.

Eindproeven

Binnen alle casestudy's wordt een vorm van eindproef georganiseerd. Deze hebben verschillende functies: informatief/formatief (na 1e jaar van tweejarige opleiding), kwalificatie (einde opleiding), objectivering van de permanente evaluatie door de mentor.

Enkele specifieke eindproeven roepen nieuwe vragen op rond (a) ligt de proef in de lijn met de opleiding in termen van specialisme (bv. automerk); (b) kan evaluatie gebruikt worden als sollicitatieprocedure? en (c) zijn mystery visits ethisch verantwoord?

Zittenblijven en (verplichte) heroriëntatie

Binnen de proeftuinen pleiten sommige leerkrachten ervoor om ook in tweejarige opleidingen op basis van een tussentijdse evaluatie na het eerste jaar leerlingen te kunnen laten zittenblijven of te heroriënteren naar een andere opleiding. Andere getuigenissen laten zien dat het mogelijk om een negatief traject tijdens de opleiding om te buigen zonder deze middelen.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Formatieve evaluatie: evaluatie als een deel van het leerproces

De trajectbegeleiders evalueren het leerproces op de werkplek in samenspraak met de mentoren. Net zoals we in het voorgaande hoofdstuk spraken over co-begeleiding, kunnen we hier spreken van co-evaluatie. In beide vormen van samenwerken blijken gelijkaardige voorwaarden te gelden voor een goed verloop, bv. gedeelde instrumenten, duidelijke afspraken en erkenning van elkaars expertise. We merken verder op dat de permanente evaluatie deels overlapt met de vakinhoudelijke begeleiding. Ze maken veelal deel uit van dezelfde procesbenadering.

Het eerste bezoek (van elk stageblok) is om te ondersteunen en het tweede bezoek is echt wel om te laten wat je hebt gedaan. Dan word je echt wel beoordeeld of je deze blok genoeg hebt gedaan. Op het einde is er een eindevaluatie met een jury en dat zal allemaal op punten staan.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Mentoren vinden het vaak moeilijk om te evalueren en rekenen hiervoor op coaching door de trajectbegeleider. De grootste moeilijkheid zou zijn om in te zien dat wat men eigenlijk evalueert een proces is. De wisselwerking blijkt essentieel, bijvoorbeeld de leerkracht heeft een diepere kennis van de betekenis van elke opgesomde doelstelling en over het systeem achter het evaluatie-instrument, terwijl de mentor de observaties kan aanreiken die een quoterings kunnen genereren en onderbouwen.

Wel dat is een leerproces, dit is geen momentopname: je moet ook gaan zien van kijk evolueert hij wat. En daar hebben die mensen dat denk ik wel. Die kunnen wel zeggen van "ja maar hij gaat positief vooruit en dat gaat nu al en dat gaat nu al" maar inderdaad om daar een quoterings op te plakken voor hun.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Ik moet eerlijk toegeven, moest hij [de trajectbegeleider] er niet bijzitten, zou die matrix in het begin misschien een beetje verwarrend kunnen zijn of toch zou dat minder vlot gegaan zijn om dat in te vullen, dus het is wel goed dat hij dat hier komt doen of kan komen doen. Want die kleurcodes zijn ook maar kleurtjes op een bepaalde vraag: daar is niet bij waarom vul je dat in, welk specifiek gevalletje of welk voorvalletje heb je gehad of welke anekdote bijna hangt eraan vast.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

In sommige gevallen worden alle criteria en doelstellingen overlopen en toegelicht tijdens de evaluatiegesprekken met de leerling, waarbij school en bedrijf aanwezig zijn.

Beide [de evaluatie door de school en die door de onderneming] komen aan bod tijdens het evaluatiegesprek. Dus doorheen het jaar zijn er verschillende evaluatiegesprekken met leerlingen en bij zo'n gesprek is ook een leerkracht aanwezig.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Het verloop van het evaluatiemoment is gelijkaardig in verschillende opleidingen. Vaak bouwt een evaluatiemoment verder op vorige evaluaties. Variaties tussen de proeftuinen hebben veelal te maken met de aanwezigheid van de leerling, maar ook of aanvullende evaluatievormen die worden gebruikt naast het klassieke gesprek, bv. een observatie, een rondleiding of presentatie door de leerling.

We gaan tussentijds op evaluatie, dan wordt er gewoon algemeen bekeken van hoe gaat het met de leerling, wat heeft die van competenties nog moeten doen, welke taken heeft hij/zij mogen uitvoeren. Dan hebben we de gewone evaluaties waarbij de echte competenties overlopen worden en er een punt op gegeven wordt.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Als ik op bezoek ga tegen dat de examens eraan komen, overloop ik dat [de competentielijst] samen met de mentor. Ze vullen het in maar we overlopen het samen. Ik moei me daar niet mee maar vaak zijn er vragen over wat ze ermee moeten

doen. Die lijst wordt ingevuld door de stageplek zelf. En ik heb mijn eigen deeltje punten dat ik kan geven.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel leerlingen in sommige proeftuinen betrokken worden in de evaluatiegesprekken kregen we van de leerlingen toch ook het signaal dat ze graag (meer) betrokken zouden zijn tijdens de evaluaties.

Ik zou het echt wel beter vinden als de leerkracht naar het werk komt dat je erbij mag gaan zitten. Zodat je weet over wat ze praten want ze praten over u uiteindelijk. En dat je daar zelf ook uw mening kan geven.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Verschillende actoren geven aan dat het belangrijk is om voldoende tijd te maken om correct te evalueren maar het ook niet overbodig lang maken.

We hebben ook wel tegen werkgevers gezegd van kijk, het is een lange lijst, en wij hebben er al proberen in te snoeien en wij hebben de inschatting gemaakt dat deze competenties zijn dat op de werkvloer aan bod kunnen komen. Maar wij zeggen ook wel van kijk: eigenlijk zou een evaluatie van een leerling niet meer dan vijf à tien minuten per week in beslag mogen nemen.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

De coaching van de mentor door de trajectbegeleider blijkt des te belangrijker te zijn als de interne communicatie binnen een onderneming niet vlot verloopt. In onderstaand voorbeeld weet de mentor niet wat van hem verwacht wordt voor de evaluatie van de leerling. De mentor in dit voorbeeld is verder geen voorstaander van het invullen van een evaluatieformulier en geeft de voorkeur aan een gesprek met de trajectbegeleider. Op deze manier kan de trajectbegeleider de vertaalslag maken naar het invullen van het evaluatieformulier.

Qua evaluatie heb ik totaal geen idee wat er verwacht wordt. Maar ik vind dat wel prima zo want bij stagiaires hadden we als mentor veel meer werk dan de stagiaires zelf. Bij [leerling] zelf, denk ik weleens van: moet jij geen werkjes maken, heb jij geen opdrachten? Ik zie je nooit iets opschrijven... maar dat weet hij precies zelf ook niet maar dan denk ik van: ik ga hem maar gewoon begeleiden want ik heb het al druk genoeg. [...] Dus ik heb het ook liever in een gesprek dus als die mevrouw langskomen dan zou ik het leuk vinden dat zij papieren mee heeft zodat ik het gewoon aan haar moet uitleggen.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Als gevolg van het gedeelde mentorschap over verschillende collega's, dient de mentor – die samen met de stagebegeleider evalueert – zich eerst te informeren bij zijn collega's over de leerling.

We vangen de signalen op van onze technikers. En inderdaad ook, het is al gebeurd dat er hier een techniker ook bij is zelfs. Ze zijn ook niet altijd met dezelfde techniker op weg maar we horen het wel genoeg.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De school en de onderneming complementeren elkaar want elk heeft een eigen kijk op de opleiding en, bijgevolg ook, op de evaluatie. Ondanks de eigenheid, blijken de twee beoordelingen meestal overeen te stemmen.

Dat (de competentielijst) is voor de leerkrachten eerder, denk ik omdat zij ons punten geven en dat zijn allemaal AA's en van die dingen en op dat vlak kunnen zij wel punten geven maar het bedrijf zelf geeft meer bedrijfsgericht feedback van daaraan moet je werken enz... De school is wat meer schoolgericht en daar heeft een bedrijf niet veel aan. Een school kan zeggen op die punten moet je echt wel werken maar een bedrijf heeft zijn eigen kijk. Zij weten hoe ze mensen moeten aanpakken en die hebben er dus een eigen kijk op. [...] Als de leerkracht langskomt en zegt hier ben je goed bezig en daar wat minder en dat komt ook overeen met wat je mentor zegt.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

In onderstaand voorbeeld geeft een leerling aan dat ze het een meerwaarde vindt om meer achtergrondinformatie te krijgen bij haar quotering. Op deze manier krijgt ze inzicht op haar prestaties per competentie, in plaats van een algemeen totaal op de werkplekcomponent.

Bij mij zet hij de punten al open. Hij zegt ook dat wij twee volwassen mensen zijn en dat hij samen de punten gaat geven. En hij geeft er dan wat uitleg bij van wat hij zelf denkt. Dat is op zich wel tof want anders zou je die lijst nooit te zien krijgen en heb je (enkel) een totaalpunt op je stage. [...] Het is dan wel tof om te zien vanwaar je punten komen.

(Leerlingen, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

In sommige gevallen kregen we het signaal dat ook het eindproduct – inclusief de verkoopwaarde van dit product – een evaluatiecriterium is. Hierbij is niet enkel de kwaliteit van het product van belang maar ook het tempo waarop de leerling het product kan afleveren.

Een schoon voorbeeld van een werkbezoek. Die zei: ik heb ik al mannen (met) leercontract gehad, deeltijds onderwijs, en ik heb ook al mannen gehad die uit een 7de jaar chocolatier kwamen. Hij zei: geef mij die mannen van het deeltijds maar, ik kan die inderdaad leren wat ik wil. En zij, zo een van het voltijds die komt eraan, die werkt daar anderhalf uur aan een schone Bavarois, kei schoon, maar... om dat gerealiseerd te krijgen en daar zelfs gewoon nog maar break even op te draaien moet ik dertig euro voor die Bavarois vragen: welke klant gaat dertig euro voor die Bavarois betalen?

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Zelfevaluatie

In sommige gevallen helpt de mentor de leerling om zichzelf en zijn resultaten te evalueren. Hieruit blijkt dat het voor de leerlingen vaak moeilijk is om het eigen werk te beoordelen. In het volgende voorbeeld wordt een leerling gevraagd om zijn werk te evalueren en wordt hij/zij ondersteund om deze beoordeling in het vervolg zelfstandig te kunnen doen.

Vroeger kwam hij altijd vragen "kom eens kijken". Hij had twee meter geschoren, kom eens kijken of het goed is. Als iets echt nieuw is dat hij nog nooit gedaan heeft doe ik dat wel, dan kom ik zo die eerste twee meter ook weleens kijken, maar nu vraag ik bijna altijd van "Wat vind je er zelf van, vind je zelf dat het oké is?". En dat is voor hem nog heel moeilijk, om van zijn eigen werk te zien. Als ik hem zeg van zie je daar nog een bult dan ziet hij het wel, maar je moet het hem eerst aanduiden. Als je zelf vraagt "Kijk nu eens naar de haag, vind je het zelf goed?" "Ja, ja het is mooi recht he". Maar dan hangen we er een koord naast, oei oei het is niet recht. Terwijl dat je dat wel, hij zou dat ook wel kunnen zien maar zijn eigen werk beoordelen is moeilijk.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Leerkrachten moedigen zelfevaluatie ook vaak aan: de leerlingen beoordelen zichzelf in gesprek met de leerkracht maar leerkrachten hebben niet altijd evenveel vertrouwen in de capaciteiten van de leerlingen om zichzelf te kunnen beoordelen.

