# Het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen

EEN PROCESEVALUATIE



Monica Wouters, Sofie Cabus &
Goedroen Juchtmans

KU LEUVEN HIVA
ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING

KU LEUVEN H:VA
ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING

# HET DECREET VAN 10 JUNI 2016 TOT REGELING VAN BEPAALDE ASPECTEN VAN ALTERNERENDE OPLEIDINGEN

## Een procesevaluatie

**Monica Wouters, Sofie Cabus & Goedroen Juchtmans**

**Projectleiding: Sofie Cabus**

Onderzoek in opdracht van SYNTRA Vlaanderen

*Gepubliceerd door*
KU Leuven
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
http://hiva.kuleuven.be

D/2020/4718/035 – ISBN 9789088361173

© 2020 HIVA-KU Leuven
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

# Inhoud

**Lijst afkortingen** **7**

**Lijst tabellen** **9**

**Lijst figuren** **11**

**1 | Samenvatting** **13**
1.1 Onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten 14
1.2 Onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan 19
1.3 Beleidsaanbevelingen 20
16.1 Toeleiding van leerlingen naar alternerend leren 21
16.2 Een gepaste leerwerkplek voor elke jongere 21
16.3 Verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen 22
16.4 Garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers 23
16.5 Spanningsveld tussen leren en werken 24

**2 | Inleiding** **25**
2.1 Alternerend leren zit in de lift 25
2.2 Hervormingen in andere Europese landen 25
2.3 Hervormingen in Vlaanderen 27
2.4 Onderzoeksvragen en structuur van het rapport 28

**- DEEL 1 SITUERING -** **31**

**3 | Situering van het onderzoek en thema** **33**
3.1 Selectiecriteria en structuur 33
3.2 Bespreking van de Vlaamse studies 34
3.2.1 Achtergrond 34
3.2.2 Algemene resultaten 34
3.2.3 Verkennende studies 34
3.2.4 Implementatiestudies 35
3.2.5 Evaluatiestudies 36
3.3 Bespreking van de Buitenlandse studies 42
3.3.1 Achtergrond 42
3.3.2 De leervergoeding 42
3.3.3 De financiering 43
3.3.4 Motieven 43
3.4 Samenvattend 49

**- DEEL 2 KWANTITATIEVE STUDIE OVER HET PERSPECTIEF VAN ONDERNEMINGEN -** **51**

**4 | Meetinstrumenten** **53**
4.1 Data van SYNTRA Vlaanderen 53
4.2 Enquêtes gericht aan ondernemingen 53
4.2.1 Achtergrond 53
4.2.2 Responsgraad 55

**5 | De erkenningsaanvragen in cijfers** **61**
5.1 Achtergrond 61
5.2 Ervaringen met erkenningsaanvragen 61
5.2.1 Welke ervaringen hebben ondernemingen met het proces van erkenning? 61
5.2.2 Welke erkenningsaanvragen werden afgekeurd en wat waren de redenen hiervoor? 62
5.3 Aanbod van leerwerkplekken 63
5.3.1 Hoe ligt de verhouding leerling naar studierichting t.a.v. het aantal erkende vestigingen naar sector? 63

**6 | De overeenkomsten in cijfers** **67**
6.1 Achtergrond 67
6.1.1 Hoe percipiëren de ondernemingen het gemaakte onderscheid tussen de drie types van overeenkomsten? 70
6.1.2 Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten? 70
6.2 Verschillen tussen de overeenkomsten 71
6.2.1 Zijn de bedrijven in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding? 71
6.2.2 Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding? 75
6.2.3 Hoe beoordelen de bedrijven het financieringssysteem? 76
6.3 Beëindiging van de overeenkomsten 77
6.3.1 Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken? 78
6.3.2 Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk? 79
6.3.3 Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging? 80
6.3.4 Merken we verschillen op in het aangaan en verbreken van verbintenissen naargelang de karakteristieken van bedrijven 81

**7 | Het opleidingsplan in cijfers** **83**
7.1.1 In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? 83
7.1.2 Zijn bedrijven klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen? 84
7.1.3 In welke mate besteedt het opleidingsplan voldoende aandacht aan de mix van generieke en job-gerelateerde competenties? 86

**- DEEL 3 KWALITATIEVE STUDIE OVER HET PERSPECTIEF VAN TRAJECTBEGELEIDERS EN JONGEREN -** **87**

**8 | Opzet kwalitatief onderzoek** **89**
8.1 Selectie van opleidingsverstrekkers 89
8.2 Respondenten 90

**9 | Kennismaking met het systeem van alternerend leren** **93**
9.1 Hoe jongeren het systeem van alternerend leren kennen 93
9.2 Motivatie voor de keuze voor alternerend leren 93
9.3 Gepercipieerd verschil met voltijds onderwijs 94

**10 | De overeenkomsten** **95**
10.1 Types overeenkomsten 95
10.2 Opstellen overeenkomst 96
10.2.1 Onduidelijkheden 97
10.2.2 Informatie voor de leerling 98
10.3 Evolutie over de tijd 98

**11 | Het opleidingsplan** **101**
11.1 Opmaak van het plan 101
11.2 Toepassing en gebruik van het opleidingsplan 102

**12 | De vergoeding** **105**
12.1 Hoogte, onderdelen en bijkomende vergoedingen 106
12.2 Start- en stagebonus 107
12.3 Houding ten opzichte van vergoeding 107

**13 | Begeleiding op de werkplek** **111**
13.1 Welke begeleiding krijgen de leerlingen? 111

**14 | Begeleiding vanuit de opleidingsverstrekker** **115**
14.1 Organisatie van de begeleiding 115
14.1.1 Screening/intake 116
14.1.2 Werkplekken zoeken 116
14.1.3 Hulp bij erkenningsaanvraag 118
14.1.4 Werkbezoeken 119
14.1.5 Ondersteuning van de leerlingen 119
14.2 Financiering voor opleidingsverstrekkers 121

**15 | Beëindiging van de overeenkomst** **123**
15.1 Ervaringen met gewone beëindiging van de overeenkomst 123
15.2 Vroegtijdige beëindiging 124
15.2.1 Oorzaken van vroegtijdige beëindiging 125
15.2.2 Verzoeningspoging versus vroegtijdige beëindiging 126
15.2.3 Ervaring leerlingen met stopzetting van de overeenkomst 127
15.3 Administratieve afhandeling van de beëindiging 127

**16 | Aanpassingen aan het systeem** **129**
16.1 Positionering van de verschillende systemen 129
16.2 Minder gedragen verplichtingen 130
16.3 Hervormingen 131

**- DEEL 4 ALGEMENE CONCLUSIE EN BELEIDSAANBEVELINGEN -** **133**

**17 | Algemene conclusie en beleidsaanbevelingen** **135**
17.1 Toeleiding van leerlingen naar alternerend leren 136
17.2 Een gepaste leerwerkplek voor elke jongere 137
17.3 Verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen 138
17.3.1 Opstellen van overeenkomsten 138
17.3.2 Leervergoeding 139
17.3.3 Financiële ondersteuning van ondernemingen 140
17.3.4 Beëindiging overeenkomst 141
17.4 Garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers 142
17.4.1 Begeleiding door de werkplek 142
17.4.2 Begeleiding door de opleidingsverstrekkers 143
17.5 Spanningsveld tussen leren en werken 144

**- BIJLAGEN -** **147**
bijlage 1 Responsgraad naar sector 149
bijlage 2 Sectorfiches 152
bijlage 3 Achtergrondinformatie respondenten 168
bijlage 4 Taakverdeling vakleerkracht – trajectbegeleider – coördinator 172
bijlage 5 Interviewleidraden 175

**Referenties** **183**

# Lijst afkortingen

| | |
|---|---|
| **ABO BuSO OV3** | Alternerende beroepsopleiding Buitengewoon Secundair onderwijs Onderwijsvorm 3 |
| **BIO** | Beroepsinlevingsovereenkomst |
| **BSO** | Beroepssecundair onderwijs |
| **CDO** | Centrum voor deeltijds onderwijs |
| **DA(O)** | Deeltijds arbeidsovereenkomst |
| **DBSO** | Deeltijds beroepssecundair onderwijs |
| **GGMMI** | Gewaarborgd gemiddeld minimummaandinkomen |
| **GIP** | Geïntegreerde proef |
| **IBO** | Individuele beroepsopleiding |
| **ILW** | Industrieel leerlingwezen |
| **KMO** | Kleine of middelgrote onderneming |
| **OAO** | Overeenkomst alternerende opleiding |
| **SAO** | Stageovereenkomst alternerende opleiding |
| **SERV** | Sociaal economische raad van Vlaanderen |
| **SO** | Secundair onderwijs |
| **SONAR** | Studie van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt |
| **TAC** | Technisch adviseur-coördinator |
| **TB** | Trajectbegeleider |
| **VLOR** | Vlaamse onderwijsraad |
| **WZC** | Woon-zorgcentrum |

# Lijst tabellen


| | | |
|---|---|---|
| Tabel 2.1 | Elementen voor het evaluatieonderzoek van het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen | 28 |
| Tabel 2.2 | Onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten | 29 |
| Tabel 2.3 | Onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan | 29 |
| Tabel 2.4 | Structuur van het rapport | 30 |
| Tabel 3.1 | Schematische weergave van de Vlaamse studies | 38 |
| Tabel 3.2 | Schematische weergave van de buitenlandse studies | 45 |
| Tabel 4.1 | Responsgraad | 56 |
| Tabel 4.2 | Responsgraad naar grootte van de vestiging | 59 |
| Tabel 4.3 | Erkende vestigingen naar aangeboden type opleiding | 59 |
| Tabel 5.1 | Factoren die leiden tot een afkeuring van de erkenningsaanvraag | 63 |
| Tabel 5.2 | Ratio van aantal lopende overeenkomsten t.a.v. het aantal erkende leerwerkplekken, naar schooljaar | 64 |
| Tabel 6.1 | Verdeling overeenkomsten naar type | 67 |
| Tabel 8.1 | Overzicht kenmerken geselecteerde opleidingsverstrekkers | 90 |
| Tabel 12.1 | Hoogte leervergoedingen | 105 |
| Tabel b1.1 | Respondenten m.b.t. enquête voor erkende leerwerkplekken naar sector | 149 |
| Tabel b1.2 | Respondenten m.b.t. enquête voor niet-erkende leerwerkplekken naar sector | 150 |
| Tabel b1.3 | Respondenten m.b.t. de enquête voor mentoren in erkende leerwerkplekken naar sector | 151 |

# Lijst figuren


| | | |
|---|---|---|
| Figuur 4.1 | Beslissingsboom voor het uitsturen van enquêtes onder erkende, niet-erkende en gecombineerde leerwerkplekken | 54 |
| Figuur 4.2 | Responsgraad naar sector afgetoetst aan het aandeel van de sector in het aanbieden van erkende leerwerkplekken | 57 |
| Figuur 4.3 | Responsgraad naar sector afgetoetst aan het aandeel van de sector in niet-erkende leerwerkplekken | 57 |
| Figuur 4.4 | Responsgraad naar provincie afgetoetst aan het aandeel van de provincie in het aanbieden van erkende leerwerkplekken | 58 |
| Figuur 4.5 | Responsgraad naar provincie afgetoetst aan het aandeel van de sector in niet-erkende leerwerkplekken | 58 |
| Figuur 5.1 | Ervaringen met de erkenningsaanvraag | 62 |
| Figuur 6.1 | Aantal nieuw afgesloten overeenkomsten naar schooljaar | 68 |
| Figuur 6.2 | Verschillen in kans op erkenning naar grootte vestiging | 69 |
| Figuur 6.3 | Types overeenkomsten waarmee gewerkt wordt in erkende vestigingen | 70 |
| Figuur 6.4 | Cijfers over het verloop van de opmaak van de overeenkomsten | 71 |
| Figuur 6.5 | Gemiddelde totale vergoeding naar sector | 72 |
| Figuur 6.6 | Onderdelen van de vergoeding van de leerling | 73 |
| Figuur 6.7 | De houding van bedrijven ten aanzien van de leervergoeding | 73 |
| Figuur 6.8 | Stellingen over de leervergoeding | 74 |
| Figuur 6.9 | Gekende financieringsmogelijkheden (blauw) en gebruikte financieringsmogelijkheden (in verhouding tot aantal die het kende) (groen) | 76 |
| Figuur 6.10 | Financiering van alternerend leren | 77 |
| Figuur 6.11 | Motieven voor het indienen van een erkenningsaanvraag* | 79 |
| Figuur 6.12 | Initiatiefnemer bij het (vroegtijdige) beëindigen van de overeenkomst | 80 |
| Figuur 6.13 | Motieven van (vroegtijdige) beëindiging van overeenkomsten volgens erkende werkplekken | 81 |
| Figuur 6.14 | Verschillen in kans op vroegtijdige beëindiging naar type overeenkomst | 82 |
| Figuur 6.15 | Verschillen in kans op vroegtijdige beëindiging naar provincie | 82 |
| Figuur 7.1 | Redenen afwijking opleidingsplan | 84 |
| Figuur 7.2 | Hindernissen mentoren | 85 |
| Figuur 10.1 | Artikel 10 betreffende de vermeldingen en bepalingen in de overeenkomsten van alternerende opleiding | 97 |
| Figuur 15.1 | Artikel 23 over de beëindiging van de overeenkomsten | 125 |
| Figuur b2.1 | Sectorfiche 'Autosector en aanverwante sectoren' (N-waarden: Erkenningen=72; Overeenkomsten en financiën=70; Mentoren=53) | 154 |
| Figuur b2.2 | Sectorfiche 'Beenhouwers, spekslagers en traiteurs' (N-waarden: Erkenningen=17; Overeenkomsten en financiën=14; Mentoren=19) | 155 |
| Figuur b2.3 | Sectorfiche 'Bouw' (N-waarden: Erkenningen=190; Overeenkomsten en financiën=153; Mentoren=129) | 156 |
| Figuur b2.4 | Sectorfiche 'Elektriciens: installatie en distributie' (N-waarden: Erkenningen=35; Overeenkomsten en financiën=32; Mentoren=43) | 157 |

Figuur b2.5 Sectorfiche 'Groene sectoren' (N-waarden: Erkenningen=84; Overeenkomsten en financiën=75; Mentoren=59) 158
Figuur b2.6 Sectorfiche 'Haartooi, fitness en schoonheidszorgen' (N-waarden: Erkenningen=89; Overeenkomsten en financiën=84; Mentoren=50) 159
Figuur b2.7 Sectorfiche 'Horeca' (N-waarden: Erkenningen=133; Overeenkomsten en financiën=104; Mentoren=71) 160
Figuur b2.8 Sectorfiche 'Houtsectoren' (N-waarden: Erkenningen=25; Overeenkomsten en financiën=23; Mentoren=20) 161
Figuur b2.9 Sectorfiche 'Lokale besturen' (N-waarden: Erkenningen=49; Overeenkomsten en financiën=43; Mentoren=51) 162
Figuur b2.10 Sectorfiche 'Social profit' (N-waarden: Erkenningen=159; Overeenkomsten en financiën=156; Mentoren=185) 163
Figuur b2.11 Sectorfiche 'Technologische industrie' (N-waarden: Erkenningen=35; Overeenkomsten en financiën=33; Mentoren=41) 164
Figuur b2.12 Sectorfiche 'Transport, logistiek en grondafhandeling op luchthavens' (N-waarden: Erkenningen=13; Overeenkomsten en financiën=11; Mentoren=6) 165
Figuur b2.13 Sectorfiche 'Verkoop en Marketing' (N-waarden: Erkenningen=114; Overeenkomsten en financiën=105; Mentoren=91) 166
Figuur b2.14 Sectorfiche 'Voedingsindustrie' (N-waarden: Erkenningen=27; Overeenkomsten en financiën=23; Mentoren=13) 167

# 1 | Samenvatting

In dit rapport presenteren we een procesevaluatie van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. De procesevaluatie werd geleid door 15 onderzoeksvragen (zie Tabel A) die in deze samenvatting tezamen met hun antwoorden aan bod zullen komen.

**Tabel A Samenvatting van de onderzoeksvragen**

| # | Onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten |
|---|---|
| 1 | Welke karakteristieken hebben de erkende en niet-erkende ondernemingen (bv. grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, sector van activiteiten, aantal OAO naar type, aantal mentoren)? Hoe liggen de erkende ondernemingen verspreid (bv. naar provincie en stedelijk vs. landelijk?) |
| 2 | Welke ervaringen hebben ondernemingen met het proces van erkenning (knelpunten en succesfactoren)? |
| 3 | Welke erkenningsaanvragen werden afgekeurd en wat waren de redenen hiervoor (evt. opgesplitst naar grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, en/of sector van activiteiten)? |
| 4 | Hoe percipiëren de drie betrokken partijen (leerling, opleidingsverstrekker, onderneming) het gemaakte onderscheid tussen de drie types overeenkomsten? |
| 5 | Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten (succesfactoren en knelpunten)? |
| 6 | Zijn ondernemingen tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding? |
| 7 | Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding? |
| 8 | Hoe beoordelen de betrokkenen alternerend leren het financieringssysteem (succesfactoren en knelpunten)? |
| 9 | Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen? |
| 10 | Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk (knelpunten en succesfactoren)? |
| 11 | Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging? |
| | **Onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan** |
| 12 | Hoe wordt het opleidingsplan door de betrokken partijen concreet vormgegeven (knelpunten en succesfactoren; plichten en rechten)? |
| 13 | In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? Welke motieven liggen aan de basis voor het afwijken van het opleidingsplan? |
| 14 | Zijn ondernemingen klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen (succesfactoren en knelpunten)? |
| 15 | In welke mate besteedt het opleidingsplan aandacht aan generieke competenties? |

We hebben verschillende onderzoekstechnieken gebruikt, met name: deskresearch en literatuurstudie, administratieve data van SYNTRA Vlaanderen (m.n. informatie uit werkplekduaal.be rond erkenningsaanvragen, kenmerken vestigingen en overeenkomsten), enquêtes onder verantwoordelijken en mentoren van erkende en niet-erkende vestigingen, en interviews met leerlingen, trajectbegeleiders en technisch adviseur- coördinatoren. Deze comprehensieve aanpak zorgt ervoor dat we in dit rapport kunnen komen tot antwoorden met een hoge mate van interne validiteit en betrouwbaarheid. Bovendien tonen de resultaten van ons onderzoek aan dat de enquêtes onder de erkende vestigingen ook extern valide antwoorden geeft op tal van relevante onderzoeksvragen.

In wat volgt presenteren we per onderzoeksvraag de belangrijkste resultaten. Daarna volgt een beknopte samenvatting van de beleidsaanbevelingen.

## 1.1 Onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten

1. **Welke karakteristieken hebben de erkende en niet-erkende bedrijven (bv. grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, sector van activiteiten, aantal OAO naar type, aantal mentoren)? Hoe liggen de erkende ondernemingen verspreid (bv. naar provincie en stedelijk vs. landelijk?)**

   In periode augustus 2016-januari 2020 waren er 34 701 erkenningsaanvragen. Daarvan werden er 87.51% goedgekeurd.

   **Sector van activiteiten:** De sectoren bouw, verkoop en marketing, en horeca dienen de meeste erkenningsaanvragen in. Daarom hebben ze in absolute aantallen het hoogste aantal goedgekeurde erkenningsaanvragen, en tegelijk ook de meeste afgekeurde erkenningsaanvragen ten aanzien van andere sectoren.

   **Karakteristieken van de ondernemingen/vestigingen:** Voornamelijk micro-vestigingen (<10 werknemer) (68.6%) stappen in het systeem van alternerend leren. Volgens literatuur zouden vooral grote ondernemingen makkelijker worden erkend, maar dit kunnen we voor het Vlaams Gewest niet bevestigen aan de hand van cijfers van SYNTRA Vlaanderen.

   Stelsel: 58.67% biedt enkel opleidingen binnen Leren en werken aan; 16.28% enkel in duaal leren; en 25.05% in Leren en Werken en duaal leren (gecombineerd).

   **Type overeenkomst:**
   - OAO: 92.26%
   - DAO mét Sociale Maribel: 3.24%
   - SAO: 2.26%
   - DAO: 2.25%

2. **Welke ervaringen hebben ondernemingen met het proces van erkenning (knelpunten en succesfactoren)?**

   Bijna de helft van de respondenten van de ondernemingen dient zelf de erkenningsaanvraag in (46,1%). Als ze de aanvraag niet zelf indienen, dan doet de opleidingsverstrekker dit vaak. Respondenten geven aan dat dit meestal vlot verloopt (70.9%). Wanneer er zich toch problemen voordoen, dan betreft dit meestal het voorkomen van (administratieve) onduidelijkheden, of dat de voorbereiding van het indienen van een erkenningsaanvraag te veel tijd vraagt.

   Heel wat opleidingsverstrekkers nemen deze taak dus over, of ondersteunen de onderneming hierin. Ervaren **drempels** zijn: (a) verschillen in strengheid van de sectoren (bv. of het al dan niet erg is dat niet alle competenties op de werkvloer aangeboden kunnen worden); (b) attest goed gedrag en zeden ('model 2') vertraagt het indienen van de erkenningsaanvraag.

   Als het proces van indiening vertraagt, dan duurt het ook langer vooraleer de overeenkomst opgesteld kan worden. Daardoor ervaren opleidingsverstrekkers de voorziene periode van 20 dagen (+ evt. uitzonderlijke verlenging van 20 dagen) om in een overeenkomst te voorzien als een knelpunt, dat mogelijks ook kan wegen op de kwaliteit van de match van de jongere met de werkgever.

3. **Welke erkenningsaanvragen werden afgekeurd en wat waren de redenen hiervoor (evt. opgesplitst naar grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, en/of sector van activiteiten)?**

   Respondenten van de vragenlijst niet erkende vestigingen geven aan dat hun erkenningsaanvraag werd afgekeurd omdat ze niet het volledige opleidingsplan kunnen aanbieden. Trajectbegeleiders geven in dit verband tijdens interviews aan dat dit erg kan verschillen van sector tot sector. Kleine en middelgrote ondernemingen hebben meer kans om erkend te worden dan grote en micro-ondernemingen; zo blijkt uit cijfers van SYNTRA Vlaanderen. Voornamelijk micro-vestigingen (76.3%) hebben vaker te kampen met afgekeurde erkenningsaanvragen, en dat opnieuw in de sectoren bouw, verkoop en marketing en horeca.

Tijdens de begeleidingsgroepen van het onderzoek kwam er in het kader van de (niet-) erkenning van vestigingen een bijkomende vraag, met name: '**Hoe ligt de verhouding leerling naar studierichting t.a.v. het aantal erkende ondernemingen naar sector (i.e. is er voldoende aanbod t.a.v. de vraag naar alternerend leren)'**. Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag hebben we een indicator ontwikkeld. In het bijzonder kijken we naar het aantal lopende overeenkomsten ten aanzien van het aantal goedgekeurde erkenningsaanvragen in de data van SYNTRA Vlaanderen. Toch moeten we voorzichtig blijven met de interpretatie van deze indicator. Zo weten we onder andere niet hoeveel jongeren er nog op zoek zijn naar een werkplek. Het lijkt erop dat de indicator aantoont dat gemiddeld genomen leerwerkplekken niet ingevuld raken. Bedrijven hebben een grotere vraag naar jongeren in het systeem van alternerend leren dan dat het aanbod reikt.

Uit interviews blijkt echter dat het beeld kan verschillen van sector tot sector. Bepaalde sectoren staan in wachtrij om jongeren een leerwerkplek aan te kunnen bieden, terwijl voor andere sectoren het relatief moeilijk is om werkgevers te overtuigen om in het systeem te stappen en dus voldoende leerwerkplekken te creëren. De situatie komt dus voor dat leerlingen hun traject in alternerend leren stopzetten omdat ze geen werkplek vinden. Volgens trajectbegeleiders zijn er in dit geval een aantal drempels voor werkgevers:

- **tijd:** mentor moet eigen werktijd vrij maken om leerlingen in opleiding te ondersteunen;
- **administratieve last:** werkgevers denken dat de administratieve last bij de procedure van de erkenning en overeenkomsten ook een voorbode is voor rest van het traject;
- **het financiële aspect**, onder andere: administratieve last en moeilijkheden bij de aanvraag van financiële ondersteuning en ook behoefte hebben aan deze ondersteuning om de leervergoeding te bekostigen.

4. **Hoe percipiëren de drie betrokken partijen (leerling, opleidingsverstrekker, onderneming) het gemaakte onderscheid tussen de drie types overeenkomsten?**

Het algemene beeld is dat (verantwoordelijken van) ondernemingen **weinig weten** over de verschillende types van overeenkomsten die er bestaan; want ze werken vaak maar met slechts één type overeenkomst. Eén op de vijf ondernemingen met leerlingen onder contract weten zelfs niet met welk type overeenkomst de huidige leerlingen werken.

Het gebrek aan kennis over de verschillende types overeenkomsten is niet verwonderlijk omdat de drie verbindende partijen, de jongere, de onderneming en de opleidingsverstrekker, vaak maar één keuze hebben voor de gekozen alternerende opleiding. Deze keuze wordt immers vastgelegd in het standaardtraject van de betreffende alternerende opleiding.

Slechts weinig geïnterviewde trajectbegeleiders maakten effectief de hervormingen van 2016 mee. Zij die de hervormingen van 2016 wel bewust meemaakten, zien **zowel positieve als negatieve veranderingen** voor hun praktijk. Zo is het nu duidelijker welk type overeenkomst van toepassing is (wat onder andere ook de communicatie naar de werkgever vergemakkelijkt); (b) vinden ze de vergoeding op basis van leerjaar in plaats van leeftijd eerlijker; en (c) beoordelen ze dat de hervormingen overhaast werden doorgevoerd. Met betrekking tot dit laatste wordt vastgesteld dat er te weinig informatie ter beschikking was, of toch naar hen doorstroomde. De infofiches hebben de informatiestroom wel ontzettend verbeterd.

Onder leerlingen constateren we grote verschillen in de kennis over de inhoud van hun overeenkomst. Leerlingen bekijken de overeenkomst meestal niet erg gedetailleerd en lijken vooral de trajectbegeleiders hierin te vertrouwen. Ze onthouden vooral de uur verdeling, de leervergoeding, de vakantieregeling en de (gedrags- en veiligheids-)regels op de werkvloer. Ze weten minder over verplichtingen van de werkgever ten aanzien van hen. Tegelijk weten ze goed wanneer hen iets gevraagd wordt wat niet strookt met de overeenkomst. Bij vragen stappen leerlingen naar hun trajectbegeleiders.

Tot slot stelden we vast dat een aantal trajectbegeleiders vragende partij zijn om met een SAO in plaats van met een OAO te kunnen werken. Volgens hen is met een SAO een bredere (of minder bedrijfsspecifieke) opleiding mogelijk met minder grote inspanningen van de leerlingen. Sommige leerlingen zullen omwille van deze overwegingen sneller voor alternerend leren kiezen. En deeltijdse arbeidsovereenkomsten resulteren volgens de betrokken trajectbegeleiders (sneller) in oneerlijke situaties zoals minder uren werken en meer betaald krijgen. Er wordt ook gezegd dat begeleiders bij deze deeltijdse arbeidsovereenkomst minder controle hebben over het verloop van het traject.

5. **Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten (succesfactoren en knelpunten)?**
   De opleidingsverstrekker stelt meestal de overeenkomst op (68.97%). Als ondernemingen de overeenkomst toch zelf opstellen, verloopt dat meestal vlot. Het is duidelijk wat er precies opgenomen dient te worden (sjabloon) en men kan de tool (werkplekduaal.be) eenvoudig hanteren. Vermelde onduidelijkheden hebben betrekking op vragen zoals 'welke CAO van toepassing' of 'aantal te presteren uren'. Het is belangrijk om up-to-date te blijven. Aanbieders van alternerend leren blijven up-to-date door infosessies en kick-off meetings, zelfstudie (folders, infofiches, internet), en via hun contactpersonen.
6. **Zijn ondernemingen tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding?**
   De hoogte van het bedrag van de leervergoeding wordt vastgelegd in decreet van alternerend opleidingen; het bedrag is afhankelijk van het leerjaar van de jongere. De gemiddelde totale vergoeding, van alle jongeren die iets krijgen, en zoals aangegeven door verantwoordelijken in de vragenlijst voor erkende ondernemingen, is 543.07 euro.

   Alvorens in te gaan op de tevredenheid van ondernemingen met dit bedrag, beschrijven we eerst de resultaten op de vraag of **leerlingen in alternerend leren tevreden zijn met (het bedrag van) de leervergoeding?**

   Leerlingen kennen het bedrag dat op hun bankrekening gestort vaak tot op de komma nauwkeurig. Aan de start van het traject kan er soms iets foutlopen in het bedrag dat wordt overgemaakt omdat ondernemingen en het sociaal secretariaat nog niet gekend zijn met het systeem. Trajectbegeleiders en technisch adviseur- coördinatoren spenderen bij aanvang van het schooljaar dan ook heel wat tijd aan het controleren van de loonbrieven.

   De houding van de leerlingen ten aanzien van de vergoeding is afhankelijk van het referentiepunt waarmee vergeleken wordt. Zo zijn leerlingen die zichzelf vergelijken met leeftijdsgenoten in onbetaalde stages (in het kader van voltijdse opleidingen) blij dat ze al iets krijgen aan leervergoeding. Het geeft hen een gevoel van trots en zelfbeschikking. Anderen vergelijken hun vergoeding met het loon van hun (volwassen) collega's op de werkplek en willen dezelfde vergoeding krijgen voor hetzelfde werk. Zij geven aan dat de leervergoeding niet altijd in verhouding staat tot het geleverde werk. Trajectbegeleiders hameren er in dit geval op dat het een leervergoeding betreft; het is geen loon, maar een vergoeding die men ontvangt om opgeleid te worden. Tegelijk twijfelen trajectbegeleiders aan het betalen van leervergoedingen aan leerlingen omdat dit soms belemmerend werkt om werkgevers te overtuigen in het systeem van alternerend leren te stappen.

   Uit interviews met de leerlingen blijkt ten slotte dat het (de-)motiverende effect van een (lage) vergoeding deels wordt geneutraliseerd door feit dat ze kunnen bijverdienen tijdens de vakanties en in de weekends.

Vervolgens keren we terug naar de oorspronkelijke onderzoeksvraag, met name: zijn **ondernemingen tevreden met het bedrag van de leervergoeding?** Een tamelijk omvangrijke groep van werkgevers heeft geen weet van de hoogte van de (leer-)vergoeding (14.48%), mogelijks omdat de loonadministratie gebeurt door het sociaal secretariaat. Ongeveer 80% vindt het bedrag van de vergoeding redelijk; 8.41% vindt het te laag; en 8.59% te hoog. Er bestaat ook relatief brede consensus over het maken van een 'investering' in een jongere onder de vorm van de leervergoeding.

Sommige werkgevers zijn vragende partij om de vergoeding aan te passen aan bepaalde situaties (bv. verhogen van de vergoeding in functie van de productiviteit, of wanneer een leerling instaat voor het eigen levensonderhoud). Er wordt dus niet enkel vanuit een economisch standpunt naar de (leer-) vergoeding gekeken, maar ook vanuit sociale motieven.

7. **Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding?**

   Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd er gekeken naar wat er nog bovenop de leervergoeding komt. Volgens vragenlijsten uitgezet onder erkende vestigingen betreft dit voornamelijk de onkostenvergoeding en de toeslagen voor feestdagen. 12.42% van de verantwoordelijken geeft aan een informele vergoedingen uit te keren (uitbetaling overuren, vergoeding in cash, maaltijd in de zaak, budget om te besteden in de zaak en korting in de zaak). Werkgevers die werken met een jongere in SAO keren niet significant meer/minder informele vergoedingen uit.

   Uit de interviews blijkt dat er soms overuren worden uitbetaald. In principe mogen overuren enkel in uitzonderlijke omstandigheden worden gepresteerd, en dienen ze in de vorm van een vrije dag of vroeger stoppen opnieuw te worden ingezet. Toch blijkt dat overuren worden uitbetaald. Andere vormen van vergoedingen die aan leerlingen worden gegeven zijn kortingen of maaltijden in de zaak.

8. **Hoe beoordelen de betrokkenen alternerend leren het financieringssysteem (succesfactoren en knelpunten)?**

   Er zijn heel wat mogelijkheden tot het verkrijgen van een financiële vergoeding. Toch blijkt uit de enquêtes dat ze slechts door een kleine groep (allemaal) zijn gekend. De meest gekende financieringsmogelijkheden worden ook het meest gebruikt: de RSZ-verminderingen, de stagebonus en de mentorkorting.

   De respondenten erkende ondernemingen geven aan dat de administratie voor wat betreft de aanvraag van een financiële vergoeding moeizaam verloopt. Het vraagt niet enkel te veel administratie, maar het is ook niet altijd duidelijk bij welke instanties ze voor al deze vergoedingen terecht kunnen, en hoe lang ze recht hebben op deze vergoeding (cf. looptijd). Verder blijken de meningen verdeeld te zijn over de vraag of de financiering de onkosten van hun leerwerkplek dekt.

   De geïnterviewden bij de opleidingsverstrekkers zijn niet altijd goed op de hoogte van de financiële aspecten van alternerend leren voor hun school, CDO of SYNTRA-campus. Ze spreken vooral over de uren die men moet vrijmaken om leerlingen te begeleiden, werkbezoeken af te leggen, of administratie in orde te maken. Op termijn zien trajectbegeleiders knelpunten ontstaan. Enerzijds zien we in CDO en SYNTRA-campussen dat men de (beperkte) uren onder voldoende trajectbegeleiders moet verdelen, anderzijds zien we een tekort aan uren voor nieuwe trajectbegeleiders, bijvoorbeeld, omdat ze zich nog dienen in te werken in de complexe materie. Ook bij scholen met eerder lage aantallen leerlingen in duaal leren vreest men dat het model op de lange termijn niet haalbaar is; de klassen zijn vaak te klein om rendabel te zijn. Lage inschrijvingsaantallen zorgen bovendien vandaag ook al voor organisatorische problemen, bijvoorbeeld: klassen duaal en niet-duaal worden samengevoegd. Dit leidt ertoe dat leerlingen die niet in duaal leren zitten, zich toch moeten aanpassen aan een rooster afgestemd op de leerlingen in duaal leren.

9. **Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken?**

   We hebben deze onderzoeksvraag gesteld onder zowel erkende als niet erkende vestigingen. Redenen die aan de basis liggen van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken, zijn: (1) het opleiden van toekomstige werknemers; (2) het overdragen van de eigen kennis en passie; en (3) het vooruitzicht op het kunnen aanwerven van de jongere. Deze redenen plaatsen we onder een 'investeringsmodel', waarbij ondernemingen leerlingen opleiden om ze later ook te kunnen aanwerven.

Er is veel minder bewijsvoering in dit rapport voor een 'substitutiemodel', waarbij ondernemingen in alternerend leren overwegend op zoek gaan naar goedkope leerling-werknemers, bijvoorbeeld, ter vervangen van hun eigen, duurder personeel.

De resultaten schetsen een relatief positief beeld van ondernemingen over alternerend leren. Ook na hun ervaringen als leerwerkplek, wenst 81,02% van de verantwoordelijken van erkende vestigingen nog steeds deel te nemen aan alternerend leren.

Bij zij die willen afhaken, blijkt de ervaring met de leerlingen de belangrijkste reden voor deze beslissing. De vakantieregeling speelt ook bij ongeveer één op de vier bevraagde erkende vestigingen die dreigen af te haken. De mentoropleiding en verzekeringsregeling zijn daarentegen geen bepalende factor om te stoppen.

Trajectbegeleiders hebben het gevoel dat de motieven van ondernemingen enorm kunnen verschillen. Vooral ondernemingen in knelpuntberoepen staan in wachtrij om hun leerwerkplekken in te vullen. Tegelijk wensen ze te onderstrepen dat het leeraspect van een alternerende opleiding nog beter kan worden benadrukt bij ondernemingen. Falen en/of bijsturen hoort daarbij. Het investeringsmodel wordt dus gewaardeerd, maar het kan ook hoge eisen stellen en verwachten opleggen aan de leerlingen.

**10. Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk (knelpunten en succesfactoren)?**

Een behoorlijk aandeel van de leerlingen die aan een alternerend opleiding begint, zal deze overeenkomst niet succesvol volbrengen. Bijna de helft van de verantwoordelijken van erkende vestigingen (46.06%) heeft al eens ervaring gehad met een vroegtijdige stopzetting. De administratieve afhandeling van een vroegtijdige beëindiging van de overeenkomst loopt bij 71.88% van de erkende vestigingen vlot.

Desalniettemin stellen we ook vast dat de stopzetting niet per definitie betekent dat de leerling uit het systeem van alterneren leren verdwijnt. Regelmatig starten leerlingen een (nieuwe) alternerende opleiding bij een andere onderneming. In vele gevallen doen leerlingen hun overeenkomst uit tot het einde van het schooljaar en maken ze dan de overstap naar een andere werkgever. De overgang verloopt dus organisch en voornamelijk via de trajectbegeleiders.

Begeleiders proberen zoveel mogelijk in onderling overleg de overeenkomst stop te zetten om opzeggingstermijnen te voorkomen en om de relatie met zowel de leerling als de werkgever goed te houden. Leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de aangeboden ondersteuning door trajectbegeleiders tijdens het proces van stopzetting. Ze geven aan dat er tijd werd vrijgemaakt om naar hen te luisteren. Ze voelen zich daardoor gesteund.

**11. Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging?**

Bevraagde verantwoordelijken van erkende vestigingen leggen de reden van vroegtijdige beëindiging bijna altijd bij de leerling (90.25%): niet geïnteresseerd, te vaak afwezig, of te veel persoonlijke problemen. Verhoudingsgewijs zien we het meeste stopzettingen in de Verhuis- (80,00%), de Grafische sector (60,00%) en de Verkoop en Marketing (52,65%); al hebben de verhuis en grafische sector slechts 5 respectievelijk 10 overeenkomsten. Er zijn meer stopzettingen bij micro- en kleine bedrijven (45.92%) dan bij grote bedrijven. Limburg (48.43%) kent het grootste aantal stopzettingen.

De trajectbegeleiders bevestigen dat de werkgevers vaak de stopzetting toeschrijven aan de leerling; tegelijkertijd geven ze ook aan dat er leerwerkplekken zijn geweest waar de mentoren onvoldoende begeleiding gaven aan de jongere. In sommige gevallen werd er zelfs voor een vroegtijdige beëindiging gekozen om de jongere elders meer leerkansen te geven.

Bemiddeling tussen de leerling en de leerwerkplek is een belangrijke taak van de trajectbegeleider. Minder dan één op vijf van de verantwoordelijken van erkende vestigingen heeft echter al een dergelijke verzoeningspoging meegemaakt. Tijdens interviews gaven trajectbegeleiders aan dat verzoening vaak niet direct gebeurt (bv. via een document), maar eerder indirect (bv. via de

begeleidingssessies met de jongere. Bovendien wordt aangegeven dat het voor alle partijen duidelijk is, op het moment dat het spaak loopt, dat het niet meer haalbaar is om tot consensus (of verzoening) te komen.

## 1.2 Onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan

1. **Hoe wordt het opleidingsplan door de betrokken partijen concreet vorm gegeven (knelpunten en succesfactoren; plichten en rechten)?**

   Volgens de enquête gericht aan de mentoren van erkende vestigingen, zijn mentoren relatief weinig betrokken bij het opstellen van het opleidingsplan. Slechts 38.45% van de mentoren geeft in de enquête aan dat ze het opleidingsplan mee hebben vormgegeven. Trajectbegeleiders trekken met een overzicht van te verwerven competenties (uit standaardtraject, VLOR-kaarten of modulaire, …) naar de werkgever om af te stemmen welke competenties door de werkgever dan wel door de aanbieder aangeboden zullen worden. De meeste competenties kunnen op de werkvloer aangeboden worden. Voor de rest zoekt de betrokken begeleider een oplossing. Aangezien dit van werkplek tot werkplek kan verschillen, vergt het heel wat differentiatie in de lessen op school.

   Soms wordt er een timing gekoppeld aan de te verwerven competenties. Tegelijk hangt de timing vaak af van de bestellingen en (beschikbare) taken op de leerwerkplek.

   Over het algemeen blijkt er veel onduidelijkheden te bestaan over de vormgeving en inhoud van het opleidingsplan. Er is vraag naar een duidelijk(er) kader of sjablonen. Ook met betrekking tot de evaluatie, die mee verweven zit in het opleidingsplan, blijkt er tot dusver onduidelijkheden te bestaan. Vooral mentoren zijn vragende partij om meer richtlijnen te krijgen bij de evaluatie van de leerling. Voor hen blijkt het moeilijk om startcompetenties in te schatten of evoluties over de tijd op te volgen.

2. **In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? Welke motieven liggen aan de basis voor het afwijken van het opleidingsplan?**

   77.83% van de bevraagde mentoren weet dat er een opleidingsplan opgesteld moet worden. Bijna iedereen onder hen heeft kennis van de concrete inhoud. De meeste mentoren staan ook positief ten aanzien van het opleidingsplan. Het is meestal haalbaar om de competenties aan te brengen op de leerwerkplek en het sluit aan op de competentiebehoeften van de onderneming. 83.64% van de bevraagde mentoren brengt meer competenties aan dan het plan voorschrijft. Enerzijds om de leerlingen uit te dagen, anderzijds omdat bepaalde bestellingen nieuwe (of andere) competenties vereisen van de leerlingen. Als toch niet alles werd aangeboden aan de leerling door de mentor, dan wordt het uitblijven van een opdracht die de competenties bevatte als reden opgegeven, tezamen met onvoldoende tijd en te moeilijk of te zwaar voor de jongere.

   We hebben ons ook verdiept in de vraag **hoe de leerling het opleidingsplan beoordeelt in functie van zijn eigen kennen en kunnen en in relatie tot de behoefte aan competentieverwerving voor intrede in de arbeidsmarkt?** De meeste jongeren geven tijdens de interviews aan dat ze zich wel klaar voelen voor een intrede op de arbeidsmarkt. Ze hebben als volwaardige werknemer kunnen meedraaien op de leerwerkplek. De indruk leeft dat de meeste leerlingen zelfstandigheid en eigenaarschap hebben verworven over de taken en bijbehorende competenties. Sommige leerlingen zijn actief op zoek gegaan naar taken om bepaalde competenties te kunnen behalen, anderen waren afhankelijk van een situatie, een bestelling of de planning op de leerwerkplek. Het opleidingsplan bleek bovendien een stok achter de deur om te voorkomen dat leerlingen steeds dezelfde routinematige taken moesten uitvoeren.