Ja, maar wij vullen in samen met de leerlingen. Dus wij overlopen elk puntje, we bespreken met de leerling hoe zij het zien. En dan ja, want ze kunnen het zelf ook, wij hebben dat in het eerste jaar gedaan, ze zelf het laten invullen maar dat is niet het ideale voor ons, wij kunnen daar niet veel uit afleiden want sommigen zien zichzelf veel te goed en anderen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Doorheen het leertraject ontwikkelen leerlingen vaak wel de vaardigheid en de gewoonte om zichzelf te evalueren.

Soms trek ik ook een foto maar als ik écht mijn werk goed gedaan heb. [...] En als je daar dan een foto van hebt en als hij dan zegt dat je dat goed gedaan hebt, dan ben je ook al content.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Binnen sommige proeftuinen evalueren leerlingen zichzelf op een zelfstandige manier en kunnen achteraf hun beoordeling vergelijken met die van de leerkracht. Het is hierbij echter belangrijk dat eventuele discrepanties ook besproken worden met de leerling.

De evaluatie kan formatief zijn als leerlingen op de hoogte zijn van de leerdoelen en de inhoud ervan goed begrijpen, als ze hun persoonlijke leerdoelen ook erkennen, als ze correcte feedback krijgen, als ze deze feedback begrijpen en er ook gevolg aan geven. Maar vaak bleken de leerlingen niet goed op

de hoogte te zijn van de verwachtingen en/of begrepen ze niet op welke manier ze geëvalueerd werden. Om leerlingen meer inzicht te geven op hun leerprestaties krijgen ze naast een quotering (punten, kleur- of lettercodes) ook een mondelinge en/of schriftelijke toelichting. Deze toelichting helpt om de evaluatie een meer formatieve kracht te geven.

Soms denk je ook na over wat je leest, bijvoorbeeld het tempo en hoe het komt dat je tempo niet goed is. En dan zeg je later: ik moest nog werken aan je tempo in het begin van het jaar en je baas had dat dan ook geschreven. Dan probeer je dat te vermijden en neem je dat mee in je hoofd. En bijvoorbeeld met harken, dan sta je niet te wachten totdat je baas klaar is. Dan pak je een hark en ga je niet de hele tijd rond staan kijken of je medewerkers of baas klaar zijn.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

De mondelinge feedback op het moment zelf wordt door de mentoren vooral gezien als de meest voor de hand liggende manier om formatief te evalueren.

Als ik dingen zie die hij minder onder de knie heeft, ga ik die zeker bespreken.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Andere leerlingen geven aan dat ze te weinig goede feedback krijgen. Zo zouden ze bijvoorbeeld niet weten waarom iets niet goed was of hoe ze het beter kunnen doen. In dit geval vervult de evaluatie haar formatieve functie niet.

Ja, dat wordt een keer rap in de les overlopen en dan wordt er uitgelegd waar het voor staat en dat komt dan terug. Je weet niet wat je moet doen om voldoende te halen.

(Leerling, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Het is niet duidelijk of de leerlingen begrijpen op basis van welke doelstellingen ze geëvalueerd worden en hoe deze quotering op basis van doelstellingen verdeeld zijn. Ze blijken niet altijd goed op de hoogte te zijn van hoe de evaluatie op zich verloopt.

L1: Ik denk, het moment dat je rapport gaat krijgen, krijgt uw begeleider op het werk wel een papier. Waar hij voldoende, niet voldoende, moet invullen. Maar zelf weet ik daar niets van.

L2: Nee, met mij bespreken ze toch niets. Ik wist niet eens de vorige keer dat ik punten had gekregen.

L3: Ik weet daar eigenlijk niets van.

I: Wanneer krijg je punten?

L2: Ik weet dat niet.

(Leerlingen, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Summatieve evaluatie: evaluatie die beslist over het kwalificeren

Sommige proeftuinen kiezen ervoor om – naast permanente evaluatie – ook klassieke evaluatiemomenten te organiseren. Zo worden er, bijvoorbeeld, schriftelijke examens georganiseerd als dit verondersteld wordt bevorderend te zijn om de opgedane kennis te verwerken en te onthouden.

Ze hebben ook nog drie keer per jaar een gewoon rapport. Ik geef hen ook punten hier op gedrag en ze moeten een schriftelijk examen doen bij mij. Normaal moet dat niet meer maar ik doe dat nog. Ik vind die permanente evaluatie goed maar die gasten moeten een klein beetje meer 'parate kennis vergaren'. Niet van: nu kan ik dat en vraag me daar volgende week niets meer van want dan weet ik het niet meer. Daar hou ik niet van. Elk hoofdstuk komt er nog eens een grote test om dat stukje leerstof te verwerken of toch nog eens extra te bekijken. Dat vind ik toch wel belangrijk.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel mentoren een stem hebben in de summatieve of eindevaluatie, en soms ook effectief uitgenodigd worden op de deliberaties, wordt de eindbeslissing tijdens de delibererende klassenraad nog steeds voornamelijk onder de betrokken leerkrachten genomen. Er werd echter ook erkend dat de mentor zeggenschap heeft gekregen in het duale systeem. Discussies over de beoordeling van een leerling kunnen niet uitgesloten worden. Zulke discussies kunnen, bijvoorbeeld, ontstaan als er geen consensus is over het verwachte beheersingsniveau (i.e. beginner of gevorderd). Verder blijken leerlingen zich vaak anders te gedragen op school dan op de werkplek waardoor leerkrachten en mentoren een verschillend beeld hebben van dezelfde leerling voor wat betreft de beoordeling van attitudes.

[Over mogelijke discussies in de beoordeling] Dat moeten we nog zien maar soms zijn die gasten hier heel anders dan dat ze op hun werkplek zijn.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Ze hoeven zeker geen expert te zijn. Wat wij verwachten is dat je ons concept tegen het einde van april/mei... nee... je moet er zeker geen expert in zijn. Nee. Je kan later nog doorgroeien en personal trainer worden of iets anders.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Hoewel de participatie van mentoren in de klassenraad nuttig kan zijn in gevallen waar geen consensus is over de evaluatie van een leerling, vindt men het over het algemeen echter niet nodig dat de mentoren standaard aanwezig dienen zijn tijdens de deliberaties. Dit laatste op voorwaarde dat de permanente en summatieve evaluatie goed gedocumenteerd zijn.

Ik denk dat dat (deelnemen aan een klassenraad) zelfs nuttig is ook want uiteindelijk die leraren, die zien ze ook maar twee dagen in een week en wij zien ze drie dagen. En ik denk dat ze bij ons ook meer zijn wie ze zijn dan wanneer ze in een klas... [...] Ik verwacht niet dat ik daar een hoofdaandeel beslissingsrecht zou hebben maar ik denk

dat er daar wel gerust eens van uit de klassenraad misschien informatie nagevraagd kan worden. Of ze er dan iets mee doen of niet, je hebt het meegegeven. [...] Maar ja, waar eindigt het dan? [...] Misschien als er een probleemgeval zou zijn. Als ze een leerling hebben waar alles mee in orde is, dan lijkt mij dat ook niet echt nodig.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Ik vind dat zinvol, als het nodig is. Als het allemaal schriftelijk kan en alles is bespeurbaar en identificeerbaar dan moet er niet iemand nog aanwezig zijn. Dat is overbodig. Maar is er ergens een twijfel... Ja, dan vind ik wel dat de koppen bij elkaar moeten komen als men dat bepaalt.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Je moet uw punten eigenlijk kunnen documenteren. Een mentor heeft de verslagen die hij ingevuld heeft en daar geeft hij dat al aan. Dat is een tabelletje met vier vakjes: niet, onvoldoende, goed, enz. En meneer [naam] vertaalt die vakjes naar punten dus krijg je ook een cijfer van de mentor. Maar die documenten worden bijgehouden. En op die manier kunnen we altijd terugvallen: daar was hij niet goed, dat was niet goed.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

De participatie van mentoren in de klassenraad blijkt ook praktisch moeilijk te organiseren. Men houdt op een andere manier rekening met de mening van de mentor waardoor de meerwaarde van deze participatie verzwakt. In sommige gevallen blijken actoren niet altijd te zijn geformaliseerd of zelfs te weten dat de mentor deel dient uit te maken van de einddeliberaties.

Ze [het bedrijf] maken geen deel uit van de klassenraad dus ze zijn niet aanwezig [bij de deliberaties] maar ze geven wel hun input door en wij moeten dat zien te kaderen binnen een groter vak.

(Vakleerkracht, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Met de stage kijken wij sowieso of de leerling is geslaagd en daar houden wij rekening mee. Maar geen bindende afspraken. Ik denk ook niet dat de ondernemingen daarnaar vragen. Die mentoren zijn er niet op gebrand om er bij de deliberatie bij te zitten.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Ik denk als de leerkracht er altijd bij is geweest tijdens de evaluatiegesprekken met de leerling- weet hij natuurlijk wat de mening is dus ga ik ervanuit dat de leerkracht dit ook meeneemt op de klassenraad. Dus ik zie niet echt in wat een meerwaarde zou zijn van onze aanwezigheid.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Eindproeven

In alle bestudeerde cases komen eindproeven voor. De volgende paragrafen beschrijven enkele specifieke proeven die bijkomende vragen oproepen: (a) of de evaluatie al dan niet in lijn met de opleiding in termen van specialisme of specifieke merken; (b) of de evaluatie als een sollicitatieprocedure kan gebruikt worden, bv. in het geval van de presentatie voor een jury; en (c) of een cross-evaluatie via *mystery visits* een ethisch verantwoorde evaluatietool is.

In de opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual leert een leerling zo bijvoorbeeld vaak een jaar lang werken met wagens van een bepaald merk en is de praktijkproef vaak opgebouwd rond een ander merk. Wanneer een leerling hierdoor niet zou slagen voor de praktijkproef is dit voor de mentor onbegrijpelijk. Hierbij deed de mentor dan ook een oproep om de praktijkproef op de werkplek te organiseren.

Ik vind dat je iets zo moeten afspreken met het bedrijf waar hij werkt. Het is niet veel moeite om naar hier te rijden. Dan werkt hij op zijn minst met zijn materialen, zijn omgeving en zijn producten waar hij op heeft geleerd. En je bent al gestresseerd als je examen hebt, iedereen weet dat. Het is het laatste moment want ik moet het goed doen wat mijn toekomstige baas wilt dat ik erdoor ben want dan kan ik beginnen. Dus dat zit allemaal mee. Als je heel het jaar alles in basis goed doet en je hebt drie jaar in één bedrijf geweest dan vind ik wel dat je de kans mag hebben om die proeven van in dat bedrijf te doen. Als ze mij morgen aan de balie zetten bij [ander automerk], dan ga ik ook niet kunnen vertellen.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Op sommige werkplekken in de opleiding Chemische Procestechnieken dual maakt – naast de leerkracht en de mentor – ook een HR-verantwoordelijke deel uit van de jury die de eindverdediging van de leerling beoordeelt. De sfeer bij deze evaluaties zou lijken op de sfeer bij een sollicitatiegesprek waarbij de leerling niet alleen bewijst wat hij/zij geleerd heeft maar tegelijkertijd solliciteert voor een positie binnen de onderneming.

Bij mijn eindevaluatie komen er ook nog mensen bij zitten die wat meer een aanwervingsfunctie hebben. Die kunnen dan bij de eindevaluatie een contract aanbieden.

(Leerling, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

In mijn ogen lijkt mij dat niet slecht. Het is zelfs zo dat in sommige bedrijven iemand van HR komt bijzitten. De leerlingen worden dat gewoon. Zij zitten daar in een minder overweldigende omgeving dan dat het hier op school zou zijn. Wij zitten hier met vijf op een rij zoals bij de prestatie op het einde van de jaar. Zij moet dat ook leren en zo een manier van communiceren moet zij ook leren. Bij bepaalde bedrijven spreek ik enkel met de mentor en bij andere bedrijven is dat anders.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Twee aanbieders binnen de opleiding Hotelreceptionist dual planen samen te werken om elkaars leerlingen te evalueren door middel van 'mystery visits' aan de hotels waar de leerling aan werkplekleren doen. De vraag stelt zich echter of het ethisch correct om een leerling te evalueren op een verborgen manier.

Met [naam andere aanbieder] zitten we regelmatig samen om te kijken 'hoe gaat het bij jullie, hoe pakken jullie het aan', de evaluaties vooral dan. We zijn nu ook met hen aan het samenwerken om een eindproef uit te werken voor hotelreceptionist. We hebben cases uitgewerkt, bijvoorbeeld een situatie die ik naar de leerling mail en die moet mij als gast dan zo goed mogelijk verder helpen. En dan willen we een 'mystery visit' uitvoeren in het bedrijf waardoor de leerling echt persoonlijk geëvalueerd gaat worden: is die vriendelijk, beantwoordt die mijn vragen die ik heb? Dus echt iemand die de rol speelt van een mystery shopper, van een gast. Daarvoor zijn we nu met [naam aanbieder] aan het samenwerken zodat wij de leerlingen van hen kunnen beoordelen en andersom, maar dat we ons wel baseren op dezelfde aspecten, op dezelfde evaluatie.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

De eindproef (of praktijkproef) heeft in sommige cases meer gewicht dan in andere. Verder blijkt het moeilijk te zijn voor leerkrachten om dit gewicht toe te kennen en dit te beargumenteren. De moeilijkheid blijkt te berusten op (a) welke competenties de eindproef zou moeten testen; (b) twijfel over de meerwaarde van de praktijkproef ten opzichte van reeds geteste competenties tijdens de permanente evaluatie; en (c) geëxpliciteerde en verborgen functies van de eindproef (bv. een 'objectivering' van de mentors beoordeling).

[Over de praktijkproef] Ik vind dat wel belangrijk. Maar nee, niet per definitie want het is altijd een totaalsom van alles wat ze gedaan hebben. Maar dat staat toch wel op meer punten dan hun dagelijks werk.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

I: U heeft alle punten die de leerlingen krijgen bij de stagebezoeken en u gaat ook vanaf dit jaar al een eindproef hebben. In verhouding, hoe wegen ze ten opzichte van elkaar?

T: Ja, dat hebben we nu nog niet besproken. Dat moeten we nog in overleg met [naam andere aanbieder] bespreken eigenlijk en hoe zwaar dat die gaat doorwegen. Alsook, wat gaan we doen als ze bepaalde competenties niet beheersen, vanaf hoeveel competenties zijn ze geslaagd of niet geslaagd. Dat is ook nog een moeilijke discussie.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist dual)

Die praktijkproef vind ik toch wel goed omdat ik weinig zicht heb op wat ze echt presteren in de garage. Ze kunnen wel zeggen 'die doet dat goed' maar dan moet hij echt eens bewijzen: 'Hier, zonder uitleg, dat is de opdracht. Doe het.' En uiteindelijk, ze hebben dat twee jaar dat gedaan, dus eigenlijk moeten ze dat perfect kunnen. De

permanente evaluatie die ze hebben... ik vind dat allemaal wel heel tof maar ik vind het ook tof om te zeggen 'Bewijs op dat moment wat je kan'.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

In de casestudy's van tweejarige opleidingen bestaat er een verschil in aanpak van de eindevaluatie tussen het eerste en het tweede opleidingsjaar. In sommige van deze tweejarige opleidingen is er geen eindproef op het einde van het eerste opleidingsjaar, terwijl het wel het geval is in een andere opleiding, zij het louter met een informatief karakter.

Volgend jaar is dat dan een echte met Educam. Nu is dat gewoon alleen met mij dat ze elk in hun garage een auto krijgen en dat ik zeg: dat moet er gebeuren, hij moet klaar zijn voor de controle, groot onderhoud, remmen, ... [...] Dat zit in het standaardtraject maar dat hebben we ook in de loop van het jaar uitvoerig besproken al die zaken omdat dat zaken zijn waar ze ook direct in dat eerste jaar zeker voor ingeschakeld worden.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

In onderstaand voorbeeld organiseert de onderneming geen summatieve evaluatie met cijfers voor de vijfdejaars maar geeft ze wel feedback over verbeterpunten. Hoewel het zesde jaar nog niet in de proeftuin zit, heeft de onderneming ervaring met een voorloper van het nieuwe dual leren (in het verleden uitgewerkt tussen de school en de onderneming). De evaluatie van het zesde jaar verloopt anders dan voor het vijfde jaar en er worden weinig veranderingen verwacht bij de intrede in de proeftuin. Deze case is op die manier interessant voor verder longitudinaal onderzoek.

In het zesde is er op het einde van de opleiding een examen. Aan de robots en daar dan wel. Dus daar hanteren we wel de evaluatie: inhoudelijke objectieve criteria om hoe is de handeling uitgevoerd? De leerlingen krijgen een examenboek die zij moeten uitvoeren op de robot en dan hanteren we wel objectieve criteria van oké... het stuk is goed afgezet of niet. De robot is goed geprogrammeerd. Dus dan komt er wel een cijfer.

(Mentor/ coördinator, opleiding Elektromechanische technieken dual)

Zittenblijven en (verplichte) heroriëntatie

Ten slotte gaan we in dit luik over de evaluatie van leerlingen nog in op de praktijk van zittenblijven en (verplichte) heroriëntatie in relatie tot tweejarige duale opleidingen, dit zonder in te gaan op de bredere discussie omtrent de voor- en nadelen hiervan. Voor de tweejarige duale opleidingen is er, anders dan in de niet-duale lineaire varianten van de opleidingen, niet de mogelijkheid om leerlingen het eerste jaar van de opleiding te laten overdoen. Leerlingen weten zo ook pas op het einde van het tweede jaar of ze geslaagd zijn. Er is met andere woorden geen bindende tussenevaluatie op het einde van jaar één. Hetgeen een nadeel zou kunnen inhouden volgens onderstaande leerkracht.

Wel duaal leren is in feite een tweejaarlijks... een traject van twee jaar. Je kunt na het eerste jaar niet zeggen 'je bent niet geslaagd', dus je moet het tweede jaar verder gaan, geslaagd of niet geslaagd. Of zijn duaal leren is niet goed, dan moet die eruit en moet die naar voltijds terugkomen. Maar anders moet je pas na twee jaar kunnen zeggen geslaagd of niet geslaagd. Misschien ook een nadeel.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Anderen vinden dat een tussentijdse evaluatie na het eerste jaar een pluspunt zou zijn om leerlingen (verplicht) te kunnen heroriënteren. Het wordt daarbij voorgesteld als een mogelijk alternatief voor leerlingen die niet zouden mogen doorgaan naar het tweede jaar van het duale traject.

Ik denk dat men moet durven, ik denk dat het voor de leerling beter is dat men toch kansen geeft om diverser te gaan. Daarmee bedoel ik dat men zou moeten kunnen proberen van te zeggen van: ok, gaat hij het halen of gaat hij het niet halen. Je zou ergens een traject moeten uitwerken waarin je kan zeggen: ok, het eerste jaar moet hij dat behalen, heeft hij dat behaald? Het tweede jaar moet hij dat behalen. Maar als hij dat in het tweede jaar niet gaat behalen, moet je ergens een tussentijdse evaluatie zijn, waarin je de leerling toch zou kunnen meepakken in het verhaal van: is er een alternatief. Maar er moet wel een alternatief zijn.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Het volgende citaat illustreert hoe een leerling moeilijkheden had om een negatief traject om te buigen, mits een wijziging van werkplek.

Omdat ik er mij voeten aan veegde, omdat ik altijd hetzelfde moest doen en dat was dan vrij slecht aan het komen met de school dan. Ik had dan minder gestudeerd en ik zag het niet meer zitten [...]. Ik wist van, ja, ze kunnen ons sowieso niet laten zitten omdat dat, allé ja, een test was dat ze met ons deden, omdat wij de proefmensen waren. En ze hebben ons ook zelf gezegd dat ze ons niet konden laten zitten [...]. Ik wou het wel doen, maar mijn motivatie dat ik daarvoor had, was tijdens mijn jaar een beetje verpest, dus had ik wel chance dat ik erdoor was geraakt door dat project hier. Nu [met een nieuwe werkgever] heb ik meer kansen.

(Leerling, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Onderzoeksluik personeel

Personeelsbeleid

We vatten het onderzoeksluik personeel aan met implicaties van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek' voor de personeelsleden in de betrokken proeftuinscholen. Hiernaast besteden we ook aandacht aan de personeelsorganisatie van het mentorschap in de ondernemingen. Alvorens de bevindingen uit de nieuwe proeftuinen te presenteren blikken we in beide secties eerst terug op de belangrijkste verwachtingen en bezorgdheden die we verzamelden tijdens de interviews en focusgroeps gesprekken met de belangrijkste stakeholders uit de beleidsdomeinen onderwijs en werk. Daarnaast vatten we ook de bevindingen uit de eerste vier casestudy's uit het eerste schooljaar van de proeftuinen samen.

Een belangrijk aandachtspunt van de bevroegde stakeholders was de mate waarin de betrokken leerkrachten vertrouwd zijn met de ondernemingscontext waarin de leerlingen een deel van hun opleiding genieten. Hierbij pleitten heel wat stakeholders voor de integratie van de rol van vakleerkracht met de rol van trajectbegeleider. Op deze manier zouden trajectbegeleiders meer vertrouwd zijn met het vakgebied waarin de begeleiding van de leerlingen plaatsvindt, hetgeen de co-begeleiding tussen mentor en trajectbegeleider zou bevorderen. In die zin zou ook de zijinstroom van vakleerkrachten met ervaring in de sector een meerwaarde betekenen voor de trajectbegeleiding. Vanuit onderwijshoek werd hier echter opgemerkt dat de pedagogische bekwaamheid en motivatie van deze leerkrachten moet gegarandeerd zijn en vakleerkrachten dus voldoende pedagogisch geschoold dienen te zijn. Volgens verscheidene stakeholders dient voor de intensieve taak van de trajectbegeleiding ook voldoende budgettaire en organisatorische ruimte gecreëerd worden. Duaal leren zou – naast de communicatie met ondernemingen en werkplekbezoeken – ook een impact hebben op de differentiatiedruk binnen algemene en technische vakken in de schoolse component, zeker wanneer de klasgrootte bij de duale opleidingen stijgt. Vanuit onderwijshoek werd hierbij gewaarschuwd dat strategieën van scholen om de trajectbegeleiding en ondersteuning van het werkplekleren te roosteren niet ten koste mag gaan van de bredere vorming van leerlingen. Deze bezorgdheid betreft zowel de algemene vorming als de theoretische vakgerichte vorming van duale leerlingen. Waar er tijdens het eerste schooljaar van de proeftuinen extra omkaderingsmiddelen werden voorzien, werden hierbij vragen gesteld over de continuïteit van deze middelen. Ten slotte bestond er ook bezorgdheid bij de scholen omtrent de haalbaarheid van het naast mekaar aanbieden van de duale en niet-duale varianten van de opleiding, hetgeen de continuïteit van de onderwijsloopbaan binnen een school moest garanderen wanneer de duale opleiding de leerling toch niet zou liggen.

Uit de eerste vier casestudy's bleek dat de rolverdeling bij de begeleiding in de duale trajecten anders georganiseerd wordt binnen diverse proeftuinscholen, bijvoorbeeld in termen van het creëren van aparte functies voor de vakinhoudelijke opvolging en de administratieve trajectbegeleiding in scholen. Aanbieders met ervaring binnen het bestaande stelsel van leren en werken hanteren hierin – vaak voortbouwend op hun bestaande personeelsbeleid – een gescheiden functie. Aanbieders binnen het voltijds secundair onderwijs kozen hier veelal voor een gecombineerde rol. De reeds opgebouwde expertise in de trajectbegeleiding binnen het bestaande stelsel van leren en werken werd hierin erkend

als een meerwaarde. Anderzijds werd de overdracht van de trajectbegeleiding van Syntra Vlaanderen naar de Syntra centra positief onthaald omdat het zou resulteren in een lager leerling per begeleider ratio. In duale opleidingen die kaderen in hoogtechnologische productieprocessen (bv. CPT), bleek verder dat de leerling best ondersteund wordt vanuit het bredere leerkrachtenteam gezien de veelheid van betrokken vakgebieden de expertise van een individuele begeleidende vakleerkracht kan overstijgen. Verder gaven sommige leerkrachten aan dat de extra inspanning die duaal leren vergt (in termen van combinatie van taken) niet houdbaar is op de langere termijn. Zo werd het voorgesteld dat de intensieve trajectbegeleiding gepaard zou gaan met een rationalisering van lessenroosters als een structurele oplossing voor de werkbelasting, hetgeen ook budgettaire en organisatorische uitdagingen inhoudt. Ten slotte, bleek de zijinstroom van vakleerkrachten uit de privésector een breed draagvlak te kennen, hoewel dit ook vragen oproep over de ware motivatie bij sommige actoren alsook over hun (geattesteerde) pedagogische bekwaamheid.