3. **Zijn ondernemingen klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen (succesfactoren en knelpunten)?**

   De bevraagde mentoren doen vooral: (a) het onderhouden van de contacten met de trajectbegeleider (66,95%); (b) het evalueren van de leerling (65,57%); en (c) het begeleiden van de leerling op de werkvloer (57,25%). 65.47% vindt de taak als mentor een zware taak; en één op vijf mentoren signaleert problemen met zijn/haar rol als mentor. Dit betreft vooral het tijdsgebrek omwille van eigen taken en het teveel aan administratie. In bepaalde ondernemingen gaat er zelfs iemand anders in plaats van officiële mentor met jongere op de werkplek aan de slag.

   Slechts weinig mentoren hebben effectief deelgenomen aan training en opvolging/intervisie. Bijna de helft van de respondenten (47.31%) gaf aan dat ze al een mentoropleiding hadden gevolgd of dat ze ermee zouden starten kort na de vragenlijst (10.23%). En bijna 70% weet van intervisie; maar slechts 5.91% daarvan neemt ook effectief deel.

   De begeleiding verschilt van mentor tot mentor. Men start vaak met een toelichting bij een taak, waarna de leerling zelfstandig aan de slag gaat. Daarna komt de mentor kijken of het vlot gaat. Soms loopt het fout. Uit interviews blijkt dat sommige leerlingen (te) snel aan hun lot worden overgelaten, terwijl andere mentoren net niet los laten, waardoor ze de taak niet zelfstandig kunnen uitvoeren. Mentoren nemen op de leerwerkplek ook andere rollen aan, bijvoorbeeld, de tussenpersoon tussen de leerling en de collega's of directie.

   De verwachtingen over de mentoren verschilt tussen leren en werken en duaal leren. Bij duaal leren is de mentor de leerkracht, focus op leren, terwijl bij leren en werken het meer gaat over werkervaring opdoen en leren wérken.

4. **In welke mate besteedt het opleidingsplan aandacht aan generieke competenties?**

   Het opleidingsplan bevat ook generiekere competenties. Deze competenties komen aan bod bij de opleidingsverstrekker en in mindere mate op de leerwerkplek. De verwachtingen van de werkgever over het al beschikken van generieke competenties zijn hoog (veilig werken, discreet zijn, ordelijk werken, etc.). Het aanleren van generieke competenties op de leerwerkplek is dus minder vanzelfsprekend, al worden sociale (of interpersoonlijke) competenties bij 94.68% van de respondenten aangetikt als te verwerven op de leerwerkplek.

## 1.3 Beleidsaanbevelingen

In het laatste hoofdstuk van het rapport beschrijven we onze conclusies en beleidsaanbevelingen op basis van de resultaten van het onderzoek en eerdere studies. Ook had de begeleidingsgroep van het onderzoek een belangrijke meerwaarde bij het komen tot conclusies en aanbevelingen. Tegelijk wensen we te onderstrepen dat het rapport enkel de visie van de onderzoekers bevat die niet noodzakelijk door alle leden van de begeleidingsgroep werd onderschreven. In het bijzonder classificeren we de belangrijkste conclusies en aanbevelingen in vijf secties (n.b. de nummering komen overeen met deze gebruikt in Hoofdstuk 16):

- 16.1 toeleiding van leerlingen naar alternerend leren;
- 16.2 een gepaste leerwerkplek voor elke jongere;
- 16.3 verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen;
- 16.4 garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers;
- 16.5 spanningsveld tussen leren en werken.

In wat volgt vatten we per item de beleidsaanbevelingen samen. Meer nuances en verwijzingen kan men vinden in Hoofdstuk 16 van dit rapport.

### 16.1 Toeleiding van leerlingen naar alternerend leren

We besluiten uit ons onderzoek dat het vereenvoudigen van de keuze van jongeren voor één concept, met name 'duaal leren', op zich wenselijk is, onder andere, in het kader van de doorstroom van informatie en kennis over duaal leren naar de jongeren en de ondernemingen. Deze kennis en informatie is nodig om meer jongeren warm te maken voor en toe te leiden naar alternerende opleidingen. Vandaag vangen de opleidingsverstrekkers dit gebrek aan kennis over alternerende opleidingen al op door infomomenten te organiseren voor klassen. Een communicatie-campagne, bijvoorbeeld, met positieve getuigenissen van jongeren en werkgevers over het systeem van alternerend leren kunnen de behoefte aan informatieverstrekking verder ondersteunen.

Tegelijk wensen we te erkennen dat de doelgroep in het stelsel van leren en werken andere accenten (wensen te) leggen in hun alternerende opleiding dan de doelgroep in duaal leren. In een citaat in dit rapport staat te lezen dat bij het stelsel van leren en werken meer de nadruk ligt op het leren wérken. De mentor op de werkplek is bij duaal leren mee de leerkracht en moet mee aanléren. Dat is een andere insteek.

Een belangrijke voorwaarde om de leerlingen met 'het juiste profiel' toe te leiden naar alternerend leren, is dat binnen de school ook voldoende kennis en ervaring is opgebouwd over het systeem. Intervisie tussen ervaren en nieuwe trajectbegeleiders lijkt ons in dit verband aanbevolen. Bovendien wordt aanbevolen om de uitwisselingsmomenten te verbreden en te verankeren tussen pas opgestarte en ervaren trajectbegeleiders en hun scholen of SYNTRA-campussen en/of de betrokken sectoren.

### 16.2 Een gepaste leerwerkplek voor elke jongere

Aan de hand van de enquêtes konden we aantonen dat alternerend leren over het algemeen een positief imago geniet onder ondernemingen die leerwerkplekken aanbieden. Desalniettemin zijn niet alle ondernemingen even gemakkelijk te overtuigen om in het systeem van alternerend leren te stappen. We hebben in dit rapport geen onderzoek gedaan onder vestigingen die nooit een aanvraag voor erkenning hebben ingediend. Daarom suggereren we dat verder onderzoek nodig is om te bepalen wat ondernemingen weerhoudt om in het systeem van alternerend leren te stappen.

Wat we wél kunnen vaststellen, is dat, eens erkende ondernemingen actief zijn als werkplek voor alternerend leren, de overgrote meerderheid ook na de (eerste) ervaringen met het systeem van alternerend leren actief wil blijven als leerwerkplek. Het wordt dan ook aanbevolen om verder te bouwen aan het positief imago van alternerend leren, bijvoorbeeld, door succesverhalen onder werkgevers te delen, of prikkels aan werkgevers te geven om een traject uit te proberen. Ook blijkt uit interviews met opleidingsverstrekkers dat een opleidingsbeloning meer werkgevers kan aantrekken in het systeem van alternerend leren, en diegenen die instappen, behouden.

Verder wordt geobserveerd dat niet alle leerwerkplekken worden ingevuld. Hoewel de bewijsvoering hiervoor niet sluitend is, blijkt dat sommige sectoren kampen met een tekort aan kandidaten. Uit de interviews blijkt inderdaad dat alternerend leren kampt met een negatief imago onder jongeren, mede waardoor sommige leerwerkplekken (lang) moeten wachten op een kandidaat. Daarom verwijzen we hier opnieuw naar de noodzaak aan een positief imago van 'duaal leren' (supra), niet enkel onder de ondernemingen, maar ook onder de jongeren zelf. Anderzijds observeren we dat niet alle erkende leerwerkplekken worden benut met overeenkomsten in alternerend leren. Vooral ondernemingen die werken in knelpuntberoepen, zijn het vaakst vragende partij om alternerende opleidingen aan te bieden.

Ten slotte stellen we vast dat heel wat leerwerkplekken worden erkend. Uit ons onderzoek blijkt dat de gepercipieerde redenen voor afkeuring onder vestigingen vooral betrekking hebben op het niet kunnen aanbieden van een volledig traject aan de jongere. Een manier om hieraan tegemoet te komen is, bijvoorbeeld, ondernemingen deels te erkennen voor hun onderdeel in de alternerende opleiding van de jongere. Ondernemingen dienen dan wel in belangrijke mate af te stemmen bij elkaar welke

onderdelen van de alternerende opleiding bij hen kunnen worden gevolgd. Ook onder opleidingsverstrekkers zal men consensus moeten bereiken over de manier waarop jongeren eenvoudig tussen ondernemingen kunnen switchen en/of hoe werkbezoeken georganiseerd kunnen worden.

## 16.3 Verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen

### 16.3.1 De overeenkomsten

We stelden geen onmiddellijke behoefte vast aan meer kennis over de andere types van overeenkomsten; ook niet voor wat betreft de opleidingsverstrekkers. Hoewel door enkele geïnterviewden wordt geopperd om binnen het systeem van alternerend leren geleidelijk aan de gepresteerde uren op de leerwerkplek te verhogen, bijvoorbeeld door leerlingen eerst de kans te geven 'kijkstages' te doen binnen een SAO alvorens over te gaan naar een OAO. Deze suggestie kunnen we echter eerder plaatsen onder de urengrenzen, die gestipuleerd worden in de overeenkomsten, dan onder de behoefte aan verschillende types van overeenkomsten.

Afhankelijk van het profiel van de leerling, en de sector waarin de alternerende opleiding plaatsvindt, kan men inderdaad aanbevelen om na te denken over een glijdende uurregeling over de tijd, onder andere, naar type alternerende opleiding en sector, anciënniteit (aantal jaren in de alternerende opleiding), en de leeftijd van de leerling. Er zijn al enkele opleidingsverstrekkers die hierover nadenken, bijvoorbeeld, door de uren op jaarbasis te berekenen in plaats van op wekelijkse basis. Op die manier zijn opleidingsverstrekkers in staat om bij de start van de alternerende opleiding meer uren op school aan te bieden dan op de werkplek. Naarmate het schooljaar vordert, wordt leren op school steeds meer vervangen door leren op de werkplek. We bevelen aan om deze flexibiliteit voor wat betreft de organisatie van de (leerwerkplek)uren ook al in de overeenkomst te ondervangen.

### 16.3.2 De leervergoeding

We vroegen aan de verantwoordelijken van de ondernemingen in de enquêtes of ze tevreden zijn met het bedrag van de leervergoeding. Zo geeft 79,8% van de werkgevers aan dat ze tevreden zijn. Sommige vestigingen zijn vragende partij om de vergoeding in bepaalde situaties te kunnen aanpassen. Dit wordt niet alleen gedreven door een economisch denken, maar soms door een meer altruïstische overtuiging (bv. als de jongere zelf moet instaan voor leef- en woonkosten).

Verder blijkt uit interviews dat de leervergoeding over het algemeen voor leerlingen een belangrijke stimulans is om in te stappen in het systeem van alternerend leren en dat men de leervergoeding ziet als een beloning voor de geleverde inspanningen. De vergoeding zou daarom kunnen bijdragen aan het succes van het systeem van alternerend leren, omdat ze de motivatie van leerlingen in de opleiding mee weet te verhogen en vast te houden. Ontevredenheid is er vooral over de maandelijks wisselende hoogte van de vergoedingen. Daarom wordt aanbevolen om de leervergoeding uit te betalen als een maandelijks bedrag dat niet afhankelijk is van het aantal gepresteerde dagen per maand. Ook kan overwogen worden om de leervergoeding te verbinden aan 'een leerlijn'. Vandaag wordt deze leerlijn vooral lineair bepaald, doordat de leervergoeding wordt gekoppeld aan het leerjaar waarin de jongere zit. De leerlijn zoals wij die bedoelen, is een stappenplan met welbepaalde mijlpalen van verworven competenties. De regel is dan hoe complexer de materie, des te hoger de leervergoeding. Wanneer een stap met bijbehorende competenties wordt afgerond, krijgt de leerling een hogere leervergoeding. Deze modulaire manier van werken zou kunnen helpen bij de evaluatie van de jongere door de mentor (Sectie 16.4). En jongeren worden tijdens het schooljaar niet afgeremd om nieuwe competenties aan te leren. Actoren in het stelsel van leren en werken die vertrouwd zijn met een modulaire onderwijsorganisatie kunnen voeding geven aan deze discussie.

#### 16.3.3 Financiële ondersteuning van ondernemingen

In tegenstelling tot de administratieve afhandeling van de erkenning en de overeenkomsten, verloopt de aanvraag tot financiële ondersteuning vaak moeilijk. Het is niet altijd even duidelijk bij welke instanties men hiervoor terecht kan, wat de dekkingsgraad en de looptijd is, en het vraagt veel administratie. Er zijn maar enkele financieringsmogelijkheden die breed gekend zijn, en relatief vaak gebruikt worden, nl. de RSZ-verminderingen, de start- en stagebonus en de mentorkorting. Administratieve en/of procedurele vereenvoudiging blijkt dus nodig (en aan te bevelen) opdat ondernemingen de financiële ondersteuning vlot verkrijgen.

Nochtans blijken financiële prikkels belangrijk voor ondernemingen om in het systeem van alternerend leren te stappen. Daarom wordt verhoogde transparantie over datgene waar men recht op heeft, eventueel in combinatie met automatische toekenning van de financiële vergoedingen, aanbevolen.

Ten slotte wordt aanbevolen om de start- en stagebonus toe te kennen, niet op basis van leeftijd, maar op basis van het behalen van een diploma en/of het succesvol beëindigen van de overeenkomst. Uit de interviews bleek immers dat de startbonus, die enkel voor jongeren onder de 18 jaar kan worden aangevraagd, leidt tot een gevoel van onrechtvaardigheid, wat de motivatie van de leerling én de leerwerkplek kan ondermijnen.

#### 16.3.4 Beëindiging overeenkomst

Er zijn behoorlijk wat vroegtijdige beëindigingen. De resultaten uit het onderzoek lijken erop te wijzen dat alternerend leren voor verschillende jongeren in de eerste plaats *een opleiding* is die hen inzicht biedt in wie ze beroepsmatig willen zijn (of willen worden). Voor anderen biedt alternerend leren kansen om de arbeidsmarkt te betreden. Onderweg 'falen' en 'bijsturen' hoort hier in zekere zin bij. Alternerend leren positioneren als een opleiding, met vallen en opstaan, ten aanzien van ondernemingen en trajectbegeleiders, kan meer duidelijkheid scheppen over de intentie van het werkplekleren.

Tegelijk kan men beargumenteren dat een betere matching tussen jongere en onderneming al van bij het eerste contact kan leiden tot meer duurzame relaties tussen beiden. In het bijzonder denken we dat de aanloopfase het aantal vroegtijdige stopzettingen van overeenkomsten kan verminderen. Het onderzoek van Wouters et al. (2020) toont immers aan dat jongeren die een brugproject doorlopen, ook een betere match vinden, niet enkel later met een reële leerwerkplek (en bijbehorende mentor), maar ook met het systeem van leren en werken als dusdanig. Deze optimale match tussen jongere en leerwerkplek leidt tot een positieve selectie in leren en werken en, op haar beurt, tot minder vroegtijdig schoolverlaten en meer kans op doorstroom naar het normaal economisch circuit. Deze positieve effecten worden verder verankerd wanneer jongeren ook ná de aanloopfase op de reële werkplek worden begeleid door organisatoren en vertrouwde mentoren en trajectbegeleiders.

### 16.4 Garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers

#### 16.4.1 Begeleiding door de werkplek

De problemen die we in het onderzoek achterhalen in verband met de begeleiding op de werkplek kunnen onzes inziens grotendeels ondervangen worden door ondernemingen te sensibiliseren om mentoren meer tijd te geven om effectief begeleidingstaken op zich te nemen en opleiding hierrond te volgen.

Daarnaast vinden mentoren het moeilijk om uit te maken of een bepaalde competentie behaald is, of niet. Er blijkt nood aan een vast en gemeenschappelijk evaluatiesjabloon dat zowel door mentoren als trajectbegeleiders kan gebruikt worden in functie van de evaluatie. Nader onderzoek moet uitwijzen of verdere harmonisering van het evaluatiesjabloon in dit verband haalbaar is.

### 16.4.2 Begeleiding door de opleidingsverstrekkers

Er is grote consensus onder de trajectbegeleiders dat regelmatig werkbezoeken afleggen (door hen) cruciaal is om zicht te krijgen op het leerproces van de jongere. Zodoende kunnen ze tijdig bijsturen of vroegtijdige beëindiging voorkomen (Sectie 16.3.4). Het is ook noodzakelijk om tot een kwaliteitsvolle evaluatie van de behaalde competenties te komen (Sectie 16.4.1). Toch blijkt er een grote variëteit te bestaan in de frequentie van de werkbezoeken. Een belangrijke verklaring hiervoor, ligt in de wijze waarop de eigen opleidingsverstrekker de beschikbare (leerwerkplek)uren verdeelt over hun verschillende richtingen. Over het algemeen geven de trajectbegeleiders aan dat die (leerwerkplek)uren onvoldoende zijn om een kwaliteitsvolle begeleiding in alternerend leren te kunnen garanderen. Om trajectbegeleiders hierin tegemoet te komen, nemen sommige opleidingsverstrekkers maatregelen die neerkomen op het schuiven met les- of opleidingsuren op de werkplek. Dit heeft echter negatieve consequenties voor andere klassen die dan, bijvoorbeeld, een groter aantal leerlingen tellen. Men vraagt zich dan ook af in welke mate dit systeem voor opleidingsverstrekkers financieel haalbaar is indien de klassen te klein zijn of voor nieuwe opleidingsverstrekkers die in dit systeem (willen) stappen? Het is daarom aanbevolen om partnerschappen te creëren tussen opleidingsverstrekkers (bv. in dezelfde gemeente of dezelfde scholengemeenschap) en de nodige afspraken te maken om in één werkgebied niet dezelfde alternerende opleidingen aan te bieden (cf. geografische spreiding) of deze opleidingen samen aan te bieden. Ten slotte geldt opnieuw de aanbeveling om te werken aan meer instroom in alternerende opleidingen, bijvoorbeeld, door middel van meer en betere communicatie over duaal leren ten aanzien van jongeren en ondernemingen, bouwen aan een positief en tegelijk ook inclusief imago van duaal leren, en positieve getuigenissen van jongeren en werkgevers over hun ervaringen met leren en werken.

## 16.5 Spanningsveld tussen leren en werken

Leerlingen stappen vanuit een ontwikkelingslogica in alternerend leren, ondernemingen vanuit een investeringslogica. Deze verschillende visies op alternerend leren zorgen voor spanningen tussen de verwachtingen van de jongeren en de verwachtingen van de ondernemingen over het einddoel van alternerend leren. Het investeringsmodel is an sich een mooi vertrekpunt om leerwerkplekken aan te bieden. Tegelijk kan dit ook leiden tot hoge eisen en verwachtingen ten aanzien van de jongere. Andere motieven, onder andere het productie-georiënteerd model uit Zwitserland, tonen aan dat leerwerkplekken ook succesvol kunnen zijn (voor alle partijen, jongere, onderneming en opleidingsverstrekker) wanneer meer nadruk op het leertraject wordt gelegd (cf. de term *leerbedrijven*). Dit model vereist echter hoge investeringen van ondernemingen in alternerend leren en een goede communicatie (of afstemming) tussen de ondernemingen en de overheid over wat er precies vergoed kan worden. Het strekt daarom tot de aanbeveling om alternerend leren onder een grotere populatie van bedrijven te organiseren; liefst ook in hogere mate onder grote ondernemingen dan vandaag het geval is.

Ten slotte vereist een productie-georiënteerd model ook dat diploma's in duaal leren (of breder: alternerende opleidingen) op waarde worden geschat door ondernemingen, niet enkel in het Vlaams Gewest, en België, maar ook grensoverschrijdend. De waarde van een diploma wordt immers afgespiegeld door de perspectieven dat jongeren hebben met deze diploma's op de arbeidsmarkt. Dat kan enkel worden bereikt wanneer er kwaliteitsbewaking is van het systeem waarin jongeren hun diploma in duaal leren behalen. De Europese Commissie heeft daar de laatste jaren sterk ingezet (bv. met ERASMUS+; en het European Framework for Quality and Effective Apprenticeships). We ronden ons rapport daarom ook af met de aanbeveling om ook de Vlaamse decreten met betrekking tot alternerend leren en duaal leren voldoende te toetsen aan de (in totaal 14) richtlijnen geformuleerd door de Europese Raad.

# 2 | Inleiding

## 2.1 Alternerend leren zit in de lift

Alternerend leren betreft de combinatie van leren op school en leren op een werkplek. Al vanaf de leeftijd van 15 à 16 jaar kunnen leerlingen voor het stelsel van leren en werken kiezen. Het laatste decennium is er een toenemende aandacht voor leren en werken, die sinds 2016 nog verder werd verscherpt met de introductie van de proeftuinen duaal leren in het technisch- en beroepssecundair onderwijs. Er zijn verschillende redenen waarom beleidsmakers en stakeholders kijken naar alternerend leren. Ten eerste heerste er in de nasleep van de financiële crisis van 2008 een geloof in alternerend leren om de hoge jeugdwerkloosheidscijfers te bekampen (Eurofound, 2012; Verhaest et al., 2018a). Het is inderdaad zo dat schoolverlaters, die vanuit het systeem van alternerend leren doorstromen naar de arbeidsmarkt, meer kans hebben op een job. Althans wordt dit rendement in de korte termijn bevestigd in de internationale literatuur (Oosterbeek & Webbink, 2007; Black et al., 2012; Hotz et al., 2002; Cabus & Haelermans, 2017). Over het rendement van alternerend leren in de lange termijn is er minder consensus (Hanushek et al., 2017; Verhaest et al., 2018b).

Er is ook meer aandacht voor alternerend leren vanuit de idee dat alternerend leren jongeren meer voorbereidt op, en meer toerust met nodige vaardigheden voor een (duurzame) intrede op de arbeidsmarkt (De Witte & Verhaest, 2019). Digitalisering en (intelligente) innovaties veranderden de arbeidsmarkt over de laatste drie à vier decennia met een ongeziene snelheid (Acemoglu & Restrepo, 2019; OECD, 2019). Bedrijfsleiders en/of hun personeels-verantwoordelijken staan continu voor de uitdaging om de 'juiste' vaardigheden onder rekruten te vinden voor hun vacatures. Schoolverlaters, die in een reëel bedrijf worden opgeleid, bezitten sneller over de nodige vaardigheden omdat zij ze van binnenuit (via mentoren) aangeleerd krijgen (OECD, 2018; Wouters et al., 2020). Daarom heerst er het geloof dat het systeem van alternerend leren, en in het bijzonder duaal leren, mismatch tussen onderwijs en arbeidsmarkt kan bekampen (Sodermans et al., 2018; Tindemans, 2018).

## 2.2 Hervormingen in andere Europese landen

Gegeven dat alternerend leren aan populariteit wint, zien we hervormingen in het voordeel van de implementatie van dit systeem in andere Europese landen. In de periode 2008-2010 werd zo de leertijd via proeftuinen geïntroduceerd in de bovenbouw van het secundair onderwijs in Zweden (CEDEFOP, 2018). Leerlingen in leertijd kunnen sindsdien tot 50% van hun voltijdse onderwijsparcours omzetten in werkplekleren.[1] Er blijft echter wel vrije keuze tussen (gesimuleerd) werkplekleren op school of in een reëel bedrijf. In 2011 werd het systeem van de leertijd in Zweden definitief geïmplementeerd. Binnen het beroepssecundair onderwijs bleek het systeem aan populariteit te winnen. In schooljaar 2013-2014 waren er zo 5600 leerlingen in leertijd in vergelijking met 10300 leerlingen in 2017-2018. Tegelijk nam de populariteit van een keuze voor het beroepsonderwijs af. Het aantal inschrijvingen tussen 2013 en 2017 in het beroepssecundair onderwijs liep terug van 32% naar 27%. De belangrijkste reden van deze daling in populariteit is het feit dat het beroepsonderwijs

1 Een andere eigenschap van de leertijd in Zweden is dat bedrijven geen leervergoeding betalen aan hun stageleerlingen. Er werd nochtans in 2014 ook een systeem mogelijk gemaakt van betaalde leertijd. Over de periode 2014-2017 registreerden men echter slechts 73 leerlingen in betaalde leertijd.

werd gescheiden van het algemeen vormend onderwijs. Hierdoor kreeg in Zweden het beroepsonderwijs enkel een finaliteit arbeidsmarkt, met een minder academisch diploma, dat niet langer garanties bood om door te stromen naar het hoger onderwijs zonder bijkomende omwegen.

Ook Finland, dat traditioneel een sterk arbeidsmarktgericht onderwijssysteem heeft, hervormde recent de organisatie van het alternerend leren (Finnish National Agency for Education, 2019). Ongeveer 9% van de leerlingen in alternerend leren in de bovenbouw van het beroepssecundair onderwijs neemt deel aan leren en werken in samenwerking met een aanbieder (gemeenten, gezamenlijke federaties van gemeenten, of private organisaties). De andere leerlingen zitten in een school-gebaseerd systeem van alternerend leren met gesimuleerde werkplekken.[2] In het bijzonder hebben de Finnen de financiering van het systeem herdacht. Alternerend leren in (post-) secundair en gespecialiseerd beroepsonderwijs wordt betaald enerzijds vanuit basisfinanciering (op basis van het aantal studiejaren) en anderzijds op basis van performantie (m.n. behaalde diploma's en behaalde credits per beroepskwalificatie). Tegen 2022 wil men evolueren naar een systeem van 5% naar 35% performantie-gebaseerde financiering; en van 95% naar 50% basisfinanciering aangevuld met 15% effectiviteit-gebaseerde financiering. Financiering op basis van effectiviteit wordt dan uitgedrukt in de graad van tewerkstelling onder schoolverlaters en de doorstroom naar het hoger onderwijs.

Italië, dat na de financiële crisis van 2008 te kampen had met torenhoge cijfers van jeugdwerkloosheid, implementeerde in 2015 een systeem van alternerend leren in de bovenbouw van het secundair onderwijs in 2015 (CEDEFOP, 2017). Interessant aan de hervorming van Italië is het feit dat ze alternerend leren breed implementeerden: zowel het algemeen vormend secundair onderwijs als het technisch- en beroepssecundair onderwijs. Leerlingen in technisch- en beroepssecundair onderwijs dienen wel meer uren werkplekleren te verzamelen (400 uur) dan leerlingen in algemeen secundair onderwijs (200 uur). Maar net als in Zweden, heeft ook Italië te kampen met behoorlijk weinig leerlingen in alternerend leren. Slechts 3% van alle leerlingen in het secundair onderwijs schrijft zich effectief in in het systeem. Het gebrek aan populariteit van alternerend leren is te wijten aan het KMO-landschap in Italië. Internationale literatuur toont aan dat kleinere bedrijven minder financiële slagkracht hebben. Ze zijn meer onder invloed van economische conjunctuur (Storey & Westhead, 1997; Kyndt & Baert, 2013; Cabus et al., 2020). KMO's die opereren in een competitieve omgeving kunnen daardoor sneller kieskeurig worden in het aantrekken en behouden van stageleerlingen dan grote bedrijven. Italië vestigt relatief veel microbedrijven op de arbeidsmarkt; maar liefst 46% van alle bedrijven op de Italiaanse arbeidsmarkt hoort thuis onder de categorie van een microbedrijf. Aangezien kleine bedrijven minder financiële slagkracht hebben dan middelgrote- en grote bedrijven, en ook minder personeel, kunnen ze moeilijker voorzien in voldoende uitrusting en mentoren om kwaliteitsvolle leerwerkplekken te creëren.

Dat alternerend leren behoorlijk duur is (of kan zijn), blijkt onder andere uit onderzoek naar het systeem van duaal leren in Zwitserland. Er zijn studies waarin sprake is van wel 8,12 miljard euro om duaal leren in Zwitserland jaarlijks te organiseren (Hoffman & Schwartz, 2015; Hunziker & Baumann, 2019). Natuurlijk kunnen we het Zwitserse systeem niet zomaar vergelijken met Italië, Zweden, of Vlaanderen, temeer omdat de deelname aan het systeem veel hoger is. Twee op drie leerlingen kiest ervoor om een diploma te behalen in duaal leren. En in tegenstelling tot, bijvoorbeeld, Zweden, geeft dit diploma automatisch toegang tot het hoger onderwijs. Bovendien wordt het diploma nationaal erkend en gewaardeerd, zodat het niet uitmaakt in welk kanton precies de leerling het diploma duaal leren behaalde.

2 Duaal leren in Finland is sterker uitgebouwd in postsecundair en gespecialiseerd beroepsonderwijs. Ongeveer 20% van alle leerlingen die kiezen voor het beroepsonderwijs (incl. bovenbouw beroepssecundair onderwijs) zit in duale trajecten. De overige 80% zit dus in een school-gebaseerd systeem van alternerend leren.

## 2.3 Hervormingen in Vlaanderen

Vlaanderen zette ook in op hervormingen van het systeem van alternerend leren (De Witte & Verhaest, 2019). Naar aanleiding van de zesde staatshervorming werden de statuten van het Decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken gemoderniseerd door enkele bestaande statuten te vereenvoudigen en te harmoniseren.[3] Het nieuwe type van opleidingsovereenkomst werd vastgelegd in *het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen* (kort: Decreet OAO). Tegelijkertijd werden er tussen 2016 en 2019 in Vlaanderen proeftuinen in het kader van het sleutelproject 'Schoolbank op de werkplek' gedraaid om duaal leren in het secundair onderwijs op poten te zetten in een aantal scholen en bedrijven. Hiermee kenden de Vlaamse proeftuinen overeenkomsten met de Zweedse proeftuinen (supra).

Alternerend leren en duaal leren zijn dus twee begrippen die vaak tezamen worden aangetroffen in teksten. Hoewel beide begrippen verwijzen naar de combinatie van leren bij een opleidingsverstrekker en leren in een onderneming, is alternerend leren en werken *een breder begrip*. In het bijzonder wordt er in dit rapport onder een alternerende opleiding verstaan:

- een opleiding in het voltijds SO (excl. ABO BuSO OV3) die door de Vlaamse regering als duaal wordt aangeduid (Duaal Leren);
- elke opleiding in het DBSO (Stelsel van Leren en Werken);
- elke opleiding in Leertijd (SYNTRA).

Bovendien wordt er in internationale literatuur ook gebruik gemaakt van verschillende terminologie om systemen van alternerend leren te benoemen, o.a. leertijd, leren en werken en duaal leren wordt frequent in teksten gebruikt. Wij kiezen ervoor om de correcte vertaling te maken van de (vaak) Engelstalige terminologie. Dat wil zeggen dat we bijvoorbeeld leertijd gebruiken (in casu voor Zweden) omdat het systeem daar zo wordt gedefinieerd (Sectie 3.3). Hiermee wensen we te vermijden dat we ten onrechte de indruk wekken dat buitenlandse systemen naadloos overeenstemmen met het Vlaamse systeem van alternerend leren.

De harmonisering van statuten betrof in het bijzonder de regeling rond overeenkomsten[4] die nodig zijn voor de invulling van de werkplekcomponent in: het Stelsel van Leren en Werken en in duaal. Voor de zesde staatshervorming waren verschillende overeenkomsten mogelijk, met name: (1) in het kader van Leertijd (SYNTRA) de leerovereenkomst en de leerverbintenis; (2) in het kader van DBSO onder andere het industrieel leerlingwezen (ILW) en de beroepsinlevingsovereenkomst (BIO); de arbeidsovereenkomst; thuishelper, en individuele beroepsopleiding (IBO).

Dankzij het Decreet van 10 juni 2016 zijn er nu slechts drie types van overeenkomsten mogelijk, met name een 'gewone' overeenkomst alternerende opleiding (OAO) en een stageovereenkomst alternerende opleiding (SAO). In specifieke gevallen in DBSO kan nog (hoewel steeds minder en minder) gekozen worden voor een derde type van overeenkomst, met name de deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO). Deze omvatten opleidingen die niet als duaal worden erkend door de Vlaamse Overheid en die minder dan 20 uur per week werkplek leren bedragen.

De 'gewone' overeenkomst (OAO) wordt afgesloten tussen de leerling, de opleidingsverstrekker en een erkende reële werkplek[5] voor ten minste 20 uur per week (gemiddeld op jaarbasis). Daarentegen sluit men een stageovereenkomst indien men niet aan de 20 uur per week komt, of indien de

3 Het Decreet van 10 juli 2008 geëvalueerd door Smet e.a. (2015). Het decreet integreerde de Leertijd (SYNTRA) en het DBSO in eenzelfde stelsel. De behoefte aan harmonisering van de statuten van het decreet van 10 juli 2008 staat vermeld in conceptnota bis 'Duaal leren. Een volwaardig kwalificerende leerweg'. De conceptnota werd goedgekeurd op 3 juli 2015.

4 Deze overeenkomsten worden afgesloten tussen drie partijen: de leerling, de erkende onderneming, en de opleidingsverstrekker.

5 De organisatie dient erkend te worden door het Vlaams Partnerschap Duaal Leren op basis van enkele voorwaarden: (1) er wordt een geschikte mentor aangeduid binnen de organisatie; (2) de organisatie is in de hoedanigheid om het opleidingsplan te volgen; (3) de organisatie heeft financiële draagkracht een geen veroordelingen; (4) het aantal jongeren in opleiding mag niet meer bedragen dan het aantal werknemers in de vestigingsplaats van de organisatie.

werkplekcomponent plaatsvindt op een gesimuleerde werkplek. Verder zijn de belangrijkste verschillen tussen de 'gewone' overeenkomst en de stageovereenkomst: (1) het sociale zekerheidsstatuut (werknemer vs. stagiair); en (2) de opleidingsvergoeding (leervergoeding[6] ten laste van werkgever vs. onbezoldigd). De voorwaarden, de schorsing en beëindiging van de OAO en de modaliteiten (duur en arbeidsregime) zijn grotendeels gelijkaardig tussen beide types van overeenkomsten. Al deze bepalingen zijn verplichte bijlagen van de OAO. Tot slot kan een overeenkomst alternerende opleiding niet langer duren dan de duur van de alternerende opleiding. Meestal loopt de OAO 1 tot 3 jaar. Tijdens deze periode worden relevante competenties aangeleerd voor het gekozen beroep. Dit wordt vastgelegd in een opleidingsplan, ook een verplichte bijlage in de OAO.

## 2.4 Onderzoeksvragen en structuur van het rapport

In dit rapport presenteren we een evaluatie van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Tabel 2.1 presenteert de te evalueren aspecten van het decreet.

**Tabel 2.1 Elementen voor het evaluatieonderzoek van het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen**

| Thema | Specifieke focus | Artikel in decreet OAO |
|---|---|---|
| Proces van overeenkomsten | Types overeenkomsten | Art. 3-6 |
| Proces van overeenkomsten | Opleidingsplan | Art. 6, 6 bis, 7, 10 en 11 |
| Proces van overeenkomsten | (Vroegtijdige) beëindiging van overeenkomsten | Art. 23-27 |
| Verbintenissen, rechten en plichten | Verbintenissen, rechten en plichten van de partijen | Art. 11-17 |
| Verbintenissen, rechten en plichten | Leervergoeding | Art. 17 |
| Proces van erkenningen | Erkenning van ondernemingen | Art. 7 |

Concreet bespreken we in dit rapport een evaluatie van de overeenkomsten (types, het opleidingsplan en beëindiging), verbintenissen, rechten en plichten, de leervergoeding en erkenningen. Deze aspecten worden vertaald in onderzoeksvragen. Deze onderzoeksvragen worden ingekapseld in slechts twee onderdelen: (1) de overeenkomsten; en (2) het opleidingsplan. In het eerste onderdeel worden de onderzoeksvragen inzake het aangaan en beëindigen van overeenkomsten besproken, alsook de belangrijkste verschillen tussen de overeenkomsten ná vereenvoudiging van de statuten. In het tweede onderdeel bespreken we de belangrijkste elementen van het opleidingsplan die garant moeten staan voor een attractief, efficiënt en kwaliteitsvolle werkcomponent in alternerende opleidingen. Dat is zowel een taak voor de school als voor de werkplek en moet geïndividualiseerd zijn. Tabel 2.2 presenteert de onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten, en Tabel 2.3 de onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan. Het betreft in totaal 15 onderzoeksvragen, waarvan 11 betrekking hebben op de overeenkomsten en 4 op het opleidingsplan. De antwoorden op de onderzoeksvragen hebben tot doel zicht te krijgen op de mate waarin datgene wat het decreet OAO vooropstelt, ook in de praktijk vorm krijgt. Daarbij gaat bijzondere aandacht uit naar succesfactoren en knelpunten in deze processen.

6 Een leervergoeding bedraagt maximaal 549,90 euro per maand.

**Tabel 2.2 Onderzoeksvragen met betrekking tot de overeenkomsten**

| # | Onderzoeksvragen |
|---|---|
| 1 | Welke karakteristieken hebben de erkende en niet-erkende ondernemingen (bv. grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, sector van activiteiten, aantal OAO naar type, aantal mentoren)? Hoe liggen de erkende ondernemingen verspreid (bv. naar provincie en stedelijk vs. landelijk?) |
| 2 | Welke ervaringen hebben ondernemingen met het proces van erkenning (knelpunten en succesfactoren)? |
| 3 | Welke erkenningsaanvragen werden afgekeurd en wat waren de redenen hiervoor (evt. opgesplitst naar grootte van de onderneming/vestiging, geografische locatie, en/of sector van activiteiten)? |
| 4 | Hoe ligt de verhouding leerling naar studierichting t.a.v. het aantal erkende ondernemingen naar sector (i.e. is er voldoende aanbod t.a.v. de vraag naar alternerend leren)? |
| 5 | Hoe percipiëren de drie betrokken partijen (leerling, opleidingsverstrekker, onderneming) het gemaakte onderscheid tussen de drie types overeenkomsten? |
| 6 | Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten (succesfactoren en knelpunten)? |
| 7 | Zijn de leerlingen in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding? |
| 8 | Zijn ondernemingen tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding? |
| 9 | Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding? |
| 10 | Hoe beoordelen de betrokkenen alternerend leren het financieringssysteem (succesfactoren en knelpunten)? |
| 11 | Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen? |
| 12 | Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk (knelpunten en succesfactoren)? |
| 13 | Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging? |
| 14 | Merken we verschillen op in het aangaan en verbreken van verbintenissen naargelang de grootte van het bedrijf, sector van activiteiten, en/of geografische locatie? |

**Bron** Van de auteurs

**Tabel 2.3 Onderzoeksvragen met betrekking tot het opleidingsplan**

| # | Onderzoeksvragen |
|---|---|
| 15 | Hoe wordt het opleidingsplan door de betrokken partijen concreet vormgegeven (knelpunten en succesfactoren; plichten en rechten)? |
| 16 | In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? Welke motieven liggen aan de basis voor het afwijken van het opleidingsplan? |
| 17 | Hoe beoordeelt de leerling het opleidingsplan in functie van zijn eigen kennen en kunnen en in relatie tot de behoefte aan competentieverwerving voor zijn intrede in de arbeidsmarkt (succesfactoren en knelpunten)? |
| 18 | Hoe ervaart de leerling (de kwaliteit van) de trajectbegeleiding in school enerzijds en de mentor op de werkplek anderzijds (succesfactoren en knelpunten)? |
| 19 | Zijn ondernemingen klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen (succesfactoren en knelpunten)? |
| 20 | In welke mate besteedt het opleidingsplan aandacht aan generieke competenties? |

**Bron** Van de auteurs

De toelichting van de onderzoeksvragen vindt plaats in Hoofdstuk 5 | De erkenningsaanvragen in cijfers, in Hoofdstuk 6 | De overeenkomsten in cijfers, en in Hoofdstuk 7 | Het opleidingsplan in cijfers. Om antwoorden op de onderzoeksvragen te formuleren, maken we gebruik van een mixed-methods design dat verwijst naar deskresearch, administratieve data, enquêtes en diepte-interviews. Conform de opdeling deskresearch, kwantitatieve- en kwalitatieve methoden, treft men in dit rapport in totaal vier delen aan (Tabel 2.4).

**Tabel 2.4 Structuur van het rapport**

| Deel van het rapport | Titel | Bronnen |
|---|---|---|
| Deel 1 | Situering | Regelgeving in het decreet, Vlaamse en buitenlandse studies |
| Deel 2 | Kwantitatieve studie over het perspectief van de ondernemingen | Administratieve data, enquêtes |
| Deel 3 | Kwalitatieve studie over het perspectief van de opleidingsverstrekkers en jongeren | Diepte-interviews |
| Deel 4 | Algemene conclusie en beleidsaanbevelingen | |

**Bron** Van de auteurs

In deel 1 wordt het onderzoek in de Vlaamse context gesitueerd en met kennis gevoed vanuit buitenlandse studies. Het tweede deel van dit rapport betreft een verkennende studie over de karakteristieken van alternerend leren in Vlaanderen aan de hand van administratieve data en een procesevaluatie aan de hand van enquêtes, die bij ondernemingen werden uitgezet. Terwijl deel 2 sterk inzet op het perspectief van de werkgevers op alternerend leren, betrekken we in deel 3 het perspectief van de opleidingsverstrekkers en de jongeren. Hierbij maken we gebruik van diepte-interviews met trajectbegeleiders en leerlingen in het systeem van alternerend leren. Tot slot formuleren we een algemene conclusie en enkele beleidsaanbevelingen in deel 4.

# - DEEL 1 SITUERING -

# 3 | Situering van het onderzoek en thema

In dit hoofdstuk situeren we het onderzoek naar en het thema over alternerend leren aan de hand van een narratieve literatuurstudie. In tegenstelling tot een systematische literatuurstudie, waar de onderzoekers trachten alle artikelen weer te geven, die gepubliceerd werden in het domein, en binnen een set van inclusiecriteria, presenteert een narratieve literatuurstudie de state-of-the-art over het thema zonder exhaustief te zijn. Hiermee bedoelen we dat we ons voornamelijk richten op de thema's die binnen dit rapport worden behandeld, en hierin zijn we exhaustief, maar tegelijk zullen we bij uitbreiding geen literatuur zoeken op andere domeinen van alternerend leren. We hebben gekozen voor deze techniek van literatuurstudie, omdat alternerend leren een breed domein is dat vele ladingen dekt, terwijl wij er net voor kiezen om op basis van relevante thema's t.a.v. het decreet alternerende opleidingen het onderzoek te voeden. In wat volgt gaan we meer in detail op de selectiecriteria en de structuur van de narratieve literatuurstudie. Daarna presenteren we de resultaten, waarbij we kiezen voor een onderscheid tussen Vlaamse studies enerzijds en internationale (peer-reviewed) studies anderzijds.

## 3.1 Selectiecriteria en structuur

In onze zoektocht naar literatuur zochten we eerst bestaand Vlaams onderzoek rond duaal leren en alternerend leren. We focussen ons op onderzoeksrapporten van de laatste tien jaar (2009-2019). Aan de invoering van (en de aanpassingen aan) alternerend leren en duaal leren werden enkele (evaluatie)studies gekoppeld (Sectie 3.2.1). Er wordt dan ook vertrokken vanuit deze rapporten, om daarna aan de hand van een sneeuwbalmethode de referentielijst aan te vullen. In totaal worden 10 rapporten en papers opgelijst in het onderdeel van de Vlaamse studies.

Vervolgens zoeken we naar literatuur met betrekking tot alternerend leren in het buitenland. Aangezien het Vlaamse systeem van alternerend leren geen exacte kopie is van een buitenlands systeem, is het niet eenvoudig om de vertaling te maken van buitenlands onderzoek naar de Vlaamse context. We zijn daarom vertrokken van sleutelwoorden zoals 'apprenticeships' in de zoekrobotten LIMO en Google Scholar. Bij het selecteren van literatuur beschouwen we globale evaluatiestudies van buitenlandse systemen minder relevant, omdat de vertaalslag naar de Vlaamse context ontbreekt. Daarom werd eerder gezocht naar internationale artikels die gaan over specifieke aspecten van het systeem van alternerend leren. Hierbij zijn thema's binnen de onderzoeksvragen, die ten grondslag liggen aan ons rapport, leidinggevend, zoals de leervergoeding, de financiering, en de motieven voor bedrijven om werkplekleren aan te bieden. Zodoende wordt per thema gezocht naar studies in de internationale (peer-reviewed) literatuur. Een ander inclusiecriterium betreft de voertaal van de artikelen. Zo hebben we enkel Engelstalige en Nederlandstalige artikels weerhouden. In totaal hebben we 9 internationale artikels weerhouden voor het onderdeel van de buitenlandse studies.

Tabel 3.1 en Tabel 3.2 geven een schematisch overzicht van de geselecteerde literatuur voor wat betreft Vlaanderen (Sectie 3.2) en het buitenland (Sectie 3.3). Per artikel geven we de titel van het rapport of publicatie; door wie het geschreven is (auteurs); in welk jaar het onderzoek gepubliceerd werd (jaar); de aard van het onderzoek; details van (het aspect onderliggend aan) de evaluatie; de onderzoeksvragen en doelstellingen; de data; de methodologie (literatuurstudie, kwantitatief, kwalitatief, of mixed-methods); en de resultaten. Bovendien vermelden we bij de buitenlandse studies het land waarop het onderzoek betrekking heeft. De laatste kolom heeft betrekking op de belangrijkste

lessen die we kunnen trekken uit de geselecteerde literatuur. We leggen daarbij vooral de nadruk op de beleidsaanbevelingen die de auteurs formuleerden.

## 3.2 Bespreking van de Vlaamse studies

### 3.2.1 Achtergrond

In overeenstemming met het beleidsdebat in Vlaanderen van de laatste 5 jaren, observeren we dat de meeste rapporten in Tabel 3.1 gaan over duaal leren in het secundair onderwijs (SO). Hoewel er vanuit verschillende invalshoeken naar de thema's (leervergoeding, financiering, motivatie, etc.) wordt gekeken -bijvoorbeeld verkennend, evaluatiestudie of implementatiestudie- evalueren de meeste rapporten het globale systeem van alternerend (of duaal) leren. Voor kwantitatieve studies verwijzen we naar (Verhaest et al., 2018; Tobback et al., 2018; Neyt et al., 2018). Er zijn ook kwalitatieve studies (Van Caudenberg & Nouwen, 2019) en studies die mixed-methods toepassen (Nouwen et al, 2017a; Nouwen et al., 2017b; Nouwen et al., 2018; Nouwen et al., 2019; Nouwen et al., 2020; Smet et al., 2015). In wat volgt beschrijven we eerst de algemene resultaten uit de studies. Daarna classificeren we ze naar methodologie.

### 3.2.2 Algemene resultaten

De studies volgen de beleidscycli omtrent de invoering van duaal leren in SO. In een eerste fase werd bijvoorbeeld informatie verzameld om af te toetsen of de implementatie van duaal leren in Vlaanderen haalbaar en opportuun zou zijn (Verhaest et al., 2018; Nouwen et al., 2017a; Nouwen et al., 2018). Hoge cijfers van jeugdwerkloosheid op de arbeidsmarkt in de nasleep van de financiële crisis van 2008 en de noden van leerlingen aan alternatieve manieren van onderwijs, spelen hier een belangrijke rol in de argumentatie voor duaal leren. Er wordt ook gekeken naar de verwachtingen van de betrokken actoren (leerlingen, opleidingsverstrekkers en werkgevers).

In een tweede fase (september 2016) werd duaal leren op beperkte schaal geïntroduceerd in Vlaanderen door middel van proeftuinen. Conform deze fase evalueren Vlaamse studies de implementatie en resultaten van deze proeftuinen (Nouwen et al., 2017a; Nouwen et al., 2017b; Nouwen et al., 2019; Nouwen et al., 2020; Tobback et al., 2018; Nouwen et al, 2018; Van Caudenberg & Nouwen, 2019; Smet et al., 2015). Meestal hebben de studies betrekking op de manier waarop het systeem van duaal werd ingevoerd en hoe het in de praktijk vorm kreeg. Besproken onderwerpen zijn bijvoorbeeld: de algemene implementatie; de implementatie van de standaardtrajecten; de studiekeuze, toeleiding en screening van leerlingen; de begeleiding en evaluatie van leerlingen; het personeelsbeleid op school; en de professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en betrokken mentoren (Nouwen et al., 2017a). Ook gaat aandacht uit naar de kwaliteit van het aanbod. Ten slotte kijkt men in een laatste fase naar de impact van duaal leren op de resultaten van de leerlingen (Neyt et al., 2018; Nouwen et al., 2019; Nouwen et al., 2020; Smet et al., 2015).

### 3.2.3 Verkennende studies

In de verkennende studies ligt het uitgangspunt bij de bovengemiddelde jeugdwerkloosheid ten aanzien van landen met een lange traditie in duaal leren en ten aanzien van volwassenen (Verhaest et al., 2018). Volgens cijfers van VDAB is de jeugdwerkloosheidsgraad in 2019 gelijk aan 15,6%. Dit cijfer kunnen we vergelijken met een werkloosheidsgraad van 7,6% onder de gehele actieve beroepsbevolking. Een meer uitgebreid systeem van duaal leren in het secundair onderwijs heeft daarom het potentieel om tot betere perspectieven te leiden voor jongeren op de arbeidsmarkt.

Bovendien telt Vlaanderen heel wat vroegtijdig schoolverlaters en blijken jongeren zonder diploma uiterst kwetsbaar voor jeugdwerkloosheid op de arbeidsmarkt. Zo blijkt uit het schoolverlaters rapport van VDAB dat 27,6% van de vroegtijdige schoolverlaters in 2018 na één jaar nog steeds werkzoekend is. Dit percentage zakt naar 8,9% wanneer we alle schoolverlaters in Vlaanderen in 2018 in beschouwing nemen. Onderzoek toont aan dat jongeren die schoolmoe zijn het meeste risico lopen om de school vroegtijdig te verlaten (Wouters et al., 2020). Ze kunnen zich niet langer motiveren voor het schoolse systeem, en kunnen dus baat hebben bij alternatieve onderwijsvormen van leren en werken. Verhaest et al. (2018) beargumenteren aan de hand van internationale bewijsvoering dat jongeren uit duale opleidingen het over het algemeen beter doen op de arbeidsmarkt dan jongeren met een diploma ASO (die na hun afstuderen niet doorstromen naar het hoger onderwijs) of BSO. Toch wijzen de auteurs (p.4) ook op enkele kanttekeningen bij de weerbaarheid van het duale model: werkgevers moeten bereid zijn om voldoende (kwalitatieve) werkplekken te voorzien (zie ook Sectie 2.4); het systeem van duaal leren moet voldoende toegankelijk zijn voor (kwetsbare) jongeren; de perceptie van ouders over duaal leren als alternatief voor klassieke vormen van onderwijs moet positief zijn; jongeren blijven best hun kansen behouden om door te stromen naar het hoger onderwijs; en jongeren die afstuderen in duaal leren dienen inzetbaar te zijn (ook op de lange termijn) op de arbeidsmarkt. De auteurs besluiten dat het beleid rond duaal leren kan worden gecontinueerd, mits het in acht nemen van deze kanttekeningen.

### 3.2.4 Implementatiestudies

Implementatiestudies werden vooral uitgevoerd in de fase van de proeftuinen duaal leren. In dit type van onderzoek gaat er veel aandacht uit naar het leerpotentieel van de werkplek. Aangezien een groot deel van de duale opleiding zich op de werkplek afspeelt, is de kwaliteit van de werkplek van groot belang. Kwaliteitsvolle werkplekken worden in de Vlaamse studies gedefinieerd als: (1) er moet voldoende werkplekken zijn; (2) met voldoende ondersteuning vanuit de school; (3) met bekwame mentoren op de werkplek; en (4) voldoende afgestemd op de noden en competenties van leerlingen (Van Caudenberg & Nouwen, 2019; Nouwen et al., 2020). In wat volgt bespreken we deze vier determinanten van kwaliteitsvolle werkplekken.

Om voldoende werkplekken te realiseren, wordt door de auteurs geadviseerd om zowel financiële als administratieve drempels weg te werken bij geïnteresseerde werkgevers. Zo kunnen werkgevers makkelijker overtuigd worden om in het systeem van alternerend leren te stappen of actief te blijven. Bovendien spelen de motieven van werkgevers om werkplekken te creëren ook een belangrijke rol bij de kwaliteit ervan. Het filantropische (eerder onbaatzuchtige) motief en het investeringsmotief vertonen beide positieve verbanden met het aanbod van (kwaliteitsvolle) werkplekken, terwijl de relatie met het productiemotief minder eenduidig is (Tobback, Verhaest & De Rick, 2018). Er wordt gesuggereerd dat werkgevers best een langetermijnperspectief uitwerken rond hun bijdrage aan duaal leren, in plaats van te kijken naar onmiddellijke baten bij hun investering in werkplekken.

Voldoende werkplekken creëren op de Vlaamse arbeidsmarkt is echter niet voldoende. Een kwaliteitsvolle ondersteuning aanbieden vanuit de scholen is onontbeerlijk voor een succesvol traject van leren en werken. Een kwaliteitsvolle ondersteuning laat zich kenmerken door een goede afstemming tussen enerzijds de jongere en het (standaard-) traject en anderzijds de noden van de werkplek of het bedrijf. Nouwen et al. (2019) tonen in hun onderzoek aan dat werkgevers over het algemeen tevreden zijn over de afstemming tussen werkplek en school. Al rapporteren de auteurs (p. 11) ook spanningen tussen *"een te ondernemingsspecifieke 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."*

Een derde determinant van kwaliteitsvolle werkplekken heeft betrekking op de mentoren die in de bedrijven de leerlingen begeleiden in hun taken. Van de mentoren wordt bovendien verwacht dat ze

de jongere integreren in het team en deelnemen aan de evaluatie van de jongere. Kwaliteitsvolle werkplekken bezitten idealiter dus bekwame mentoren. Daartoe dienen mentoren voldoende uitgerust te worden met pedagogische skills om jongeren in hun job op de werkplek te begeleiden. Nouwen et al. (2019) leggen de verantwoordelijkheid hiervoor bij de werkgevers en de overheid.

Een toereikende ondersteuning vanuit de scholen en de mentoren kan echter pas effectief zijn, wanneer in voldoende mate wordt afgestemd op de noden en competenties van de leerlingen. Niet elk type leerling zal baat hebben bij het systeem van duaal leren. Om de noden en competenties van jongeren in kaart te brengen, wordt in scholen gebruik gemaakt van screeningstools die nagaan of leerlingen arbeidsrijp en –bereid zijn. Volgens Nouwen et al. (2019) verloopt deze screening in de praktijk echter stroef (zie ook Smet et al., 2015). De screeningstools blijken, bijvoorbeeld, niet voldoende toereikend te zijn om de arbeidsrijpheid van jongeren in te schatten. Daarom wordt door de auteurs gesuggereerd om in te zetten op gesimuleerde werkplekleren en bedrijfsbezoeken om zo informatie te verkrijgen over de studiekeuze, de begeleiding en de trajectadvisering. Bovendien kunnen de sectoren ook een rol spelen bij het ontwikkelen van toereikende screeningstools, om zo ook ondernemingen te adviseren over de startcompetenties en de leer- en werkmotivatie van leerlingen.

Tot slot kijken de implementatiestudies naar het imago van duaal leren. Vele ouders staan weigerachtig ten opzichte van opleidingen in leren en werken, en ook leerlingen stellen zich vragen bij de doorstroommogelijkheden naar het hoger onderwijs (Nouwen et al., 2020). Voor velen is de plaats van duaal leren binnen het onderwijssysteem niet duidelijk (Van Caudenberg & Nouwen, 2019). Succeservaringen, van de jongeren en van de ondernemingen, kunnen bijdragen aan een meer positief imago voor duaal leren, wat kan leiden tot meer aanbod van kwaliteitsvolle werkplekken.

De hierboven beschreven organisatie en bijhorende (kwaliteits)vereisten brengen nieuwe taken en functies met zich mee. Daarnaast worden bestaande functies nu anders ingevuld. Zo is het nu vaak de taak van de trajectbegeleiders om, naast de ondersteuning van de jongeren op de werkvloer -zowel praktisch als socio-emotioneel- leerwerkplekken te ondersteunen bij hun erkenningsaanvraag. Dit vereist een zekere arbeidsrechtelijke expertise. De jongere zelf wordt geacht zelfstandig en zelfsturend te leren. Deze "nieuwe" taken vereisen andere vaardigheden en competenties, dewelke de betrokken actor vaak nog moet ontwikkelen en aanleren. Vandaar de aangehaalde nood aan professionalisering en ondersteuning van de verschillende betrokken actoren.

### 3.2.5 Evaluatiestudies

In evaluatiestudies buigen onderzoekers zich over de vraag of systemen van duaal leren en alternerend leren positieve effecten genereren voor de jongeren op tal van onderwijs- en arbeidsmarktuitkomsten. We bespreken eerst de evaluatiestudies omtrent uitkomsten in het onderwijs. De invoering van het duaal leren lijkt een positieve invloed te hebben op studiekeuze- en motivatie van leerlingen (Nouwen et al., 2019). Zo blijkt dat jongeren stelselmatig meer openstaan voor leren op de werkplek, net als hun ouders. Er blijft echter bezorgdheid bestaan rond de mogelijkheden voor doorstroom naar het hoger onderwijs. De auteurs raden dan ook aan om te blijven inzetten op onderzoek naar en toegankelijke en betrouwbare informatie over de mogelijke effecten van duale opleidingen (Nouwen et al., 2019; Nouwen et al., 2020).

Voor wat betreft ongeoorloofde (of problematische) afwezigheid van school en vroegtijdig schoolverlaten, blijven de positieve resultaten uit. Spijbelen komt significant meer voor binnen alternerend leren in SO en DBSO dan in het regulier onderwijs, hoewel de waardering voor het schools leren en de gedragsmatige betrokkenheid bij de school niet significant lager is bij jongeren in alternerend leren. Om spijbelen te bestrijden kan men volgens Nouwen et al. (2020) inzetten op het beperken van schoolse vertraging, zorgen voor logische, aansluitende studiekeuzes, en ondersteunende leerling-leerkrachtrelaties, gevoelens van verbondenheid, en academisch zelfvertrouwen. Er blijkt inderdaad

een gunstige invloed te zijn van alternerend leren op de door de jongere ervaren ondersteuning (vanuit de school en werkplek), en de verbondenheid met de leercontext. Ook zien de auteurs een toename in het beroepsmatige zelfbeeld en de gedragsmatige werkbetrokkenheid. Dit alles zou ook kunnen bijdragen aan de vermindering van het vroegtijdig schoolverlaten (vsv). Desondanks zien de auteurs bij de proeftuinen duaal in het voltijds onderwijs geen effect op het aantal vroegtijdig schoolverlaters. In de centra voor deeltijds onderwijs (CDO) is er ook een verhoogd risico op vroegtijdige stopzetting van de duale opleiding maar daar maken de leerlingen vaak de overstap naar het DBSO eerder dan het onderwijs volledig te verlaten.

Aangezien het systeem van duaal leren nog maar recent werd ingevoerd, zijn er nog geen studies over de effecten van duaal leren op de transitie naar de arbeidsmarkt. Neyt et al. (2018) bespreken de effecten van beroepsopleidingen uit het stelsel van Leren en Werken in Vlaanderen van voor de hervorming van 2008 (meer informatie over deze hervorming vindt men in Smet et al., 2015). Deze resultaten kunnen indicatief zijn voor de te verwachte effecten van duaal leren op de transitie naar de arbeidsmarkt. De Vlaamse studie van Neyt et al. (2018) suggereert een redelijk positief effect kort na het afstuderen van de jongeren. De studie werd uitgevoerd op de SONAR-data (Studie van de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt), die drie cohorten aan schoolverlaters bevatten.[7] Zo bleken jongeren uit het DBSO even snel aan het werk te zijn dan jongeren uit het voltijds SO, en gingen jongeren uit de leertijd zelfs sneller aan het werk. In de lange termijn vervagen echter deze positieve effecten – wat in overeenstemming is met het landenvergelijkende onderzoek van Hanushek et al. (2017).

Het decreet zoals het bestond na de hervorming in 2008 werd geëvalueerd door Smet et al. (2015). Het betreft een alomvattende evaluatie, zowel op het vlak van implementatie als effecten, wat leidde tot heel wat aanbevelingen. Aangezien het betrekking heeft op een ouder decreet, van voor 2016, is het minder relevant om al deze aanbevelingen in detail te bespreken. Met de hervormingen in 2016 werden immers al heel wat punten meegenomen en aangepakt. Zo wezen de auteurs erop dat het geheel aan contracten te divers en verwarrend was. De vereenvoudiging van de types contracten vormde één van de belangrijkste punten bij de ontwikkeling van het decreet van 2016. Bepaalde zaken, zoals de onduidelijkheid en onzekerheid rond de financiering, lijken echter nog steeds te bestaan (zie Sectie 6.2.3).

7 Meer informatie over SONAR: https://steunpuntssl.be/Onderzoek/Databanken

**Tabel 3.1 Schematische weergave van de Vlaamse studies**

| Titel | Auteurs | Jaar | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| The Impact of Dual Apprenticeship Programs on Early Labour Market Outcomes: A Dynamic Approach | Neyt, B., Verhaest, D., Baert, S. | 2018 | Evaluatiestudie | - | Impact van de beroepsopleidingen uit het stelsel van Leren en Werken in Vlaanderen voorafgaand aan de hervorming van 2008 op de kans op gekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs en de tewerkstellingskansen tijdens de eerste vijf jaar na het verlaten van het onderwijs | SONAR | Kwantitatief | Leerlingen in leertijd sneller tewerkgesteld.<br>leerlingen in DBSO even snel tewerkgesteld.<br>Jongeren uit het DBSO scoren echter minstens even goed als jongeren uit het voltijds secundair onderwijs.<br>Programma's (voor 2008) in Stelsel van Leren en Werken scoren minder goed op vroegtijdig schoolverlaten. |
| Duaal leren in Vlaanderen: kansen en gevaren | Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen, I., Smet, M., & Tobback, I. | 2018 | Verkennend | - | Brede implementatie van duaal leren in het arbeidsgericht secundair onderwijs in Vlaanderen | - | Literatuurstudie | Potentieel van duaal leren is groot, maar er zijn ook risico's |
| Het aanbod en de kwaliteit van werkleerplekken voor duaal leren. Een onderzoek naar de determinanten | Tobback I., Verhaest D., & De Rick K. | 2018 | Evaluatiestudie | Aanbod en kwaliteit van werkleerplekken | Onderzoeken naar de determinanten van kwaliteitsvolle werkplekken | Zelf verzamelde informatie | Kwantitatief: beschrijvende statistieken en regressieanalyses | Motieven spelen een belangrijke rol in het aanbod en de kwaliteit van de werkplekken. Het grootste aantal bedrijven biedt een leerplek aan vanuit het investeringsmotief.<br>Opleidingscultuur is belangrijke factor voor toekomstig aanbod en uitbreidingscapaciteit |

**Tabel 3.1 Schematische weergave van de Vlaamse studies (vervolg)**

| Titel | Auteurs | Jaar | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Aanvangsrapport | Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. | 2017a | Evaluatiestudie | Implementatie nieuwe systeem van duaal leren | Het in kaart brengen van de verwachtingen, bezorgdheden en evt. eerste ervaringen tijdens de proefprojecten | Secundaire data: wet- en beleidsteksten, visieteksten, zelf verzamelde informatie | Deskresearch, interviews, focusgroepen | Besproken onderwerpen: de algemene implementatie; de implementatie van de standaardtrajecten; de studiekeuze, toeleiding en screening van leerlingen; de begeleiding en evaluatie van leerlingen; het personeelsbeleid op school; en de professionalisering en ondersteuning van schoolpersoneel en betrokken mentoren |
| Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2016-2017 | Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. | 2017b | Evaluatiestudie | Implementatie nieuwe systeem van duaal leren | Eerste resultaten van de proeftuinen duaal leren in secundair onderwijs. Aftoetsen van de beleidsdoelstellingen | Zelf verzamelde informatie | Casestudies: interviews en focusgroepen, survey-bevraging bij leerlingen | Idem Nouwen et al. 2017a |
| Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2017-2018 | Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. | 2019 | Evaluatiestudie | Implementatie nieuwe systeem van duaal leren | Eerste resultaten van de proeftuinen duaal leren in secundair onderwijs. Aftoetsen van de beleidsdoelstellingen | Zelf verzamelde informatie, administratieve data | Mixed-methods design | Uitgebreide beleidssamenvatting met beleidsaanbevelingen rond een breed spectrum aan thema's zoals evaluatie, personeelsondersteuning en professionalisering, afstemming vraag en aanbod van werkplekken |

**Tabel 3.1 Schematische weergave van de Vlaamse studies (vervolg)**

| Titel | Auteurs | Jaar | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Duaal leren op proef: Evaluatie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Eindrapport | Nouwen, Struyf & Clycq | 2020 | Evaluatiestudie | Implementatie nieuwe systeem van duaal leren | Het afzetten van de intenties en assumpties van de beleidsmakers tegenover de praktijkervaringen van de actoren in de proeftuinen | Zelf verzamelde informatie | Mixed methods: desk-research, surveys, kwalitatieve casestudies | Uitgebreide beleidssamenvatting met aanbevelingen rond vier centrale beleidsintenties |
| Duaal leren als hefboom voor jeugdwerkloosheid in grootsteden: Rapport veldverkenning (fase 1) | Nouwen, W., Van Caudenberg, R. & Winnelinckx, K. | 2018 | Verkennend | - | Situatieschets, kansen en uitdagingen voor grootstedelijke ondernemingen en jongeren bij de implementatie van Duaal leren | Zelf verzamelde informatie | Kwalitatief: rondetafelgesprekken | Ondernemingen hebben nood aan ondersteuning bij intake, toeleiding en individuele matching; administratieve taken en de invulling van het mentorschap.<br>Bij de leerlingen is een individuele begeleiding op maat van cruciaal belang voor het slagen van een duaal traject |
| Duaal leren als hefboom voor jeugdwerkgelegenheid in grootsteden: Rapport (Fase 2) Ervaringen van jongeren in alternerende (duale en niet-duale) opleidingen | Van Caudenberg, R. & Nouwen, W. | 2019 | Verkennend | - | Jongeren in alternerende opleidingen zelf aan het woord laten over hun ervaringen in het duaal leren | Zelf verzamelde informatie | Kwalitatief exploratief onderzoek, focusgroepen | Vraag naar informatie over toeleiding naar duaal leren en de plaats ervan binnen het onderwijssysteem.<br>Alternerende opleidingen bieden mogelijkheid om negatieve ervaringen met school om te buigen, verbeteren positie op arbeidsmarkt.<br>Aandacht voor opvolging en begeleiding van het leerproces |

**Tabel 3.1 Schematische weergave van de Vlaamse studies (vervolg)**

| Titel | Auteurs | Jaar | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leren en Werken: Evaluatie van het Decreet van 2008 | Smet, M., Stevens, C., De Rick, K., De Witte, K., Van Landeghem, G. & De Fraine, B. | 2015 | Evaluatiestudie | Effectiviteit | Evalueren van het decreet van 10 juli 2008 op het vlak van maatwerk, voltijds engagement, het proces van modularisering, financiering, rol van de regionale overlegplatformen | Administratieve data, kwalitatieve data | Mixed methods design (incl. desk research, econometrische analyses, interviews, en focusgroepen) | Vraag naar voldoende werkplekken, werkgevers hierin voldoende ondersteunen, o.a. door betere samenwerking tussen centra, werkgevers en sectoren.<br>Pleidooi voor vereenvoudiging van de statuten.<br>Vlaamse overheid dient structurele financiering te garanderen om financiële risico voor organisatoren te beperken.<br>Extra aandacht voor begeleiden van jongeren uit kansengroepen |

## 3.3 Bespreking van de Buitenlandse studies

### 3.3.1 Achtergrond

Voor wat betreft de buitenlandse studies hebben we vooral naar studies gezocht over bepaalde aspecten van het systeem van alternerend leren. Meer concreet werden uit de vooropgestelde onderzoeksvragen, die ten grondslag liggen aan dit rapport, thema's gedestilleerd, met name: de leervergoeding, de financiering, en de motieven voor bedrijven om werkplekleren aan te bieden. De resultaten en aanbevelingen van de buitenlandse studies worden in wat volgt per thema besproken. Tabel 3.2 presenteert een beknopte samenvatting.

### 3.3.2 De leervergoeding

Buitenlandse studies over de leervergoeding schatten onder andere de effecten van het bedrag van de leervergoeding op het aanbod van alternerend leren in bedrijven. De algemene hypothese stelt dat hogere bedragen ertoe leiden dat werkgevers minder geneigd zijn om jongeren op te leiden, terwijl jongeren net meer kans hebben om hun opleiding volledig af te werken indien ze een (hogere) vergoeding ontvangen. Karmel & Mlotkowski (2010) tonen in dit verband aan dat de leervergoeding tijdens de opleiding inderdaad een effect heeft op de beslissing om al dan niet met het traject te stoppen maar dat dit niet de belangrijkste factor is. Een andere factor die een prominente rol speelt is de ervaring van de jongere met de collega's op de werkplek. Het verhogen van de vergoeding zou maar een beperkt effect hebben op het aantal jongeren dat zijn opleiding in het bedrijf afwerkt. Bovendien heeft het bedrag van de vergoeding volgens de auteurs geen duidelijk effect op het aantrekken van jongeren in leren en werken. Deze twee vaststellingen worden overigens ook bevestigd door Piano et al. (2017).

Volgens Ryan et al. (2011) is de hoogte van het bedrag van de vergoeding het resultaat van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt. Zo zal het bedrag hoger liggen bij een beperkt aanbod van voldoende capabele en gekwalificeerde jongeren in leertijd. Vervolgens beargumenteren de auteurs dat er geen sterk bewijs is voor de hypothese dat een hogere vergoeding leidt tot minder trainingsaanbod bij bedrijven. Ook kunnen ze geen bewijsvoering aanbrengen dat werkgevers dan meer gaan inzetten op de opleiding van de (dure) jongere om hun investering te doen opbrengen. Lawton & Norris (2010) onderzochten ook of het bedrag van de leervergoeding kan worden ingezet om sterkere profielen in alternerend leren aan te trekken. Hun studie kan hiervoor echter geen bewijsvoering aanbrengen. In de studie van Piano et al. (2017) kan ook geen bewijsvoering worden aangebracht dat werkplekken minder kwaliteitsvol worden, of dat jongeren minder competenties bezitten, onder druk van lagere bedragen. Aandacht is wel vereist voor de laagbetaalde sectoren. Hier zou financiële ondersteuning wel cruciaal zijn om te voorkomen dat bedrijven in deze sectoren afhaken.

Behling & Speckesser (2013) schatten ten slotte de impact van de invoering van een minimumloon voor leerlingen in leertijd in. De auteurs stellen dat de wetgeving op minimumlonen voor leerlingen in leertijd best binnen het kader van de nationale minimumlonen valt, enerzijds om het systeem te vereenvoudigen, en anderzijds om zo (werkgevers en) jongeren meer accurate en duidelijke informatie te verschaffen over de vergoeding waar ze recht op hebben. Zij besluiten dat dit minimumloon een effect kan hebben indien het als een onderdeel wordt ingezet van een groter pakket aan maatregelen ter verbetering van de werktevredenheid. Dit pakket aan maatregelen kan onder andere inzetten op kwaliteitsvolle training en voldoende ondersteuning van de leerlingen op de werkplek. Opdat bedrijven in laagbetaalde sectoren betrokken blijven bij het systeem van alternerend leren en er dus voldoende werkplekken zijn, kan de overheid inzetten op (loonkosten-) subsidies aan deze bedrijven. Lawton & Norris (2010) kunnen echter geen argumenten aanbrengen om een minimumloon voor leerlingen in leertijd in te voeren. Bij de resultaten van voorgaande buitenlandse studies over de minimumlonen kunnen kanttekeningen geplaatst worden. Zo gaat het in deze studies over

geschatte en gesimuleerde effecten en over zelf-gerapporteerd gedrag. De resultaten werden niet bekomen via (quasi-) experimenteel onderzoek, maar via simulaties en antwoorden op vragen als "Wat zou je doen als …?". Het is mogelijk dat de werkgevers in realiteit op een andere manier zouden reageren.

### 3.3.3 De financiering

De literatuurstudie leverde slechts weinig informatie over de effecten van financieringssystemen op leerlingen in leertijd en hun bedrijven. We rapporteren hier over twee studies. De eerste studie betreft deze van Amin-Smith et al. (2017). De auteurs bestuderen een systeem in Engeland. In dit systeem doen werkgevers per leerling in leertijd een bijdrage aan de overheid, dewelke terugstroomt naar het bedrijf in de vorm van een subsidie van de gemaakte trainingskosten. De structuur van dit systeem wordt door Amin-Smith et al. (2017) in vraag gesteld, omdat deze manier van werken geen incentives geeft aan bedrijven om de kosten laag te houden. Bovendien stellen de auteurs vast dat sommige opleidingen herbestemd worden als een training in leertijd, zonder dat hier bijkomende werkplekken tegenover staan. De bijdrage van werkgevers zal daardoor meer geld opbrengen voor de overheid dan dat er subsidies worden betaald. De opbrengst wordt geschat op 2,8 miljoen pond.

Crépon & Premand (2018) hebben een ander financieringssysteem bestudeerd. In Ivoorkust werd er een gesubsidieerd systeem ingevoerd naast een reeds bestaand privaat systeem. De auteurs schatten in hun studie hoeveel netto aantal werkplekken er gecreëerd kunnen worden door dit systeem. Resultaten tonen aan dat er per 100 individuen die geplaatst worden door het programma in leertijd, netto 74 tot 77 plaatsen gecreëerd worden. Het feit dat de netto plaatsen lager liggen dan 100 wordt toegeschreven aan windfall (26%) en substitutie-effecten. Jongeren zullen immers andere mogelijkheden links laten liggen en bedrijven zullen jongeren die ze al aan het opleiden waren mogelijk herbenoemen of vervangen door gesubsidieerde jongeren.

Ten slotte onderstrepen beide studies dat kwaliteitsvolle werkplekken belangrijker zijn dan kwantiteit (cf. aantal werkplekken).

### 3.3.4 Motieven

Nelen et al. (2010), Pfeifer (2016) en Muehlemann & Wolter (2014) deden onderzoek naar de motieven van bedrijven om werkplekken te creëren in het systeem van alternerend leren. De geselecteerde studies zijn vooral vergelijkende studies waarbij de motieven van werkgevers uit verschillende landen vergeleken worden. Deze studies tonen aan dat werkgevers omwille van uiteenlopende redenen een werkplek aanbieden aan leerlingen in leertijd. Meer algemeen wordt er door de werkgever een kosten-batenanalyse gemaakt die de voor- en nadelen, de kosten en baten, in kaart brengt. De hypothese stelt dat de voordelen (of baten) de nadelen (of kosten) moeten overtreffen, opdat de werkgever een werkplek aanbiedt of behoudt. Hierbij is het van belang dat werkgevers niet enkel korte termijnbaten en kosten in rekening brengt, maar ook de lange termijn in beschouwing neemt. Bovendien zorgen werkplekken niet enkel voor directe effecten, bijvoorbeeld inzake de productie, maar ook indirecte effecten zoals onder meer het imago van het bedrijf (cf. employer branding).

Nelen et al. (2010) onderstrepen het belang van werkplekleren in de bestudeerde landen, ongeacht het motief of het rendement waarvoor de werkgever kiest, onder andere voor de samenhang tussen school en arbeidsmarkt. Bovendien tonen de auteurs aan dat leren en werken idealiter een mix bevat van opleiding in generieke competenties en opleiding in job-gerelateerde competenties. De indirecte effecten volgens Nelen et al. (2010) hebben betrekking op de verhoogde kans op werk na schoolverlaten. Een beroepsopleiding is een goede startkwalificatie voor de arbeidsmarkt en de lonen zijn bovendien hoger voor leerlingen uit het beroepsonderwijs dan voor andere schoolverlaters (zie ook Cabus & Haelermans, 2017).

Pfeifer (2016) heeft de motivatie van Australische en Duitse bedrijven bestudeerd inzake de creatie van werkplekken. Uit deze studie blijkt dat de meerderheid van de Duitse bedrijven een werkplek aanbiedt vanuit een investeringsmotief. Dit betekent dat werkgevers zich willen engageren in alternerend leren omdat zij na succesvolle afronding van het traject de leerlingen kunnen rekruteren. In Australië verschilt het motief naargelang de sector. Vooral handelaars blijken meer investeringsgericht te werken.

Muehlemann & Wolter (2014) onderzoeken de impact van beleidsbeslissingen op de kosten-batenratio inzake alternerend leren. De auteurs bestuderen alle Europese landen (incl. Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk). Het uitgangspunt van de studie is dat er om (meer) geïnformeerde beslissingen te kunnen nemen omtrent de financiering van het beroepsonderwijs en andere arbeidsmarktinterventies, meer en betere informatie nodig is rond de kosten en baten van training van leerlingen door bedrijven. Zonder deze informatie is het (bijna) onmogelijk om de effectiviteit en efficiëntie van beleidsmaatregelen te bepalen.

Muehlemann & Wolter (2014) stellen dat een evenwichtige kosten-batenratio belangrijk is voor bedrijven in landen (of regio's binnen landen) met een hoge graad van competitie op de arbeidsmarkt. Een evenwichtige kosten-batenratio kan ervoor zorgen dat alternerend leren een aantrekkelijke strategie blijft voor bedrijven. Deze vaststelling geldt ook voor KMO's, die nood hebben aan een kader dat hen toestaat om leerlingen in leertijd op een flexibele manier in te zetten, en dat hen niet verplicht om de jongeren achteraf ook aan te nemen als getraind personeel. Daarnaast moet deze flexibiliteit gepaard gaan met een hoog niveau van standaardisering van de opleidingsinhoud en de certificering van extern verworven competenties. Dit geeft garanties aan leerlingen in leertijd dat hun verworven vaardigheden ook bij andere werkgevers kunnen worden ingezet. Dit verhoogt de aantrekkelijkheid (en brede implementatie) van het systeem van alternerend leren.

**Tabel 3.2 Schematische weergave van de buitenlandse studies**

**De leervergoeding**

| Titel | Auteurs | Jaar | Land | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| The impact of wages on the probability of completing an apprenticeship or traineeship | Karmel, T. & Mlotkowski P. | 2010 | Australië | Evaluatiestudie | - | Schatting van de impact van de vergoeding tijdens leertijd op de beslissing van de jongere om al dan niet de opleiding af te maken | Apprentice and Trainee Destination Survey | Kwantitatief: modelleren van effecten | De vergoeding tijdens de opleiding heeft een effect op de beslissing om al dan niet te stoppen.<br>Het verhogen van de vergoeding zou maar een beperkt effect hebben op het aantal jongeren dat zijn opleiding in het bedrijf afwerkt |
| Financial aspects of apprenticeship training | Ryan, P., Wagner, K., Teuber, S. & Backes-Gellner, U. | 2011 | Groot-Brittannië, Duitsland en Zwitserland | Verkennend | - | Beschrijven en verklaren van de verschillen in initiële opleiding tussen Groot-Brittannië, Duitsland en Zwitserland | Zelf verzamelde gegevens | Kwalitatief onderzoek: interviews op locatie | Het bedrag van de leervergoeding is een samenspel van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt.<br>Er is geen sterk bewijs dat een hogere vergoeding impact heeft op het trainingsaanbod, of selectie van leerlingen in leertijd |
| Estimating the impact of the October 2015 Increase in the Apprentice Rate | Piano, S., Popov, D. & Cilauro, F. | 2017 | Verenigd Koninkrijk | Schatting effecten | - | Schatten van het effect van de verhoging van de Apprenticeship Rate (cf. minimumloon) op het aantal werkleerplekken dat aangeboden wordt door de werkgevers en het aantal jongeren dat opleiding afmaakt | Secundaire data: APS en ILR | Kwantitatieve analyses | Geen significant bewijs voor impact op voltooiingsgraad.<br>Voorzichtige aanwijzingen van negatief effect voor laagbetaalde sectoren (haartooi).<br>Gemengd bewijs voor positief effect op het aantal leerlingen in leertijd.<br>Geen sterk bewijs voor impact op aanbod kwaliteitsvolle werkplekken |

**Tabel 3.2 Schematische weergave van de buitenlandse studies (vervolg van de leervergoeding)**

| Titel | Auteurs | Jaar | Land | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A Qualitative Study of Apprenticeship Pay | Lawton, K. & Norris, E. | 2010 | Verenigd Koninkrijk | Beschrijven van de huidige situatie | - | Onderzoeken van de verloning van leerlingen in leertijd (variaties, rol, en reacties werkgevers op minimumloon) | Zelf verzamelde gegevens | Mixed methods design: focusgroepen, vragenlijsten en interviews | Minimumloon kan ingezet worden om betere leerlingen aan te trekken, hoewel hiervoor geen bewijsvoering is |
| An impact analysis of the introduction of the Apprentice Rate of the National Minimum Wage: A research paper to the Low Pay Commission for the preparation of its 2013 report | Behling, F. & Speckesser, S. | 2013 | Verenigd Koninkrijk | Impactanalyse | Invoering minimumloon voor apprentices | Schatting van de impact van de invoering van een minimumloon voor leerlingen in leertijd | Secundaire data (DIUS 2007/BIS 2011 Surveys on apprentice pay, UK Labour Force Survey data) | Kwantitatieve analyses | Minimumloon misschien effect als onderdeel van een groter pakket aan maatregelen ter verbetering van de werktevredenheid. Vraag naar bijkomende ondersteuning in vorm van loonsubsidies. Vraag naar vereenvoudiging van systeem |

**Tabel 3.2 Schematische weergave van de buitenlandse studies**

**De financiering**

| Titel | Auteurs | Jaar | Land | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Reforms to apprenticeship funding in England | Amin-Smith, N., Cribb, J. & Sibieta, L. | 2017 | Engeland | Verkennend | - | Nagaan of het nieuwe financieringssysteem voor leertijd effectief is om vooropgestelde doelstellingen te behalen | Secundaire data (Annual Survey of Hours and Earnings 2015, LFS) | Kwantitatieve analyse: beschrijvende statistieken + literatuurstudie | Vragen over structuur van het systeem, in bijzonder over de subsidiëring van de trainingskosten. Herbestemming van opleidingen tot leertijd, waardoor netto geen bijkomende werkplekken worden gecreëerd. Overheid heeft meer opbrengsten (2,8 miljoen pond) dan uitgaven aan subsidies voor bedrijven |
| Creating new positions? Direct and indirect effects of a subsidized apprenticeship program | Crépon, B. & Premand, P. | 2018 | Ivoorkust | Experiment | - | Het meten van 'windfall' en substitutie-effecten bij de introductie van een gesubsidieerd systeem van leertijd. Bepalen van netto aantal gecreëerde werkplekken | Zelf verzamelde informatie | Kwantitatief | Per 100 individuen die geplaatst worden door het programma, worden netto 74 tot 77 plaatsen gecreëerd. Er is een significant windfall (26%) en substitutie-effect |

**Tabel 3.2 Schematische weergave van de buitenlandse studies**

**De motieven**

| Titel | Auteurs | Jaar | Land | Aard van het onderzoek | Evaluatie van … | Onderzoeksvragen Of doelstelling | Data | Methodologie | Resultaten |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Het rendement van combinaties van Leren en Werken: Een review studie | Nelen, A., Poortman, C. L., de Grip, A., Nieuwenhuis, L. & Kirschener, P. | 2010 | Verschillende | Literatuurstudie | - | Samenvatting van de directe en indirecte effecten van initieel en post-initieel leren, binnen vier van elkaar te onderscheiden stelsels | Literatuur | Literatuurstudie | Betrokkenheid van de werkgevers belangrijk voor de samenhang tussen school, praktijk en begeleiding.<br>Belang van mix aan generieke en job-gerelateerde competenties.<br>Een beroepsopleiding is een goede startkwalificatie voor de arbeidsmarkt.<br>Vraag naar theoretische onderbouwing van beleidskeuzes. |
| Firms' motivation for training apprentices: an Australian-German comparison | Pfeifer, H. | 2016 | Australië en Duitsland | Vergelijkende studie | - | Inzicht krijgen in de motivatie van Australische en Duitse bedrijven om zich op te geven als werkleerplek.<br>+ bekijken van het effect van het afschaffen van overheidssteun in bepaalde sectoren | Secundaire data | Kwantitatief: difference-in-difference | Duitse bedrijven bieden duaal leren aan vanuit investeringsmotief. In Australië werken handelaars meer investeringsgericht. |
| Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: evidence from cost-benefit analyses | Muehlemann, S. & Wolter, S. C. | 2014 | Overzicht van alle Europese landen | Vergelijkende studie | | Onderzoeken van de impact van beleidsbeslissingen op het kosten-batenratio | Secundaire data | Literatuurstudie | Evenwichtige kosten-baten-ratio belangrijker voor bedrijven in landen met hoge graad van competitie op de arbeidsmarkt.<br>Flexibiliteit van alternerend leren gaat best gepaard met hoog niveau van standaardisering van inhoud en diploma om leerlingen ook voor andere werkgevers aantrekkelijk te maken. |

## 3.4 Samenvattend

Een evaluatie van het systeem van alternerend leren omvat een ruim arsenaal aan mogelijke thema's, dewelke zowel betrekking hebben op de ondernemingen, die werkplekken aanbieden, de opleidingsverstrekkers die trekker zijn in de organisatie van alternerend leren, en de leerlingen. In het bestaande Vlaamse onderzoek werden heel wat aandachtspunten aangehaald voor de (verdere) uitbouw van het systeem van duaal leren in het beroepssecundair en technisch onderwijs. Deze aandachtspunten hebben voornamelijk betrekking op de (randvoorwaarden van de) creatie van kwaliteitsvolle werkplekken. Buitenlandse studies bieden bovendien behoorlijk wat informatie over bepaalde aspecten van alternerend leren. Zo werd er gekeken naar het bedrag van de leervergoeding, de financiering van het systeem van alternerend leren in betreffende landen en de motieven van bedrijven om werkplekken te creëren. Hieruit onthouden we dat: (1) tot dusver weinig bewijsvoering kan worden aangebracht in het voordeel van hogere leervergoedingen of minimumlonen voor leerlingen in leertijd; (2) kwaliteitsvolle werkplekken belangrijker zijn dan kwantiteit (cf. meer werkplekken); en (3) een evenwichtige kosten-batenratio belangrijk is voor bedrijven om ze blijvend te engageren in werkplekleren.