In essentie
Personeelsbeleid op school
Er blijkt bereidheid te zijn bij leerkrachten in de betrokken proeftuinen om in te stappen in het duaal leren. In verschillende gevallen bleek ook dat de directies de betrokken leerkrachtenteams laten participeren in de besluitvorming omtrent de implementatie.
Vakkennis bij de trajectbegeleider wordt als een bepalende factor beschouwd voor de kwaliteit van de (vakinhoudelijke) begeleiding. Vanuit die optiek wordt de zijinstroom van vakleerkrachten overwegend ook aangemoedigd.
Vakleerkrachten zijn meestal geen experts in administratieve aangelegenheden. Het is tijdrovend om zich hierin te verdiepen en deze tijd wordt vaak niet erkend.
De hoge werkdruk van leerkrachten zou deels te wijten zijn aan de proeftuinfase, maar zou ook een blijvend gegeven zijn dat eigen is aan de rol van trajectbegeleider.
De extra omkaderingsmiddelen voor trajectbegeleiding worden in sommige proeftuinscholen verdeeld over personeelsleden. Een te grote versnippering zou echter de trajectbegeleiding niet ten goede komen.
Sommige leerkrachten maken zich zorgen ook over de continuïteit van hun inspanningen, hetgeen wordt versterkt door onzekerheid over de structurele verankering van de financiering van trajectbegeleiding.
Trajectbegeleiders maken zich zorgen over de haalbaarheid van de trajectbegeleiding – en met name de werkplekbezoeken – bij een verdere groei van het aantal leerlingen in de duale opleidingen.
De taak van trajectbegeleiding zou voor sommige opleidingen ook maken dat leerkrachten tijd moeten vrijmaken in schoolvakanties en buiten de reguliere schooluren. Leerkrachten zijn hiertoe bereid maar zien deze tijd niet altijd gecompenseerd op andere momenten.
De werkbezoeken kunnen ook gepaard gaan met (verre) verplaatsingen. Dienstverplaatsingen waarvoor leerkrachten niet altijd voor vergoed worden.
Tot op heden zouden er nog contractuele verschillen zijn tussen personeelsleden uit scholen en Syntra campussen. Vanuit een Syntra campus bleek er onvrede over onder meer de te presteren uren, benoemingen, betaalde vakanties en de pensioenregeling.

[Personeelsorganisatie van het mentorschap](#)

De selectie van mentoren onder de personeelsleden die formeel in aanmerking komen, gebeurt meestal op vrijwillige basis of de mentoren worden aangeduid door de onderneming.

De taakomschrijving voor de mentor is in de meeste ondernemingen niet geformaliseerd en de extra belasting van de mentoren vertaalt zich niet altijd in aflossing van andere taken.

Het belang van de opgedane ervaring als mentor wordt erkend door de ondernemingen. Ondernemingen kiezen vaak voor continuïteit en zijn daarom niet geneigd om telkens iemand anders de rol van mentor te geven.

Wat de rolverdeling van het mentorschap betreft, dient er steeds formeel een persoon erkend te zijn. In de praktijk is de functie echter vaak verdeeld over collega's en voldoen daarom niet alle reële mentoren aan de voorwaarden (zie ook [ondersteuning en professionalisering van mentoren](#)).

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidsamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Personeelsbeleid op school

Hoewel ook tijdens de nieuwe casestudy's onder het schoolpersoneel heel wat bezorgdheden werden geformuleerd bij de implementatie van duaal leren, vonden we bij de betrokken proeftuinscholen overwegend bereidheid bij leerkrachten om in te stappen in het duaal leren proefproject. Hierin leek het belangrijk dat directies de betrokken leerkrachtenteams laten participeren in de besluitvorming omtrent de implementatie van duaal leren.

Toen was er kennis van duaal leren. En dan is mijn directie een paar bijeenkomsten gaan bijwonen en dan waren zij dolenthousiast. En dan zeiden ze kom: zijn er collega's geïnteresseerd om dat te proberen? Zien jullie dat zitten? De praktijkleerkrachten waren een beetje angstig, zo van dat gaat voor een jaar zijn en dan?

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Trajectbegeleiders worden vaak verwacht een vakinhoudelijke opvolging te doen. De aanwezigheid van vakkennis bij de trajectbegeleider wordt daarbij door de leerlingen en mentoren als een bepalende factor beschouwd voor de kwaliteit van de (vakinhoudelijke) begeleiding van duale leerlingen.

Meester [naam van de stagebegeleider] is nog zelfstandige geweest in tuinaanleg. En hij geeft ook hints van hoe dat je het best klieft of zo, of dat je dat met een boomzaag doet of zo. Hij geeft wel les over vervangen van kettingen feitelijk als dat ooit kapot is, hoe dat je dat aanspant... dat is vrij goed hoe hij dat uitlegt.

(Leerling, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Ik kom wel goed overeen met die leerkrachten. Dus die mensen hebben wel kennis he. Want iemand die je daar wil zetten maar die geen vakkennis... Vakkennis is belangrijk.

(Mentor, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Tegelijkertijd zijn vakleerkrachten vaak geen experts in administratieve en contractuele aangelegenheden. Het is tijdrovend om zich hierin te verdiepen en deze tijd wordt vaak niet erkend.

Na de herfstvakantie is die administratieve molen waarschijnlijk een stukje opgelost en dan kan ik eens zeggen van kijk, want dinsdag is bijvoorbeeld normaal mijn vrije dag, maar dus sinds eind augustus tot nu ben ik hier altijd al geweest. [...] [Er zijn] uren dat je kunt bezoeken brengen en uren dat je kan brandjes blussen en die mensen kan ondersteunen want anders loopt dat fout. Ik heb nu twaalf leerlingen [...] maar ook dus het administratieve gedeelte.

(Trajectbegeleider/Vakleerkracht, opleiding Groen- en Tuinbeheer dual)

De hoge werkdruk van leerkrachten zou deels te wijten zijn aan het feit dat dual leren in een proeftuinfase zit, maar zou ook een blijvend gegeven zijn dat eigen is aan de rol van trajectbegeleider.

Als ik voor mijzelf spreek, wil ik gerust zeggen: het is loodzwaar. Want hetgeen moet aangeleerd worden, dat is niet nieuw. Maar het is heel de richting en heel de infrastructuur dat is wel nieuw, eum, de werkbezoeken komen erbij. Die zijn veel uitgebreider dan bij het deeltijds onderwijs. Toch de opvolging algemeen is veel korter, plus de druk om alles ingepland te krijgen...

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Uit een longitudinale blik op de éénjarige duale opleiding Chemische Procestechnieken dual konden we opmaken dat volgens de betrokken personeelsleden het tweede jaar van de proeftuin geen daling van de werkdruk met zich mee had gebracht. De bijkomende belasting vanuit de trajectbegeleiding blijkt volgens deze trajectbegeleider dus eerder structureel te zijn.

Ik denk dat zij het nog altijd een klein beetje vanuit de overheid eigenlijk meer tijd zouden kunnen geven aan de leerkrachten om de leerlingen op de stageplaatsen te begeleiden. Als je kijkt naar de uren die ervoor voorzien zijn, dat is te weinig. Het is een zware belasting en zeker ook omdat het een afwisselende belasting is.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Van mijn opdracht op school vallen er maar acht uren les maar ondertussen heb ik wel dertien leerlingen die ik op hun stage moet begeleiden. Ik zit hier met een zwaar agenda waarop ik controle op probeer te houden. Voor [naam collega vakleerkracht/trajectbegeleider] is dat hetzelfde.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

De begeleiding van duale en niet-duale leerlingen wordt verdeeld over collega's. Vaak combineren deze trajectbegeleiders hun rol als trajectbegeleider met lesgeven, soms van meerdere vakken en in verschillende klasgroepen.

Dat is nog hetzelfde als vorig jaar. Wij hebben nog altijd de helft van de leerlingen die wij moeten begeleiden. Nu zijn het er dit jaar 7 voor mij voor de duale leerlingen en 6 voor (collega) en voor klassiek is dat omgekeerd wij hebben daar twee klassen van 13 en zo verdelen wij een beetje de spanning. Tegen het einde van het schooljaar is het wat hectischer omdat alle leerstof ook gezien moet geraken.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Het takenpakket van gecombineerde functies wordt uitgedrukt in lesuren. Dit zou de werkelijke tijdsbesteding echter niet weerspiegelen. Ook een mentor erkent dat de trajectbegeleiding naast de vakinhoudelijke opvolging ook heel wat administratieve taken dient op te volgen.

Ik geef les en volg dat duaal, daarbuiten zit ik een stuk op het bureau van de tewerkstelling waar ik contacten heb met werkgevers, en contracten opstellen en gaan solliciteren mijn leerlingen. Maar op zich, op papier sta ik op leerkrachtenuren.

(Trajectbegeleider en leerkracht PAV, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

[Over de trajectbegeleider] Vorig jaar was het oké, had hij zijn handen vol maar hij zag dat hij het wel rond kreeg. Maar dit jaar als hij dat nog een paar jaren moet doen dan stopt hij denk ik, want dat is te veel. Je merkt het gewoon aan hem dat het nu te veel is dat hij moet doen.

(Mentor, Opleiding Groen- En Tuinbeheer duaal)

De extra omkaderingsmiddelen die worden voorzien om de trajectbegeleiding in te vullen worden in sommige proeftuinscholen verdeeld over verschillende personeelsleden. Een te grote versnippering van deze middelen zou echter de trajectbegeleiding volgens deze leerkracht niet ten goede komen:

Ze hebben vijftien uur genomen als trajectbegeleider. Daarvan hebben ze tien uur aan mij gegeven of negen: veel uren aan mij. Twee uur aan de leerkracht van individuele fitness. Twee uur aan de leerkracht van groepsfitness en een uur aan de leerkracht van communicatie. Dus dat is volgens mij te versnipperd. [...] Het is niet goed. We hadden beter zeven uur voor één en zeven uur voor iemand anders zodat we met twee waren.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De planning voor werkplekbezoeken – hetgeen het merendeel van trajectbegeleiding zou omvatten – dient ook te gebeuren in functie van beschikbaarheid van de mentoren. Meer flexibiliteit van de invulling hiervan zou de trajectbegeleiders ten goede komen:

Dat geeft niet veel tijd over om u werkbezoeken te doen, en zal je meestal zien dat uw vrije dag meestal valt op de sluitingsdag van de bakkerij. Dus daar moet je dan, ja dat is een beetje puzzelwerk maar... is het overkomelijk? Als je op voorhand zegt van: je krijgt zoveel uren om die werkbezoeken te doen. Ja, dat iedereen dat voor zich regelt...

(Vakleerkracht/trajectbegeleider, opleiding Brood- en banketbakkerij duaal)

Bij de aanwending van de extra omkaderingsmiddelen voor de organisatie van de trajectbegeleiding bleek voor sommige proeftuinscholen nog onduidelijkheid te bestaan over de mogelijke bestemmingen hiervan.