# - DEEL 2 KWANTITATIEVE STUDIE OVER HET PERSPECTIEF VAN ONDERNEMINGEN -

# 4 | Meetinstrumenten

We maken in dit rapport gebruik van verschillende soorten meetinstrumenten, m.n. administratieve dataverzameling, vragenlijsten, en interviews. Voor wat betreft het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek, kiezen we ervoor om administratieve data te combineren met enquêtes die werden uitgezet onder werkgevers binnen alternerend leren. In wat volgt beschrijven we deze meetinstrumenten in detail.

## 4.1 Data van SYNTRA Vlaanderen

SYNTRA Vlaanderen verzamelt heel wat informatie over de overeenkomsten in alternerende opleidingen. Gedurende het gehele traject van de leerling dienen de opleidingsverstrekkers en de ondernemingen immers documenten en informatie door te geven aan SYNTRA Vlaanderen. Dit gebeurt via de digitale tool werkplekduaal.be. Zowel de erkenningsaanvraag als het registeren van de (beëindiging van de) overeenkomsten verloopt via deze tool. In totaal werden 34 701 erkenningsaanvragen geregistreerd in de tool en 17 674 overeenkomsten. Op die manier heeft SYNTRA Vlaanderen een databestand over, bijvoorbeeld, de erkenningsaanvragen, het bericht van goedkeuring van deze erkenningsaanvragen, het type overeenkomst in alternerende opleiding, de studierichting waarin de opleiding door de jongere wordt gevolgd, en of de overeenkomst (vroegtijdig) werd stopgezet. Ook bevat het databestand informatie over de grootte, de locatie en de sector van activiteit van de onderneming. Dit maakt het mogelijk om bepaalde onderzoeksvragen te beantwoorden zonder dat we bijkomende informatie dienen te verzamelen (o.m. in de enquêtes, Sectie 4.2).

## 4.2 Enquêtes gericht aan ondernemingen

### 4.2.1 Achtergrond

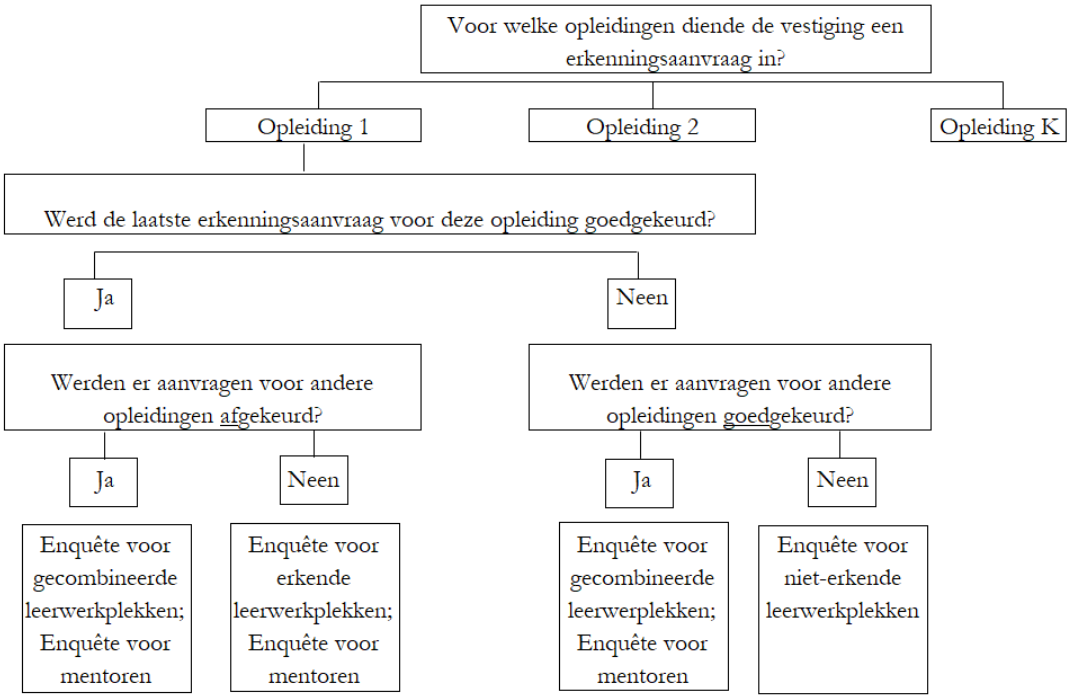
Om de ervaringen van ondernemingen met het aanbieden van leerwerkplekken te verzamelen, werd er gekozen voor een online enquête. Via SYNTRA Vlaanderen ontvingen we de contactgegevens van alle vestigingen[8] die ooit een erkenningsaanvraag indienden. Dit betrof meer dan 1 000 mailadressen. De vestigingen werden onderverdeeld in drie grote groepen van respondenten, met name (Figuur 4.1): (1) de erkende leerwerkplekken, of vestigingen die ervaring hebben met goedgekeurde erkenningsaanvragen (2) de niet-erkende leerwerkplekken, of vestigingen die ervaring hebben met niet-goedgekeurde erkenningsaanvragen; en (3) de vestigingen die ervaringen hebben met erkende en niet-erkende aanvragen voor alternerende opleidingen. Aangezien leerwerkplekken voor iedere nieuwe opleiding of studierichting een aparte erkenningsaanvraag moeten doen, kan het zijn dat eenzelfde vestiging voor de ene opleiding geschikt wordt geacht, maar voor de andere niet. De derde groep van respondenten heeft zo ervaring met zowel het begeleiden van leerlingen op de werkvloer, als met de afkeuring van een erkenningsaanvraag. Bij de verwerking van de enquêtes tot resultaten worden de ervaringen van de gecombineerde leerwerkplekken onderverdeeld naargelang de status

8 Ondernemingen moeten voor iedere locatie waar ze een opleiding willen aanbieden een aparte erkenning aanvragen. Ondernemingen die op locatie X erkend zijn voor opleiding Y zijn niet automatisch erkend voor opleiding Y op locatie Z. We spreken dan ook steeds van "erkende vestigingen" in plaats van erkende ondernemingen.

van de opleiding (erkend of niet-erkend). In wat volgt noemen we deze derde groep van respondenten de 'gecombineerde leerwerkplekken'.

Onder de erkende leerwerkplekken (groep 1), en de gecombineerde leerwerkplekken (groep 3), werd er bijkomend een enquête uitgestuurd naar de mentoren.

**Figuur 4.1** **Beslissingsboom voor het uitsturen van enquêtes onder erkende, niet-erkende en gecombineerde leerwerkplekken**




**Bron** Van de auteurs

De vier enquêtes kan men vinden in aparte bijlagen bij het rapport. In eerste instantie werden de enquêtes geïnspireerd door de resultaten van deel 1 'Situering' in dit rapport. Een ontwerp van de vragenlijsten werd vervolgens afgetoetst en besproken met enkele geïnteresseerde sectorvertegenwoordigers, een werkgroep van de Sociaal Economische Raad van Vlaanderen (SERV), sociale partners en de stuurgroep die werd samengesteld in het kader van dit onderzoek. Op basis van de gesprekken kwamen de definitieve enquêtes tot stand. De enquête voor erkende leerwerkplekken vraagt de respondenten (veelal een verantwoordelijke voor de administratie binnen de vestiging) naar de redenen om in het systeem van alternerend leren in te stappen en naar de ervaringen met de erkenningsaanvraag. We vragen ook naar ervaringen met: (a) de overeenkomsten, (b) de vergoeding, (c) de financiering en (d) de beëindiging van de overeenkomst. De enquête voor niet-erkende leerwerkplekken bevat vragen over de redenen om in te stappen in het systeem van alternerend leren; de ervaringen met (het indienen van) de erkenningsaanvraag; en de gepercipieerde redenen voor afkeuring. Voor wat betreft de enquête voor gecombineerde leerwerkplekken, werden vragen voor erkende en niet-erkende leerwerkplekken samengevoegd, waarbij duidelijk vermeld werd over welke alternerende opleiding de respondenten bevraagd werden. Tot slot werd er een enquête uitgestuurd naar de mentoren, of zij die binnen de vestiging verantwoordelijk zijn om de leerling te begeleiden in zijn/haar taken. In deze enquête wordt vooral ingegaan op ervaringen met het begeleiden van jongeren.

### 4.2.2 Responsgraad

Met behulp van Survey Monkey werden de enquêtes verstuurd naar de mailadressen waarover we beschikten in het databestand van SYNTRA Vlaanderen. Niet alle contactpersonen uit de data van SYNTRA Vlaanderen komen echter in het mailingbestand van Survey Monkey terecht. Onvolledige gegevens, foutieve emailadressen, en terugkerende contactpersonen, worden door Survey Monkey zelf uit het systeem gefilterd om bijvoorbeeld dubbele mailing te voorkomen. Respondenten kunnen echter ook zelf aangeven om niet langer enquêtes via Survey Monkey te willen ontvangen ("Uitgeschreven"). Bovendien houden sommige computers via firewalls een selectie van mails tegen ("Teruggestuurd"), waardoor niet alle personen uit het mailingbestand ook effectief van ons een bericht ontvingen ("Aangeschreven"). Bijgevolg is er een verschil tussen enerzijds het aantal leerwerkplekken in het bestand van SYNTRA Vlaanderen en anderzijds het aantal vestigingen dat we daadwerkelijk hebben kunnen aanschrijven (Tabel 4.1).

De responsgraad wordt apart gepresenteerd voor de erkende en niet-erkende leerwerkplekken in Tabel 4.1. De gecombineerde leerwerkplekken werden voor de desbetreffende alternerende opleidingen ondergebracht onder erkend of niet-erkend, en komen daarom niet apart in de tabel voor. Ook voorzien we een aparte responsgraad voor de enquête gericht aan de mentoren in de erkende leerwerkplekken. In de tabel tonen we bovendien aan wat de vooropgestelde target is om representatief te zijn. Bij de berekening van de target gaan we uit van aannames over het betrouwbaarheidsniveau en een foutenmarge van 5%.[9] We besluiten dat de responsgraad onder erkende leerwerkplekken met 8,80% voldoende hoog is om betrouwbare en valide uitspraken te maken. Het betrouwbaarheids-niveau voor deze steekproef is gelijk aan 95%. Voor wat betreft de niet-erkende leerwerkplekken ligt met 7,85% responsgraad het betrouwbaarheidsniveau rond 90%; wat nog steeds hoger is dan de conventie van 80% (Cohen, 1977).

9 We houden rekening met een foutenmarge van 5% dat we onterecht aannemen dat het geschatte steekproefgemiddelde statistisch significant afwijkt van het populatiegemiddelde. Het betrouwbaarheidsniveau geeft bovendien de kans aan dat we onterecht aannemen dat het geschatte steekproefgemiddelde gelijk is aan het populatiegemiddelde. De conventie is een betrouwbaarheidsniveau van 80% (Cohen, 1977) om valide en betrouwbare uitspraken te doen.

**Tabel 4.1 Responsgraad**

| | Enquête voor erkende vestigingen | Enquête voor niet-erkende vestigingen | Enquête voor mentoren[2] |
|---|---|---|---|
| Aantal contactpersonen in databestand SYNTRA Vlaanderen | 11 722 (100%) | 3 173 (100%) | 11 722 (100%) |
| Aantal contactpersonen in mailbestand van Survey Monkey aangeschreven | 10 382 (88,56%) | 2 969 (93,57%) | 10 382 (88,56%) |
| Aantal ingevulde enquêtes | 1 031 (8,80%) | 249 (7,85%) | 938 (8,00%) |
| Targets[1] | | | |
| Target 95% betrouwbaarheid | 372 (3,17%) | 343 (10,81%) | 372 (3,17%) |
| Target 90% betrouwbaarheid | 265 (2,26%) | 250 (7,88%) | 265 (2,26%) |

* Noot 1: De targets worden berekend op basis van aannames over het betrouwbaarheidsniveau en een foutenmarge van 5%. Meer informatie: https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/. N.b. Volgens Cohen (1977) is er vanaf 80% voldoende betrouwbaarheid om (valide) uitspraken te generaliseren naar een volledige populatie. Noot 2: Bij het berekenen van de responsgraad voor de enquête gericht aan de mentoren, gaan we opnieuw uit van de contactpersonen in het databestand van SYNTRA Vlaanderen. Per vestiging kunnen er echter meerdere mentoren actief zijn. Voor de berekening van de representativiteit gaan we uit van minimaal 1 mentor per erkende vestiging waardoor de aantallen overeenstemmen met de enquête voor erkende leerwerkplekken. In realiteit zijn er gemiddeld 1,15 mentoren per vestiging actief.[10] Er namen gemiddeld 1,18 mentoren per vestiging deel aan de vragenlijst.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

In wat volgt wordt er in principe antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag (Tabel 2.2), met name: Welke karakteristieken hebben de erkende en niet-erkende vestigingen? We formuleren een antwoord op deze onderzoeksvraag door onder andere de resultaten van de enquêtes te spiegelen aan het databestand van SYNTRA Vlaanderen. Hiermee komt scherp in beeld welke type vestigingen (naar sector, grootte en locatie) leerwerkplekken aanbieden (erkende werkplekken) of wensen aan te bieden (niet-erkende werkplekken) in het systeem van alternerend leren.

#### 4.2.2.1 Sectoren

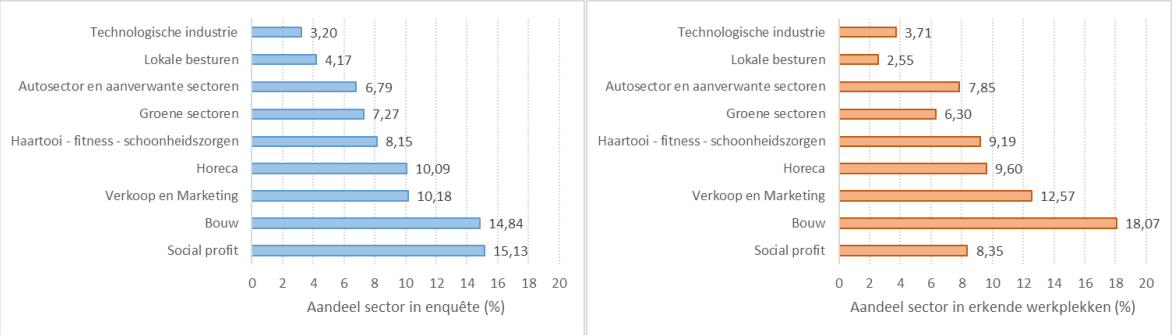
Bijlage 1 bevat informatie over het aantal respondenten naar sector en Bijlage 2 vat de belangrijkste resultaten naar sectoren samen met behulp van fiches. De drie sectoren met de meeste respondenten voor de enquête onder erkende leerwerkplekken zijn: social profit, bouw en verkoop en marketing. Bij de enquête voor niet-erkende werkplekken bestaat de top 3 uit: bouw, horeca en groene sectoren. Om de kwaliteit van de respons naar sectoren beter te kunnen inschatten, hebben we Figuur 4.2 en Figuur 4.3 gemaakt. Beide figuren spiegelen de responsgraad van de enquête aan het aandeel van de sectoren in het aanbieden van erkende leerwerkplekken (Figuur 4.2) respectievelijk niet-erkende leerwerkplekken (Figuur 4.3).

We gaven al eerder aan dat bouw en verkoop en marketing goed vertegenwoordigd worden in de enquête voor erkende leerwerkplekken. Deze twee sectoren blijken ook de meeste erkende leerwerkplekken aan te bieden. Social profit blijkt wat lager in de rankschikking te staan, op plaats 5, na haartooi, fitness en schoonheidszorgen en horeca (Figuur 4.2; rechter panel). Dezelfde conclusies kunnen we trekken uit Figuur 4.3 voor de niet-erkende leerwerkplekken. Bouw en horeca worden goed vertegenwoordigd in de enquête en hebben ook het meest te kampen met afgekeurde (niet-erkende)

10 Bij ongeveer 1 derde van de geregistreerde overeenkomsten werd in de tool geen mentor vermeld. Hierdoor is het niet uit te maken of het betrekking heeft op een reeds getelde mentor of iemand anders. Het gemiddelde van 1,15 is dan ook gebaseerd op de 13 048 overeenkomsten waarbij wel aangegeven werd wie de mentor was.

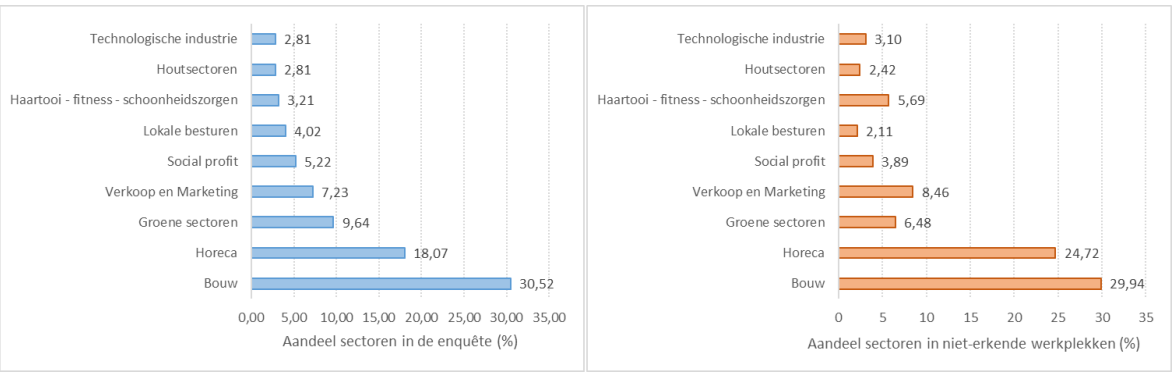
leerwerkplekken. De figuren tonen aan dat de enquête in staat is om het algemene beeld van het aandeel van de sectoren in het aanbieden van leerwerkplekken te benaderen.

**Figuur 4.2** **Responsgraad naar sector afgetoetst aan het aandeel van de sector in het aanbieden van erkende leerwerkplekken**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur 4.3** **Responsgraad naar sector afgetoetst aan het aandeel van de sector in niet-erkende leerwerkplekken**

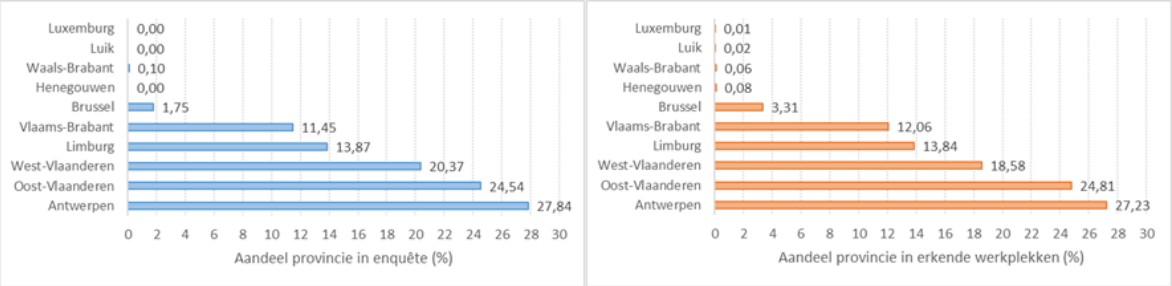



**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

### 4.2.2.2 Geografische locatie

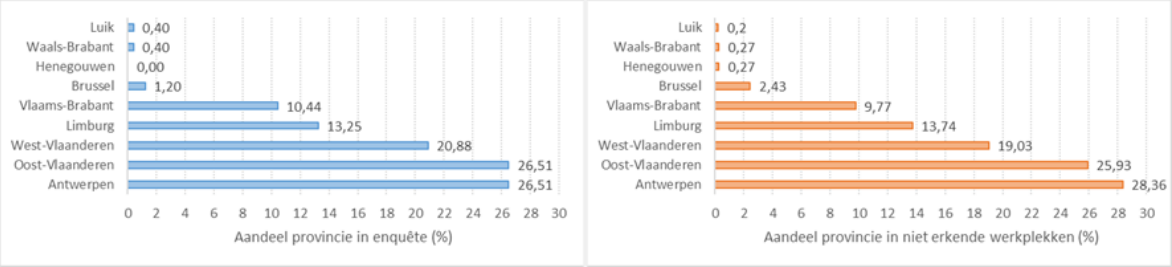
Hetzelfde zien we voor de geografische locatie. Ook hier vertoont de verdeling van de respondenten naar provincie veel gelijkenissen met de verdeling van respectievelijk het aantal erkende en niet erkende werkplekken naar provincie (zie Figuur 4.4 en Figuur 4.5). De provincies Antwerpen en Oost-Vlaanderen tellen de meeste (erkende) leerwerkplekken. Zij zijn tevens het meest vertegenwoordigd in de respons. Aangezien het gaat over vestigingen die instaan voor de opleiding van jongeren uit het Vlaamse onderwijssysteem, zien we een lager percentage in Brussel. In enkele uitzonderlijke gevallen worden Vlaamse jongeren opgeleid in een vestiging in Wallonië.

**Figuur 4.4** **Responsgraad naar provincie afgetoetst aan het aandeel van de provincie in het aanbieden van erkende leerwerkplekken**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur 4.5** **Responsgraad naar provincie afgetoetst aan het aandeel van de sector in niet-erkende leer-werkplekken**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

#### 4.2.2.3 Grootte van de vestiging

Tabel 4.2 presenteert de verdeling van de respondenten naar type enquête en naar grootte van de vestiging. Uit deze gegevens besluiten we dat de helft van onze respondenten tewerkgesteld is micro-ondernemingen van minder dan 10 werknemers en 23% in een kleine onderneming (van 10 tot 25 werknemers). Dit stemt overeen met het KMO-landschap in Vlaanderen. Voor wat betreft de niet-erkende vestigingen, deelden 249 respondenten hun ervaringen rond de afkeuring van hun erkenningsaanvraag. Hiervan werkt 91,16% in een kleine of micro-vestiging, waarvan 75 respondenten in de bouw; 45 in de horeca, en 25 in de groene sectoren.

**Tabel 4.2 Responsgraad naar grootte van de vestiging**

| | Grootte vestiging | | | | Grootte vestiging | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Micro (<10WN)** | **Klein (11-49)** | **Middel-groot (50-250)** | **Groot (>250)** | **Micro (<10WN)** | **Klein (11-49)** | **Middel-groot (50-250)** | **Groot (>250)** |
| Erkende werkplekken | 667 | 202 | 110 | 52 | 7 122 | 2 133 | 861 | 266 |
| | 64.5% | 19.6% | 10.7% | 5.0% | 68,6% | 20,6% | 8,3% | 2,5% |
| Niet erkende werkplekken | 183 | 45 | 16 | 5 | 2 264 | 513 | 141 | 51 |
| | 73.5% | 18.1% | 6.4% | 2.0% | 76,3% | 17,3% | 4,8% | 1,7% |
| Mentoren | 551 | 217 | 156 | 54 | 7 122 | 2 133 | 861 | 266 |
| | 54.5% | 23.1% | 16.6% | 5.8% | 68,6% | 20,6% | 8,3% | 2,5% |
| Data | Enquête | Enquête | Enquête | Enquête | SYNTRA | SYNTRA | SYNTRA | SYNTRA |

* Definitie grootte van de vestiging: https://www.vlaanderen.be/economie-en-ondernemen/financiering/een-kmo-volgens-de-europese-kmo-definitie-kleine-of-middelgrote-onderneming.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes en data van SYNTRA Vlaanderen

#### 4.2.2.4 Type opleiding

Vestigingen kunnen voor meerdere opleidingen een erkenning aanvragen. Een kwart van de erkende vestigingen biedt zowel duale opleidingen als niet-duale opleidingen (DBSO of leertijd) aan. Het zwaartepunt ligt echter bij de niet-duale opleidingen (58,67% enkel niet-duaal). Deze variatie in aangeboden types opleidingen kan van invloed zijn op de ervaringen van de bedrijven. In wat volgt zal echter blijken dat er geen grote verschillen zijn tussen deze groepen. Enkel bij het aantal stopzettingen zien we een significant verschil.

**Tabel 4.3 Erkende vestigingen naar aangeboden type opleiding**

| Type opleidingen | Percentage van erkende vestigingen |
|---|---|
| Enkel niet-duale (DBSO of leertijd) opleidingen | 58,67% |
| Enkel duale opleidingen | 16,28% |
| Combinatie duale en niet-duale opleidingen | 25,05% |

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

#### 4.2.2.5 Kanttekening

Ten slotte geven we nog wat meer informatie over de enquête gericht aan de mentoren in erkende leerwerkplekken. Opnieuw stellen we vast aan de hand van Bijlage 1 dat de meeste mentoren tewerkgesteld zijn in de bouw, de social profit of verkoop en marketing. Uit analyse van de enquête blijkt echter dat niet alle respondenten begeleider zijn van de jongere op de werkplek. Bij ongeveer één vierde van deze respondenten wordt aangegeven dat het een collega is die deze rol op zich neemt, en bij nog eens 13,93% van de respondenten de leidinggevende van het bedrijf. Deze respondenten blijken echter verantwoordelijken te zijn in de vestiging die vanuit hun regie- of overkoepelende functie een goed zicht hebben op de begeleiding van de jongere. Daarom blijven ze in staat om de enquête op een correcte (of betrouwbare) manier in te vullen.

# 5 | De erkenningsaanvragen in cijfers

## 5.1 Achtergrond

Bedrijven dienen erkend te worden om een alternerende opleiding bij hen op de werkplek te kunnen aanbieden. Daartoe worden er erkenningsaanvragen ingediend in de digitale tool van SYNTRA Vlaanderen: werkplekduaal.be. Volgens het decreet van alternerende opleidingen kan een vestiging erkend worden als leerwerkplek indien het aan een aantal voorwaarden voldoet. Zo moet de vestiging (a) voldoen op het vlak van organisatie en bedrijfsuitrusting om de opleiding van een leerling op de werkplek mogelijk te maken overeenkomstig het opleidingsplan, (b) voldoende financiële draagkracht hebben om de continuïteit van de onderneming te waarborgen en (c) mag ze geen veroordelingen opgelopen hebben. Daarnaast moet er een mentor aangeduid worden (d) die een blanco strafblad heeft, minstens 25 jaar oud is, met 5 jaar praktijkervaring in het beroep. Sinds september 2019 dient deze mentor ook een mentoropleiding te volgen (SYNTRA Vlaanderen, 2020a).

Er werden 34 701 erkenningsaanvragen over de periode augustus 2016-januari 2020 geregistreerd, waarvan 87,51% werd goedgekeurd (zie 4.2.2 Responsgraad voor bijkomende informatie over de erkende en niet erkende vestigingen). In de enquêtes voor erkende en niet-erkende vestigingen werden de respondenten naar hun ervaringen met het proces van erkenning gevraagd. In wat volgt bespreken we de resultaten van de enquêtes met betrekking tot deze ervaringen.

Afhankelijk van het aantal erkende leerwerkplekken is er voor sommige leerlingen voldoende keuze tussen leerwerkplekken terwijl hier voor anderen knelpunten rijzen. Volgens Knipprath (2016) en De Witte & Verhaest (2019) ondervinden leerlingen uit BSO en TSO inderdaad soms problemen met het vinden van een geschikte leerwerkplek. Deze problemen variëren naar sector en geografische locatie. In Sectie 5.3 bespreken we of dit inderdaad wordt bevestigd aan de hand van data van SYNTRA Vlaanderen.

## 5.2 Ervaringen met erkenningsaanvragen

### 5.2.1 Welke ervaringen hebben ondernemingen met het proces van erkenning?

De erkenningsaanvraag wordt ofwel door de onderneming zelf ingediend (46,1%), ofwel door iemand anders, onder andere: school/SYNTRA campus (27,2%), de sectorconsulent (7,1%) of de werkplekbegeleider van SYNTRA Vlaanderen (6,7%). Wanneer de erkenningsaanvraag niet door het bedrijf zelf wordt ingediend, gebeurt dit meestal op voorstel van de school/SYNTRA campus (55,5%) de sectorconsulent (18,2%), of de sectorconsulent van SYNTRA Vlaanderen (12,9%). Slechts in beperkte mate geven respondenten aan dat ze onvoldoende tijd hadden om de aanvraag in te dienen (7,9%) of moeilijkheden ondervonden met de toegang tot de tool (5,9%), of door de moeilijkheidsgraad van te volgen procedures (9,5%).

**Figuur 5.1 Ervaringen met de erkenningsaanvraag**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

De indiening van de erkenningsaanvraag lijkt dus redelijk vlot te verlopen. De meerderheid van de respondenten (70,9%) ondervond hierbij geen problemen. De meest voorkomende problemen die respondenten aangeven zijn bepaalde onduidelijkheden (44,3%), bijvoorbeeld, "Welke opleiding aan te duiden?" (zie ook Figuur 5.1).

Bovendien blijken de meningen verdeeld te zijn over de vraag of de erkenningsaanvraag te veel tijd vraagt van de verantwoordelijken (en zijn personeel). Zo duidt 29,5% van de respondenten aan dat ze het niet eens zijn met de stelling over 'de voorbereiding kost te veel tijd' tegenover 32,5% dat het hier wel mee eens is. Dezelfde tegenstelling vinden we opnieuw voor wat betreft de tijdsinvestering in de indiening van de erkenningsaanvraag (31,6% oneens t.o.v. 28,0% eens). Desalniettemin zijn respondenten over het algemeen tevreden met de steun die ze krijgen van SYNTRA Vlaanderen (45,8%), de school/SYNTRA campus (65,8%) en de sectorconsulent (37,88%).[11]

### 5.2.2 Welke erkenningsaanvragen werden afgekeurd en wat waren de redenen hiervoor?

249 respondenten deelden hun ervaringen rond de afkeuring van hun erkenningsaanvraag. We noteren de factoren die van invloed (kunnen) zijn in Tabel 5.1. Eén van de belangrijkste en doorslaggevende redenen waardoor de erkenningsaanvraag werd afgekeurd, is het feit dat de vestiging niet het volledige traject kon aanbieden. Daarna volgen op gelijke hoogte: onvoldoende op de hoogte van praktische verwachtingen; de mentor voldeed niet; een onvolledig dossier; de bedrijfsuitrusting voldeed niet; en onvoldoende op de hoogte van wettelijke verplichtingen. Hoewel de respondenten aangeven dat deze factoren van invloed (kunnen) zijn, blijkt echter wel dat deze redenen vaak niet doorslaggevend waren bij de afkeuring van hun erkenningsaanvraag. De financiële situatie (7,68%) en

11 N.b. Bijna één op drie respondenten duidde op deze vraag over ervaren steun van betrokken actoren 'geen mening' aan.

veroordelingen vanuit het verleden (2,56%) lijken slechts in beperkte mate van invloed te zijn op de afkeuring van de erkenningsaanvraag.

**Tabel 5.1 Factoren die leiden tot een afkeuring van de erkenningsaanvraag**

| Factor | Géén invloed | Wél van invloed | In beperkte mate | In grote mate | Doorslaggevend |
|---|---|---|---|---|---|
| Niet volledige traject aangeboden | 60,68 | 39.32 | 5.13 | 10.26 | 23.93 |
| Onvoldoende op de hoogte van praktische verwachtingen | 76,06 | 23.94 | 8.55 | 8.55 | 6.84 |
| Mentor voldeed niet | 76,07 | 23.93 | 9.40 | 4.27 | 10.26 |
| Onvolledig dossier | 76,08 | 23.92 | 5.98 | 2.56 | 15.38 |
| Bedrijfsuitrusting voldeed niet | 77,77 | 22.23 | 6.84 | 6.84 | 8.55 |
| Onvoldoende op de hoogte van wettelijke verplichtingen | 78,63 | 21.37 | 8.55 | 4.27 | 8.55 |
| Onvoldoende financiële draagkracht | 92,32 | 7.68 | 4.27 | 0.85 | 2.56 |
| Veroordelingen in het verleden | 97,44 | 2.56 | 1.71 | 0.85 | 0.00 |

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

Wanneer we de data van SYNTRA Vlaanderen langs deze antwoorden leggen, stellen we vast dat kleine en middelgrote vestigingen meer kans hebben om erkend te raken dan de grote en micro-vestigingen (zie ook Sectie 6 | ). De vragenlijsten hebben hierover niet meer informatie verzameld, dus we kunnen van hieruit geen bijkomende verklaringen geven waarom dit zo het geval is. Het zou kunnen zijn dat micro-vestigingen minder solvabel zijn en daarom ook minder kans hebben om erkend te worden. Dit lijkt ons echter niet geval te zijn voor grote vestigingen.

## 5.3 Aanbod van leerwerkplekken

### 5.3.1 Hoe ligt de verhouding leerling naar studierichting t.a.v. het aantal erkende vestigingen naar sector?

De beschikbaarheid van voldoende werkplekken bleek in het verleden een struikelblok te zijn (Smet et al., 2015; De Witte & Verhaest, 2019). We wilden dan ook nagaan hoe het aanbod aan werkplekken zich verhoudt tot het aantal jongeren dat op zoek is naar een werkplek. De data van SYNTRA Vlaanderen bevat enkel informatie over de leerlingen die al een overeenkomst afgesloten hebben. We weten niet hoeveel jongeren er nog op zoek zijn naar een werkplek. We weten daarentegen wel hoeveel

overeenkomsten er lopende zijn en hoeveel erkenningsaanvragen goedgekeurd werden.[12] De verhouding van deze twee variabelen geeft *een indicatie* van het eventuele tekort aan werkplekken; maar we zeggen er eerlijk bij dat deze indicatie niet helemaal kan stroken met de realiteit. Er zijn te veel 'black boxes' om daarover zeker te zijn. Wanneer elke erkende werkplek 1 jongere in dienst heeft, is de ratio gelijk aan 1. Een ratio groter dan 1 betekent dat bedrijven gemiddeld meerdere jongere uit alternerend leren in dienst hebben. De kans is dan groter dat er nog maar weinig beschikbare leerwerkplekken zijn. Een hoog ratio hoeft niet meteen een negatief signaal te zijn, aangezien in deze situatie veel/alle werkplekken een geschikte jongere gevonden hebben, tenzij nog veel jongeren op zoek zijn naar een leerwerkplek (maar daar hebben we dus geen data over). Dit in tegenstelling tot een lage ratio, dat dan signaleert dat niet alle geïnteresseerde bedrijven hun 'vacature alternerend leren' ingevuld krijgen.

**Tabel 5.2** **Ratio van aantal lopende overeenkomsten t.a.v. het aantal erkende leerwerkplekken, naar schooljaar**

| Sector | SJ 16-17 | SJ 17-18 | SJ 18-19 |
|---|---|---|---|
| Autosector en aanverwante sectoren | 0.49 | 0.42 | 0.32 |
| Beenhouwers, spekslagers en traiteurs | 0.20 | 0.23 | 0.17 |
| Binnenvaart | 0.00 | 0.87 | 0.78 |
| Bouw | 0.47 | 0.42 | 0.31 |
| Chemie, kunststof. | 0.62 | 0.52 | 0.66 |
| Elektriciens | 0.44 | 0.47 | 0.39 |
| Grafische sector | 0.22 | 0.19 | 0.09 |
| Groene sectoren | 0.31 | 0.33 | 0.25 |
| Haartooi - fitness - schoonheidszorgen | 0.38 | 0.43 | 0.34 |
| Horeca | 0.30 | 0.30 | 0.23 |
| Houtsectoren | 0.17 | 0.14 | 0.15 |
| Karton en papier | 0.00 | 0.00 | 0.33 |
| Kleding en Confectie | 0.67 | 0.48 | 0.09 |
| Lokale besturen | 0.49 | 0.51 | 0.46 |
| Openbare besturen | 0.54 | 0.72 | 0.59 |
| Overige | 0.29 | 0.41 | 0.34 |
| Social profit | 0.34 | 0.43 | 0.39 |
| Technologische industrie | 0.33 | 0.34 | 0.37 |
| Textiel | - | 0.00 | 1.33 |
| Textielverzorging | 0.25 | 0.38 | 0.20 |
| Transport, logistiek en grondafhandeling | 0.52 | 0.56 | 0.53 |
| Verhuis | 0.00 | 0.30 | 0.08 |
| Verkoop en Marketing | 0.18 | 0.20 | 0.00 |
| Vermakelijkheden | 0.44 | 0.53 | 0.26 |
| Voedingsindustrie | 0.25 | 0.29 | 0.26 |

**Bron** Eigen verwerking van de data SYNTRA Vlaanderen

12 Opgelet: Een erkenning is niet gelijk aan vacature. Er kunnen bijvoorbeeld 5 erkenningen zijn voor 5 richtingen en maar 1 werkplek omdat er maar 1 mentor is. Dat gaat de ratio dan ook vertekenen, omdat je dan bijvoorbeeld 5 werkplekken ten aanzien van 1 leerling (overeenkomst) hebt. Daardoor kan het lijken alsof je als bedrijf veel werkplekken over hebt. En omgekeerde kan ook. Er is 1 erkenning maar daar hangen meerdere werkplekken aan vast, wat bijvoorbeeld het overaanbod aan leerlingen in de textiel kan verklaren.

Over alle sectoren heen ligt de gemiddelde ratio met 0,33 in schooljaar 2016-17 en 0,36 in 2018-19 lager dan 1. Gemiddeld genomen raken leerwerkplekken dus niet ingevuld en hebben bedrijven een grotere vraag naar jongeren in het systeem van alternerend leren dan dat het aanbod reikt. Dit wijst niet onmiddellijk op een tekort aan leerwerkplekken, maar eerder op een tekort aan jongeren. Onze berekeningen tonen echter aan dat de verhouding 'lopende overeenkomsten t.a.v. het aantal erkenningsaanvragen goedgekeurd' sterk verschilt naar sector. Tabel 5.2 geeft de ratio's per schooljaar weer. Hieruit blijkt dat de sectoren binnenvaart, chemie en textiel een hogere ratio hebben dan gemiddeld, en, zodoende, meer ingevulde leerwerkplekken. Andere sectoren, zoals bijvoorbeeld beenhouwers en voedingsindustrie, de houtsectoren, en horeca, hebben een lagere ratio dan gemiddeld. Hier kan het aanbod van jongeren, die een richting in leren en werken wensen te volgen, worden aangezwengeld.

# 6 | De overeenkomsten in cijfers

## 6.1 Achtergrond

Wanneer de erkenningsaanvraag voor de alternerende opleiding wordt goedgekeurd kan de vestiging in samenspraak met de opleidingsverstrekker een leerwerkplek aanbieden. Hiervoor dient er dan een overeenkomst te worden opgesteld, dewelke geregistreerd wordt in de digitale tool werkplekduaal.be. Overeenkomsten alternerende opleidingen worden afgesloten tussen drie partijen, met name: de leerling, de opleidingsverstrekker, en de erkende vestiging. In totaal werden er zo 17 618 overeenkomsten opgesteld in de periode augustus 2016-januari 2020. De overgrote meerderheid (92,26%) betreft een gewone overeenkomst alternerende opleidingen (OAO).

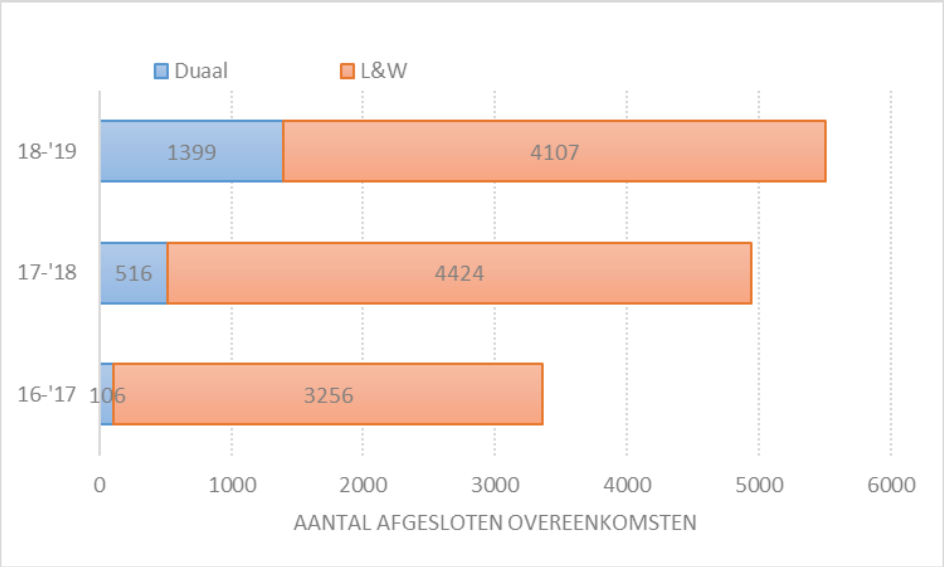
**Tabel 6.1 Verdeling overeenkomsten naar type**

| Type overeenkomst | Frequentie | Percentage |
|---|---|---|
| Deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO) | 396 | 2,25 |
| Deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO) Sociale Maribel | 570 | 3,24 |
| Overeenkomst Alternerende Opleiding (OAO) | 16°254 | 92,26 |
| Stageovereenkomst Alternerende Opleiding (SAO) | 398 | 2,26 |

**Bron** Eigen verwerking van de data van SYNTRA Vlaanderen

De populariteit van alternerend leren nam over de tijd heen toe. Het aantal nieuw afgesloten overeenkomsten nam ieder schooljaar gestaag toe (zie Figuur 6.1). Dit is grotendeels het resultaat van de invoering van duaal leren. Het aandeel van de overeenkomsten gekoppeld aan een duale opleiding steeg van 3,15% in '16-'17 naar 25,41% in '18-'19. Maar ook het aantal overeenkomsten afgesloten in DBSO en Leertijd bleef tot het schooljaar 2017-2018 toenemen. Tijdens het schooljaar 2018-2019 lijkt de grote toename van het aantal overeenkomsten in een duale opleiding ten koste te gaan van het aantal overeenkomsten binnen leren en werken (L&W). Ondanks dat het totaal aantal nieuw afgesloten overeenkomsten nog verder toenam, daalde het aantal overeenkomsten binnen Leren en Werken.

**Figuur 6.1** **Aantal nieuw afgesloten overeenkomsten naar schooljaar**

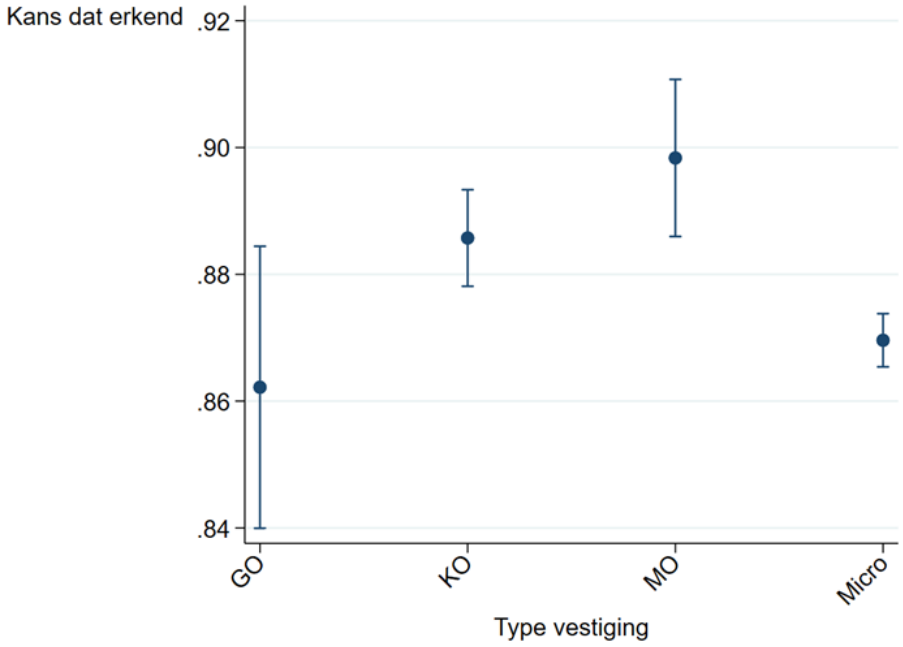



* Als 'schooljaar' bekijken we de periode tussen 1 augustus en 31 juli, aangezien overeenkomsten vaak al voor aanvang van het schooljaar opgesteld worden.
Het betreft hier enkel nieuw afgesloten overeenkomsten. Overeenkomsten die in het vorige schooljaar afgesloten zijn, en nog verder lopen, worden hierin niet opgenomen.

**Bron** Eigen verwerking van de data van SYNTRA Vlaanderen

De sectoren verkoop en marketing (14,98%), de bouw (14,63%) en de horeca (11,12%) blijken (opnieuw) de drie sectoren met niet enkel de meeste leerwerkplekken, maar ook de meeste overeenkomsten. Het gaat dan vooral (83,45%) over overeenkomsten afgesloten tussen kleine vestigingen, een opleidingsverstrekker en een jongere. Grote vestigingen lijken minder deel te nemen aan het systeem van alternerend leren. Zij vertegenwoordigen slechts 5,31% van het totale aantal afgesloten overeenkomsten. Het blijft echter onduidelijk wat hiervoor de reden is. Een mogelijke verklaring is te vinden in het feit dat de sectoren met het hoogste aantal overeenkomsten (Verkoop en Marketing, Bouw en Horeca) vooral bestaan uit kleine vestigingen. Van alle erkende vestigingen in deze drie sectoren samen is slechts 0,73% een grote vestiging. Daarnaast lijken de sectoren met relatief veel grote vestigingen, zoals de Chemie, kunststoffen en life sciences (18,2% van de vestigingen die een aanvraag indienden is een grote vestiging), minder geïnteresseerd te zijn in alternerend leren. Nochtans stelt de internationale literatuur dat alternerend leren net vooral voor de grote ondernemingen financieel interessant kan zijn, en dat zij beter in staat zouden zijn om de vereiste uitrusting en mentoren te voorzien (zie Sectie 2.2). Deze trend zien we echter niet in de data. Grote vestigingen lijken zelfs iets minder kans te maken om erkend te worden. Deze kans is niet significant verschillend van deze van de kleine ondernemingen. Middelgrote ondernemingen blijken het daarentegen wél significant beter te doen (Figuur 6.2).

**Figuur 6.2 Verschillen in kans op erkenning naar grootte vestiging**



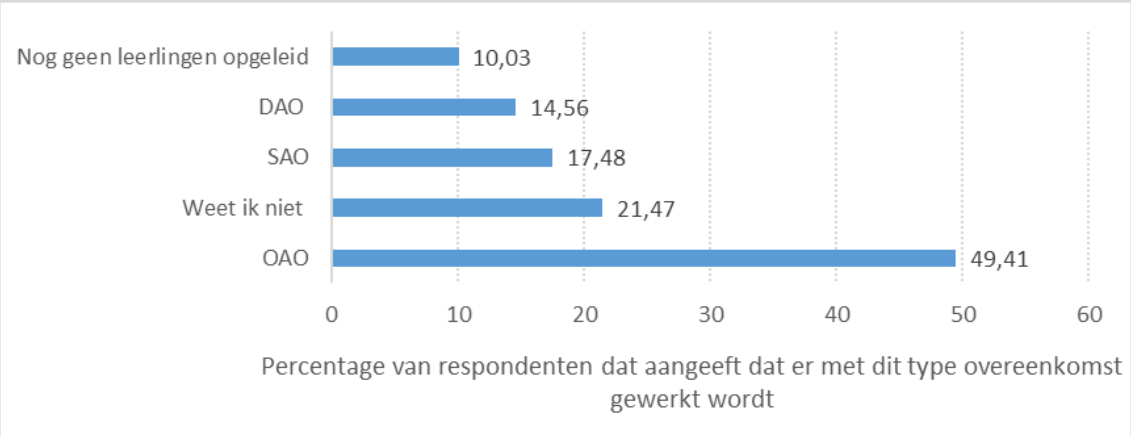

**Bron** Eigen verwerking van de data van SYNTRA Vlaanderen

In wat volgt vergelijken we de gegevens van SYNTRA Vlaanderen met deze van onze enquête voor erkende vestigingen. Bijna de helft van onze bevraagde respondenten geeft aan dat ze werken met OAO (49,41%).[13] Dit percentage wijkt sterk af van het aandeel OAO geobserveerd in de data van SYNTRA Vlaanderen, maar er is een eenvoudige verklaring voor (Figuur 6.3). Eén op vijf van de respondenten weet namelijk niet het type overeenkomst te benoemen waarmee ze werken. Bovendien blijkt één op tien bedrijven (nog steeds) geen leerling op te leiden op het moment van de enquête. En nog eens 9,92% van de respondenten werkt met meerdere types overeenkomsten.[14] Uit het onderzoek blijkt ook dat meer dan de helft (58,14%) van de respondenten niet op de hoogte is van het bestaan van de andere types overeenkomsten; 32,36% heeft slechts noties.

13 In de Verkoop en Marketing is dat zelfs 60,22%. In de social profit is dit slechts 39,58% aangezien een groot stuk ook met Deeltijdse arbeidsovereenkomsten werkt (39,58%).

14 Dit percentage is gelijk aan 5,00% in de bouw; 7,62% in de Verkoop en Marketing; en 10,90% in de social profit.

**Figuur 6.3 Types overeenkomsten waarmee gewerkt wordt in erkende vestigingen**




* Noot 1: Binnen eenzelfde vestiging kan met verschillende types overeenkomsten gewerkt worden. Respondenten konden dan ook meerdere antwoorden tezamen aanduiden, waardoor de som van de bovenstaande balken groter dan 100% kan zijn.
Noot 2: Sommige vestigingen zijn erkend, maar hebben nog geen jongere opgeleid (groep "Nog geen leerlingen opgeleid").

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

### 6.1.1 Hoe percipiëren de ondernemingen het gemaakte onderscheid tussen de drie types van overeenkomsten?

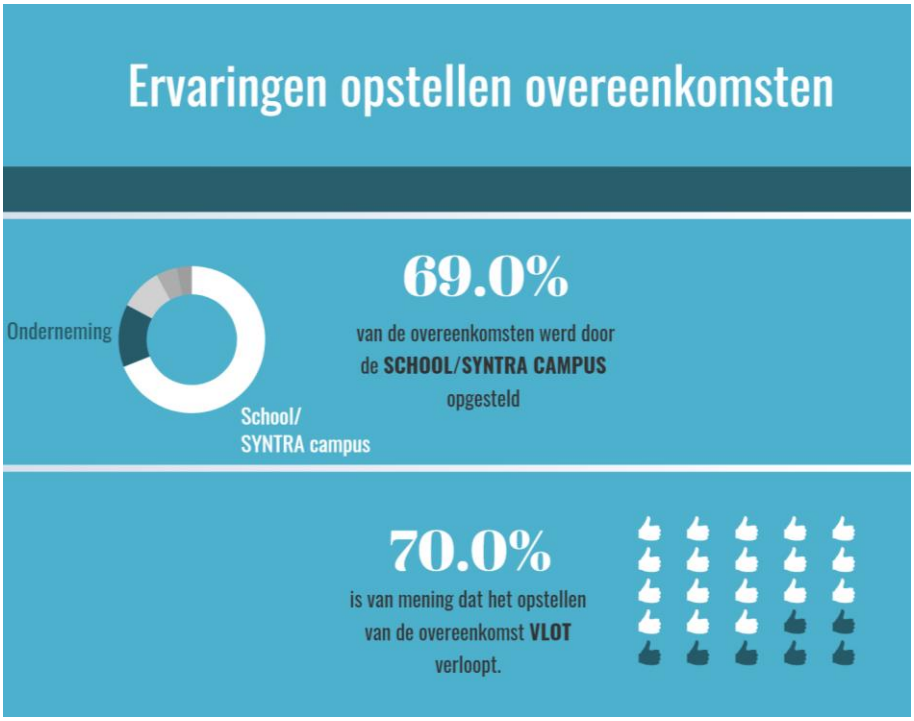
Zoals hierboven aangegeven, zijn bedrijven vaak niet op de hoogte van het type overeenkomst waarmee gewerkt wordt, laat staan dat zij op de hoogte zijn van de andere mogelijke types. Het lijkt echter minder relevant dat bedrijven de andere types kennen. Het type overeenkomst waarmee gewerkt zal worden, wordt namelijk bepaald in overleg tussen de opleidingsverstrekkers en de sectoren en is vastgelegd in het standaardtraject. Ondernemingen kunnen dus zelf niet kiezen voor een specifiek type overeenkomst.

### 6.1.2 Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten?

Wanneer jongeren aan de slag gaan bij een leerwerkplek, wordt er een overeenkomst opgesteld die alle betrokken partijen- de opleidingsverstrekker, de jongere, en de leerwerkplek- met elkaar verbindt. In de meeste gevallen wordt deze overeenkomst opgesteld door de school/SYNTRA campus (68,97%) en is de onderneming hier minder bij betrokken. Deze cijfers maskeren echter verschillen tussen de sectoren. De Verkoop en Marketing is een redelijk gemiddelde sector, maar bij de social profit worden de overeenkomsten veel vaker door de onderneming zelf opgesteld (35,88%) en minder door de school/SYNTRA campus (51,91%), sectorconsulent (2,29%) of werkplekbegeleider (3,05%). In de bouwsector zien we een omgekeerde situatie: meer door de school (73,28%) en minder door de onderneming zelf (9,48%).

Bij respondenten die aangeven dat ze de overeenkomst zelf opstellen, verloopt dit meestal vlot (70,00%). Volgens hen is het voldoende duidelijk wat er precies in de overeenkomst moet worden opgenomen (69,09%) en/of hoe het sjabloon werkt (73,63%). Het feit dat er verschillende types overeenkomsten zijn, vormde meestal geen drempel om in het systeem van alternerend leren in te stappen. Voor één op vier (28,18%) bleek dit echter wel drempel.

**Figuur 6.4** **Cijfers over het verloop van de opmaak van de overeenkomsten**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

## 6.2 Verschillen tussen de overeenkomsten

Er bestaan een aantal belangrijke verschillen tussen de types overeenkomsten. Zo is een stageovereenkomst van alternerende opleiding onbezoldigd, in tegenstelling tot de bezoldigde overeenkomst van alternerende opleiding en deeltijdse arbeidsovereenkomst. Knipprath (2016) stelt vast dat er nood is aan onderzoek naar het bedrag van de leervergoeding om leerlingen te motiveren in alternerend leren te stappen. En in de internationale literatuur bestaat er veel discussie over wie de leervergoeding (geheel of gedeeltelijk) moet bekostigen (o.a. Dionisius e.a., 2009; Lerman, 2014; Muehlemann et al., 2010, 2014, 2016; Schumann, 2017).

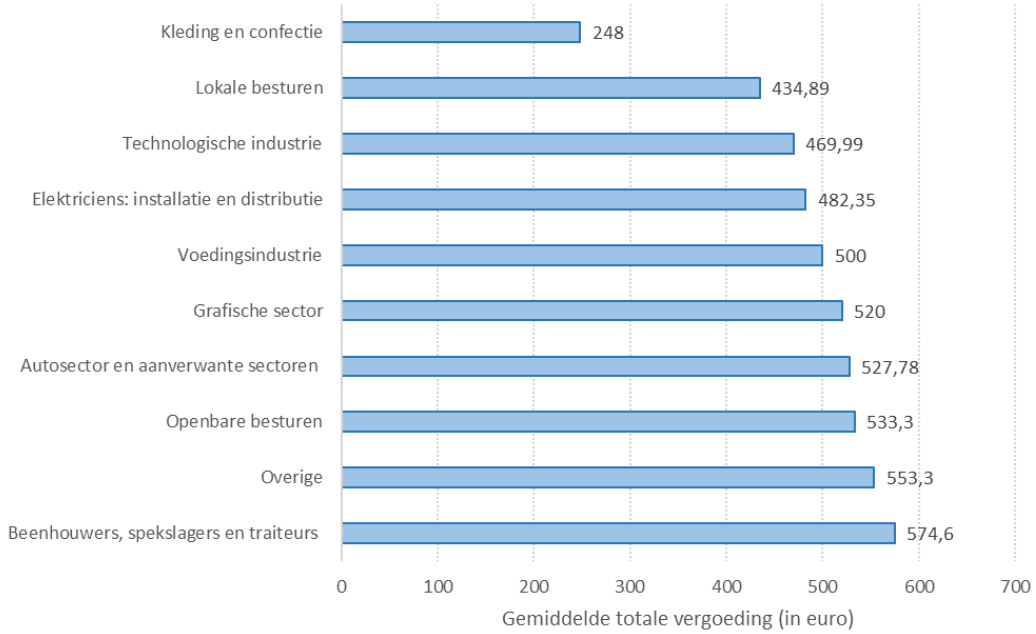
In overeenkomst met deze elementen bespreken we in wat volgt de (percepties over) de leervergoeding en andere onkosten waarin de onderneming tegemoetkomt.

### 6.2.1 Zijn de bedrijven in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding?

Het betalen van een leervergoeding wordt gestipuleerd in de OAO en DAO. De hoogte van deze leervergoeding hangt af van de vooropleiding van de jongere en of hij/zij deze met succes doorlopen heeft. Jongeren in het eerste jaar van hun opleiding (in termen van het modeltraject is dit het 5e jaar secundair onderwijs) die hun 2e graad nog niet behaald hebben, ontvangen 29% van het Gewaarborgd gemiddeld minimummaandinkomen (GGMMI). Zij die hun 2e graad wel met succes afgerond hebben of een 1e jaar alternerend leren succesvol doorlopen hebben, krijgen 32%. Leerling uit het derde jaar alternerend leren of zij die het eerste jaar van de derde graad behaald hebben, hebben recht op 34,5%. In december 2019, toen de vragenlijsten werden uitgestuurd, ging het concreet over 462,20 euro, 510,01 euro en 549,86 euro (SYNTRA Vlaanderen, 2020b). Jongeren met een SAO ontvangen geen leervergoeding. Bovenop de leervergoeding krijgen jongeren echter soms nog andere vergoedingen (Figuur 6.6; Sectie 6.2.2). Uit de enquête blijkt dat slechts een kleine groep van jongeren (3,24%) helemaal geen vergoeding krijgt. Het gemiddelde bedrag van de totale vergoeding, berekend over alle

types overeenkomsten heen, met inbegrip van de bijkomende vergoedingen, ligt op 514,44 euro per maand. Wanneer we leerlingen die helemaal niets krijgen uitsluiten, dan stijgt dit bedrag naar 543,07 euro per maand. Opgedeeld naar sectoren zien we duidelijke verschillen. Figuur 6.5 presenteert de gemiddelde totale vergoeding in de 10 sectoren waar de meeste overeenkomsten worden afgesloten. De vergoeding varieert er van 248 euro tot 574,6 euro. Dit kan echter toegewezen worden aan verschillende factoren. Zo dienen bepaalde sectoren te werken met een SAO, waardoor de gemiddelde vergoeding daar lager zal liggen. Daarnaast worden sommige opleidingen enkel in het zevende jaar aangeboden, terwijl andere al starten in het vijfde jaar, wat meespeelt in de hoogte van de vergoeding.

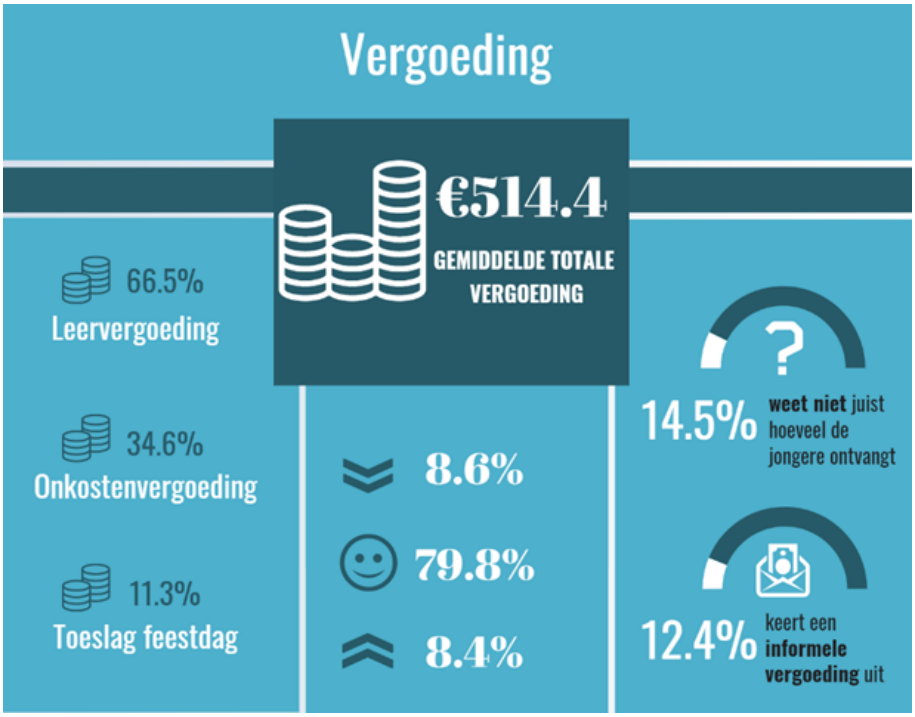
**Figuur 6.5 Gemiddelde totale vergoeding naar sector**




* Deze figuur bevat de gemiddelde totale vergoeding in de 10 sectoren met de meeste overeenkomsten. Noot: De vermeldde bedragen slaan op het gemiddelde van alle bedragen die door respondenten uit de desbetreffende sector vermeld werden. Wanneer een marge werd vermeld (bv. "tussen de 500 en 600 euro), namen we het gemiddelde en wanneer naar de wettelijke barema's werd verwezen, werden deze bedragen in rekening genomen.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur 6.6** **Onderdelen van de vergoeding van de leerling**




* De percentages in de linkerkolom slaan op het percentage van de respondenten dat aangeeft dat ze dit type vergoeding uitkeren.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur 6.7** **De houding van bedrijven ten aanzien van de leervergoeding**



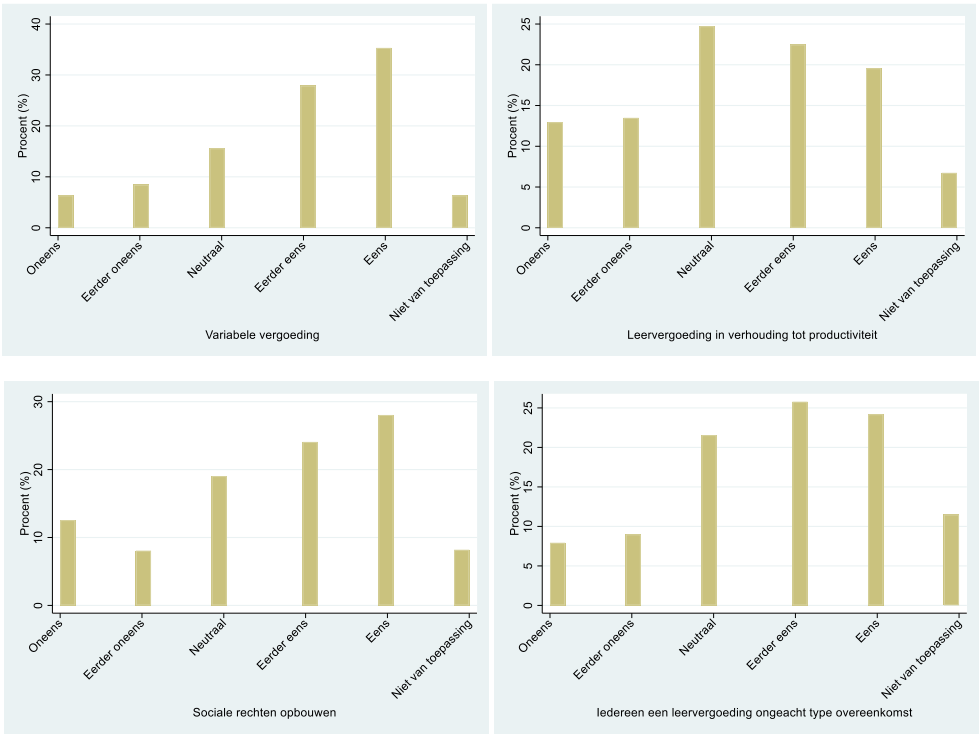

* Respondenten konden aangeven geen mening te hebben, waardoor de som van de gepresenteerde percentages mogelijk niet op 100% uitkomt.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

We hebben in de enquête voor erkende leerwerkplekken gepolst naar de mening van de respondenten over de hoogte van de totale vergoeding die ze uitkeren aan de jongeren. De meeste verantwoordelijken (79,77%) vinden dit een redelijk bedrag. Tegelijk vindt 8,41% van de respondenten dit bedrag te laag, en 8,59% te hoog.[15] Ondanks dat 77,33% van de respondenten bij de instap in het systeem van alternerend leren op de hoogte waren van de leervergoeding, en dit feit op dat moment voor hen geen drempel[16] vormde, rijzen er na een periode in alternerend leren toch bedenkingen bij de leervergoeding. Zo zijn de meningen verdeeld over de impact van een hypothetische verhoging van de leervergoeding op hun toekomst als leerwerkplek. De hoogte van de leervergoeding zorgt er nu al voor dat de bedrijven op zoek gaan naar de beste leerlingen (44.17% kant eens; Figuur 6.7). Het opleiden van de jongeren vraagt een grote investering, maar meestal wordt deze op termijn terugverdiend (Sectie 6.3.1). Door één op vijf respondenten wordt aangegeven dat de jongere meer kost dan dat hij opbrengt; en 53,44% van de respondenten heeft financiële ondersteuning nodig (Sectie 6.2.3).

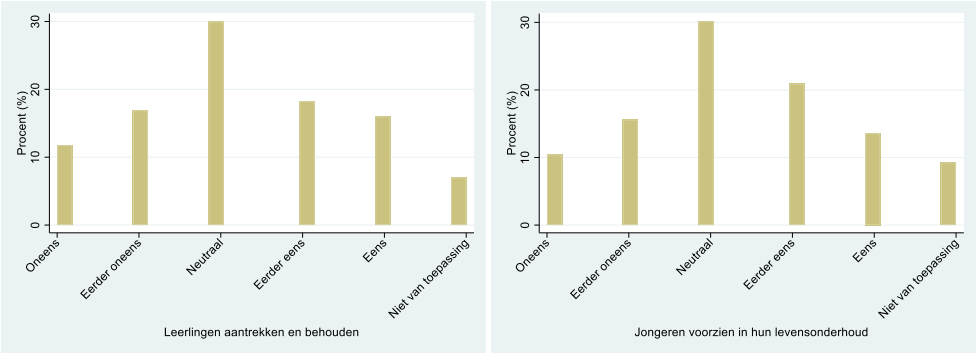
De hoogte van de leervergoeding blijkt voer voor discussie. Bedrijven vragen in toenemende mate naar een flexibel vergoedingssysteem dat dan kan variëren voor bepaalde situaties. Zo is 75,13% van de respondenten ervoor te vinden om vakantiewerk (dat andere verloning inhoudt), of bijkomende uren bij dezelfde werkgever, mogelijk te maken. Rond de volgende situaties presenteren we de antwoorden van de respondenten in Figuur 6.8: (a) het vasthangen van de leervergoeding aan de productiviteit; (b) het feit of iedereen een leervergoeding zou moeten krijgen, ongeacht het type overeenkomst; (c) het feit of jongeren in een alternerende opleiding ook al sociale rechten moeten kunnen opbouwen; (d) het laten variëren van de leervergoeding om goede leerlingen te kunnen belonen; (e) of leerlingen te kunnen aantrekken en behouden; en (f) het kunnen verhogen van de leervergoeding wanneer jongeren zelf in hun levensonderhoud moeten voorzien.

**Figuur 6.8 Stellingen over de leervergoeding**




15 Afhankelijk van sector: Social profit: gelijkaardig aan gemiddelde, Bouw: groter percentage vindt de vergoeding te laag (10,11%). Verkoop en Marketing: uiteenlopende meningen. Zowel meer respondenten die het te laag (15,15%) vinden, als te hoog(10,61%).

16 Slechts 10,32% geeft aan dat de leervergoeding wel een drempel vormde bij hun start in alternerend leren.




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

De slotsom die we kunnen maken op basis van Figuur 6.8 is dat er niet enkel vanuit een economische bril wordt gekeken naar de vergoeding. Het omvat ook sociale en humane aspecten. Bijvoorbeeld, de meerderheid van de respondenten is het eens met de stelling dat men in alternerend leren ook sociale rechten moet kunnen opbouwen; en één op drie respondenten vindt dat jongeren recht hebben op een hogere leervergoeding wanneer ze zelf in hun levensonderhoud moeten voorzien.

Aan de hand van verschillende andere antwoorden kan men vermoeden dat er in Vlaanderen in grote lijnen consensus bestaat over alternerend leren als een investeringsmodel (Sectie 6.3.1). Zo is de helft van de respondenten het eens met de stelling dat er best een leervergoeding betaald wordt aan de jongere *ongeacht het type overeenkomst*. Volgens literatuur hierover is men (meer) bereid tot het betalen van een leervergoeding wanneer bedrijven de opleiding van de jongeren beschouwen als een investering met een latere return (Sectie 3.3.2). Deze vermoedens worden verder bekrachtigd door de antwoorden op de stelling dat investeren in alternerend leren een investering is in menselijk kapitaal. Twee derde van alle respondenten (of 78,97%) is het eens met deze stelling.

### 6.2.2 Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding?

Jongeren kunnen ook nog andere vergoedingen dan een leervergoeding ontvangen (Figuur 6.6). De meest voorkomende andere vergoedingen zijn: de onkostenvergoedingen (zoals woon-werkverkeer) (34,60%) en toeslagen voor feestdagen (11,29%).[17] 12,42% ontvangt een informelere vergoeding, zoals een vergoeding in cash of een maaltijd in de zaak.[18] De samenstelling van de vergoedingen verschilt echter van sector tot sector. Zo krijgt maar iets meer dan de helft van de jongeren in de social profit een leervergoeding (51,94%),[19] maar worden er, in vergelijking met de gemiddelde cijfers, veel meer onkostenvergoedingen (50,39%) en eindejaarspremies (27,13%) in deze sector uitbetaald. In de Verkoop en Marketing zijn de onkostenvergoeding (29,07%) en de korting in de zaak (18,60%) de meest voorkomende bijkomende vergoedingen. We stellen daarenboven vast dat een omvangrijke groep geen weet heeft van de hoogte van de vergoeding van de jongeren (14,48%)[20] of de juiste onderdelen hiervan (11,66%). Uit de verkennende gesprekken bleek dat de loonadministratie vaak door sociale secretariaten worden uitgevoerd, en sommige vestigingen er daardoor zelf minder zicht op hebben.

17 De vermeldde percentages slaan op het aantal keer dat de aangehaalde categorie deel uitmaakt van de totale vergoeding. Over de verhouding van het bedrag ten opzichte van de totale vergoeding werd geen informatie verzameld. Hierover kunnen we dus geen uitspraken maken.

18 Onder informele vergoedingen verstonden wij: uitbetaling overuren, vergoeding in cash, maaltijd in de zaak, budget om te besteden in de zaak en korting in de zaak.

19 In deze sector wordt er vaker met een deeltijdse arbeidsovereenkomst (al dan niet gesubsidieerd via de Sociale Maribel) gewerkt. Heel wat respondenten zien de vergoeding daar als een effectief loon (wat iets anders is dan een leervergoeding), waardoor zij mogelijk geen leervergoeding aangeduid hebben.

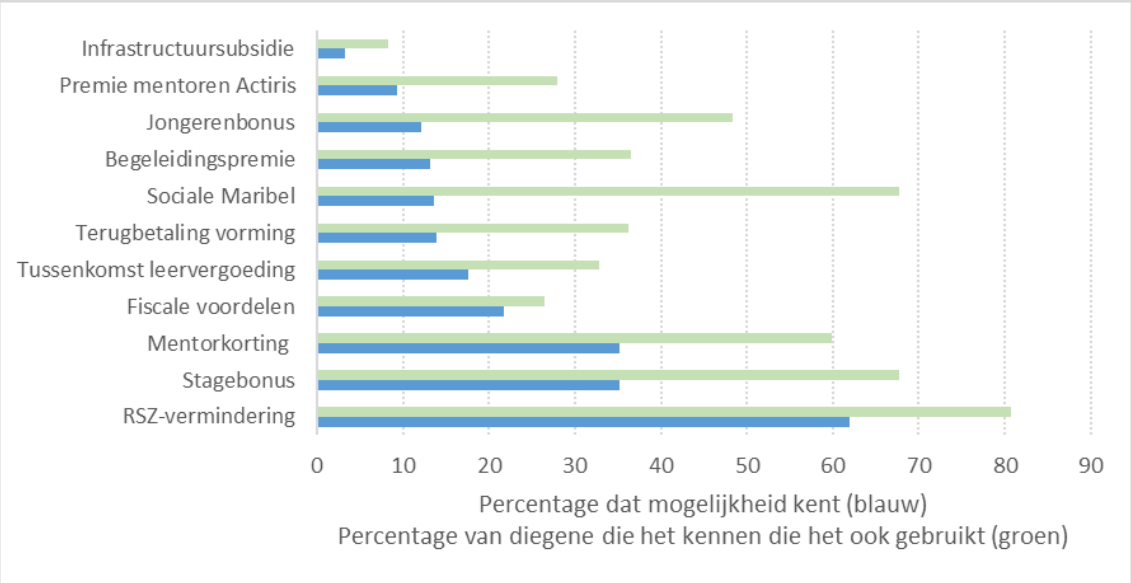
20 In de bouwsector is dit het antwoord dat het derde vaakst werd aangeduid (13,60%).

Ten slotte hebben we hier ook nog de vraag onderzocht of jongeren die geen recht hebben op een leervergoeding, bijvoorbeeld jongeren in een SAO, vaker een informele vergoeding krijgen. Uit een analyse van de enquête blijkt dat 15 à 20% van de jongeren met een SAO een informele vergoeding ontvangt ten opzichte van 10 à 15% onder jongeren in OAO of DAO. De verschillen tussen beide groepen van jongeren blijken echter niet significant. Daarom besluiten we dat jongeren met een SAO niet-significant meer informele vergoedingen krijgen dan jongeren in andere overeenkomsten.

### 6.2.3 Hoe beoordelen de bedrijven het financieringssysteem?

De leervergoeding en andere onkosten moeten op een of andere manier gefinancierd worden. Er bestaan daarvoor in feite heel wat mogelijkheden. Toch blijkt uit analyse van de enquêtes dat heel wat van de door ons opgesomde financieringsmogelijkheden slechts door een kleine groep gekend zijn (Figuur 6.9). De meest gekende financieringsmogelijkheden zijn: de RSZ-verminderingen (61,97% kent, waarvan 80,79% gebruikt); stagebonus (35,16% kent, waarvan 67,70% gebruikt); en de mentorkorting (34,16% kent, waarvan 59,92% gebruikt). Al wordt er, in verhouding tot het aantal personen dat de mogelijkheid kende, ook veel beroep gedaan op de Sociale Maribel.[21]

**Figuur 6.9** **Gekende financieringsmogelijkheden (blauw) en gebruikte financieringsmogelijkheden (in verhouding tot aantal die het kende) (groen)**




* De gebruikte financieringsmogelijkheden werd berekend als de verhouding van het aantal respondenten dat de mogelijkheid gebruikt ten opzichte van het totaal aantal personen dat deze mogelijkheid kende.

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

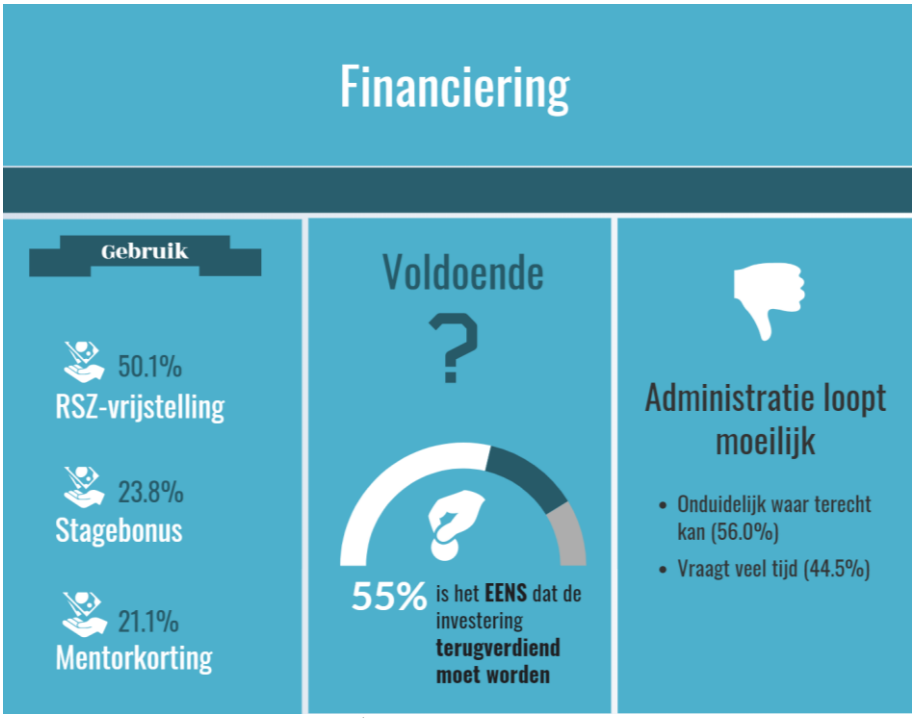
Wanneer we niet alleen kijken naar zij die de financieringsmogelijkheid kenden, maar nagaan hoeveel procent van de totále groep van respondenten (en dus bij extrapolatie van de gehele populatie) de financieringsmogelijkheid volgens de vragenlijst gebruikt, blijken de RSZ-verminderingen (50,1%), de stagebonus (23,8%) en de mentorkorting (21,1%) de enige financieringsmogelijkheden die nog relatief vaak gebruikt worden. De rest wordt eerder (zeer) uitzonderlijk gebruikt, met percentages variërend van 9,2% tot 0,3%.

De administratieve afhandeling rond de financiering lijkt niet zo vlot te verlopen. De aanvraag van financiële ondersteuning vraagt namelijk te veel administratie (44,46% kant eens en 12,76% kant

21 Binnen de door ons bekeken sectoren bevat Figuur 5.8 inderdaad de meest gekende financieringsbronnen. De sociale Maribel is bovendien een financieringsinstrument dat specifiek kan worden aangewend in de zorgsector, waardoor dit een van de meest gekende mogelijkheden is binnen de social profit (59,17%) – terwijl dit binnen de andere sectoren niet goed gekend is.

oneens) en het is daarnaast niet voor iedereen duidelijk bij welke instanties ze hiervoor terecht kunnen (Figuur 6.10). Rond het bedrag van de financiering laten vele respondenten in het midden of ze deze financiering voldoende vinden, en of ze zeker zijn dat ze er voor een lange tijd op kunnen rekenen. 59,19% is het overigens eens met de stelling dat de overheid een deel van de opleidingskosten op zich moet nemen. Bovendien geeft iets meer dan de helft van de respondenten aan dat ze op termijn de investering in de opleiding van de jongere terug wensen te verdienen.

**Figuur 6.10 Financiering van alternerend leren**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

## 6.3 Beëindiging van de overeenkomsten

Bedrijven kunnen vanuit verschillende motieven alternerend leren (niet) interessant vinden. De meest frequent voorkomende motieven in de literatuur zijn: het investeringsmotief, het substitutiemotief, en het productiemotief (Dionisius et al., 2009; Mohrenweiser & Backes-Gellner, 2010; Verhaest et al., 2018). Bij het investeringsmotief leiden bedrijven leerlingen op omdat ze deze personen dan later kunnen rekruteren. De investering in opleiding betaalt zich dus terug in 'juiste' vaardigheden onder rekruten op termijn. Duitsland blijkt uit onderzoek vaak vanuit dit investeringsmotief alternerend leren aan te bieden (Mohrenweiser & Backes-Gellner, 2010). Het substitutiemotief vertrekt daarentegen van het vervangen van de eerder laagopgeleide werknemers in het bedrijf door leerlingen. De idee leeft dan bij bedrijven dat leerlingen misschien wat minder productief zijn dan de laaggeschoolde werknemers, maar dat dit zich terugbetaald door minder uitgaven aan loonkosten. Cabus & Nagy (2019) tonen in hun onderzoek aan dat bedrijven in Hongarije vanuit dit motief alternerend leren aanbieden. Tot slot bespreekt men in de literatuur ook het productiemotief. Bedrijven die vanuit dit motief in alternerend leren stappen leggen vaak de focus op enerzijds het aanbieden van kwaliteitsvolle werkplekken waarin jongeren worden opgeleid tot goede rekruten. De kwaliteitsvolle werkplekken staan garant voor gemotiveerde en productieve jongeren (die eventueel ook laagopgeleide werknemers kunnen vervangen). Anderzijds zijn deze bedrijven niet onmiddellijk van plan om de jongeren aan te werven, zoals bij het investeringsmotief. Nadat de jongere afstudeert, worden er door de

opleidingsbedrijven nieuwe stageleerlingen aangetrokken. Desalniettemin leveren de bedrijven gekwalificeerde jongeren af die inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt. Het succes van dit systeem hangt af van de algemene waardering van het diploma alternerend leren. Zwitserland maakt volgens Mohrenweiser & Backes-Gellner (2010) gebruik van dit productiemotief om alternerend leren aan te bieden. In dit land behalen de meerderheid van de jongeren een diploma alternerend leren dat over gans Zwitserland in zijn waarde wordt erkend.

In wat volgt bespreken we de motieven die aan de basis liggen van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken. Daarna gaan we dieper in op het feit dat aanvankelijk behoorlijk wat leerlingen instappen in alternerend leren, maar daarna er ook relatief veel overeenkomsten vroegtijdig worden beëindigd. Gegevens van SYNTRA Vlaanderen tonen aan dat 36% van de overeenkomsten in het schooljaar 2017-2018 vroegtijdig beëindigd werd. De formele voorwaarden waaraan dergelijke beëindigingen moeten voldoen, staan vermeld in het decreet alternerende opleidingen. Wettelijke redenen voor de vroegtijdige beëindiging zijn bijvoorbeeld het ernstig tekortschieten van de onderneming of de leerling. Vroegtijdige stopzettingen moeten aan het Vlaams Partnerschap gemeld worden via registratie in de digitale tool werkplekduaal.be. De redenen die hierin vermeld staan worden afgetoetst aan onze enquêtes.