Over de werkmiddelen van Vlaanderen weet ik dat de vraag was van: wat mogen we daar precies mee doen? Dat het niet duidelijk was: zijn het de werkuren? Is dat materiaal? In het begin was dat niet duidelijk dus ik weet dat ze daar verder voor moesten informeren.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Sommige leerkrachten en trajectbegeleiders maken zich eveneens zorgen over de continuïteit van hun inspanning. Dit wordt versterkt door een gebrek aan en onzekerheid over een structurele verankering van de financiering van trajectbegeleiding.

De praktijkleerkrachten waren een beetje angstig, zo van dat gaat voor een jaar zijn en dan hebben we veel werk gedaan en, wat dan? [...] Ik kan me inbeelden dat ze volgend jaar niet weer zoveel uren gaan geven hè, want...

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Vanuit twee proeftuinscholen kregen we ook het signaal dat ze via middelen van het Europees Sociaal Fonds mee een project konden realiseren ten voordele van de implementatie duaal leren. Hierbij werden echter vragen gesteld naar de (administratieve) belasting van de aanvraag en de mate waarin deze financiering structureel kan worden.

Ja maar daar moet je dan weer dossiers voor indienen, om dat te krijgen dat ESF.

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Bij Eduplus [sectorale begeleidingsdienst] was er zo een ESF-project toen voor het monitoren van mentoren, en dan daar hadden ze gevraagd van Eduplus zie je dat zitten om erin mee te werken, en daar ben ik in mee gestapt. En daar genereert de school een beetje financiële middelen denk ik.

(Vakleerkracht/ trajectbegeleider, opleiding Groen- En Tuinbeheer duaal)

Het specifiek toekennen van middelen voor trajectbegeleiding en een leerkracht hiervoor structureel klasvrij maken, wordt door sommige leerkrachten ondersteund terwijl anderen de noodzaak ervan in vraag stellen. Volgens onderstaande trajectbegeleiders is een voltijdse invulling als trajectbegeleider voor hun klasgrootte geen overbodige luxe.

Ja, het toekennen als leerkracht. [...] Dus, ja, ik kreeg tien uur trajectbegeleiding [...]. De collega's eerste perceptie was wel van: is dat niet een beetje overdreven? Om één keer een stagebezoek te gaan doen tien uur?

(Trajectbegeleider, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Ik heb nu twaalf leerlingen, maar ook dus het administratieve gedeelte... Alé het is een heel pakket en dan vind ik inderdaad voor twaalf leerlingen mag dat een fulltime zijn.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- En Tuinbeheer duaal)

Zoals voor de voorgaande casestudy's geven heel wat leerkrachten aan dat ze zich zorgen maken over de haalbaarheid van de trajectbegeleiding – en met name de werkplekbezoeken – bij een verdere groei van het aantal leerlingen.

Want ik denk dat ik voor die stagebezoeken voor het hele jaar 68 uur krijg. In principe is dat genoeg, nu met die vier. Ik weet niet hoe dat zit of hoe dat te berekenen is als je nu een klas met tien hebt, dan kom je met 68 uur niet toe.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Gezien duale leerlingen in bepaalde opleidingen ook meedraaien in shiften, dienen de trajectbegeleiders ook de werkplekbezoeken volgens het shiftsysteem van de leerlingen en mentoren te plannen. Ook dit zorgt volgens onderstaande trajectbegeleiders voor een extra belasting.

Ik zit nu ook met bezoeken in de nacht. Wij zitten met een aantal nachten dat wij moeten gaan van 22 tot 00 dan ben ja pas rond 1 uur thuis en dan moet je morgens om halfnegen wel voor de klas staan.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

De werkplekbezoeken kunnen ook gepaard gaan met verre verplaatsingen die de trajectbegeleiding meer tijdsintensief maken.

Eigenlijk probeer ik één keer per maand op bezoek te gaan maar dat hangt er wat van af. Soms duurt dat wat langer, dan gebeurt dat wat minder. Die hier echt in de buurt bezoek ik wat regelmatig maar zo naar [stadsnaam] en dat was dan met die werken op de ring...

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Er duiken bij deze dienstverplaatsingen ook praktische vragen op. Zo noteerden we onder meer de vraag of de trajectbegeleiders en hun persoonlijke voertuigen verzekerd zijn als ze naar een werkplekbezoek gaan. Voor een trajectbegeleider uit een Syntra campus bleek er ook geen verplaatsingsvergoeding te zijn.

Dat is goed. Maar als dat er (volgend schooljaar) veel meer zijn... Want die uren bevatten geen verplaatsingsvergoeding, geen verzekering. Dus dat is een beetje dubbel ook want je moet altijd hopen dat je niets voorhebt. Ik als persoon ben misschien wel verzekerd maar mijn wagen niet. Als er een steen in de voorruit vliegt of je hebt iets voor, dat is op eigen risico. Ja, hier in Syntra is dat toch niet.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

Er bestaan ten slotte tot op heden contractuele verschillen tussen personeelsleden uit secundaire scholen en Syntra campussen. Deze laatste worden per gepresteerd uur betaald en maken geen kans op een benoeming. Daarnaast zijn ook de vakantie- en pensioenregelingen minder voordelig.

Nee, wij hebben hier geen benoeming, dat is een contract van bepaalde duur. Dus dat wordt van september tot juni gedaan. En we zitten hier ook in zo een systeem: geen betaalde feestdag, geen betaalde vakanties, niks. Enkel de uren die je presteert. Je moet hier ook al 36 uur per week doen voor een fulltime. En grote vakantie, kerstvakantie, paasvakantie zijn niet betaald. Dus met alle uren die ik hier deed, heb ik minder dan een halftime gepresteerd in heel die tijd. Dus van pensioen bouw je niets op. Daarom dat ik nu de kans kreeg om in [naam secundaire school], dus terug in het reguliere onderwijs te stappen. Ik heb me er altijd doorgetrokken want ik heb mijn zelfstandig bijberoep maar je bouwt niks op voor uw pensioen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, Syntra campus)

Personeelsorganisatie van het mentorschap

De selectie van mentoren onder de personeelsleden die formeel in aanmerking komen, gebeurt meestal op vrijwillige basis, in uitzonderlijke gevallen wordt een mentor aangeduid.

Eigenlijk wordt de vraag gesteld aan de begeleiders en aan de mensen die in aanmerking kwamen om te begeleiden. En dan gevraagd: zien jullie dat zitten? En eigenlijk iemand die vrijwillig kandidaat heeft gesteld is het geworden. Iemand die al voldoende ervaring heeft in de functie.

(Mentor/opleidingscoördinator, opleiding Elektromechanische Technieken duaal)

Ik denk dat er een persoon geweest is om het te komen voorstellen, dat project en dat [naam zaakvoerder] toen tegen mij heeft gezegd van: kijk, ik vind dat wel interessant. En daarna is de leerling zich hier komen solliciteren. En heeft zij een gesprek gehad met hem en heeft ze gezegd: je mag starten. Dat werd mij eigenlijk wel opgedragen zo van: wilt gij dat doen? Voilà. [De leerling] komt maandag om dat uur en de bedoeling is dat hij zo snel mogelijk kan meedraaien.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

De taakomschrijving voor de mentor is in de meeste ondernemingen niet geformaliseerd. Bovendien vertaalt de erkenning voor de inspanning van de mentoren zich niet altijd in aflossing van andere taken of andere (financiële) tegemoetkomingen. De compensatie bestaat in onderstaand voorbeeld uit een erkenning voor de prestaties en toegang tot specifieke opleidingen.

De trajectbegeleider... ja sowieso worden zij ook uitgenodigd voor de diploma-uitreiking, bijvoorbeeld, en ook die extra dag [interview]. Op het einde van het jaar een bedanking, op het einde van het jaar ook een moment waarop zij extra in het zonnetje

gezet worden. En de extra opleiding die zij kunnen volgen in het kader van hun begeleidingsopdracht. Een opleiding die niet wordt aangeboden aan andere mensen.

(Mentor/opleidingscoördinator, opleiding Elektromechanische Technieken duaal)

In een uitzonderlijk geval werd wel beroep gedaan op interimwerk om de mentor bij de opstartfase tijdelijk vrij te stellen van zijn/haar dagdagelijkse taken zodanig dat er meer tijd is voor de begeleiding.

Neen, echt geformaliseerd is dat niet. Het zijn afspraken binnen onze team en (de coördinator). [...] Wij hebben de mogelijkheid om interimwerk aan te vragen en dan plan ik interim werk in en dan kan [naam mentor] als vrije man zijn rol nemen. Vooral de eerste vijf weken: je kent elkaar nog niet en daar kruipt dan wel meer tijd in.

(Mentor/afdelingshoofd, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

In onderstaand voorbeeld getuigt een opleidingsverantwoordelijke van een grote onderneming over de fierheid die zou bestaan omtrent de rol van mentor. Daarnaast proberen ze ex-leerlingen na een aanwerving later in hun loopbaan zelf ook in te schakelen als mentor om zo ook hun eigen ervaringen als leerling te kunnen meenemen in de begeleiding. Deze praktijk betreft hier echter nog niet het duaal leren waarvoor minstens vijf jaar relevante ervaring vereist is.

Nieuwe mensen die aangeworven zijn, mogen gedurende de eerste twee jaar niet begeleiden. Te weinig ervaring. Na twee jaar mogen ze dan begeleiden. En in een fabriek is er de politiek van: een ex-leerling wordt automatisch na twee jaar begeleider: dat is een fierheid. Sowieso voor de persoon zelf van kijk: ik was vroeger de leerling en nu ben ik de begeleider. Plus de ervaring is dan ook, de ervaring van: hoe was ik als leerling, wat waren de lacunes voor leerlingen?

(Mentor/opleidingscoördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Ervaring opdoen als mentor blijkt ook belangrijk te zijn. Ondernemingen proberen ook continuïteit te bewaren waardoor ze niet geneigd zijn om telkens iemand anders de rol van mentor te geven.

Ik heb alle cursussen gezien, ik kan met alles volgen. Ik merk dat het vlotter gaat dan vorig jaar. Dat het niveau erin komt. Het is ook zo: binnen de organisatie hebben wij niet zoiets van wij gaan een andere mentor nemen. [...] Het is een investering voor ons, een investering voor het team, en als je iets van continuïteit wilt hebben, is het gemakkelijker om dezelfde persoon te hebben want hij heeft zijn ervaring en hij weet wat zijn aandachtspunten zijn. Dat wilt niet zeggen dat wij binnen een x aantal jaren niet iemand anders nemen maar dat wij niet elk jaar moeten wisselen.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Wat de rolverdeling van het mentorschap betreft, blijkt dat er steeds formeel een persoon is die als mentor erkend wordt, en daarom ook aan de erkenningsvoorwaarden voldoet. In de praktijk is de functie echter vaak verdeeld over verschillende collega's. Dit onderwerp komt ook aan bod in de luiken rond de [vakinhoudelijke begeleiding](#), de [evaluatie](#) en de [professionalisering van mentoren](#).

Ze zijn allemaal een mentor maar de benoemde is de chef atelier.

(Mentor/zaakvoerder, opleiding Onderhoudsmechanica Auto duaal)

I: Zijn er andere afspraken gemaakt qua mentorschap: wie het best mentor kan zijn, een leidinggevende of iemand op de vloer?

V: Neen, ik heb bij een aantal bedrijven dat dat de ploegleider zelf is en bij andere de assistent-ploegleider die dan de begeleiding op zich neemt, ook om de kwaliteiten van die assistent-ploegleider bij het opleiden van de stagiair dan ook zouden kunnen beoordelen. Dat hangt ook van bedrijf tot bedrijf af, bijvoorbeeld een ploegleider staat mee in de shiften. Anderen hebben wel altijd een mentor in de ploeg maar er is ook altijd iemand in de dag die de leiding op zich neemt: dat is vaak een combinatie.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Professionalisering & ondersteuning

Als laatste hoofdstuk van het kwalitatieve luik werpen we een blik op de professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en mentoren bij de uitrol van duaal leren in Vlaanderen. We presenteren de belangrijkste bevindingen apart voor schoolpersoneel en mentoren maar gaan eerst nog even in op de belangrijkste signalen die we hierover opvingen tijdens de bevraging van de stakeholders uit de domeinen onderwijs en werk, alsook tijdens de eerste vier casestudy's.