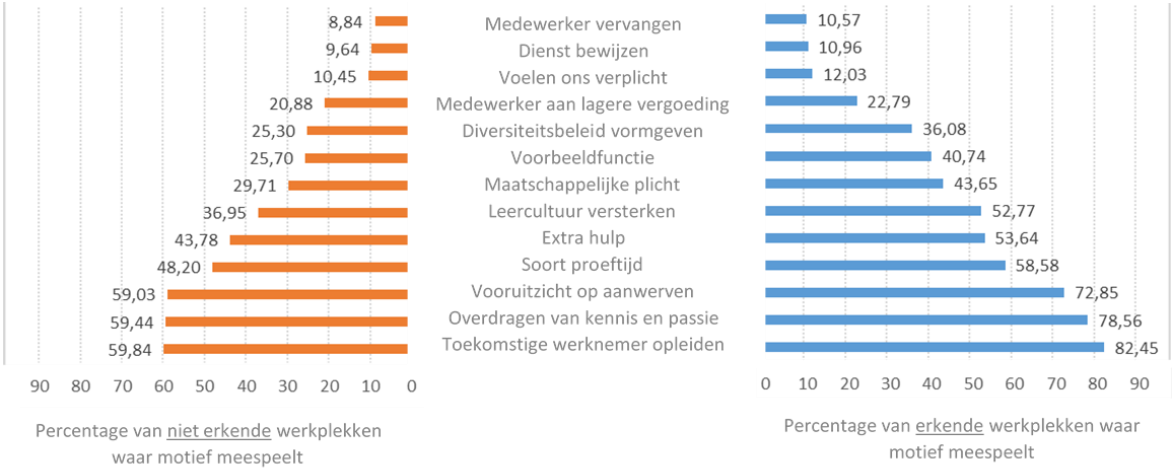
### 6.3.1 Welke motieven liggen aan de basis van het aantrekken van leerlingen in leerwerkplekken?

In de enquête voor erkende en niet-erkende vestigingen vroegen we onze respondenten naar hun motieven om alternerend leren aan te bieden. Hieruit blijken de voornaamste redenen te zijn: (1) het opleiden van toekomstige werknemers; (2) het overdragen van de eigen kennis en passie; en (3) het vooruitzicht op het kunnen aanwerven van de jongere.[22] Deze top drie komt zowel voor onder respondenten uit erkende vestigingen, als niet-erkende vestigingen. En deze drie motieven zien we ook terugkomen voor de drie grootste sectoren. We besluiten hieruit dat werkplekken antwoorden in overeenstemming met het investeringsmotief; waarbij er ook vanuit een meer persoonlijke en sociale motivatie gekozen wordt voor het systeem van alternerend leren.

Er is minder bewijsvoering voor het substitutiemotief dat soms de vrees impliceert dat bedrijven op zoek zijn naar goedkope werkkrachten om werknemers te vervangen. Eén op vijf vestigingen geeft aan op zoek te zijn naar werknemers die minder kosten; en minder dan één op tien vestigingen erkent dat ze werknemers wensen te vervangen. We observeren deze percentages voor verschillende sectoren.

22 Enkel bij de groene sectoren komt de "proeftijd" als tweede belangrijkste factor naar boven, en duwt het "opleiden van toekomstige werknemers" uit de top drie.

**Figuur 6.11 Motieven voor het indienen van een erkenningsaanvraag***




* Percentage dat per motief "eerder eens" of "eens" aanduidde.
**Bron** Eigen verwerking vragenlijsten niet erkende opleidingen

Ook na de ervaringen als leerwerkplek wenst 81,02% van de erkende vestigingen nog steeds deel te nemen aan alternerend leren; 14,01% twijfelt hieraan. Enkele factoren spelen een rol bij deze observatie. Ten eerste is er de nood van het bedrijf aan werknemers. Bij 83,36% van de vestigingen blijkt deze nood effectief een rol te spelen in het aanbieden van een leerwerkplek; 20,44% gaat volledig akkoord met deze stelling. Ten tweede is er de ervaring die vestigingen hebben gehad met het opleiden van een leerling. Van de respondenten geeft 83,51% aan dat deze factor een rol speelt in de beslissing om al dan niet door te gaan met alternerend leren; en 18,25% gaat volledig akkoord.

Onder de vestigingen die wensen te stoppen met alternerend leren, blijkt de ervaring met de leerlingen de belangrijkste reden te zijn in deze beslissing. Tegen de verwachtingen in zijn voor deze groep van respondenten de mentoropleiding (61,76% geen invloed), en de verzekeringsregeling (64,71% geen invloed) geen bepalende factoren om te stoppen. De vakantieregelingen blijkt met (47,06% geen invloed) toch meer mee te spelen. Bij 23,53% van de respondenten bleek de vakantieregeling wél een belangrijke factor te zijn in de beslissing om niet langer een leerwerkplek aan te bieden. Dit gegeven is interessant, want de vakantieregeling is voor één op vier vestigingen, die effectief ook leerwerkplekken aanbieden, bij aanvang een drempel geweest om in alternerend leren te stappen. De regelingen omtrent de verzekeringen (7,67%) en de mentoropleidingen (13,85%) werden sowieso al veel minder frequent vermeld als drempels.

### 6.3.2 Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk?

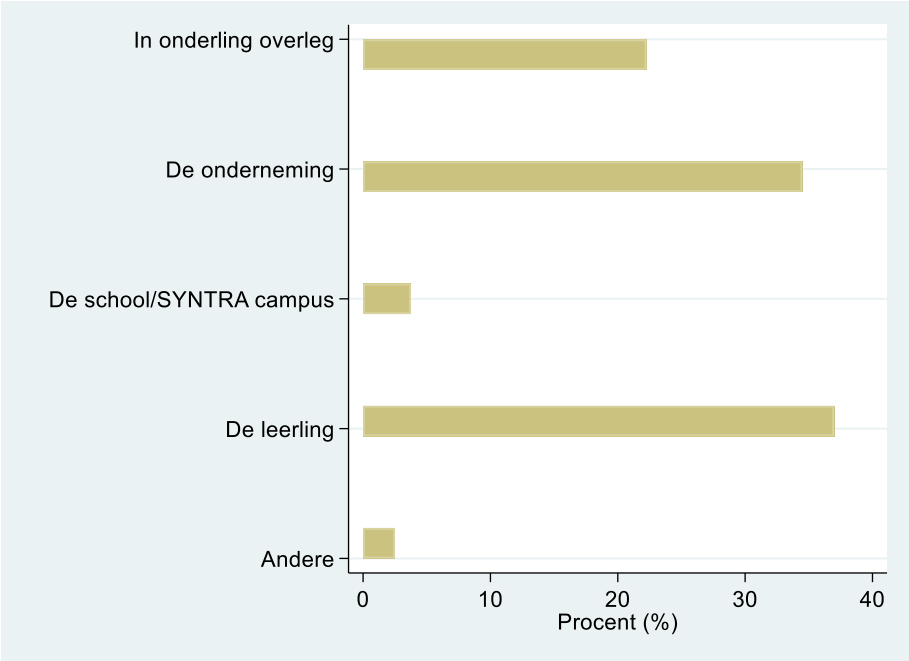
Tijdens het opstellen van de overeenkomst wordt een einddatum vastgelegd. Het kan echter gebeuren dat de overeenkomst voor deze einddatum wordt stopgezet. We spreken dan van een vroegtijdige beëindiging.

Vroegtijdige beëindigingen blijken vaak voor te komen. Bijna de helft van de respondenten heeft hier al ervaring mee (46,06%). In de social profit en in de verkoop en marketing heeft respectievelijk 52,14% en 60,00% van de respondenten hier ervaring mee. In vestigingen die enkel duale opleidingen aanbieden lijkt dit minder voor te komen. Slechts 19,64% van de 'duale vestigingen' hebben ervaring met een stopzetting ten opzichte van 53,37% bij de 'niet-duale vestigingen'.[23]

23 46,39% bij zij die zowel duale als niet-duale opleidingen aanbieden.

De overeenkomst wordt meestal stopgezet door de leerling zelf (36,99%) of door de onderneming (34,48%) (zie Figuur 6.12). Dit vaak nog voor de helft van de vooropgestelde duurtijd van de overeenkomst. Eén op tien respondenten geeft aan dat de overeenkomst wordt stopgezet in onderling overleg. Nauwelijks wordt de overeenkomst beëindigd door de school of SYNTRA campus.

**Figuur 6.12 Initiatiefnemer bij het (vroegtijdige) beëindigen van de overeenkomst**



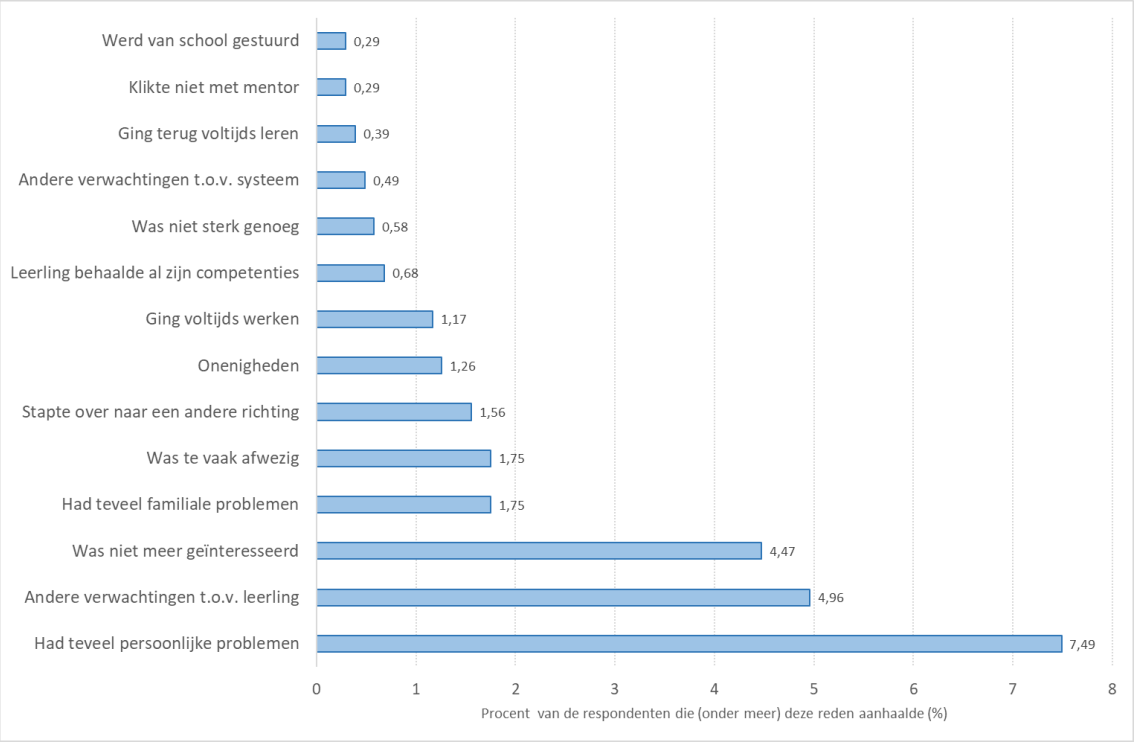

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

Bij het beëindigen van een overeenkomst dient de reden van stopzetting vermeld te worden in de digitale tool van SYNTRA Vlaanderen werkplekduaal.be. De respondenten van onze enquête geven aan dat ze over voldoende keuzemogelijkheden beschikken in de tool om hun redenen te categoriseren (40,63% kant eens). Over het algemeen wordt de echte reden van stopzetting vermeld (63,44% kant eens). De administratieve afhandeling van de overeenkomsten verloopt voor de meesten vlot (71,88%). Slechts 8,44% van de respondenten geeft aan dat ze problematisch lopende overeenkomsten niet stopzetten omwille van de administratieve rondslomp.

### 6.3.3 Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging?

We vatten alle bevraagde motieven samen in Figuur 6.13. Een grote groep van respondenten (72,76%) geeft aan dat ze andere redenen hadden dan het door ons opgegeven keuzemenu. Van hen kregen we bijkomend 40 gepersonaliseerde antwoorden. Zij zitten niet in de figuur vervat. Deze bijkomende antwoorden kunnen we nochtans grotendeels plaatsen onder de antwoordcategorieën van Figuur 6.13; vooral onder familiale en persoonlijke problemen van de leerlingen (bv. drugsgebruik; problemen in het gezin, zwangerschap); onenigheden tussen het bedrijf en de jongere (bv. leerling heeft niets met feedback gedaan, leerling wenste een individuele aanpak, beschuldigingen van diefstal, of het feit dat leerlingen niet voldeden aan de eisen van het bedrijf); en discussies over de vergoeding (bv. de leerling wenste meer te verdienen of hij/zij krijgt meer bij andere bedrijven).

**Figuur 6.13 Motieven van (vroegtijdige) beëindiging van overeenkomsten volgens erkende werkplekken**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

De reden van vroegtijdige beëindiging van de overeenkomst wordt door de verantwoordelijken van de vestigingen bijna altijd toegeschreven aan de leerling (91,25%). Zo wordt in Figuur 6.13 bijvoorbeeld aangehaald dat de leerling niet geïnteresseerd is; te vaak afwezig is; of te veel persoonlijke problemen heeft. In de sectoren verkoop en marketing, social profit en bouw zijn dit ook de drie belangrijkste redenen (in dezelfde volgorde).[24]

Ten slotte vroegen we de respondenten ook naar hun ervaringen met verzoeningspogingen. Ondanks de vele vroegtijdige beëindigingen en dus het grote potentieel van de verzoeningspogingen, heeft minder dan 1 op 5 al een verzoeningspoging meegemaakt (18,91%). Hoewel de algemene ervaring hiermee eerder positief is (35,38% midden en 41,53% kant eens), liep 70,77% van deze pogingen niet goed af en werd de overeenkomst alsnog stopgezet.

### 6.3.4 Merken we verschillen op in het aangaan en verbreken van verbintenissen naargelang de karakteristieken van bedrijven

Aan het begin van Sectie 6 | bespraken we welke types overeenkomsten er werden aangegaan en hoe de verhouding naar sector, grootte en locatie eruit ziet. Heel wat overeenkomsten worden echter vroegtijdig stopgezet (zie Sectie 6.3). Men kan hierbij de vraag stellen of dit zich in bepaalde situaties (sectoren, grootte vestigingen, locaties, etc.) vaker voordoet dan in andere.

Verhoudingsgewijs[25] zien we het meeste stopzettingen in de Verhuis- (80,00%), de Grafische sector (60,00%) en de Verkoop en Marketing (52,65%) al zijn de eerste twee percentages te wijten aan een beperkt aantal overeenkomsten in die sectoren (resp. 5 en 10). In de Karton en papier (0%), Binnenvaart (7,02%) en de Chemie, kunststoffen en life sciences (10,04%) is de situatie veel rooskleuriger.

24 Verkoop en marketing: Geen interesse (68,57%), Te vaak afwezig (54,29%) en te veel persoonlijke problemen (37,14%). Social profit: Geen interesse (45.90%), Te vaak afwezig (45.90%) en Te veel persoonlijke problemen (36.07%). Bouw: Geen interesse (60.00%), Te vaak afwezig (40,00%) en Te veel persoonlijke problemen (30,00%).

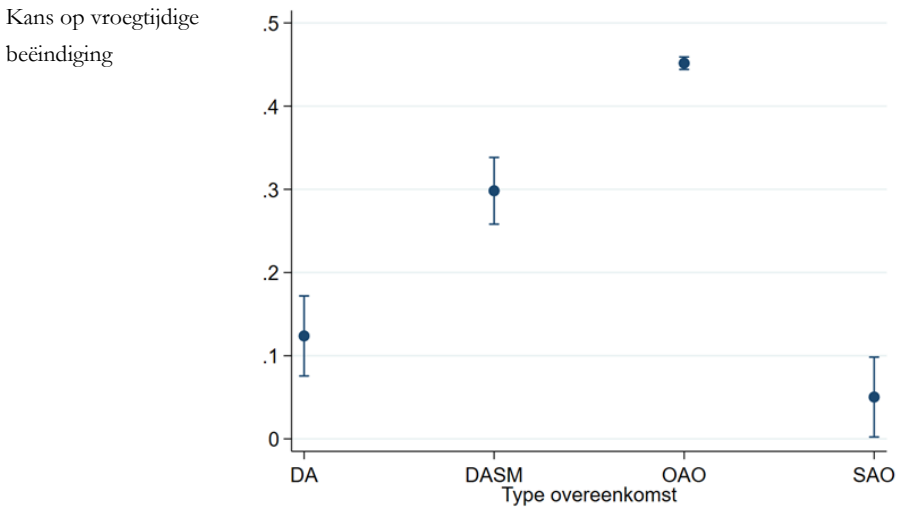
25 We bekijken steeds de verhouding van het aantal vroegtijdige stopzettingen en het aantal opgestelde overeenkomsten (in de sector, grootte onderneming of provincie).

OAO's worden daarnaast significant vaker vroegtijdig beëindigd dan de andere types overeenkomsten (zie Figuur 6.14). Bijna de helft van de OAO's wordt stopgezet (45,16%) terwijl dit slechts bij 5,03% van de SAO's gebeurt.

Niet alleen het type overeenkomst, maar ook de grootte van de vestiging lijkt een rol te spelen. We stellen significant meer vroegtijdige beëindigingen vast bij de micro- en kleine vestigingen (45,92% vs. 22,26% (grote) en 31,04% (middelgrote)).

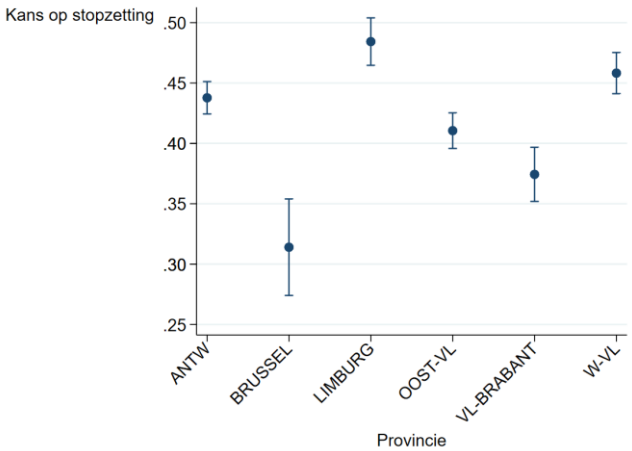
Wanneer we het onderscheid maken naar provincie, zien we dat de kans op vroegtijdige beëindiging in bepaalde provincies significant hoger ligt dan in andere (zie Figuur 6.15). In Limburg wordt bijna de helft van de overeenkomsten vroegtijdig beëindigd (48,43%), terwijl het Brussels Hoofdstedelijk Gewest het het beste doet (31,40%).

**Figuur 6.14 Verschillen in kans op vroegtijdige beëindiging naar type overeenkomst**




**Bron** Eigen verwerking van de data van SYNTRA Vlaanderen

**Figuur 6.15 Verschillen in kans op vroegtijdige beëindiging naar provincie**




* Enkele overeenkomsten (21) werden afgesloten bij Waalse vestigingen. Om de leesbaarheid van de grafiek te bevorderen, werden deze buiten beschouwing gelaten.

**Bron** Eigen verwerking van de data van SYNTRA Vlaanderen

# 7 | Het opleidingsplan in cijfers

Het decreet voorziet dat de opleiding geconcretiseerd wordt in een opleidingsplan, omschreven als *"een plan dat het individuele leertraject van de leerling bevat."* Het opleidingsplan omvat verplichtingen van de verschillende betrokken partijen. Ten eerste wordt het opleidingsplan opgesteld door de opleidingsverstrekker én in overleg met de onderneming. De opleidingsverstrekker dient bovendien de competentieverwerving te bewaken, trajectbegeleiding te voorzien en de overeenkomst op te maken. De onderneming is verplicht om de leerling competenties aan te leren en het verloop van het opleidingstraject op te volgen. Dankzij vroegere evaluaties van het Decreet van 10 juli 2008 weten we dat er nood is aan meer kwaliteitsvolle mentoren (zie Smet e.a. (2015)). En ook Knipprath (2016) formuleert een vraag naar meer onderzoek over de taak van de onderneming. Tot slot dient de leerling de opleiding te volgen zowel bij de opleidingsverstrekker als bij de onderneming.

In wat volgt bespreken we aan de hand van de enquêtes of het opleidingsplan ook daadwerkelijk wordt gevolgd; of bedrijven klaar zijn om leerlingen op te leiden; en op welke vaardigheden er precies door bedrijven wordt ingezet.

### 7.1.1 In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd?

Iets meer dan drie vierde van de respondenten (77,83%) is op de hoogte dat er een opleidingsplan opgesteld moet worden. 95,92% van hen[26] heeft kennis van de concrete inhoud van dit plan (62,62% in grote mate, 32,60% in mindere mate). Slechts 38,45%[26] heeft het opleidingsplan ook daadwerkelijk mee vormgegeven. Binnen de social profit lijken iets minder respondenten (73,24%) dan gemiddeld op de hoogte te zijn van de verplichtingen rond het opleidingsplan, en de concrete inhoud ervan. Ze worden dan ook minder betrokken bij de opstelling ervan (32,99%).

De meeste mentoren staan positief ten opzichte van (de inhoud van) het opleidingsplan. Het blijkt haalbaar om alle vastgelegde competenties aan te leren op de werkvloer (71,57% kant eens) en deze competenties sluiten aan op de competentiebehoeften van de onderneming (77,92%). Het vormt daarnaast een nuttig communicatiemiddel (62,89%). Nochtans worden niet alle mentoren betrokken bij de verdeling van de competenties tussen de school en de onderneming (22,9% kant oneens, 18% midden, 48,05% kant eens).

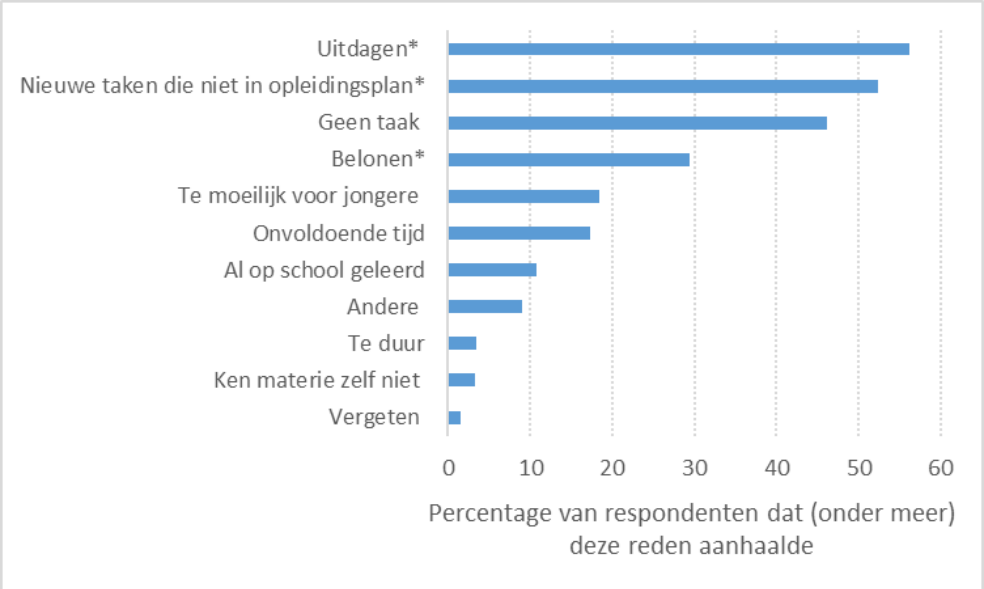
Bij behoorlijk wat jongeren (89,78%) wordt er nochtans afgeweken van het opleidingsplan doorheen het verloop van het traject. 83,64% van de mentoren geeft aan meer aan te bieden dan dat het plan voorschrijft, terwijl 6,13% toegeeft niet alles aan te bieden. De belangrijkste redenen voor het afwijken van het opleidingsplan zijn: het uitdagen van de leerling (56,22%); opdrachten/bestellingen die nieuwe taken bevatten die niet in het opleidingsplan vermeld staan (52,3%); en het uitblijven van een bestelling of taak die de aan te leren competentie bevat (46,08%).[27] Wanneer men meer aanbiedt, gebeurt dit vooral om de leerling uit te dagen (60,15%) of omdat de opdracht/bestelling competenties vereist die niet opgenomen stonden in het opleidingsplan (55,20%). Minder aanbieden dan vooropgesteld wordt dan weer toegeschreven aan het feit dat er op het moment van het traject geen opdracht/bestelling was die de aan te leren competenties omvatte (56,67%), er onvoldoende tijd was

26 Van de 77,83% die weet heeft van de verplichting om een opleidingsplan op te stellen.

27 Deze percentages werden berekend op basis van de verhouding tussen het aantal keer dat deze reden (onder meer) werd aangeduid en het totale aantal reacties. Het kan zijn dat meerdere redenen in één antwoord werden aangeduid.

om alle competenties aan te leren (53,33%) en/of dat de competentie te moeilijk of te zwaar was voor de jongere (40,00%).

**Figuur 7.1 Redenen afwijking opleidingsplan**




* Redenen om meer aan te bieden.
**Bron** Eigen verwerking antwoorden vragenlijst mentoren

Ondanks de positieve houding ten opzichte van het opleidingsplan, zijn de meningen verdeeld over de detailgraad en de lengte van de competentielijst uit het plan. Hierbij aansluitend ervaart een deel van de mentoren de evaluatie van de competenties als een moeilijke opgave. 67,49% vindt het moeilijk om bij aanvang van de overeenkomst de startcompetenties van de jongere in te schatten, maar ook gedurende de overeenkomst is het niet altijd gemakkelijk om de evolutie op te volgen (25,36%).

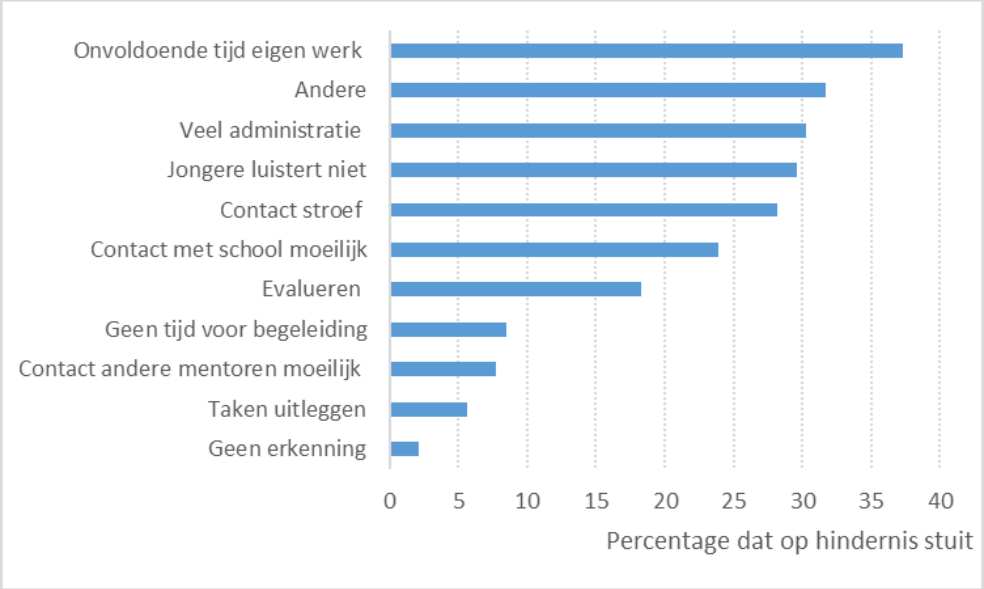
Ondanks dat de mentoren zich voldoende betrokken voelen bij de evaluatie, blijkt dit voor hen geen evidente opdracht. De scholen en SYNTRA Vlaanderen zouden hierin dan een ondersteunende rol kunnen spelen. Onder respondenten met een uitgesproken mening, blijkt echter weinig steun te bestaan voor de stelling dat het een taak is van de scholen (41,51% kant oneens, 23,72% kant eens) of van SYNTRA Vlaanderen (41,10% kant oneens, 27,72% kant eens) om mentoren aan te leren hoe te evalueren.

### 7.1.2 Zijn bedrijven klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen?

Gemiddeld genomen zijn de mentoren al 5 jaar aan de slag in de rol van mentor. Ze begeleidden gemiddeld reeds 1,37 jongeren uit een alternerende opleiding. De overgrote meerderheid van de respondenten heeft er zelf voor gekozen om mentor te zijn (79,12% kant eens). 65,47% vindt dit echter een zware taak. Gelukkig voert bijna de helft van de respondenten (49,47%) de taak als mentor niet alleen uit. 49,32% deelt deze taak met een collega op de werkplek. Wanneer de respondent de jongere niet zelf begeleidt op de werkvloer, neemt in een kwart van de gevallen een collega deze taken over en in 13,93% van de gevallen een leidinggevende. Bovendien krijgen mentoren ondersteuning van hun eigen bedrijf, de school, de sector als van SYNTRA Vlaanderen. Ongeacht of ze zichzelf als een mentor van de betreffende jongere bestempelen of niet, voeren de respondenten over het algemeen wel 'mentor-taken' uit, en staan ze vooral in voor (a) het onderhouden van de contacten met de trajectbegeleider (66,95%); (b) het evalueren van de leerling (65,57%); en (c) het begeleiden van de leerling op de werkvloer (57,25%).

Eén op vijf mentoren signaleert problemen te ondervinden met de rol van mentor (Figuur 7.2). Het gaat dan vooral over problemen als "tijdsgebrek voor de eigen taken" (37,32%) en "een teveel aan administratie" (30,28%). Bij 31,69% van de respondenten werd ook verwezen naar andere problemen, o.a. het motiveren van de jongere in begeleiding. Verschillende sectoren bevestigen dit algemene beeld over de mentoren.

**Figuur 7.2 Hindernissen mentoren**




**Bron** Eigen verwerking vragenlijsten mentoren

Training en opvolging van de mentoren zijn cruciale elementen om een goede ondersteuning en opleiding van de jongeren te kunnen voorzien. Nochtans volgde minder dan de helft van de respondenten (47,31%) een mentoropleiding. 10,23% geeft echter aan hier binnenkort mee te zullen starten. Het deelnamecijfer is echter een gemiddelde van uiteenlopende situaties in de verschillende sectoren. Zo zien we een hoge deelnamegraad bij de bouwsector (73,08%) terwijl deze in de verkoop en marketing (32,50%) een heel stuk lager ligt.

Van zij die reeds een opleiding hebben gevolgd, deed 47,98% dit pas nadat de erkenning werd aangevraagd.[28] Zij volgden vooral opleidingen bij de sector (56,65%) en externe firma's (25.72%). 8,38% verwijst naar andere opleidingen zoals een lerarenopleiding of mentoropleidingen georganiseerd door de SYNTRA campussen.

De ervaringen met de mentoropleiding lijken redelijk positief. De opleiding werd als interessant, nuttig, en, in mindere mate, nodig ervaren. Heel wat respondenten zijn echter van mening dat ze geen opleiding zouden moeten volgen omdat ze al voldoende ervaring hebben.

Onderdelen als feedback geven, instructies geven en communicatiestrategieën komen het vaakst aan bod tijdens de opleidingen. Dit zijn ook de zaken die de mentoren aan bod zouden laten komen wanneer zij de inhoud van de opleidingen zelf zouden mogen bepalen.

Naast opleidingen kunnen de mentoren ook deelnemen aan intervisiegroepen. Bijna 30% geeft echter aan dat er in zijn/haar sector geen intervisie georganiseerd wordt. Van al de respondenten die weet hebben van een intervisiegroep, neemt echter slechts 5,91% hieraan deel. Ook hier maskeren de algemene cijfers wat sectorale verschillen. Zo heeft bij de sector verkoop en marketing ongeveer 40% geen weet van een intervisiegroep binnen de sector. Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat dit sectoraal partnerschap nog maar recent werd opgestart.

28 11,56% van de mentoren weet niet meer precies wanneer ze hun opleiding hebben gevolgd.

### 7.1.3 In welke mate besteedt het opleidingsplan voldoende aandacht aan de mix van generieke en job-gerelateerde competenties?

Internationale literatuur toont aan dat de inhoud van een alternerende opleiding ter discussie staat (o.a. Acemoglu & Pischke, 1998, 1999a, 1999b). Zo wensen ondernemingen voornamelijk te investeren in beroepsspecifieke competenties en minder in generieke competenties zoals samenwerken of taalvaardigheid. Generieke competenties zijn nochtans nodig om goed te functioneren als een werknemer in een organisatie.

In tegenstelling tot de sociale competenties (bv. samenwerken, stiptheid), die in 94,68% van de gevallen (ook) worden aangeleerd op de werkvloer, blijkt uit ons onderzoek dat het aanleren van algemene competenties (zoals rekenen of taalvaardigheid) op de werkvloer veel minder vanzelfsprekend is. Slechts 47,03% biedt algemene competenties aan. In de Verkoop en Marketing (66,04%) en de Bouw (52,46%) ligt dit percentage boven de 50%. Het lijkt dan ook dat slechts een deel van de generieke competenties aangereikt wordt. Nochtans geven de verantwoordelijken aan dat de verhouding tussen de beroepsspecifieke en generieke competenties redelijk evenwichtig is.

# - DEEL 3 KWALITATIEVE STUDIE OVER HET PERSPECTIEF VAN TRAJECTBEGELEIDERS EN JONGEREN -

# 8 | Opzet kwalitatief onderzoek

Naast de ondernemingen zijn ook de leerlingen en de opleidingsverstrekkers betrokken bij de overeenkomst. Er wordt gekozen voor semigestructureerde interviews om de leerlingen, trajectbegeleiders en technisch adviseur-coördinators (TAC) face-to-face te bevragen. Semigestructureerde interviews zijn gebaseerd op een interviewleidraad (zie appendix). De interviewleidraad zal de onderzoeksvragen betreffende de leerling en de opleidingsverstrekker dekken (zie Sectie 2.4). Voor de steekproeftrekking staat de school of opleidingsverstrekker centraal waarbinnen ook leerlingen, trajectbegeleiders en TAC's worden geselecteerd voor interviews.

Het voordeel van kwalitatief onderzoek op basis van interviews is het diepgaand kunnen nagaan welke processen tot stand komen. Met in totaal 12 casussen (of scholen) die kwalitatief representatief zijn voor de populatie van scholen die alternerend leren aanbieden, proberen we een inzicht te krijgen in hoe de onderzochte casussen de aspecten met betrekking tot de overeenkomsten en het opleidingsplan ervaren. In wat volgt gaan we nader in op de selectie van de opleidingsverstrekkers.

## 8.1 Selectie van opleidingsverstrekkers

172 onderwijsinstellingen bieden overeenkomsten binnen het van systeem alternerend leren aan. Hieruit schrapten we alle instellingen binnen het Buitengewoon Onderwijs (want niet behorend tot de scope van dit onderzoek) en alle instellingen die minder dan vijf overeenkomsten aanbieden in het schooljaar voorafgaand aan dit onderzoek (2018-2019). We gingen er daarbij van uit dat scholen met minder dan vijf overeenkomsten te weinig informatie over hun ervaringen met het systeem zouden kunnen geven. Na de exclusie van de scholen met de net vermelde karakteristieken, bleef nog een sample van 83 scholen over. Uit die selectie is de steekproef getrokken. We zochten daarbij naar zowel scholen met al enige ervaring met het systeem, scholen die het systeem vrij recent opstartten, CDO's en instellingen met Leertijd (SYNTRA). De voorkeur ging daarbij uit naar het verhoudingsgewijs meer scholen selecteren die het systeem recent opstartten, omdat dit de mogelijkheid biedt om hun ervaringen met die opstart mee te nemen. Ook CDO's zijn verhoudingsgewijs sterker vertegenwoordigd, dit vanwege het feit dat CDO's frequenter van dit systeem gebruik maken en een groter aantal overeenkomsten afsluiten. Tot slot probeerden we bij de selectie ook zoveel als mogelijk rekening te houden met volgende criteria:

- percentage aan overeenkomsten in duaal leren blijft even hoog of groeit met de jaren;
- diversiteit in het opleidingsaanbod. Belangrijk is dat er opleidingen betrokken zijn in alle sectoren (i.c. primaire, secundaire, tertiaire en quartaire sectoren);
- diversiteit naar onderwijsnet;
- diversiteit naar provincie;
- mate waarin de opleiding duaal wordt georganiseerd (indien school zich in de laagste categorie bevond, was het cruciaal dat de aanbieder een groot aantal overeenkomsten had om toch geselecteerd te worden).

Op basis van deze criteria werden 12 opleidingsverstrekkers geselecteerd die werden gecontacteerd voor deelname (zie Tabel 8.1)

**Tabel 8.1 Overzicht kenmerken geselecteerde opleidingsverstrekkers**

| Opleidings-verstrekker | Type opleidingsverstrekker* | Onderwijsnet | Type opleidingen** | Provincie | Aantal overeenkomsten (afgesloten in periode 2016-2019) |
|---|---|---|---|---|---|
| OV1 | Nieuwe school | Vrij gesubsidieerd onderwijs | Overwegend quartaire sector | West-Vlaanderen | 10-20 |
| OV2 | Ervaren school | Vrij gesubsidieerd onderwijs | Overwegend secundaire sector | Limburg | 20-30 |
| OV3 | Ervaren school | Gemeenschaps-onderwijs | Diversiteit alle types sectoren | Vlaams-Brabant | 10-20 |
| OV4 | Nieuwe school én CDO | Vrij gesubsidieerd onderwijs | Diversiteit alle types sectoren | Vlaams-Brabant | 60-70 |
| OV5 | SYNTRA campus | Nvt | Diversiteit alle types sectoren | *** | *** |
| OV6 | Nieuwe school | Gemeenschaps-onderwijs | Diversiteit primaire, secundaire en tertiaire sector | Vlaams-Brabant | 0-10 |
| OV7 | SYNTRA campus | Nvt | Diversiteit alle types sectoren | *** | *** |
| OV8 | Ervaren school | Officieel gesubsidieerd onderwijs | Overwegend secundaire sector | Vlaams-Brabant | 10-20 |
| OV9 | SYNTRA campus | Nvt | Diversiteit alle types sectoren | *** | *** |
| OV10 | Ervaren school én CDO | Gemeenschaps-onderwijs | Diversiteit alle types sectoren | Antwerpen | 110-120 |
| OV11 | Ervaren school | Vrij gesubsidieerd onderwijs | Overwegend secundaire sector | Oost-Vlaanderen | 20-30 |
| OV12 | CDO | Gemeenschaps-onderwijs | Diversiteit alle types sectoren | Limburg | 20-30 |

* Zowel de ervaren als nieuwe scholen zijn voltijdse scholen die duaal leren aanbieden. Nieuwe school biedt de duale opleiding nog maar sinds kort aan. Ervaren scholen namen al deel aan de proeftuinen; CDO: Centrum voor Deeltijdse Onderwijs; SYNTRA campus.

**In welke sectoren situeren de aangeboden opleidingen zich (primair, secundair, tertiair of quartair) en welke sector weegt in verhouding het hardste door? ("Overwegend" indien >60% van overeenkomsten in bepaalde sector)

***Omwille van anonimiteit geven we niet aan in welke provincie de SYNTRA campussen gelegen zijn of hoeveel overeenkomsten zij exact afgesloten hebben. Dit zijn er vaak (enkele) honderden.

**Bron** Gegevens opleidingsverstrekkers, AGODI

## 8.2 Respondenten

De geselecteerde opleidingsverstrekkers werden telefonisch en per mail gecontacteerd, waarna een afspraak werd gemaakt. In totaal spraken we 41 personen, waarvan 23 leerlingen, 14 trajectbegeleiders en 4 TAC's. Deze groep bevat zowel personen uit een voltijdse school (24), CDO (9) of SYNTRA campus (8). 22 onder hen zagen we tijdens een bezoek aan de school/SYNTRA campus, terwijl de rest omwille van de COVID-19-maatregelen sinds maart 2020 via Skype geïnterviewd werd. Het betroffen hier steeds individuele gesprekken,[29] wat het mogelijk maakte voor de respondenten om

29 Enkel Jef & Marc en Loïc & Valerie werden samen gesproken. Naast het individuele gesprek over haar ervaringen als trajectbegeleider sloot Valerie ook aan bij het gesprek met Loïc omwille van een mogelijke taalbarrière.

vrijuit te spreken. Bijlage 3 geeft een overzicht van de achtergrondinformatie bij de gepseudonimiseerde respondenten.[30]

De gecontacteerde opleidingsverstrekkers brachten zelf de leerlingen aan waarmee wij konden spreken. Er werd echter bij contactname aangegeven dat we ook geïnteresseerd waren in trajecten die minder succesvol zijn verlopen of stopgezet werden. Vele opleidingsverstrekkers maakten dan ook een combinatie van een succesvolle leerling en een leerling waarbij het traject – om uiteenlopende redenen (zie Sectie 15.2.1) – moeizamer verliep. Dit gegeven dient in het achterhoofd gehouden te worden bij de interpretatie van de bevindingen uit de interviews. Daarenboven hebben we in het kwalitatieve luik niet de intentie om representatief te zijn, maar willen we de verschillende ervaringen en standpunten van onze respondenten samenbrengen.

Oorspronkelijk werden enkel interviews met leerlingen en trajectbegeleiders ingepland. Het werd echter snel duidelijk dat een aantal taken die in het decreet vastgelegd worden niet altijd door de trajectbegeleider worden opgenomen. Ook de vakleerkracht of de (technisch adviseur) coördinator (TAC[31]) neemt vaak taken voor zijn/haar rekening. Globaal genomen zien we drie grote blokken van taken: (1) administratie, (2) opleiding en (3) opvolging op de werkplek. Iedere opleidingsverstrekker wijst deze taken aan andere actoren toe en maakt andere combinaties van taken. Het is dan ook moeilijk om in algemene termen te spreken over dé trajectbegeleider aangezien hier bij iedere opleidingsverstrekker iets anders onder verstaan wordt. In wat volgt spreken we dan ook over "de begeleiders" als overkoepelende term voor de trajectbegeleiders en coördinatoren. Bijlage 4 geeft daarnaast een overzicht van de taken die iedere specifieke begeleider voor zijn/haar rekening nam.

In de volgende hoofdstukken presenteren we de bevindingen uit de gesprekken met de respondenten. We houden hierbij een chronologische volgorde in de ervaringen aan, van de eerste kennismaking met het systeem van alternerend leren tot het beëindigen van de overeenkomst. In deze volgorde kwamen de thema's ook aan bod tijdens het interview (zie ook interviewleidraden in Bijlage 5). Ieder onderdeel start met een korte bespreking van de relevante artikels uit het decreet (indien van toepassing) en de bijhorende onderzoeksvragen. Nadien volgt een bespreking van de vaststellingen uit de interviews.

30 Omwille van de privacy werden de namen van de respondenten aangepast.

31 Het gemeenschapsonderwijs omschrijft de functie van TAC als volgt (GO!, 2020): "*De technisch adviseur(-coördinator) coördineert en volgt alle materiële en pedagogische activiteiten op inzake technische, beroepsgerichte en praktische vakken ineen secundaire school. Hij beheert de lokalen en materialen en heeft ook aandacht voor het onderhoud en/of vernieuwing van de schoolinfrastructuur. Leerlingen worden door hem begeleid bij hun geïntegreerde proef en tijdens hun stages. Belangrijk element zijn ook de contacten met de bedrijfswereld om op de hoogte te blijven van de nieuwste evoluties*."

# 9 | Kennismaking met het systeem van alternerend leren

Een alternerende opleiding start voor leerlingen met een eerste kennismaking met het systeem. Ondanks dat dit niet meteen de focus is van het onderzoek, gaan we toch kort na hoe leerlingen met het systeem van alternerend leren in aanraking zijn gekomen en waarom ze uiteindelijk voor een alternerende opleiding gekozen hebben. Dit kan immers onbewust meespelen in de verdere ervaringen met het systeem.

## 9.1 Hoe jongeren het systeem van alternerend leren kennen

Jongeren blijken niet vanzelf of automatisch met het systeem van alternerend leren in aanraking te komen. De meeste geïnterviewde leerlingen werden hier door anderen over geïnformeerd. Voltijdse scholen organiseren infosessies in de lagere graad om leerlingen aan te trekken voor hun duale opleidingen. Afhankelijk van het leerjaar waarin de duale opleiding plaatsvindt wordt het voorgesteld als een, respectievelijk, (nog meer) praktijkgericht alternatief voor de voltijdse opleiding (in het 5e en 6e jaar), dan wel een logisch vervolg hierop (7e jaar). Anderen leerden het systeem dan weer kennen via familie of vrienden; of gingen zelf op zoek naar een systeem dat bij hun (meer toepassingsgerichte) verwachtingen past.

In tegenstelling tot het "normale" verloop waarbij jongeren kiezen voor het systeem van alternerend leren en nadien op zoek gaan naar een geschikte leerwerkplek, hoorden we bij de Syntra-cursisten ook verhalen waarbij de jongere al een werkgever kende of benaderd had (om er als niet-gediplomeerde schoolverlater of stagiair aan het werk te gaan) waarna de werkgever in kwestie de jongere aanraadde om het systeem van Leertijd (of in hun (verouderde) termen "Leercontract") te bekijken.

## 9.2 Motivatie voor de keuze voor alternerend leren

Uit de interviews blijkt dat instappen in het systeem van alternerend leren vaak bewuste keuze is van de jongeren, omdat dit systeem hen de mogelijkheid biedt om meer met de praktijk bezig te zijn. Ze zijn ervan overtuigd dat ze zo meer kunnen leren. Tegelijk zijn ze er zich ook van bewust dat er binnen de maatschappij vaak het idee leeft dat alternerend leren iets is voor jongeren die slecht presteren of niet meer naar school willen. Om te kunnen kiezen voor alternerend leren moesten ze daarom soms hun ouders van hun keuze overtuigen. Die ouders hebben het oude systeem van leercontract voor ogen en willen liever niet dat hun kind instapt in dit, in hun ogen, minderwaardige systeem.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV9).*[32] *"Ik was in het begin een beetje bezorgd omdat het Leercontract door velen wordt gezien als iets voor mensen die school beu zijn. Of voor mensen die niet meer willen leren maar gewoon op het gemak hun diploma proberen te halen. Dus ik had wel schrik om daar in terecht te komen. Want voor mij was het gewoon echt puur om te werken. […] De naam van SYNTRA is bij de meesten nu nog niet positief. Maar ik*

32 OV staat voor Opleidingsverstrekker. Overzicht respondenten per opleidingsverstrekker: zie 16.5 Bijlage 3 en kenmerken per opleidingsverstrekker in Tabel 7.1.

*heb tegen mezelf gezegd: "Je moet je eigen toekomst maken. En als dat bij SYNTRA kan, dan doe ik dat gerust daar.". En dan heb ik de stap gezet. Want ik heb gemerkt dat je pas echt kan leren door in het vak gegooid te worden."*

Ook de mogelijkheid om binnen alternerend leren een vergoeding te ontvangen speelde mee in de beslissing van de leerling. De leerlingen gaven dit ook aan tijdens de interviews. De begeleiders zien dat de vergoeding een eerste prikkel is om alternerend leren te overwegen. Het prikkelt bij wijze van spreken de interesse van de jongere. Wanneer ze meer informatie krijgen over het opzet van de opleiding, zien velen echter in dat er iets tegenover die vergoeding staat en dat het dus meer inhoudt dan een betaalde stage. Bij zij die uiteindelijk effectief beslissen om in het systeem van alternerend leren te stappen, speelt de vergoeding dus wel mee, maar is het geen dominante factor.

## 9.3 Gepercipieerd verschil met voltijds onderwijs

Alternerend leren heeft dus volgens de jongeren heel wat voordelen ten opzichte van voltijds onderwijs. Zoals reeds aangegeven hebben de jongeren bij het afstuderen meer praktijkervaring kunnen opdoen. Ze zijn voorbereid op het 'volwassen leven' na schoolverlaten. Daarnaast kunnen ze op de werkplek aan een concreet en reëel project werken. Ze werken met een doel en zien uiteindelijk ook het eindresultaat van hun inspanningen. De overgang van een meer theoretische richting in het voltijds onderwijs naar een meer praktijkgerichte opleiding in het beroepsonderwijs vraagt voor sommige leerlingen wel wat aanpassingen.

*Lowie (leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV4): "Toen ik in TSO zat hebben we een lange tijd geen praktijkles gehad omdat onze leerkracht ziek was. Ik voelde mij zo onnuttig want ik leerde zonder doel. Ik leerde gewoon om de theorie te kennen, maar zag de praktijk nooit. En toen heb ik besloten om duaal te gaan doen. Dan voel ik mij tenminste nuttig."*

# 10 | De overeenkomsten

Van zodra de leerling beslist heeft om in te stappen in het systeem van alternerend leren en een werkplek gevonden heeft (zie ook Sectie 14.1.2) wordt een overeenkomst afgesloten tussen de drie betrokken partijen: de leerling, de werkplek en de opleidingsverstrekker. In dit hoofdstuk gaan we na of deze administratieve stap vlot verloopt en op welke moeilijkheden de actoren botsen. De volgende onderzoeksvragen staan hierbij centraal:

- Hoe percipiëren de trajectbegeleiders en de jongeren het gemaakte onderscheid tussen de drie types van overeenkomsten?
- Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten?

## 10.1 Types overeenkomsten

Jongeren kunnen binnen alternerend leren met drie verschillende types overeenkomsten werken. Het decreet schrijft voor dat er een overeenkomst alternerende opleiding (OAO) wordt afgesloten wanneer de opleiding gemiddeld op jaarbasis minstens 20 uur per week opleiding op een reële werkplek omvat. Indien deze 20 uur niet bereikt kan worden - of wanneer de opleiding plaatsvindt op een gesimuleerde werkplek - wordt er gewerkt met een stageovereenkomst alternerende opleiding (SAO) (Art. 3). Dit aantal uren op de werkplek wordt vastgelegd in het standaardtraject.[33] De opleidingsverstrekker of de onderneming kan dus niet zelf bepalen met welk type overeenkomst er gewerkt zal worden.

In uitzonderlijke gevallen wordt er ook gewerkt met een deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO). Ondernemingen die onder het toepassingsgebied van *artikel 1 van het koninklijk besluit van 18 juli 2002 houdende maatregelen met het oog op bevordering van de tewerkstelling in de non-profitsector* of *het paritair comité 143 voor de zeevisserij* vallen, resulteren onder de 'reguliere' arbeidswetgeving en sluiten een deeltijdse arbeidsovereenkomst af met de jongere.

Het overwicht van de OAO in het totaal van de afgesloten overeenkomsten (zie ook Hoofdstuk 5) zien we opnieuw bij onze groep van respondenten. De overgrote meerderheid van de trajectbegeleiders werkt enkel met OAO. Enkel Marc (OV2), Helena (OV4), Nancy (OV10) en Lize (OV11) hebben al met een SAO of een deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO) gewerkt. Nochtans zijn ook andere trajectbegeleiders vragende partij om in bepaalde gevallen met een SAO te mogen werken. Dit zou zowel de opleidingsverstrekker als de jongere ten goede komen. Volgens Filip lopen de lange alternerende opleidingen namelijk het risico dat ze te bedrijfsspecifiek worden. Een SAO geeft de mogelijkheid om de jongeren meer uren op school te hebben en breder te kunnen opleiden. De SAO in de tweede graad zou dan een soort van opstap zijn naar de OAO in de derde graad. In tegenstelling tot wat vaak verwacht wordt, speelt het financiële aspect (bij een SAO is er geen vergoeding verschuldigd) niet zozeer een rol in de voorkeur van de begeleiders voor een SAO.

*Filip (TAC – OV6): "Als iemand vanaf zijn 15 jaar zijn hele technische opleiding bij één bedrijf doormaakt, dan is dat wel een héél smalle opleiding he. Als we ze meer op school kunnen hebben, dan zouden we die technische kennis breder kunnen onderwijzen. En ook meer kunnen inzetten op maatschappelijke vorming en dergelijke, wat steeds belangrijker wordt. En wat nu misschien minder aan bod komt op de werkplek."*

33 Het standaardtraject is een document dat bepaalt welke competenties de leerling moet aanleren binnen een bepaalde opleiding. Dit wordt uitgewerkt door de onderwijskoepels, de betrokken sectoren, SYNTRA Vlaanderen en de VDAB.

Een SAO zou volgens Marc dan weer meer jongeren aantrekken in alternerend leren. De OAO vergt immers veel inspanningen van de jongeren. Zo kunnen ze hun vrijetijdsbesteding in de week niet meer of minder uitoefenen omdat bijvoorbeeld de woensdagnamiddagen wegvallen. Niet alle jongeren zijn hiertoe bereid. Het invoeren van een SAO, die een minder zware tijdsinvestering vraagt, zou dit probleem kunnen ondervangen.

**Deeltijdse arbeidsovereenkomsten**, in onze cases gecombineerd met Sociale Maribel, vinden we vooral terug bij de administratieve functies en in de zorg. De betrokken trajectbegeleiders (2) vinden dat dit type overeenkomst oneerlijke situaties creëert: de leerlingen verdienen meer geld terwijl ze minder uren presteren. Voor de betrokken leerlingen vormt dit uiteraard een interessanter gegeven dan een OAO. Zij verkiezen dit type overeenkomst dan ook boven de OAO. Vroeger kon de discrepantie in vergoeding en uren verantwoord worden vanuit de redenering dat de jongeren met een hogere vergoeding geen kindergeld meer ontvingen, maar onder de huidige regelgeving[34] is dit niet langer het geval. Nancy pleit dan ook voor een systeem waarin alle leerlingen met een OAO werken, en dus evenveel ontvangen, maar waar de ondernemingen waar de Sociale Maribel van kracht was, gesubsidieerd worden.

Niet alleen op het vlak van vergoeding wijkt de deeltijdse arbeidsovereenkomst af van de andere types overeenkomsten. Aangezien het om een reguliere arbeidsovereenkomst gaat, geldt een andere regelgeving dan bij de OAO en SAO. Hierdoor heeft de school minder inspraak en kan zij minder invloed uitoefenen op het verloop van het traject. Zo kan er geen vergoeding ingehouden worden omwille van afwezigheid op school en is het veel moeilijker om de overeenkomst stop te zetten.

## 10.2 Opstellen overeenkomst

De stageovereenkomst alternerende opleiding en de overeenkomst alternerende opleiding moeten worden opgesteld volgens het model dat vastgelegd is door de Vlaamse Regering (Art. 5). Artikel 10 omschrijft uitgebreid welke vermeldingen en bepalingen er opgenomen moeten worden in de overeenkomst. De daaropvolgende artikels (11, 12 en 13) gaan verder in op de verplichtingen van de verschillende actoren.

Het opstellen van de overeenkomsten vereist voldoende kennis van deze bepalingen en verplichtingen. De begeleiders verzamelen deze informatie langs verschillende kanalen. Naast de kick-off meetings en infosessies van SYNTRA Vlaanderen en het Departement Onderwijs en Vorming spreken velen over *'zelfstudie'*: ze gingen zelf op het internet en in folders op zoek naar de nodige informatie. In de periode van de proeftuinen was er echter nog niet zoveel informatie voor de scholen. Met de komst van de infofiches op de website van SYNTRA Vlaanderen is deze lacune weggewerkt. De begeleiders verwijzen de leerwerkplekken dan ook vaak door naar deze infofiches.

Daarnaast wordt (vaak) een beroep gedaan op de sectorconsulenten en medewerkers van SYNTRA Vlaanderen of het Departement Onderwijs en Vorming. De respondenten zijn over het algemeen zeer tevreden over de bereikbaarheid en deskundigheid van deze contactpersonen.

34 Sinds 1 januari 2019 blijft iedereen binnen alternerend leren zijn recht op kindergeld behouden.

**Figuur 10.1 Artikel 10 betreffende de vermeldingen en bepalingen in de overeenkomsten van alternerende opleiding**

De overeenkomst van alternerende opleiding moet de volgende vermeldingen en bepalingen omvatten:
1° de datum van de inwerkingtreding, de einddatum en het voorwerp van de overeenkomst;
2° de naam van de onderneming en van de persoon die de onderneming vertegenwoordigt;
3° de naam van de mentor in de onderneming;
4° de identiteit van de leerling;
5° de naam van de opleidingsverstrekker waar de leerling de lessen volgt en van de trajectbegeleider van de opleidingsverstrekker;
6° het bedrag van de leervergoeding, vermeld in artikel 17, § 1, eerste lid;
7° het uurrooster, waarin enerzijds de tijdstippen worden vermeld waarop de leerling de opleiding volgt in de onderneming, en anderzijds de tijdstippen waarop de leerling de lessen en de activiteiten die gelijkgesteld zijn met lessen, volgt bij de opleidingsverstrekker;
8° de plaats van de uitvoering van de opleiding op de werkplek;
9° de verwijzing naar alle wettelijke, reglementerende en conventionele bepalingen, inzonderheid met betrekking tot voorzieningen van sociale zekerheid, arbeidswetgeving, welzijnswetgeving en verzekeringen, die van toepassing zijn op de onderneming;
10° de beperkte aansprakelijkheid van de leerling bij schade ten aanzien van de onderneming of derden.

Maken integraal deel uit van de overeenkomst van alternerende opleiding:
1° het opleidingsplan opgesteld door de opleidingsverstrekker in overleg met de onderneming;
2° de rechten en plichten van de leerling, de onderneming en de opleidingsverstrekker;
3° de integrale tekst van de artikelen van dit decreet met betrekking tot de schorsing en de beëindiging van de overeenkomst van alternerende opleiding;
4° het arbeidsreglement.

De overeenkomst mag geen bedingen bevatten die de rechten van de leerling beperken of zijn verplichtingen verzwaren.

**Bron** Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, artikel 10

De ervaringen met betrekking tot het opstellen van de overeenkomsten zijn verdeeld. De begeleiders gebruiken allemaal de tool (werkplekduaal.be) om de overeenkomst op te stellen. In deze tool geven ze de nodige informatie in waarna de juiste overeenkomst automatisch uit het systeem rolt. De meerderheid vindt het duidelijk wat er in de overeenkomst opgenomen moet worden. Het oordeel luidt dat dit vlot verloopt. Andere trajectbegeleiders zijn wat minder vertrouwd met de computer en de online tool. Zij worden bijgestaan door de eigen technisch adviseur-coördinator (TAC).

### 10.2.1 Onduidelijkheden

Naast de meer praktische kant van het opstellen van de overeenkomsten zijn er soms ook onduidelijkheden met betrekking tot de inhoudelijke kant. Bepaalde opleidingen kunnen bijvoorbeeld binnen verschillende sectoren aangeboden worden. Wanneer binnen deze sectoren verschillende cao's gelden is het niet altijd duidelijk hoeveel uren de leerlingen moeten presteren. Bij een stopzetting van een overeenkomst zijn sommige begeleiders onzeker of ze wel het juiste type stopzetting gebruiken (in onderling overleg of unilateraal door de opleidingsverstrekker). Er werd ook aangegeven dat het niet altijd even gemakkelijk is om te weten welke acties ze moeten ondernemen met betrekking tot de overeenkomst wanneer er niet tot een stopzetting in onderling overleg gekomen kan worden. Daarnaast wordt de regelgeving regelmatig bijgestuurd. Dit maakt het voor trajectbegeleiders moeilijk om bij te houden of ze nog up-to-date zijn en nog de juiste documenten gebruiken. Soms komen ze er tijdens het opstellen van de overeenkomst (of de erkenningsaanvraag) pas achter dat er iets veranderd is. Hierdoor gaat heel wat kostbare tijd verloren.

Over het algemeen merken we ook op dat een groot deel van de beginnende trajectbegeleiders onzeker en zoekende zijn. Zij vragen zich af of ze juist bezig zijn en zijn bang om foutieve informatie te verschaffen aan de ondernemingen. Een deel van hen wordt hierin echter intern ondersteund door de TAC.

### 10.2.2 Informatie voor de leerling

De leerlingen worden op twee momenten geïnformeerd over de inhoud van de overeenkomst: voor hij of zij instapt in alternerend leren en bij de ondertekening van de overeenkomst. Opleidingsverstrekkers organiseren vaak infosessies aan het einde van het voorgaande schooljaar of bij het begin van het lopende schooljaar. Tijdens de infosessies vernemen de leerlingen wat de alternerende opleiding inhoudt en hoe het traject zal verlopen. Wanneer de overeenkomst daarna ondertekend moet worden, wordt de concrete inhoud van de overeenkomst verder toegelicht. Een deel van de leerlingen weet heel goed wat er in de overeenkomst vermeld staat. Zij herinneren zich vooral: (a) de uren (zowel de verhouding tussen de uren bij de opleidingsverstrekkers en de leerwerkplek als de concrete uurroosters), (b) de vergoeding, (c) de vakantieregeling, en (d) de (veiligheids)regels op de werkplek. Verplichtingen voor de werkgever worden minder vermeld, al geven leerlingen wel aan te weten dat, wanneer een werkgever zijn verplichtingen niet nakomt, of wanneer van hen iets wordt gevraagd dat niet conform de overeenkomst is, dit gemeld dient te worden aan de school. Niet alle leerlingen kennen echter de concrete inhoud van de overeenkomst. Zij geven expliciet aan dat ze het document niet grondig gelezen hebben. Zij lijken de school hierin te vertrouwen.

Hoewel scholen inzetten op het informeren van de leerlingen aan het begin van het schooljaar, rijzen er gedurende het traject nog heel wat vragen rond bijvoorbeeld het opnemen van vakantiedagen of de samenstelling van de vergoeding. Tijdens de infosessie is de informatie vaak nog wat te vaag. Het is pas wanneer de leerlingen tegen bepaalde problemen aanlopen, dat het relevant wordt om ernaar te vragen. Op die momenten kloppen leerlingen aan bij hun trajectbegeleider of TAC. Die begeleiders geven echter aan dat ze hiervoor niet altijd de meest geschikte persoon zijn. Gaat het bijvoorbeeld om vragen rond de berekening van de leervergoeding, dan is het sociaal secretariaat verantwoordelijk. Desondanks nemen de trajectbegeleiders deze vragen voor hun rekening, en proberen ze de leerlingen hier zo goed mogelijk in te ondersteunen. Zij zien dit als hun plicht.

*Filip (TAC – OV6): "Het uitzuiveren van de verschillen in vergoeding is eigenlijk iets voor het sociaal secretariaat in plaats van voor ons. Dat is de werkcomponent. Maar ja, wij zijn zo van die pipo's die er staan voor onze leerlingen en hen niet zomaar de bush in sturen. Wij zijn er om hen te ondersteunen. En op zich is dat niet fout dat wij hen begeleiden. Mochten er in de sector veel inbreuken zijn, dan kunnen wij dat onafhankelijk aanklagen."*

## 10.3 Evolutie over de tijd

De Vlaamse Regering wenste aan de hand van het nieuwe decreet de bestaande statuten en overeenkomsten te harmoniseren om zo te komen tot een transparant model binnen Leren en Werken (memorie van toelichting, 2016). Het aantal types overeenkomsten werd herleid naar twee algemeen geldende overeenkomsten (OAO en SAO) en één uitzonderingsmaatregel. In ons onderzoek trachten we na te gaan of deze veranderingen effectief als een vereenvoudiging gepercipieerd worden.

De meerderheid van de respondenten zijn slechts enkele jaren actief binnen het systeem van alternerend leren. Zij hebben de hervorming van 2016 niet (van dichtbij) meegemaakt en waren dus niet in staat deze onderzoeksvraag te beantwoorden De vier opleidingsverstrekkers die al met Leren en Werken bezig waren voor 2016 en ook al in dienst waren zien zowel positieve als negatieve veranderingen.

Aan de positieve zijde, stellen ze dat de harmonisering inderdaad een vereenvoudiging tot stand bracht. In het verleden moest de trajectbegeleider voor iedere leerling apart uitmaken welk **type contract** aan de orde was. Dit bemoeilijkte de communicatie met de werkgevers. Ieder type contract hield immers andere voorwaarden en verplichtingen in, waardoor niet eenduidig aangegeven kon worden wat er van de werkgever verwacht werd én, niet onbelangrijk, welke kosten dit met zich mee zou brengen. Ook de verschuiving van een **vergoeding** op basis van leeftijd (zoals bij de ILW) naar een vergoeding afhankelijk van het leerjaar waarin de leerling zich bevindt, werd als positief en eerlijker

ervaren. Bovendien werd in het nieuwe systeem gekozen voor barema's die net onder de grenswaarden voor de kinderbijslag liggen. De begeleiders hoeven er dus veel minder op toe te zien dat de vergoeding niet te hoog uitvalt. Wel gaven de trajectbegeleiders aan dat de leerlingen destijds kritiek hadden bij de verlaging van de vergoeding. Zij merkten op dat hun vergoeding veel lager uitviel dan bij hun voorgangers. De huidige leerlingen kennen echter enkel het huidige systeem van vergoedingen, waardoor deze kritiek niet langer wordt gegeven.

Aan de negatieve zijde vonden de trajectbegeleiders dat de veranderingen **te overhaast** zijn doorgevoerd. Nieuwe types overeenkomsten werden ingevoerd terwijl nog niet alles op punt stond. Dit zorgde bij aanvang voor heel wat onduidelijkheid. Geleidelijk aan verbeterde dit, mede omdat er meer informatie ter beschikking kwam.

*Roeland (trajectbegeleider duaal – OV3): "We hebben heel weinig informatie gekregen bij de overgang naar de OAO. Op een bepaald moment werd er gezegd: "Er gaat overgestapt worden naar één overeenkomst voor alle vormen van alternerend leren. En afhankelijk van het aantal uur dat je aanbiedt gaat dat een stageovereenkomst zijn (onder de 20u) of een OAO (boven de 20u)". Dat is zowat het enige nieuws dat ik daarover ontvangen heb. En daarmee zijn we aan de slag gegaan. […] Via de website van SYNTRA Vlaanderen hebben we die contracten gezien en gelezen. En dan zijn we die gaan gebruiken… omdat het moest [lach]. Maar veel uitleg rond de ontstaansgeschiedenis of het idee erachter hebben we niet echt ontvangen. Of hoe dat we die overeenkomst moeten bekijken."*

Samengevat resulteerde de harmonisatie van de types overeenkomsten dus wel degelijk in een vereenvoudiging. Ondanks de onduidelijkheden bij de invoering van het nieuwe decreet, is het onderscheid en de inhoud van de verschillende types overeenkomsten ondertussen duidelijk. Daarnaast kan er nu eenduidig gecommuniceerd worden naar de werkgevers (en leerlingen) wat er van hen verwacht wordt. Indien er toch nog vragen of problemen rijzen, kan men bij verschillende instanties terecht (sectorverantwoordelijken, departement Onderwijs & vorming, (infofiches) SYNTRA Vlaanderen, koepelorganisaties,[35] vormingen, …).

35 Opleidingsverstrekkers kunnen bij hun koepelorganisaties terecht bij vragen i.v.m. onder meer de overeenkomsten. Tijdens onze interviews kwam deze mogelijkheid echter niet aan bod.

# 11 | Het opleidingsplan

Het decreet stelt uitdrukkelijk dat het opleidingsplan een integraal deel uitmaakt van de overeenkomst. Het omschrijft het opleidingsplan als "*een plan dat het individuele leertraject van de leerling bevat*" (Art. 2, Sectie 5) en dat samen met de onderneming moet worden opgesteld. Verdere specificaties rond de concrete inhoud of opbouw van dit document staan echter niet vermeld.

Tijdens de interviews bespraken we met de verschillende actoren hun ervaringen met en gebruik van het opleidingsplan, alsook met de begeleiding die hiermee samenhangt. Volgende vragen stonden daarbij centraal:

- Hoe wordt het opleidingsplan door de opleidingsverstrekkers concreet vormgegeven?
- In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd?
- Hoe beoordeelt de leerling het opleidingsplan?
- Hoe ervaart de leerling (de kwaliteit van) de begeleiding?
- In welke mate besteedt het opleidingsplan voldoende aandacht aan mix van generieke en jobgerelateerde competenties?

## 11.1 Opmaak van het plan

Het plan wordt door de opleidingsverstrekkers en werkgevers opgevat als een document dat aangeeft welke competenties op de werkvloer zullen worden aangeboden en welke zaken de opleidingsverstrekker moet aanleren. Voor de opmaak van dit opleidingsplan maken de opleidingsverstrekkers gebruik van het standaardtraject[36] (bij duaal leren) of de modulaire opleidingenstructuren of de VLOR-kaart[37] (Leren en Werken). Dit resulteert in een lijst met aan te leren competenties. De begeleider stemt vervolgens met de werkgever af welke competenties er op de werkvloer aan bod kunnen komen. Over het algemeen kunnen de meeste competenties op de werkvloer aangeleerd worden. Zijn er hiaten, dan zoekt de trajectbegeleider een alternatief, bij een opleidingscentrum, een extern bedrijf, of bij de opleidingsverstrekker zelf. In het laatste geval vergt dit enige mate van differentiatie tijdens de praktijklessen. Iedere werkcontext verschilt, waardoor voor iedere leerling mogelijks andere leerstof bij de opleidingsverstrekker voorzien moet worden.

Sommige opleidingsverstrekkers koppelen een timing aan het opleidingsplan zodat de werkgever een indicatie heeft van wat wanneer bij de opleidingsverstrekker aan bod komt en wat ze al van de leerling kunnen verwachten. Dit zien we vooral bij de trajecten voor de zorgkundigen, de kinderbegeleiders en de lassers. Eerst leren ze basiszaken aan, daarna kunnen ze verder werken aan andere, meer complexe zaken. Zodoende worden taken doorheen het traject opgebouwd.

Bij de andere opleidingen zien we die chronologische opbouw of de aanwezigheid van een competentieleerlijn minder en hangt het aanleren van de competenties meer samen met de bestellingen en taken die er op dat moment in de onderneming uitgevoerd moeten worden. Nochtans zien we ook hier een soort van opbouw waarbij de leerling eerst basistaken moet uitvoeren, en pas nadat hij/zij zichzelf bewezen heeft over kan gaat tot de moeilijkere en complexere taken.

36 Het standaardtraject is een document dat bepaalt welke competenties de leerling moet aanleren binnen een bepaalde opleiding. Dit wordt uitgewerkt door de onderwijskoepels, de betrokken sectoren, SYNTRA Vlaanderen en de VDAB.

37 Voor iedere niet-modulaire opleiding binnen DBSO voorziet de VLOR een opleidingskaart. Deze kaart bevat de competenties voor het behalen van het certificaat van de specifieke opleiding.

## 11.2 Toepassing en gebruik van het opleidingsplan

Globaal geven de leerlingen aan dat de taken die ze op de werkplek moeten uitvoeren goed overeenkomen met de competenties uit het opleidingsplan. Dit zorgt er ook voor dat finaal alle vooropgestelde competenties minstens een keer aan bod zijn geweest. De leerlingen lijken het dus eens met de werkgevers die stelden dat de realisatie van het opleidingsplan haalbaar is en dat het plan goed aansluit bij de noden op de arbeidsmarkt (zie Hoofdstuk 6).

*Boris (leerling 7e jaar auto Leertijd– OV5): "Het is niet dat we die lijst zo mooi afgegaan zijn. In de praktijk loopt dat nooit zo mooi chronologisch als in het plan natuurlijk. Maar uiteindelijk heb ik wel alles een keer gedaan. Ik ben begonnen met montage, plaatslager, voorbereiding en nu spuiter."*

De mate waarin de jongere zijn/haar taken vrij kan kiezen en waarin hij/zij dus controle heeft over de toepassing van het opleidingsplan, bepaalt mee de mate waarin de jongere zijn/haar opleidingsplan in de praktijk zelf opvolgt. Zo nemen enkele leerlingen hun opleidingsplan er geregeld bij om te kijken welke competenties ze nog moeten behalen. Ze proberen dan taken uit te voeren die hierbij aansluiten. Bij anderen ligt de planning vast en zijn ze afhankelijk van de opgelegde taken. In dat geval zijn het de mentor en de trajectbegeleider die continu opvolgen of alle aspecten van het beroep aan bod komen.

Jongeren die weinig controle ervaren op de toepassing van het opleidingsplan op de werkplek, kunnen gefrustreerd raken over de taken die ze moeten uitvoeren op de werkplek. Soms ervaren ze klaar te zijn voor moeilijkere taken, maar hebben ze het gevoel dat ze altijd dezelfde routinetaken moeten uitvoeren en weinig verantwoordelijkheid krijgen.

*Lowie (leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV4): "Ik snap wel dat ze u in het begin van uw opleiding gemakkelijke dingen laten doen, maar ik was dat vorig jaar na een tijd echt beu. Ik voelde mij echt zo'n simpele mens. En dan heb ik gewoon gevraagd of ze mij iets moeilijkers konden geven. In ons vak [elektriciteit] moet ge u vooral bewijzen, zodat ze kunnen zien of dat je het kan. Maar dan moeten ze u natuurlijk wel de káns geven om te bewijzen dat je het kan. […] Ze behandelen mij heel goed op de werkvloer, maar ik vind dat ze mij wel wat serieuzer mogen nemen. Ze lijken altijd te twijfelen als ik zeg dat ik iets kan. Het feit dat ik in het zesde jaar zit, is wel het bewijs dat ik al wel iets kan van elektriciteit hé."*

De interviews laten echter ook zien hoe het opleidingsplan ook hier gebruikt kan worden om het probleem met een teveel aan routinematige taken aan te pakken. Gedurende het traject volgt de trajectbegeleider immers op of de leerling alle competenties leert. Daartoe houden de leerlingen in een logboek bij welke taken ze uitgevoerd hebben, en welke competenties dus aan bod zijn gekomen. Tijdens het bezoek aan de werkplek bespreekt de trajectbegeleider de vooropgestelde competenties met de mentor. Wanneer blijkt dat de jongere te veel van hetzelfde op de werkplek moet doen, en/of bepaalde competenties nog niet aan bod zijn gekomen, grijpt de trajectbegeleider in. Het opleidingsplan is in die zin een belangrijke tool om te voorkomen dat de jongere steeds dezelfde taken moet uitvoeren.

*Stephanie (coördinator – OV1): "De werkplek moet mee nadenken over nieuwe leerkansen voor de leerling. Want het gevaar zit er soms in dat wanneer een leerling een aantal basishandelingen heel goed kan, dat ze zeggen: "Oh, doe dat maar verder. Dat doe je goed". En dat ze daardoor de breedheid van de competenties niet altijd zien.".*

*Jens (leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV3): "Als je op stage gaat, kan je baas zeggen dat je elke dag moet kuisen. Maar bij duaal leren gaat dat niet want ik moet dat ingeven in mijn logboek. Als mijn trajectbegeleider ziet dat ik iedere dag hetzelfde moet doen en altijd moet kuisen dan gaat hij met mijn baas praten of mij ergens anders zetten."*

Het opleidingsplan vormt tot slot ook de basis voor de evaluatie. Het evaluatieformulier gelijkt dan ook heel erg op het opleidingsplan maar de aanduiding wie de competentie aanbiedt wordt in het evaluatieformulier vervangen door kolommen, of (kleuren)codes die aangeven of de competenties behaald werden. De invulling en praktische uitwerking van de evaluatie verschilt echter tussen de verschillende opleidingsverstrekkers. De ene werkt met een app in een (virtuele) *cloud* terwijl anderen nog met een fysieke map naar de werkplek trekken. Er is echter bij vele opleidingsverstrekkers onzekerheid over het evaluatieformulier. Het ontbreekt hen aan een duidelijk kader of sjabloon voor evaluatie.

*Tim (trajectbegeleider en vakleerkracht duaal – OV8): "Ik ben een mecanicien die een beetje talent heeft om het vak door te geven aan iemand anders, maar ik ben niet handig met Word en al die toestanden. Dus laat mij niet zelf nadenken hoe dat [opleidingsplan] er uit moet zien, maar geef mij gewoon een document waarmee ik moet werken, en dan kan ik dat. Dat is iets wat ik over het algemeen mis in het onderwijs, maar zeker ook bij duaal leren."*

Het ontbreken van dergelijk document maakt dat de verschillende opleidingsverstrekkers langs elkaar werken, terwijl er mogelijk al heel wat goede of geschikte formats (voor evaluaties en het opleidingsplan) zijn opgesteld. Zo zijn er sectororganisaties die sjablonen ter beschikking stellen, terwijl andere trajectbegeleiders dergelijk format zelf moeten creëren. De respondenten zijn dan ook vragende partij om meer informatie te krijgen over reeds bestaande en voorhanden zijnde sjablonen en ontwerpen. Dit over de grenzen van de sectoren en netten heen.

# 12 | De vergoeding

Via de overeenkomst verbindt de onderneming zich ertoe om een maandelijkse leervergoeding te betalen aan de leerling met een OAO of DA. Deze vergoeding is verschuldigd voor zowel de opleiding in de onderneming als voor het volgen van de lessen en de activiteiten die gelijkgesteld zijn met de lessen. De leerling ontvangt dus in principe ook een vergoeding voor de tijd die hij/zij bij de opleidingsverstrekker doorbrengt. De hoogte, de wijze van toekenning en de berekeningswijze van deze vergoeding worden door de Vlaamse Regering bepaald (Art. 17). Tabel 12.1 geeft een overzicht van de huidige hoogte van de leervergoedingen.

**Tabel 12.1 Hoogte leervergoedingen**

| Bedrag (sinds 1/3/2020) | Voorwaarden |
|---|---|
| 471,50 euro/maand | Eerste opleidingsjaar van de alternerende opleiding als tweede graad van het secundair onderwijs nog niet met succes beëindigd werd. |
| 520,30 euro/maand | Eerste opleidingsjaar van de alternerende opleiding als de tweede graad van het secundair onderwijs met succes werd beëindigd<br>Eerste jaar van een alternerende opleiding met succes beëindigd en nu tweede opleidingsjaar (kan ook om een eerste opleidingsjaar van een andere opleiding gaan). |
| 560,90 euro/maand | Eerste jaar van de derde graad van het secundair onderwijs met succes beëindigd.<br>Twee opleidingsjaren van een alternerende opleiding met succes beëindigd.<br>Kwalificatiefase van het buitengewoon secundair onderwijs (OV3) met succes beëindigd. |

* Als het gewaarborgd gemiddeld minimummaandinkomen stijgt (bij overschrijding van de spilindex), zal ook de leervergoeding stijgen.

**Bron** Infofiche leervergoeding SYNTRA Vlaanderen (https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Onderneming%20-%20OAO%20-%20Leervergoeding.pdf)

Tijdens het schooljaar dat hun traject loopt, bouwen de leerlingen verder vakantiedagen op. Naast deze betaalde vakantie moet de leerling ook tijdens de schoolvakanties niet gaan werken, zij het dan onbetaald. De betaalde vakantiedagen mogen niet worden opgenomen tijdens lesdagen of dagen met activiteiten die gelijkgesteld zijn met lessen. Uiteraard gebeurt dit steeds in onderling overleg met de onderneming (Decreet art. 19; SYNTRA Vlaanderen, 2020c).

In deze sectie bespreken we de visie en ervaringen van de verschillende stakeholders met de leervergoeding. Volgende vragen staan daarbij centraal:

- Zijn de leerlingen in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding?
- Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding?

## 12.1 Hoogte, onderdelen en bijkomende vergoedingen

De meeste leerlingen verwijzen naar het wettelijk vastgelegde barema (Tabel 12.1) wanneer naar hun vergoeding gevraagd wordt. Zij kennen dit bedrag vaak tot op de komma nauwkeurig. Ze wijzen ook meteen op het feit dat dit de vergoeding is voor een volledig gewerkte maand, en dat ze in realiteit vaak minder ontvangen. Nochtans zijn er bepaalde leerlingen waar de werkgever steeds het volledige bedrag stort, ongeacht o.a. feestdagen of ziektedagen. Daarnaast sluipen er aan het begin van het jaar vaak fouten of onduidelijkheden in de loonbrief. Aangezien alternerend leren voor vele werkgevers en sociaal secretariaten (relatief) nieuw is, is het even zoeken en wordt er soms te veel of te weinig gestort. In het begin van het schooljaar spenderen de begeleiders daarom vaak heel wat tijd aan het controleren van loonbrieven. Bij fouten nemen de begeleiders dit met de werkgever op waarna dit snel wordt rechtgezet.

Wanneer gevraagd wordt naar de verschillende onderdelen van de vergoeding, worden – naast de leervergoeding - vooral de onkostenvergoeding (woon-werkverkeer), het vakantiegeld, en het voorzien van werkkledij vermeld. Dat is niet verwonderlijk, aangezien deze drie aspecten expliciet vermeld worden in de overeenkomst. Desondanks zijn er blijkbaar leerlingen die zelf in hun werkkledij moeten investeren, en dit niet terugbetaald krijgen. Volgens de begeleiders willen de werkgevers eerst even afwachten of de leerling effectief gaat blijven. Zo wensen ze te voorkomen dat ze investeren in (veiligheids)kledij voor een leerling die na enkele weken al weg is. Voor bepaalde onderdelen, zoals het woon-werkverkeer en de maaltijd- en ecocheques, geldt de regel dat dat wat aan de vaste werknemers toegekend wordt, ook voor de leerlingen betaald moet worden. Maaltijdcheques lijken echter slechts in beperkte mate gebruikt te worden (n.b. slechts 3 respondenten spraken hierover). De eindejaarspremie komt net iets vaker voor (n.b. 7 respondenten spraken hierover).

Hoewel de meeste respondenten weten dat bepaalde vergoedingen wettelijk niet toegelaten zijn, gaven sommigen toe dat dergelijke vergoedingen in de praktijk voorkomen. Zo spraken vier respondenten over een vergoeding in cash. Eén van de jongeren ontvangt van zijn werkgever een aanvulling op zijn leervergoeding omdat hij van mening is dat de jongere het werk van een vaste werknemer doet, maar daar veel minder loon voor ontvangt. Op deze manier wil hij die discrepantie gedeeltelijk wegwerken. Daarnaast mogen er in principe geen overuren gepresteerd worden. In de bouw en in de horeca werkt de manier waarop het werk georganiseerd is overuren echter in de hand. Zo is het sluitingsuur in de horeca onvoorspelbaar en wordt er in de bouw veel samen gereden (carpool) naar de werf. Het is dan moeilijk om de jongeren vroeger te laten stoppen, aangezien ze toch niet thuis raken. De begeleiders moedigen de werkgevers aan om de overuren zoveel mogelijk in de vorm van een 'recup' te compenseren. De jongeren staan echter vaak al ingepland en er wordt dus op hen gerekend. Heel wat jongeren krijgen hun overuren daarom cash uitbetaald. Aangezien dit officieel niet toegelaten is, kan de begeleider niet tussenkomen bij onenigheden. Zij zijn echter niet naïef en raden hun leerlingen dan ook aan om hierrond duidelijke afspraken te maken met hun baas. Met daarbij uiteraard steeds de nadruk dat dit zoveel mogelijk vermeden moet worden omdat het over iets illegaals gaat.

*(Trajectbegeleider): "In principe mogen ze geen overuren maken volgens het contract. Maar ik weet hoe dat het er aan toe gaat in den bouw, met de flexibele uren. Sommigen mogen dat terugpakken in uren maar daar staat natuurlijk niks van op papier. En vaak loopt dat goed tot dat het contract wordt stopgezet of er een conflict is. Dus ik geef mijn gasten mee dat ze daar vanaf het begin duidelijke afspraken over moeten maken. Dat ze weten wat er verwacht wordt. […] Ik hou natuurlijk ook een beetje in 't oog dat er niet van hen geprofiteerd wordt. Het zijn nog altijd minderjarigen. Dus als ik hoor dat ze altijd langer moeten werken en hiervoor niet gecompenseerd worden, of veel te lange dagen moeten doen, dan zal ik de werkgever daarover aanspreken."*

Commissies of bonussen komen slechts heel uitzonderlijk voor. Het gaat hier vooral over het krijgen van fooien in de horeca. Vergoedingen in natura zijn dan weer wijder verspreid. Zes jongeren krijgen een maaltijd in de zaak, zij het bij sommigen slechts sporadisch. Bij deze laatste groep trakteert de

werkgever bijvoorbeeld een keer op frieten. Enkele jongeren ontvingen dan weer een budget om te spenderen in de winkel waarin ze werken, terwijl drie anderen bij hun werkgever producten kunnen aankopen met korting. Een enkeling ontving zelfs een telefoon of bedrijfswagen van zijn werkgever, voor de duur van de opleiding.