Voor wat de professionalisering- en ondersteuningsnoden van schoolpersoneel betreft, werd aangegeven dat er reeds in de voorbereiding van de proeftuinen ondersteuningsplatformen werden opgericht bij de uitwerking en implementatie van de standaardtrajecten, voor verschillende opleidingen met betrokkenheid van de participerende ondernemingen en betreffende sectororganisaties. Een centraal aandachtspunt in de bezorgdheden rond de professionaliserings- en ondersteuningsnoden voor mentoren betrof de verwachtingen naar (geattesteerde) pedagogische bekwaamheid van de mentoren en het al dan niet verplicht volgen van een mentoropleiding. Waar sommige stakeholders uit het beleidsdomein onderwijs voor een minimum aan geattesteerde pedagogische bekwaamheid voor mentoren stonden, kwam vanuit werkgeversorganisaties vaak het signaal dat een verplichte mentoropleiding niet altijd haalbaar is voor ondernemingen. Heel wat sectorale organisaties ontwikkelden of boden reeds korte mentoropleidingen aan. Vanuit overheidswege en sommige sectoren wordt het volgen van een mentoropleiding aangemoedigd: bv. via een RSZ-korting.

Uit de eerste vier casestudy's bleek dat sommige mentoren verwachtten dat de school hen coacht en/of opleidt in de begeleiding en evaluatie van de leerlingen. Hoewel lerende netwerken onder leerkrachten en mentoren in bepaalde opleidingen bijval kregen, werd de behoefte aan een lerend netwerk ter ondersteuning van de implementatie niet door alle leerkrachten en mentoren gedeeld. Verder bleek ook dat vakleerkrachten en mentoren in de duale opleidingen vaak uiteenlopende pedagogische en vakkundige achtergrond hadden. Bovendien stelden leerkrachten en mentoren

vragen over elkaars expertise: de vakdeskundigheid van leerkrachten werd soms in vraag gesteld en hetzelfde gebeurde met de pedagogische bekwaamheid van de mentoren. Ten slotte, werd het belang van een mentoropleiding over het algemeen ondersteund door de betrokken actoren 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 was).

In essentie
<u>Professionaliserings- en ondersteuningsnoden bij schoolpersoneel</u>
De bestaande bijscholing voor trajectbegeleiders zou soms te gericht zijn op de administratieve ondersteuning en bijvoorbeeld minder op het begeleiden en het evalueren van de leerlingen voor de werkplekcomponent.
Niet elke sectorale organisatie zou al eigen specifieke vormingsinitiatieven aanbieden binnen de sector. Het professionaliseringsaanbod voor leerkrachten is hier dan vaak ook beperkt.
Lerende netwerken en uitwisselingen tussen scholen en ondernemingen (al dan niet op initiatief van een sectororganisatie) zijn ook manieren om aan professionalisering te werken.
Ook door de ervaring die leerkrachten opbouwen na jaren leerlingen te begeleiden in andere vormen van werkplekleren, hebben ze specifieke kennis over de onderneming.
De kruisbestuiving tussen leerkrachten en ondernemingen zou positieve effecten hebben op de motivatie en de vakkennis van leerkrachten, bv. voor wat betreft het up-to-date blijven met nieuwe technologieën en het aanwakkeren van de interesse in techniek.
Leerkrachten/trajectbegeleiders verwachten beter ondersteund te worden door de betrokken overheidsdiensten als het gaat over administratieve aangelegenheden. Dit zou hen kunnen ontlasten en meer ruimte bieden om hun onderwijstaken op te nemen.
<u>Professionaliserings- en ondersteuningsnoden bij Mentoren</u>
Sommige mentoren zien het mentorschap binnen ondernemingen zelf als een leerproces. In dit leerproces staan deze mentoren open voor bijscholing en uitwisselingen. Deze interesse gaat vaak voornamelijk over coachings- en begeleidingsaspecten.
Andere mentoren vinden dat het volstaat om de leerling zoals een andere nieuwe collega op te leiden. Deze mentoren beschouwen hun rol als vanzelfsprekend, i.e. gebaseerd op ervaring en gezond verstand.
De opleidingen voor mentoren worden meestal per sector georganiseerd. Naast sectororganisaties worden er binnen grote ondernemingen soms eigen mentoropleidingen georganiseerd.
Hoewel sommige Sectorale Partnerschappen de mentoropleiding verplicht hebben gemaakt voor de erkenning van de onderneming, wordt het in andere sectoren enkel aangemoedigd.
Mentoren en zaakvoerders die geen voorstander zijn voor een mentoropleiding halen tijdsgebrek en een gebrek aan behoefte hiertoe aan als argumenten.
Mentoren die een mentoropleiding hebben gevolgd, geven overwegend positieve feedback over de inhoud van deze opleidingen.
Wie de mentoropleiding precies volgt, verschilt van werkplek tot werkplek. In de praktijk zijn vaak andere collega's die de leerling begeleiden naast formele mentor. Het is niet duidelijk in welke mate deze collega-mentoren ook de kans krijgen om de opleiding te volgen.

Naast mentoropleiding en coaching door de trajectbegeleider kunnen mentoren ook van elkaar leren tijdens uitwisselingen.

De werkcontext van de mentor zou echter het mentorschap faciliteren of hinderen. Zo zou het krijgen van voldoende ruimte om te begeleiden een belangrijke contextfactor zijn.

Naast een gedegen vakkennis en een zekere mate van pedagogische bekwaamheid, zou 'een goede mentor' ook sociaal engagement nodig hebben, i.h.b. zeker wanneer ze met kwetsbaardere leerlingen werken.

Ga naar de [volgende sectie](#) of de [inhoudsopgave](#). Om uit de tekst terug te keren naar deze beleidssamenvatting houd 'Alt' ingedrukt en druk ←.

Professionaliserings- en ondersteuningsnoden bij schoolpersoneel

Trajectbegeleiders met ervaring in het stelsel van leren en werken konden verder bouwen op deze opgebouwde expertise. Specifieke bijscholing voor de rol van trajectbegeleider zou echter ook hier een meerwaarde hebben. De bestaande bijscholingen zouden soms te gericht zijn op de administratieve ondersteuning en bijvoorbeeld minder naar het begeleiden en het evalueren van de leerlingen voor de werkplekcomponent. In onderstaand voorbeeld geeft de vakleerkracht, die tevens trajectbegeleider in de nieuwe duale opleiding, aan dat ze op hun collega's uit het nabijgelegen Centrum voor Deeltijds Onderwijs konden rekenen voor ondersteuning en professionalisering.

Bwa, ja... specifiek. Ik heb wel een bijscholing voor op de VDAB die dingen in te vullen, die papieren in te vullen enzovoort. Het administratieve wel. Maar anders... trajectbegeleiding, ja. Wij hadden CLW (Centrum leren en Werken) en dat luisteren naar de mensen van het CLW, hoe dat zij dat doen en dan is het feitelijk een uitgebreide stage. [...] Dus voor het CDO moet ik ook op stagebezoek, moet stageverslag maken.... Het is niet helemaal nieuw.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Lesgeven en trajectbegeleiding in een duale leeromgeving vereisen specifieke competenties. In een specifieke case voorziet een onderneming, waarmee de school een een-op-een relatie heeft voor het aanbieden van het duale traject Elektromechanische Technieken, een opleiding voor leerkrachten/trajectbegeleiders van de school.

Ja, dat zijn opleidingen bij [bedrijfsnaam]. Ik heb opleidingen bij [bedrijfsnaam] waarvan ik een groot deel zelf gevolgd heb dus dat is eigenlijk de opleiding die we hebben gekregen.

(Vakleerkracht, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

Niet elke sectorale organisatie zou al eigen specifieke vormingsinitiatieven aanbieden binnen de sector. Het professionaliseringsaanbod voor leerkrachten in de opleiding fitnessbegeleider duaal zou bijvoorbeeld beperkt zijn. Dit zou te maken hebben met het prille bestaan van de sectororganisatie.

De TFO [sectorale organisatie voor de fitnesssector in Vlaanderen], maar de fitnesscentra hebben hier ook geen contact mee. Nederland is veel sterker ontwikkeld op het vlak van fitness en cursussen en zo. Vorming is altijd in Nederland te doen. België heeft er wel, maar is niet zo... ze zijn nog een beetje achter. De sector is vrij nieuw.

(Vakleerkracht/ stagebegeleider, opleiding Fitnessbegeleider dual)

Naast specifieke bijscholingen gericht op administratieve, vaktechnische of begeleidingsaspecten zijn er ook andere manieren om aan professionalisering te werken, bijvoorbeeld via lerende netwerken en uitwisselingen tussen scholen en ondernemingen, al dan niet op initiatief van een sectororganisatie.

Dualimento: een proefproject hebben wij eigenlijk ingediend met een aantal scholen. Dualimento is de nieuwe naam binnen het dual leren voor Alimento, een sectororganisatie, met vorming van leerkrachten uit de praktijk. Verschillende scholen zijn daar ook wel, veel uitwisseling ook wel.

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Normaal gezien komen we regelmatig samen en babbelen we wat over het één en over het ander, het is allemaal informeel eigenlijk, maar we steken veel van elkaar. En als een probleem dan ga ik het bij die gaan vragen of hij komt bij mij of we lopen.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Elektrische Installaties dual)

Heel wat kennis die leerkrachten hebben over de specifieke productieprocessen komt niet noodzakelijk door het volgen van formele cursussen maar vaak eerder door de ervaring die ze hebben opgebouwd na jaren leerlingen te begeleiden in stages en andere vormen van werkplekleren.

Na een tijd weet je wat zij aanbieden en wat zij in productie hebben, bijvoorbeeld bij [bedrijfsnaam] is dat nu de zevende en de achtste stagiair die ik op die afdeling heb en als die leerlingen mij een rondleiding geven door de installatie dan weet ik nu zelf of dat juist is. Dan moet ik niet meer nakijken of dat juist is.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Chemische Procestechnieken dual)

Zowel vanuit onderwijs als ondernemingskant kregen we signalen dat de kruisbestuiving tussen leerkrachten en ondernemingen ook positieve effecten kan hebben op de motivatie en de vakkennis van leerkrachten. In onderstaand citaat zou volgens deze zaakvoerder – net als bij de leerlingen – de interesse in techniek ook bij de leerkrachten aangewakkerd kunnen worden door intensievere contacten met ondernemingen.

Dat gaat hen een motivatie geven. Dus we moeten die leerkrachten iets kunnen aanbieden waarin ze terug die interesse in de techniek, de zin in. En die moeten dat enthousiasme en die passie voor die techniek kunnen overbrengen op die mannen maar op een theoretische laagdrempelige manier en opbouwen. En wij moeten proberen vanuit onze praktische kant de theorie en de passie die daar gegeven wordt zo goed mogelijk te transformeren naar dat praktische. Dus wat dat ze leren moeten

ze kunnen toepassen. En wat ze toepassen, moeten wij kunnen terugkoppelen naar de leerkracht zodanig dat die weer de volgende fase kan inzetten. En dat op basis van de basiscompetenties, de volgende competenties en zo ga je gefaseerd verder. En je valideert elke keer op het niveau.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Volgens onderstaande mentor hebben de leerkrachten bijscholing nodig om up-to-date te geraken en te blijven met nieuwe technologieën en/of om meer 'voeling te hebben met die praktijk'.

En de leerkrachten die dus theorie aanbieden moeten ook voldoende op de hoogte zijn van. Want die zijn aan het werken soms met materiaal die niet afdoende is. Dus die zijn niet mee, die zijn niet bijgeschoold. Dus zij moeten ook de kansen krijgen om daarin bij te scholen, mee te zijn. Dat is ook een inspanning van de leerkrachten.

(Mentor, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Heel wat leerkrachten ondernemen zelf stappen en gaan gericht op zoek naar bijscholingen. In onderstaande specifieke case volgt de vakleerkracht – die zelf ook in bijberoep actief is binnen de sector – bijscholingen op eigen kosten. Binnen de betreffende aanbieder – hier een Syntra campus – zouden deze middelen voor vaktechnische bijscholing ook niet kunnen worden vrijgemaakt.

Ik heb het voordeel dat ik in de praktijk sta. Dat is een perfecte wisselwerking. Waar ik thuis mee geconfronteerd wordt, kan ik naar het onderwijs projecteren. Ik heb daar niet echt extra nood aan. Ik weet als ik zelfs iets wil, ik heb mijn airco-certificaat, HEV voor aan elektrische voertuigen. Dat zijn zaken die ik allemaal volg maar dat is dan op eigen kosten. Dat is voor mezelf. Je moet bepaalde zaken hebben. Ik doe ook alle merken dus je steekt links en rechts wel iets op. Ik heb daar ook eens een cursus gehad, mijn leveranciers bieden cursussen aan. Maar uiteindelijk zou het fijn zijn als ze van school ook een grotere ondersteuning gaven. Dat is dan via Educam of dat is ook via de invoerders zelf. Ik sta 30 jaar bijna in het onderwijs. Ik heb ook overal mijn contacten bij de merken. Bij de invoerder ga ik op een zomercursus. Er is geen tegemoetkoming van de school, in andere scholen gebeurt dat. Dikwijls als ik een opleiding volg, dat is honderden euro... daar moet ik hier niet mee afkomen. Daar is geen ruimte voor.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Hoewel er pedagogisch-didactische ondersteuning voor leerkrachten/trajectbegeleiders vanuit de scholen en pedagogische begeleidingsdiensten bestaat, is het niet altijd duidelijk in welke mate leerkrachten hier gebruik van maken.

Dat hebben we wel. Daar is ondersteuning voor maar uiteindelijk... Ik ben niet nieuw dus dat is voor mij niet echt nodig maar dat bestaat. We hebben hier een fulltime mevrouw die, als je dat wilt, u raad komt geven.

(Vakleerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Onderhoudsmechanica Auto dual)

Vakleerkrachten hebben vaak nood aan ondersteuning bij administratieve aangelegenheden zoals contracten en arbeidswetgeving. Toch worden ze dikwijls verwacht dit te beheersen en zowel werkgevers als de ouders erin te ondersteunen. Trajectbegeleiders verwachten hier zelf ook beter in ondersteund te worden door de betrokken overheidsdiensten. Dit zou hen kunnen ontlasten en meer ruimte bieden om hun onderwijstaken op te nemen.

Dat geeft zo een wrang gevoel. [...] Want nu ook soms krijgen wij vragen over arbeidsrecht in feite nu. Sorry maar allee arbeidsrecht ben ik niet direct in thuis. De contracten moeten in orde zijn, dat voor uw stageverplaatsingen moet het dossier stages hier ingevuld zijn [...]. Dus maar veel bezig met gegevens elke keer en dat vind ik ook bij de VDAB ook, echt gebruiksvriendelijk is dat systeem niet. Wij krijgen nu eind oktober hebben we een bijscholing over hoe dat we het moeten doen. [...] Want allee ik kreeg dan iets niet in orde en dan belde naar de VDAB en dan zeggen die "ah ja moet naar de provinciale coach bellen" en dan belde naar de provinciale coach drie keer en daar wordt niet opgenomen (zucht). [...] Eerlijk gezegd ik ben een leerkracht. Ik heb ooit gekozen voor onderwijs omdat ik mensen wil onderwijzen, iets bijbrengen. Die trajectbegeleiding da's ook mensen helpen in het leren, maar ik heb niet geleerd voor administratief bediende, voor de VDAB of voor Syntra dossiers in orde te maken.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Professionaliserings- en ondersteuningsnoden bij Mentoren

Ook het mentorschap is volgens verschillende mentoren zelf een leerproces. Sommige mentoren zijn zich bewust van hun eigen vordering bij de begeleiding van leerlingen:

Want het is voor mij ook de eerste keer dat ik het doe. Het is ook een beetje. Ik denk, moest ik er nu binnen twee of drie jaar opnieuw een paar mensen bijkrijgen, dan zou dat vlotter gaan. Het is echt nog zoeken maar het gaat de goede richting uit.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Ik merk dat het vlotter gaat dan vorig jaar. Dat het niveau erin komt. [...] is het gemakkelijker om dezelfde persoon te hebben want hij heeft zijn ervaring en hij weet wat zijn aandachtspunten zijn.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

In dit leerproces staan sommige mentoren open voor bijscholing en leerervaringen via uitwisselingen. Deze interesse gaat vaak voornamelijk over coachings- en begeleidingsaspecten.

Dat is allemaal nieuw. [...] Het zou wel goed zijn om daar eigenlijk ja... specifiek rond het mentorschap [...] moest ik daarvoor zelf een opleiding kunnen volgen, bij Syntra of bij iets anders. Dat daar echt een opleiding is over hoe je de jongeren moet aanpakken want ja de jeugd van tegenwoordig is best wel stevig. Ja dan heb ik nog een brave maar

of anderen ook zo'n geluk hebben? Ja dat zou eigenlijk wel goed zijn om daar als mentor ook nog extra opleiding in te krijgen.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Anderen lijken zich minder van bewust te zijn van een leerproces of vinden dat het volstaat om de leerling zoals een andere nieuwe collega op te leiden. Vaak zien mentoren hun rol niet als een uitdaging die specifieke competenties vereist. Sommigen beschouwen hun rol als vanzelfsprekend, op basis van ervaring, gezond verstand en collegialiteit.

Er is niet veel voor nodig. Allé je wil vooruit met je bedrijf en je gaat er vanuit een goede werkgever te zijn dus je gaat ervanuit, dat als je een leerling, dat als er iemand in je team zit, dan wil je geen spanning creëren, de sfeer moet goed zitten, het werk moet goed zitten, dus dat je op een zo vlot mogelijke manier alles laat verlopen. Allé hij weet ook dat het een leerling is dus hij weet ook dat hij het niet onmiddellijk, ja... en je neemt dan ook je leidende rol. Dus als dat duidelijk is en iedereen respect heeft voor elkaar.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

De opleidingen voor mentoren worden meestal per sector georganiseerd, bijvoorbeeld: door Co-valent in Chemische Procestechnieken duaal, door Educam in Onderhoudsmechanica Auto duaal, door Horeca Vorming Vlaanderen in Hotelreceptionist duaal, door Volta in Elektrische Installaties duaal.

Ik denk dat het [de opleiding] bij ons is aangeboden. Voor zo ver ik mij kan herinneren wordt er gevraagd om een mentoropleiding te doen. [...] Dat durf ik niet te zeggen maar ondertussen zijn er wel een aantal bedrijven bijgekomen ten opzichte van de voorbije jaren en daar zijn een aantal mensen dan ook in de laatste meeting naartoe gekomen en die hadden eigenlijk van die opleiding mentorschap niet gehoord en vonden dat wel een interessant gegeven. Ik denk echt opgelegd niet maar je voelt wel dat zij het interessant vinden. [...] Voor de mensen is dat zeker een meerwaarde omdat je daar dan omgaat met mensen, hoe moet je mensen inschatten.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

Hoewel sommige Sectorale Partnerschappen de mentoropleiding verplicht hebben gemaakt en de erkenning hier mede van laten afhangen, wordt het in andere sectoren enkel aangemoedigd. Verder kregen we ook getuigenissen van mentoren die niet afwisten van het bestaan van deze opleidingen.

I: Hebt u een opleiding gevolgd tot mentor?

M: Nee, bestaat dat? Het is op dit moment een hoger niveau, een begeleidend niveau waar ik mij bevind. Dus als ze daar opleidingen voor hebben, dan wil ik daar weleens naar kijken of daar iets interessant in zit.

(Mentor, opleiding Elektrische Installaties duaal)

Naast sectororganisaties worden er ook binnen grote ondernemingen soms eigen mentoropleidingen georganiseerd.

Elke begeleider heeft een opleiding genoten normaal gezien. Agoria organiseert de opleiding dit jaar en daar hebben we geen begeleiders aan laten deelnemen omdat zij allemaal al een opleiding gehad hadden in het voorgaande traject. Dat werd gegeven door een externe maar werd intern georganiseerd: één dag met een terugkom dag, dus eigenlijk twee dagen. [Het gaat] over pedagogische skills, feedback geven, omgaan met conflicten, dat ook.

(Mentor /coördinator, opleiding Elektromechanische technieken duaal)

De redenen die mentoren en zaakvoerders geven om geen voorstander te zijn voor een mentoropleiding gaan van tijdsgebrek tot het ontbreken van de behoefte (bv. wegens eerdere ervaringen met mentorschap).

Goh, ja misschien wel, maar ik geef eigenlijk al heel lang training in [sport] dus da's ook al met jonge gasten, dus ik heb daar ook wel een beetje ervaring opgedaan van daar te leren mee werken, met die jongens. Dus voor mij gaat dat voor een deel vanzelf. Zou dat nuttig zijn om daar een extra opleiding of cursus voor te krijgen? Die pedagogische aanpak misschien wel. Zou ik daar tijd voor vrij kunnen of willen maken? Da's een andere vraag. Stel dat dat een vereiste zou zijn om te mogen iemand in uw bedrijf als stage op te nemen, had ik misschien gezegd van, sorry daar heb ik geen tijd voor, dat gaat echt niet.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

Sommige mentoren (en een enkele vakleerkracht) geven ook aan dat een verplichte mentoropleiding niet aangeraden is omdat een ervaren werknemer/zaakvoerder zijn manier van werken toch niet zomaar zou afleren door een (korte) mentoropleiding te volgen. Ze spreken eerder over een natuurlijk leerproces waar de mentoren al doorheen zijn gegaan in hun arbeidsloopbaan. Om aan zulke negatieve gewoonten van mentoren tegemoet te komen (omdat deze toch niet zouden veranderen door een mentoropleiding) wordt extra belang gevestigd op een goede matching tussen mentoren en leerlingen.

De manier [waarop] ik doorgeef, heb ik eigenlijk een klein beetje al ontwikkeld. De manier waarop dat ik hoofdzakelijk met het coachen, met training geven en dan is het ook de bedoeling van er alle foutjes uit te halen en bij te sturen aan de jongens zonder ze te kleineren [...]. En daar heb ik wel een stijl mee ontwikkeld die ik denk ik ook misschien ook wel nog moeilijk zou afleren, dus ik weet zelfs niet of ik het leuk zou vinden om... om te leren hoe het moet. Dan zou ik zo eens denken van, ja ik doe dat anders, dat werkt beter (lacht). Daarin zou ik misschien ook wel te koppig kunnen zijn.

(Mentor, opleiding Groen- en Tuinbeheer duaal)

[Over verplichten van de mentoropleiding?] *Ik ben er zelfs tegen. Uiteindelijk je hebt die mentor die heeft de vakkennis en een die nog gemakkelijk roept tegen de gasten... die ga je niet zomaar ineens veranderen door die een opleiding te geven. En dan kun jij nog zo'n goede vakman zijn, (maar) niet iedere vakman kan dat overbrengen naar een leerling. Maar, zeg ik dan dat je een mentoropleiding moet volgen? Ik vind van niet. Maar ik denk, ik wil juist duiden op het belang van het matchen tussen een werkgever en een leerling, eerder dan een mentoropleiding verplicht maken. Ik denk wel dat de keuze er moet zijn en dat daar een aanbod is en dat mensen daarop moeten kunnen intekenen. Het mag, het mag geen vereiste van gemaakt worden.*

(Vakleerkracht, opleiding Brood- en banketbakkerij dual)

Een specifieke pedagogische bekwaamheid wordt door sommige mentoren als overbodig gezien. De opleiding van een leerling is volgens onderstaande mentor net als een andere collega te beschouwen.

Als jij collegiaal omgaat met je collega's en je hebt respect voor elkaar, dan is dat het belangrijkste. Je moet ze gewoon behandelen als de rest van uw collega's hè. Je moet ook niet lopen schreeuwen tegen een werknemer, of kwaad maken. Dat blijft niet duren het is gewoon de bedoeling dat als er iets fout loopt, [...] dat je dat dan oplost.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Mentoren, zelfs wanneer ze beweren dat een verplichte mentoropleiding overbodig is, zijn echter goed in staat om te definiëren wat een goede mentoropleiding voor dual leren zou moeten inhouden, bv. werken met actieplannen, inzicht in de leerdoelen, permanente evaluatie, preventief omgaan met conflicten en werkplek-school samenwerking.

Goh, dat kan zijn om een beetje uitleg te geven van wat zijn de verschillende handelingsplannen. Om inzicht te hebben en om te zeggen wat zijn de competenties, welke verschillende competenties zijn er en op welke manier gaan we dat evalueren? Dat je kan zeggen wat is het verschil tussen, hij heeft eh rood en oranje en wat is het verschil tussen oranje en groen. Dat zijn wel zinvolle dingen om, te kunnen evalueren.

(Mentor, opleiding Groen- en tuinbeheer dual)

Vanuit mentoren die een mentoropleiding hebben gevolgd kregen we overwegend positieve signalen over de inhoud van deze opleidingen.

Je leert wat studenten van je verwachten in de eerste dagen, dus hoe je moet kennismaken. Je leert feedback geven, wat ook heel belangrijk is. Niet iedereen kan op een deftige manier feedback geven. Dus het zijn wel heel leuke dingen geweest om te leren. Die cursus ligt nog altijd op mijn bureau, ik gebruik het nog altijd. Het enige nadeel was dat onze groep 25 of 26 personen was, dus er is heel weinig direct contact geweest met de lesgever.

(Mentor, opleiding Hotelreceptionist dual)

Wie de mentoropleiding precies volgt verschilt van werkplek tot werkplek. Hoewel sommige sectorale partnerschappen een mentoropleiding als erkenningsvoorwaarde verplichten voor de 'officiële mentor', zijn het in de praktijk vaak andere collega's die de leerling begeleiden. Het is niet duidelijk in welke mate deze collega-mentoren ook de kans krijgen om de opleiding te volgen.

Ieder hotel moet een stagementor hebben die de opleiding 'leermeester' gedaan heeft van Horeca Vorming Vlaanderen. Dat is verplicht. Maar ik merk dat die personen die dat gedaan, zijn meestal niet de mensen die mijn leerlingen begeleiden. Dus die manager doet wel die opleiding, maar is het een andere verantwoordelijke van de receptie die mijn leerlingen begeleidt. Dus nu ben ik wel in alle bedrijven aan het vragen om ook die personen die tweedaagse opleiding te laten volgen. De meeste bedrijven doen dat ook wel, maar ik denk dat het belangrijk is dat de persoon die naast de leerling staat ook effectief die opleiding te doen volgen.

(Leerkracht/Trajectbegeleider, opleiding Hotelreceptionist duaal)

Naast de mentoropleiding en coaching door de trajectbegeleider kunnen mentoren ook van elkaar leren tijdens uitwisselingen. Deze uitwisselingen zijn mogelijk, bijvoorbeeld, tijdens een studiedag. Zo'n studiedag wordt ook gezien als een erkenning voor hun inspanning.

Wat wij nu wel van plan zijn is een keer de mentoren van de verschillende bedrijven een samen te laten komen om een uitwisseling te doen van hun ervaringen. Voor mentoren is dat wel goed: ja, over hoe begeleiden en hoe aanpakken. [...] Je kan daar inzichten door opdoen of er kunnen gebreken naar boven komen die wij nog niet zien.

(Mentor, opleiding Chemische Procestechnieken duaal)

We hebben dat eens gehad op die klankbordmeeting daar. Dat kan interessant zijn maar je hoort dan inderdaad wel verschillende dingen die ze hun stagiairs laten doen. [...] Heb ik de indruk dat de manier waarop wij het doen daarom niet slecht is. Maar het kan misschien ergens beter.

(Mentor/Zaakvoerder, opleiding Elektrische Installaties duaal)

De casestudy's geven ook aan dat de werkcontext van de mentor het mentorschap kan faciliteren of hinderen. Een belangrijke ondersteuning voor de mentor zou bijvoorbeeld zijn of er voldoende ruimte en vrijheid wordt geboden om de leerling te begeleiden.

Ik kan eigenlijk redelijk mijn ding doen. Ik mag zeggen van vandaag gaan we dit en dat doen. Binnenkort ga ik hem nog andere dingen leren. Maar het meeste gebeurt tijdens de pauze want dat is moeilijk tijdens het werk om bepaalde dingen te leren maar, ja, dat lukt en uiterlijk iedere maand leert hij nieuwe dingen.

(Mentor, opleiding Fitnessbegeleider duaal)

Ten slotte gaven verschillende leerkrachten en mentoren aan dat een goede mentor – naast een gedegen vakkennis en een zekere mate van pedagogische bekwaamheid – ook sociaal engagement nodig heeft, zeker wanneer ze met kwetsbaardere leerlingen werken.

Daar denk ik dat dat sociaal engagement, je moet een stukje openstaan voor onze leerlingen. [...] Dat is een leerling en die is hier een stagiair maar binnen twee jaar moet die kunnen presteren. Als je enkel dat beeld hebt en je vertrekt daarvan, neen. Je moet het een stuk als een uitdaging zien van kijk: ik ga hier wat tijd insteken en ik ga die proberen zo ver mogelijk te krijgen.

(Trajectbegeleider, opleiding Groen- en tuinbeheer duaal)

Annex

Tabel 6: Poisson Regressieanalyse ten aanzien van het aantal problematische afwezigheden (B-codes)

Parameter*	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P
(Intercept)	1,54	0,0386	0	0,687	0,1793	0	0,547	0,1863	0,003
DBSO of Syntra Leertijd	1,877	0,0747	0	0,866	0,1262	0	0,878	0,137	0
Duaal in CDO	0,347	0,1077	0,001	0,731	0,1344	0	1,156	0,1488	0
Duaal in secundaire school	0,187	0,066	0,004	0,389	0,0748	0	0,441	0,0779	0
Regulier secundair onderwijs	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Man				-0,351	0,0852	0	-0,426	0,0899	0
Vrouw				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Thuistaal Niet Nederlands				-0,086	0,1002	0,388	-0,282	0,1097	0,01
Thuistaal Nederlands				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Laagopgeleide Moeder				-0,169	0,0795	0,033	-0,191	0,084	0,023
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
>1 jaar schoolvertraging				0,533	0,1094	0	0,618	0,1115	0
1 jaar schoolvertraging				0,749	0,0809	0	0,724	0,0818	0
Geen schoolvertraging				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming studiegebied				-0,206	0,0815	0,011	-0,099	0,0869	0,255
Geen overeenstemming studiegebied				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming onderwijsvorm				0,31	0,1645	0,059	0,389	0,1723	0,024
Geen overeenstemming onderwijsvorm				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
B-codes schooljaar 2015-2016				0,036	0,0019	0	0,035	0,0021	0
Ondersteuning leerkrachten							-0,117	0,041	0,004
Verbondenheid school							-0,093	0,0464	0,045
Verbondenheid opleiding							-0,089	0,0404	0,028
Waardering van onderwijs							-0,131	0,0424	0,002
Academisch zelfvertrouwen							-0,082	0,0405	0,044
Zelfregulerend leren							0,025	0,0435	0,572

(*) B = logit van odds ratio ; Std. Error = Standaardafwijking ; Ref. Cat. = Referentiecategorie

Tabel 7: Logistische Regressieanalyse ten aanzien van vroegtijdige stopzetting van tweejarige opleidingen

Parameter*	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P
(Intercept)	-1,713	0,3276	0	-3,387	1,481	0,022	-3,405	1,5395	0,027
DBSO of Syntra Leertijd	1,338	0,5106	0,009	-0,247	0,9135	0,787	0,186	1,0275	0,857
Duaal in CDO of Syntra Campus	0,925	0,631	0,143	0,143	0,9532	0,881	1,233	1,1983	0,303
Duaal in secundaire school	-0,447	0,6922	0,519	-0,653	0,7552	0,387	-0,688	0,8462	0,416
Regulier secundair onderwijs	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Man				0,084	0,6007	0,889	-0,39	0,7374	0,597
Vrouw				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Thuistaal Niet Nederlands				0,806	0,8327	0,333	0,751	0,9179	0,413
Thuistaal Nederlands				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Laagopgeleide Moeder				0,041	0,6304	0,949	0,216	0,7082	0,761
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
>1 jaar schoolvertraging				-1,151	1,0224	0,26	-1,713	1,2155	0,159
1 jaar schoolvertraging				0,564	0,5469	0,303	0,657	0,5857	0,262
Geen schoolvertraging				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming studiegebied				-0,88	0,6119	0,15	-0,969	0,6406	0,131
Geen overeenstemming studiegebied				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming onderwijsvorm				2,143	1,3541	0,114	1,786	1,3779	0,195
Geen overeenstemming onderwijsvorm				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Zij-instromer				2,175	0,9188	0,018	1,993	1,0158	0,05
Geen zij-instromer				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Ondersteuning leerkrachten							-0,178	0,3303	0,59
Verbondenheid school							-0,431	0,4065	0,289
Verbondenheid opleiding							-0,726	0,3541	0,04
Waardering van onderwijs							0,215	0,3583	0,549

(*) B = logit van odds ratio ; Std. Error = Standaardafwijking ; Ref. Cat. = Referentiecategorie

Tabel 8: Logistische Regressieanalyse ten aanzien van gekwalificeerd uitstromen in eenjarige opleidingen

Parameter*	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P	B	Std. Error	P
(Intercept)	2,398	0,4264	0	2,662	1,8232	0,144	3,51	3,3701	0,298
Duaal in CDO of Syntra Campus	-1,992	1,0075	0,048	-2,804	2,2224	0,207	-6,224	4,8624	0,201
Duaal in secundaire school	0,343	0,845	0,685	0,556	0,9721	0,568	2,423	1,8751	0,196
Regulier secundair onderwijs	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Man				1,155	1,2537	0,357	0,397	2,4876	0,873
Vrouw				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Thuistaal Niet Nederlands				0,041	1,7138	0,981	1,703	3,3905	0,615
Thuistaal Nederlands				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Laagopgeleide Moeder				-1,486	0,872	0,088	0,468	1,4701	0,75
Midden- of Hoogopgeleide moeder				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
>1 jaar schoolvertraging				-2,228	1,258	0,077	-0,76	2,731	0,781
1 jaar schoolvertraging				-1,036	1,1306	0,359	-2,853	2,1634	0,187
Geen schoolvertraging				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming studiegebied				2,235	1,2979	0,085	1,26	1,9658	0,521
Geen overeenstemming studiegebied				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Overeenstemming onderwijsvorm				-0,813	1,5637	0,603	2,465	3,2155	0,443
Geen overeenstemming onderwijsvorm				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Zij-instromer				0,192	0,9599	0,841	-1,662	1,8455	0,368
Geen zij-instromer				Ref. cat.	.	.	Ref. cat.	.	.
Ondersteuning leerkrachten							0,561	1,0862	0,606
Verbondenheid school							-2,031	1,3898	0,144
Verbondenheid opleiding							-0,781	1,2514	0,532
Waardering van onderwijs							-0,663	1,1309	0,558
Academisch Zelfvertrouwen							3,446	1,4508	0,018
Zelfregulerend leren							-1,234	1,3852	0,373
Studiegedrag							0,966	1,0377	0,352
Aandachtigheid klas							1,537	1,3553	0,257

(*) B = logit van odds ratio ; Std. Error = Standaardafwijking ; Ref. Cat. = Refer