## 12.2 Start- en stagebonus

Vanuit de Vlaamse overheid wordt een startbonus uitgereikt aan jongeren die voor hun 18e gestart zijn met alternerend leren, minstens 3 maanden aan de slag waren bij dezelfde werkgever en hun jaar geslaagd hebben beëindigd (Vlaamse Overheid, 2020). Deze bonus bedraagt 750 euro in het 7e jaar en 500 euro voor de andere jaren, met een maximum van 1750 euro in totaal. De werkgever kan daarnaast ook een stagebonus aanvragen. De start- en stagebonus is zowel bij de jongeren als de opleidingsverstrekkers gekend. Tijdens de infosessies wordt dit aangehaald waarna bij de (school)rapporten vaak nogmaals wordt gewezen op deze mogelijkheid. Er is echter een groot verschil in ondersteuning. Bepaalde opleidingsverstrekkers vermelden de bonus maar brengen het nadien nooit meer ter sprake. Anderen trachten het aanvraagformulier al zo goed als mogelijk in te vullen, en ondersteunen de jongeren (en hun ouders) hier zoveel mogelijk in. Onder de oudere leerlingen, die geen aanspraak meer maken op de bonus, is de bonus niet gekend. Dit maakt dat er tijdens de interviews weinig ongenoegen rond deze maatregel werd geuit. Enkel Kristof heeft vragen bij de leeftijdsgrens. Het creëert volgens hem oneerlijke situaties.

*Kristof (trajectbegeleider en vakleerkracht duaal – OV3): "Ik heb het moeilijk met de voorwaarde dat ze nog geen 18 jaar mogen zijn als ze starten. Wat doe je dan met jongens die in het zesde jaar beginnen maar al 18 jaar zijn? Dat vind ik niet eerlijk. Want als je het uitrekent is het wel heel wat geld. Dat is 1750 euro die de ene wel krijgt en de andere niet. Gewoon omdat iemand net te oud is. We hebben hier al gehad dat het op drie dagen aankomt. Dat vind ik jammer. Dus ik snap niet zo goed waarom ze er een leeftijd op plakken."*

## 12.3 Houding ten opzichte van vergoeding

De houding van de leerlingen ten aanzien van de hoogte van de vergoeding is niet eenduidig. Sommige leerlingen zijn tevreden, anderen uiten felle kritiek:

"*Ik kan niet klagen, want ik heb niets van kosten. Ik heb geen huis dat ik moet afbetalen. Ik moet geen eten betalen. In feite zijn wij rijk nu: iedere maand komt er 590 euro op onze rekening waarvan ik een heel deel kan sparen. Dus per jaar kunnen wij zo'n 3000 euro opzij zetten*" (Lowie – leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV3)

"*Goedkope werkslaven*" (Caroline – leerling 7e jaar hairstylist Leertijd - OV9).

Dit verschil in houding lijkt voornamelijk af te hangen van het referentiepunt van waaruit vertrokken wordt. Leerlingen die vergelijken met een onbetaalde stage in het voltijds onderwijs zijn doorgaans tevreden dat ze überhaupt een vergoeding ontvangen. Ze zien die vergoeding dan als een leuk extraatje. Het geeft hen een gevoel van trots en zelfbeschikking. In plaats van afhankelijk te zijn van hun ouders, kunnen ze nu zelf beslissen of en wat ze aankopen. Zo leren ze met geld omgaan. Anderen kijken naar het loon van collega's. Zij gaan ervan uit dat ze hetzelfde werk presteren en dus ook hetzelfde betaald moeten worden. Voor velen onder hen staat het gepresteerde werk niet in verhouding tot de vergoeding die ze ervoor krijgen. Dit komt voornamelijk naar boven bij de fysiek zwaardere jobs (elektriciteit, zorg, tuinbouw). Bij deze jongeren ontstaat dan vaak het gevoel dat er van hen geprofiteerd wordt.

*Jens (leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV3): "Soms komen wij thuis, vol stof en met (rug)pijn van al het zware werk, en dan zeggen we tegen elkaar: "Waarom gaan wij voor die vergoeding werken?!". Maar er zijn dan andere dagen dat we op ons werk wel rustig zitten".*

*(Medi – leerling 6e jaar elektriciteit duaal– OV3): "Als de werkgever het bedrag zoals het nu is goed vindt, dan vind ik dat wij veel minder zouden moeten werken. Ze mogen niet vergeten dat wij daar zijn om te leren en niet om ervoor te zorgen dat zij winst kunnen maken terwijl dat zij van ons profiteren."*

Vele leerlingen zien de vergoeding dus als een compensatie voor het geleverde werk. Nochtans hameren de trajectbegeleiders erop dat het gaat om een LEERvergoeding.

*Nicole (trajectbegeleider SYNTRA campus – OV9): "We geven altijd duidelijk mee dat het een leervergoeding is. Dat het geen volwaardig loon is. Dus dat ze eigenlijk een vergoeding krijgen om een opleiding te volgen. Dus ze worden ook vergoed op de momenten dat ze bij ons in de les zitten."*

Ook enkele leerlingen zitten op dit spoor. Zij benoemen het geleverde werk niet als iets wat vergoed moet worden, maar als een middel om hun doel te bereiken.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV7): "Het traject binnen SYNTRA was niet om geld te verdienen maar echt om ervaring op te doen. Het kan zijn dat ik nog heel veel overuren heb staan, maar ik heb een heel mooi parcours kunnen afleggen. Het vast contract dat ik in de wacht heb kunnen slepen [bij een sterrenrestaurant] geeft veel meer voldoening dan het geld dat ik heb verdiend.".*

Het demotiverende effect van de lage vergoeding wordt bij sommige leerlingen geneutraliseerd door het feit dat ze de mogelijkheid hebben om in het weekend en tijdens de schoolvakanties bij te verdienen. Dit werk als jobstudent brengt vaak meer op dan de uren tijdens de opleiding, en vormt voor hen een mooie aanvulling. Dit is ook wettelijk mogelijk,[38] wat er volgens de begeleiders toe leidt dat mogelijk meer jongeren de overstap naar alternerend leren maken. Voorheen was het immers financieel voordeliger om een onbetaalde voltijdse opleiding te combineren met weekend- en vakantiewerk.

*Christine (trajectbegeleider en vakleerkracht duaal – OV1): "De meeste van onze studenten deden tijdens het 5e en 6e jaar al weekendwerk in een woonzorgcentrum. Sommigen onder hen wilden hun 7e jaar niet binnen duaal leren doen omdat ze het idee hadden dat ze meer konden verdienen met hun weekendwerk dan met de OAO."*

De houding van de jongeren is niet iets statisch, maar het kan veranderen doorheen het traject. Zo merkt Zoë dat het motiverende effect van de betaalde opleiding afneemt naarmate het traject vordert en ziet Kristof een samenhang met het jaar waarin de leerling zich bevindt. Al ziet hij wel terug een verbetering bij de zevendejaars:

*Kristof (trajectbegeleider en vakleerkracht duaal – OV3): "Het is iets geks. In het vijfde jaar hoor je ze niet klagen. Dan zijn ze blij met wat ze hebben. In het zesde beginnen ze te klagen dat dat veel te weinig is omdat ze vinden dat ze de job al kunnen en daar meer voor moeten krijgen. En in het zevende jaar, waar ze eigenlijk maar tien euro meer krijgen, hoor je ze niet meer. Daar heb ik vaak leerlingen die zeggen: "Ja maar ja, we zijn nog wel in opleiding." Zij lijken dat besef te krijgen."*

Bij de gesproken leerlingen zien we de samenhang tussen het leerjaar en de houding ten opzichte van de vergoeding minder expliciet. Dit kan verklaard worden door het feit dat de houding tegenover de

38 https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Trajectbegeleider%20-%20Studentenarbeid.pdf

vergoeding een samenspel is van verschillende factoren, waarvan het studiejaar er één uitmaakt. Mogelijk hebben de andere factoren bij hen een grotere invloed.

Naast de hoogte van de vergoeding hebben de leerlingen ook kritiek op het feit dat ze zelden het volledige bedrag gestort krijgen, terwijl dit voor aanvang anders wordt gecommuniceerd (m.n. bedrag van volledige leervergoeding). Het vermelde bedrag heeft immers betrekking op een volledig gewerkte maand, terwijl er vaak schoolvakanties of andere gebeurtenissen plaatsvonden waardoor de vergoeding lager uitvalt. De leerlingen voelen zich gedesinformeerd, omdat ze niet krijgen wat hen beloofd werd.

Daarnaast ontstaat er soms wrevel, ook wanneer men merkt dat zijn/haar klasgenoot meer ontvangt. In de meeste klassen wordt er onderling gesproken over de vergoeding waardoor leerlingen merken dat de vergoedingen verschillen. Het zorgt dan ook voor rust wanneer de trajectbegeleider of TAC de tijd neemt om de verschillen te controleren en te kaderen. Meestal zijn deze verschillen logisch te verklaren door bijvoorbeeld verschillen in verplaatsingskosten.

Ook de begeleiders werden gevraagd naar hun standpunt rond de vergoeding. Over het algemeen zijn zij voorstander van een betaalde opleiding en zijn ze tevreden met de hoogte van de vergoeding. Tegelijk merken we een dubbele houding op. Enerzijds zien de begeleiders de vergoeding als een erkenning van de inspanningen. In dat geval vinden de begeleiders het heel normaal dat de leerlingen een vergoeding ontvangen:

*Roeland (trajectbegeleider duaal– OV10): "Ik vind het heel spijtig dat men steeds probeert terug te gaan naar een onbetaald systeem want die leerlingen doen meer inspanningen dan een reguliere leerling. Als je instapt in duaal leren ben je je woensdagnamiddagen kwijt en moet je dus gaan werken op momenten dat de andere leerlingen thuis zitten. Je verwacht een engagement van de leerling dus daar mag wel iets tegenover staan. Plus: als je je taken als opleider goed uitvoert, wordt een leerling op een bepaald moment winstgevend, of minstens break-even. Na een half jaar moet die leerling toch iets alleen kunnen doen waardoor je zelf ook extra werk kan aannemen. Als dat niet zo is, moet je eens naar jezelf kijken en zoeken waar je als opleider de mist in gaat."*

Voor jongeren die alleen wonen, en voor zichzelf moeten instaan, vinden de trajectbegeleiders het bedrag te laag. In bepaalde steden en gemeenten wordt dit echter bijgepast door het OCMW.

*Nancy (tewerkstellingsbegeleider Leren en Werken– OV10): "Jongeren die alleen wonen en ondersteund worden door het OCMW krijgen sowieso bij via het OCMW. Dus dat bedrag gaat dan wel. Als ze niet zouden werken, krijgen ze meer van het OCMW maar ze gaan uiteindelijk aan hetzelfde bedrag komen. […] Of sommige jongeren die thuis nog wat moeten bijdragen zouden wel graag wat meer krijgen. Maar er zijn wel wat +18-jarigen die in het weekend gaan bijverdienen als student."*

Anderzijds merken we enige terughoudendheid op bij de begeleiders. Het feit dat de jongere betaald moet worden vormt immers voor bepaalde werkgevers een drempel. Het economische motief, dat reeds uitvoerig besproken werd bij de vragenlijsten van de werkgevers, lijkt te botsen met het sociale motief. Nochtans gaf ca. 80% van de werkgevers aan tevreden te zijn met de hoogte van de vergoeding.

*Arno (TAC duaal – OV8): "Ik vond het een gemiste kans. Voor mij moest die vergoeding er niet zijn. Het is volgens mij eenvoudiger om de trajecten te doen zonder vergoeding. Dat geeft meer vrijheid. Want ik weet niet hoeveel die 500 euro die de leerling krijgt, in totaal kost voor de werkgever. Met de verzekering enzo erbij. En dat is moeilijk om te communiceren naar de werkgever, en hem/haar te overtuigen. […] Je maakt een onderscheid tussen de duale en voltijdse leerlingen. Op het einde van de rit krijgen ze hetzelfde diploma, maar de duale leerling heeft al wel drie jaar geld kunnen verdienen. Daarom vind ik die vergoeding niet noodzakelijk."*

Het betalend karakter geeft daarnaast volgens enkele begeleiders een tegenstrijdig signaal. Alternerend leren werd ingevoerd met de intentie om jongeren te laten kennismaken met verschillende bedrijven en verschillende aspecten van het werkleven. De invoering van een vergoeding heeft echter het tegengestelde effect. Werkgevers willen de jongere aan zich binden om de gemaakte investeringen op termijn terug te verdienen. Bovendien verwachten werkgevers vaak meer van betaalde krachten (dan van de onbetaalde stagiairs). Zij moeten op termijn een productieve bijdrage leveren in het bedrijf.

# 13 | Begeleiding op de werkplek

Ondernemingen hebben ook plichten met betrekking tot de begeleiding op de werkvloer. Die verplichtingen worden vastgelegd in de overeenkomst (Art. 11). Wanneer een onderneming de overeenkomst afsluit, verbindt die zich er namelijk toe om de leerling de nodige competenties aan te leren, hiervoor een mentor aan te duiden en op te leiden, en een leervergoeding te betalen. Om de opleiding van de leerling tot een goed einde te brengen moet de onderneming mee waken over het verloop van het opleidingstraject, de vorderingen opvolgen en meewerken aan de evaluatie. Daarnaast dienen ook de veiligheid en de gezondheid – zowel fysiek als mentaal- van de leerling bewaakt te worden. Dit betekent dat de opleiding plaats moet vinden in omstandigheden die voldoen aan de vereisten van de wetgeving rond welzijn op het werk. Daarnaast worden de nodige hulp, gereedschappen, grondstoffen, werkkledij, collectieve en persoonlijke beschermingsmiddelen ter beschikking gesteld, en mag de leerling geen taken uitvoeren die niets te maken hebben met het opleidingsplan, die gevaarlijk of schadelijk kunnen zijn of die verboden zijn. Om het mentale welbevinden te bevorderen wordt er voldoende aandacht besteed aan het onthaal, de opvang en de integratie van de leerling op de werkplek. Hij/zij heeft steeds een aanspreekpunt. Wanneer er zich problemen voordoen, moet de werkgever dit zo snel mogelijk melden aan de trajectbegeleider, zodat deze kan tussenkomen. (Art. 11)

In deze sectie bespreken we de ervaringen van de leerlingen met de begeleiding op de werkvloer. Centrale vraag is dus:

- Hoe ervaart de leerling (de kwaliteit van) de begeleiding? En in welke mate zegt de ervaren kwaliteit van de begeleiding iets over de motieven van de werkgever om stageleerlingen aan te nemen?

## 13.1 Welke begeleiding krijgen de leerlingen?

Ondernemingen zijn verplicht om een (gediplomeerde) mentor aan te duiden. Uit de interviews blijkt echter dat het niet altijd de mentor is die met de jongere aan de slag gaat. Vaak zijn het de collega's op de werkvloer die de jongere mee op sleeptouw nemen. Zij informeren de werkgever over de vooruitgang van de jongere zodat er voldoende input is voor de evaluatie.

De geboden begeleiding varieert doorheen het traject. Bij aanvang van het traject werken de leerling en de mentor vaak samen aan eenzelfde taak, en wordt er intensief begeleid en voorgedaan. De leerling kan zo leren wat de mentor doet en waarom hij bepaalde keuzes maakt. Na verloop van tijd kunnen de jongeren echter zelfstandig aan de slag en komt de mentor slechts sporadisch controleren of alles vlot verloopt. De mentor en de leerling werken dan eerder naast elkaar dan met mekaar. Bij problemen of onduidelijkheden kan de jongere echter nog steeds terecht bij zijn/haar mentor.

Het hierboven geschetste proces kan volgens de respondenten echter op verschillende momenten fout lopen. Zo blijkt dat sommige leerlingen vanaf het begin aan hun lot worden over gelaten. Zij krijgen minder mee hoe bepaalde handelingen (op een andere manier) uitgevoerd kunnen worden, en welke argumentatie de mentor heeft om een bepaalde techniek te gebruiken. Hierbij aansluitend wordt door sommigen aangehaald dat bepaalde mentoren weinig instructies meegeven. Zij laten de leerlingen dan bijvoorbeeld taken uitvoeren zonder feedback of tips te geven.

Aangezien het opleidingsaspect volgens sommige respondenten geregeld overgeslagen of vergeten wordt, rijst de vraag of in die bepaalde gevallen de onderneming goed begrepen heeft wat een alternerende opleiding precies inhoudt. De trajectbegeleiders hebben de indruk dat ondernemingen om uiteenlopende redenen intekenen voor alternerende opleidingen (zie ook investerings-, substitutie- en productiviteitsmotief bij de bevragingen van de werkgevers in Hoofdstuk 3 | ). Economische en maatschappelijke argumenten spelen een rol.

*Roeland (trajectbegeleider duaal– OV10): "Je hebt werkplekken waar de leerling meedraait als werknemer en veel groeikansen krijgt en dan heb je langs de andere kant bedrijven die de jongeren maar wat laten aanmodderen en dan op het einde van het jaar zeggen: "We willen 'm volgend jaar niet meer terug. De vorderingen zijn toch niet helemaal wat we gewenst hadden". […] Je ziet heel wisselende engagementen bij de bedrijven. Je hebt er heel goede die de jongere achteraf willen aannemen en dus opleiden in functie van de taken bij hen op het bedrijf. Je hebt anderen die zeggen: "Kijk, we willen hem wel opleiden maar we kunnen hem/haar niet aannemen. We hebben er het geld niet voor. Maar een extra hulp, waar dat we nog wat tijd in voorzien, dat zien we wel zitten." Maar je hebt er ook die er niet veel tijd in willen steken. "Het kost me ook maar 500 euro, dus als die wat kabels sleept, is dat goed."."*

Het leeraspect kan volgens sommige respondenten nog scherper in de verf worden gezet. Bepaalde mentoren verwachten dat de leerling meteen weg is met een nieuwe taak. Niet alle leerlingen pikken echter alles op vanaf de eerste keer. Herhaaldelijk oefenen is voor jongeren in opleiding zeer belangrijk. Dit communicatieprobleem tussen de leerling en de mentor kan voor frustratie zorgen. De mentor moet tijd vrij maken om meerdere keren eenzelfde uitleg te geven en verwacht van de leerling dat hij/zij het leerproces zélf in de hand neemt. De leerling staat dan weer onder druk om de opdracht meteen foutloos uit te voeren en voelt zich uiteindelijk onvoldoende ondersteund.

*Geoffrey (leerling 6e jaar elektriciteit duaal – OV3): "Soms vragen ze je om iets te doen wat je nog niet geleerd hebt op school. Dan vraag ik of ze dat kunnen uitleggen. Maar dan is het soms wel moeilijk om dat na een keer al te begrijpen. Maar hoe langer dat je erin zit, hoe meer je alles onder de knie krijgt.".*

Naast het opleidingsaspect vervullen de mentoren voor bepaalde leerlingen ook andere rollen. Voor sommige leerlingen geeft het bijvoorbeeld rust om te weten dat ze op de werkvloer steeds bij iemand terecht kunnen. De mentor kan ook als tussenpersoon fungeren tussen de jongere en zijn collega's. Bij problemen of frustraties, bijvoorbeeld wanneer de jongere wat trager werkt, kan de mentor voor zijn collega's kaderen wat het opzet is van de alternerende opleiding en zo wat meer krediet bekomen voor de jongere. Dit is ook wat de opleidingsverstrekkers verwachten van een mentor.

*Nancy (tewerkstellingsbegeleider Leren en Werken – OV10): "Een goed bedrijf is een bedrijf dat beseft dat ze met leerlingen bezig zijn en dat die nog moeten leren. Ze moeten ermee om kunnen dat de leerling af en toe een fout maakt. Ze mogen het niet na twee fouten al opgeven, maar moeten de leerling daarin kunnen begeleiden. Ze moeten daarvoor al eens verder willen kijken dan puur het kunnen, en de achtergrond van de jongere meenemen. Het heeft soms al wel eens zijn reden dat het minder vlot loopt. Maar langs de andere kant moeten ze ook wel de nodige strengheid hebben. Ze mogen niet over zich heen laten lopen en alles toelaten omdat het een leerling is. Dat evenwicht moeten ze zoeken.".*

Tot slot geeft één van de opleidingsverstrekkers aan dat de mate van ondersteuning afhangt van het type opleiding. Bij duaal leren moet er op de werkvloer veel aangeleerd worden, terwijl de nadruk bij Leren en Werken meer ligt op de ervaring en het meedraaien op de werkvloer. Trajectbegeleiders houden hier rekening mee door te zorgen voor een goed match tussen bedrijven en het profiel van de leerlingen:

*Valerie (trajectbegeleider duaal en Leren en Werken – OV4): "Wij leggen bij aanvang van duaal leren heel erg de nadruk op het feit dat de mentor mee leerkracht moet zijn. Hij moet echt aanléren. Bij Leren en Werken ligt de nadruk*

*meer op het leren wérken. Dat is een heel andere insteek. En wij merken dat sommige bedrijven heel goede werkplaatsen zijn voor Leren en Werken, om te leren werken, maar dat zij onvoldoende opleiding bieden aan leerlingen binnen duaal leren. Dus dan weet ik ook welke de bedrijven zijn waar ik een leerling voor Leren en Werken kan zetten en niet voor duaal. In Leren en Werken heb je ook een goede mentor nodig maar daar kan het minder kwaad als een leerling bijvoorbeeld altijd in een andere ploeg zit. Zolang dat ie altijd onder begeleiding is en zijn taken kan uitvoeren, is dat goed. Bij duaal leren heb je toch beter een vaste mentor. Je kan wel per grote blok zeggen: "Oké het stuk ventilatie bieden wij niet aan. Daarvoor gaat hij naar die andere ploeg. En dan wordt het die mentor." Maar je hebt wel iemand nodig die er echt mee bezig is en weet wat de leerling aangeleerd moet krijgen en dat opvolgt. Dat is niet altijd even gemakkelijk voor de mensen op de werkvloer. Ze moeten inzien: "Ik moet die leerling ook iets leren. En ik mag die niet gewoon meenemen en zeggen: "We gaan nu dat doen. Ik zal dat eens tonen. Zo moet je dat doen."*

Dit verschil tussen type opleidingen heeft ook consequenties voor het opleidingsplan en de competenties die aangeboden worden op de werkvloer. Bij Leren en Werken vormt het minder een probleem wanneer bepaalde zaken niet aangeboden kunnen worden. De school kan dit opvangen. Hier lijkt men dus flexibeler om te springen met het opleidingsplan.

*Valerie (trajectbegeleider duaal en Leren en Werken – OV4): "Bij Leren en Werken is het minder een probleem als een bedrijf te eenzijdig werkt. Neem nu een polyvalent onderhoudsmedewerker gebouwen. Dat opleidingsplan omvat zowel elektriciteit, sanitair, tuin, schilderwerken… Dat is een hele hoop. Een leerling uit die opleiding kan dan bijvoorbeeld bij een chauffagist of een elektricien werken, waar een aantal zaken misschien nooit aan bod zullen komen. Maar dat kunnen wij perfect opvangen op school. Dan leren wij dat op school aan. Terwijl we bij duaal leren verwachten dat het grootste deel van de competenties effectief op de werkvloer aangeleerd wordt. Kan het bedrijf het niet allemaal aanleren, dan gaan we op zoek naar een ander bedrijf dat dat stuk wel kan aanleren."*

Zoals al eerder in het kwalitatief onderzoek werd aangehaald, zijn er echter ook heel wat leerlingen die vooruitlopen op hun traject. Ze schatten zichzelf hoger in en willen al wat meer zelfstandigheid krijgen van hun mentor. Men moet inderdaad opletten dat de mentor of werkgever na verloop van tijd effectief voldoende vrijheid geeft. Zo kwam bij Caroline het behalen van bepaalde competenties in het gedrang omdat haar werkgever bepaalde taken (bv. knippen) niet uit handen wilde geven. Werkgevers moeten dus op zoek naar een evenwicht tussen voorzichtigheid en leerkansen.

# 14 | Begeleiding vanuit de opleidingsverstrekker

Hoewel de opleiding van de jongere zich voor een groot stuk afspeelt op de werkplek, is het welslagen ervan een gedeelde verantwoordelijkheid van de werkplek en de opleidingsverstrekker. De opleidingsverstrekker verricht enkele ondersteunende en opleidingstaken. Zo onderhandelt de opleidingsverstrekker met de onderneming over de overeenkomst, en stelt hij deze op. Opdat de leerling de nodige competenties aangeleerd krijgt, voorziet hij lessen of activiteiten en bewaakt hij samen met de mentor de competentieverwerving. Dit alles wordt opgevolgd door de trajectbegeleider die de opleidingsverstrekker aanduidt. Deze begeleider begeleidt de jongere niet alleen op school maar moet ook tijdens de uren die de jongere op de werkplek doorbrengt beschikbaar zijn. Indien de overeenkomst vroegtijdig beëindigd wordt, doet de opleidingsverstrekker er tot slot alles aan om een nieuwe werkplek voor de jongere te vinden (Art. 13).

In deze sectie bespreken we ten eerste hoe de begeleiding van de opleidingsverstrekker wordt georganiseerd en welke taken ze opnemen. Daarna geven we weer hoe de leerlingen die begeleiding bij de opleidingsverstrekker ervaren.

## 14.1 Organisatie van de begeleiding

Bij bepaalde opleidingsverstrekkers zijn er meerdere begeleiders aan het werk: de vakleerkracht, trajectbegeleider (TB) en technisch adviseur – coördinator (TAC). Afhankelijk van de opleidingsverstrekker, krijgen deze rollen een andere invulling (Bijlage 4). Nochtans spreekt het decreet enkel over de trajectbegeleider.

*Filip (TAC duaal – OV6): "In mensentaal is de technisch adviseur coördinator de technische directeur. Wij zijn zowel bezig met de infrastructuur als het technisch personeel. Zowel het onderwijzend als het niet-onderwijzend personeel, de begrotingen, etc. Coördineren heeft meer te maken met de geïntegreerde proeven (GIP's) en de stages. En in het geval van de duale trajecten ondersteun ik onze trajectbegeleiders. Dat is voor hen nieuw terwijl dat ik al vertrouwd ben met de regelgeving wat de stages betreft. Volgend jaar starten wij vijf nieuwe duale richtingen dus die nieuwe trajectbegeleiders ga ik ook ondersteunen zodat zij daarmee weg geraken. Ik hoor dan andere collega TAC'ers zeggen: "Eigenlijk hoef je dat niet te doen", maar dat vind ik zeer kort door de bocht. Ik vind de rol van de TAC cruciaal in het verhaal, maar dat is men precies wat vergeten [in het decreet] […] Want wij gaan eigenlijk een beetje buiten ons ambt. Het onderwijzend personeel krijgt nu ook veel te maken met arbeidswetgeving en sociaal recht waar ze weinig van op de hoogte zijn. Wij als TAC zijn daar veel meer van op de hoogte omdat wij dat in het gewone onderwijs ook moeten implementeren. Dus dat zijn dingen die ik wel opvolg, en waar ik een deel in ondersteun. Maar daar moet je natuurlijk wel redelijk wat tijd in steken. En dat heeft men decretaal niet voorzien."*

Hoewel opleidingsverstrekkers de taken verdelen over verschillende rollen, voeren ze over het algemeen wel dezelfde bundel aan taken uit. Daarbij valt globaal op dat hun begeleiding veel meer vergt dan enkel het aanleren van beroepsspecifieke competenties. De rol van de begeleider omvat verschillende facetten, van het monitoren van het welbevinden van de leerling op de werkplek tot het administratief afhandelen van de overeenkomsten. In de meeste gevallen is de begeleider in één van de twee facetten sterker en wordt er bij heel wat opleidingsverstrekkers dus beslist om deze taken op te splitsen in twee functies. Daarnaast vergt het administratieve luik de nodige arbeidsrechtelijke kennis.

Zoals Filip in bovenstaand citaat aanhaalt, betekent alternerend leren bij de opleidingsverstrekker dat de begeleiders nieuwe taken moeten opnemen waar ze de nodige ondersteuning en middelen voor moeten (kunnen) vrijmaken. Het risico bestaat dat in die context begeleiders, die de toewijding aan leerlingen en werkgevers prioritair vinden, overwerkt raken en taken gaan opnemen die buiten hun jobprofiel vallen.

In wat volgt bespreken we de inhoud en organisatie van de taken chronologisch, dit wil zeggen in de volgorde waarop ze zich tijdens het traject van de jongere voordoen (van screening tot beëindiging traject). Het gaat daarbij zowel om taken die ervoor zorgen dat de (juiste) jongeren een werkplek vinden als ondernemingen ondersteunen bij hun erkenningsvraag. Het opstellen van overeenkomsten, het opstellen van een opleidingsplan, het opvolgen van het opleidingsplan en de evaluatie, en de beëindiging van de overeenkomsten, zijn eveneens taken van de opleidingsverstrekker. Omdat die taken in de voorgaande hoofdstukken behandeld werden, gaan we er in dit hoofdstuk niet meer op in.

### 14.1.1 Screening/intake

Wanneer jongeren bij de opleidingsverstrekker aankloppen, vormen de intake en screening de eerste stap. Hoewel de screeningsprocedure geen voorwerp uitmaakt van deze evaluatiestudie, bespreken we deze stap kort. Het draagt immers bij aan het succes van het traject. Alternerend leren is namelijk niet voor iedere leerling weggelegd. Volgens de begeleiders moeten ze arbeidsrijp en voldoende volwassen en zelfstandig zijn.

Bij voltijdse scholen gebeurt de screening vaak al tijdens het voorgaande schooljaar. Andere opleidingsverstrekkers kunnen pas screenen wanneer de jongere zich bij hen aanmeldt. Vaak worden de werkplekken hier bij betrokken. Bepaalde scholen (of sectoren) organiseren een soort van jobbeurs/speeddate waar jongeren in gesprek kunnen gaan met potentiële werkgevers. Anderen voorzien dan weer een proefperiode of snuffelstage aan het begin van de overeenkomst. De jongeren draaien dan enkele dagen mee op de werkvloer. Beide screeningsinstrumenten bieden heel wat inzichten voor de verschillende partijen. De werkgever kan nagaan wat de jongere in huis heeft, en of dit is wat ze van een leerjongere verwachten. Hun ervaring biedt ook input voor de screening door de trajectbegeleiders. De jongeren kunnen dan weer kijken of er een klik is met de werkgever en de collega's en of de invulling van de job hen aanspreekt. Volgens de trajectbegeleiders bij SYNTRA zijn er immers heel wat jongeren die zoekende zijn en niet goed weten wat ze willen. Anderen hebben dan weer een te romantisch beeld van de opleiding. Zij kunnen voor aanvang van de overeenkomst al ontdekken of de opleiding aan hun verwachtingen voldoet, waardoor vermeden wordt dat de overeenkomst nadien vroegtijdig stopgezet moet worden.

### 14.1.2 Werkplekken zoeken

Hoewel de meeste leerlingen zelf op zoek gaan naar een werkplek, proberen de meeste begeleiders proactief werkgevers te overtuigen om in te stappen in het systeem van alternerend leren. De begeleiders kunnen op die manier een lijst van erkende ondernemingen voorleggen aan hun leerlingen. De leerlingen zijn echter vrij om een andere werkplek te kiezen. Zij kunnen immers het beste inschatten wat haalbaar is, bijvoorbeeld op het vlak van mobiliteit.

*Marc (coördinator duaal – OV2): "Soms voelen wij [hijzelf en de trajectbegeleider] ons een beetje vertegenwoordigers".*

Er zijn echter een aantal factoren die het volgens de opleidingsverstrekkers moeilijker maken om ondernemingen te overtuigen. Een eerste factor is tijd. De mentor moet heel wat van de werktijd vrijmaken om de jongere op te leiden en te begeleiden. Er blijft dan minder tijd over voor het eigen

werk. In ondernemingen en sectoren waar er al een personeelstekort heerst, kan dit een drempel vormen. Hiermee samenhangend schrikt de administratieve last heel wat ondernemers af. Voor/bij aanvang van de overeenkomst moeten heel wat administratieve zaken in orde gebracht worden. Bepaalde ondernemers gaan er volgens de opleidingsverstrekkers vanuit dat dit een voorbode is voor de rest van het traject. Dit klopt echter niet. Er moeten tijdens het traject nog (evaluatie)formulieren ingevuld worden, maar dit is veel minder belastend dan in de aanvangsfase.

*Zoë (trajectbegeleider SYNTRA campus– OV7): "In het begin is er een grote administratieve stap. Werkgevers moeten heel wat documenten bezorgen en dat zijn soms papieren waar een kleine zelfstandige niet meteen aan denkt. Daardoor haken er soms wel werkgevers af. Niet wetende dat het gewoon eindigt na die administratieve stap en dat ze dan die erkenning hebben voor meerdere doeleinden."*

Het financiële aspect blijkt volgens de opleidingsverstrekkers echter de grootste drempel. Niet alle ondernemingen zijn bereid een vergoeding te betalen. Voor andere is de investering in de leerling financieel niet haalbaar. Desondanks zijn er ook verschillende ondernemingen waar deze investering geen probleem vormt. We zien hier een samenhang met het beschikbare aanbod aan arbeidskrachten. In bepaalde sectoren is er een overaanbod van stagiair(e)s en werknemers waardoor werkgevers selectief kunnen zijn en de goedkoopste optie uitkiezen. In deze sectoren kunnen de jongeren uit een alternerende opleiding niet opboksen tegen de onbetaalde stagiairs. In andere sectoren met knelpuntberoepen, zoals in de bouw of de zorg, hebben ze net extra werkkrachten nodig. Zij zien de jongere als een toekomstige werknemer die ze daarna zo snel mogelijk willen in dienst nemen. De keerzijde van de medaille is dan wel dat de kans bestaat dat deze jongeren meteen als volwaardige werknemer moeten meedraaien en de leerkansen over het hoofd gezien worden. Al zijn er ook heel wat werkgevers waar er dan net extra wordt ingezet op het leeraspect om een zo goed mogelijk opgeleide werknemer klaar te stomen.

*Stephanie (coördinator CDO – OV1): "Om het heel zwart-wit te stellen: De bedrijven kunnen ofwel een gratis student krijgen, ofwel een betaalde student. En ja, als ze de keuze hebben, dan kiezen ze natuurlijk voor de gratis student. Ik merk dat het daardoor heel moeilijk is om bij bepaalde werkplekken ingang te vinden. Ik kan hen de meerwaarde niet laten inzien. Hoewel: eens ze er in gestapt zijn, zien ze echt wel de meerwaarde ervan in, heb ik het gevoel."*

*Roeland (trajectbegeleider duaal– OV10): "Bij opleidingen die geen knelpuntberoep zijn, moet je bijna gaan smeken bij de werkgever om een leerling te mogen plaatsen. En dan verwachten ze voor een stuk ook al dat die jongere al iets kan. Er is al die verwachting. Terwijl bij elektriciteit verwachten ze: "Als die een goede houding heeft en wilt werken, dan maken we er wel iets van".".*

De moeilijkheid om voldoende werkplekken te vinden, weegt op de trajecten van de jongeren. Jongeren raken gedemotiveerd en haken af omdat ze geen werkplek kunnen vinden. Er zijn zelfs gemotiveerde jongeren die hun opleiding in het midden van het jaar moeten stopzetten omdat er geen werkplek beschikbaar is voor het vervolg van hun opleiding.[39] Dit zien we bijvoorbeeld bij de kinderbegeleiders waar het zeer moeilijk is om voldoende buitenschoolse kinderopvanginitiatieven (BKO's) overtuigd te krijgen. Dit zorgt voor heel wat onzekerheid, zowel bij de jongere als zijn/haar trajectbegeleider. Volgens de respondenten leiden deze negatieve ervaringen van jongeren ook tot een slechte reclame voor het systeem van alternerend leren, wat de groei van deze opleidingen kan tegenwerken. Het systeem kan immers enkel groeien wanneer er zowel een toenemend aantal geïnteresseerde jongeren is en tegelijk voldoende werkplekken. Zoals hierboven geschetst hebben de problemen bij het overtuigen van de werkgevers een invloed op de vraag- én aanbodzijde.

39 Bij bepaalde opleidingen moet er in verschillende contexten mee gedraaid worden. Zo moeten de leerlingen van de opleiding kinderbegeleider zowel met kleine kinderen als schoolgaande jeugd leren werken. Zij volgen het eerste deel van hun opleiding in een kinderdagverblijf, en stappen nadien over naar een buitenschoolse kinderopvang.

### 14.1.3 Hulp bij erkenningsaanvraag

Om de administratieve drempel te verkleinen, ondersteunen de begeleiders de ondernemingen bij hun erkenningsaanvraag. De mate van ondersteuning is echter zeer uiteenlopend. Langs de ene kant zijn er opleidingsverstrekkers die vraaggericht werken, dit wil zeggen enkel ondersteunen wanneer de onderneming hier specifiek naar vraagt. In uitzonderlijke omstandigheden, bijvoorbeeld wanneer ze merken dat de werkgever digitaal en administratief niet sterk genoeg is, doen ze meer. Dan nemen ze de verantwoordelijkheid voor de erkenningsaanvraag over. Deze administratieve horde vormt voor sommigen begeleiders echter ook een soort van screening voor de bereidheid van de werkgevers.

*Zoë (trajectbegeleider SYNTRA campus– OV7): "Je merkt al snel wie écht geïnteresseerd is. Werkgevers die de erkenningsaanvraag direct of op een redelijk tempo in orde brengen, zijn werkgevers die effectief aan de slag willen gaan met de jongeren. Dus als een jongere een paar weken moet wachten, geef ik hem/haar ook mee van: "Wacht niet té lang. Als een werkgever nu al moeite heeft om de erkenning aan te vragen, kan je je de vraag stellen hoeveel moeite hij gaat doen om u écht op te leiden".*

Aan de andere kant van het spectrum vinden we opleidingsverstrekkers die de hele administratie rond de erkenningsaanvraag van de onderneming overnemen. Zij krijgen van de onderneming een volmacht om de erkenningsaanvraag in te dienen en volgen de procedure op. Enerzijds kiezen zij voor deze aanpak vanuit een idee van hulpvaardigheid. Het verlaagt de drempel voor de werkgevers, waardoor zij gemakkelijker te overtuigen zijn om in te stappen. Daarnaast zijn de opleidingsverstrekkers al gewend om met de tool te werken, waardoor de administratieve afhandeling veel sneller verloopt. Langs de andere kant geeft het de opleidingsverstrekkers de mogelijkheid om meer controle en toezicht te hebben op de voortgang van de procedure. Er wordt vermeden dat leerlingen onnodig lang op hun overeenkomst moeten wachten omdat de werkgever de erkenningsaanvraag op de lange baan schuift.

De opleidingsverstrekkers geven aan dat de recente invoering van de verplichting om een attest van goed gedrag en zeden (model 2) af te leveren, het indienen van de erkenningsaanvraag enorm vertraagt. In de meeste gevallen beschikt de werkgever niet over het juiste document en moet dit nog bij de gemeente of stad worden aangevraagd, wat extra tijd kost. Het indienen van de erkenningsaanvraag wordt dan 'on hold' gezet. Verschillende begeleiders stelden dan ook, los van mekaar, voor om de regeling rond de mentoropleiding ook toe te passen bij het attest van goed gedrag en zeden: de aanvraag kan reeds zonder attest ingediend en in gang gezet worden, maar de benodigde documenten moeten binnen een vastgelegde termijn toegevoegd worden.

Verder vinden de trajectbegeleiders uit Leren en Werken dat de sectorale partnerschappen te streng zijn bij het toekennen van de erkenningen. Er zijn volgens hen heel wat goede werkplekken die een goede begeleiding voorzien en de jongeren echt klaarstomen voor de arbeidsmarkt. Die werkplekken worden echter afgekeurd omdat ze niet alle vereiste competenties kunnen aanbieden. Een oplossing is volgens hen dat voor die werkplekken de school het aanleren van de ontbrekende competenties opvangt. Dit sluit voor een stuk aan bij het onderscheid tussen duaal leren en Leren en Werken dat geschetst werd door Valerie in Hoofdstuk 12. Bij Leren en werken ligt de nadruk van de mentor meer op het leren wérken waardoor het verwerven van alle competenties minder noodzakelijk is, wat bij duaal leren wel het geval is. Het is dan spijtig dat deze werkgevers niet meer erkend raken terwijl ze de jongere wel alle mogelijkheden bieden om onder begeleiding werkervaring op te doen. Niet alle sectoren zitten volgens de begeleiders echter op die lijn. Zij leggen net sterk de nadruk op het behalen van alle vereiste competenties en kijken hier strenger op toe dan andere sectoren.

*Nancy (tewerkstellingsbegeleider duaal en Leren en Werken– OV10): "Is het zo erg dat een leerling bepaalde dingen niet op de werkvloer kan leren?! Hij of zij leert bij de werkgever veel extra zaken die misschien niet in het leerplan staan, maar die er wel voor kunnen zorgen dat de leerling later sterker staat op de arbeidsmarkt."*

Een snelle afhandeling van de erkenningsaanvraag is voor de begeleiders van belang omdat het bepaalt hoe snel over gegaan kan worden naar de volgende stap: het opstellen van de overeenkomsten. Het decreet bepaalt immers dat jongeren uit duaal leren binnen de 20 dagen na de inschrijving aan de slag moeten zijn bij een werkgever. Wanneer de erkenning lang op zich laat wachten, komt deze termijn in het gedrang. Omwille van die tijdsdruk voelen bepaalde begeleiders zich verplicht om bepaalde criteria achterwege te laten en minder geschikte ondernemingen te kiezen. Er wordt dan vooral gezocht op locatie en mogelijkheden terwijl de kwaliteit van de mentor naar de achtergrond verschuift.

*Stephanie (coördinator CDO – OV1): "Het is voor ons moeilijk om werkgevers te vinden. En dan wordt soms, jammer genoeg, de kwaliteit van de mentoren ondergeschikt aan een werkgever die er één is, en die in afstand haalbaar is. […] Dat zijn dan werkgevers waarvan we zeggen: "Goh, mochten we een resem aan keuzes hebben, dan zouden we dat eerder als back-up willen houden. Maar omdat we niet genoeg werkplekken hebben." En dan moeten we daar als trajectbegeleider wel wat extra in investeren, om alsnog die goede ondersteuning te kunnen bieden.".*

### 14.1.4 Werkbezoeken

De opleidingsverstrekkers geven aan dat ze op werkbezoek gaan tijdens de trajecten van hun leerlingen. Uit de interviews blijkt echter dat de frequentie van de werkbezoeken sterk kan variëren tussen de verschillende opleidingsverstrekkers. Sommige begeleiders bezoeken de werkplek elke week, terwijl andere begeleiders drie keer per jaar gaan. Zelf geven de opleidingsverstrekkers aan dat de variatie in frequentie van de werkbezoeken te maken heeft met het type opleiding. Volgens hen zouden bij duale opleidingen meer werkbezoeken verwacht worden dan bij leren en werken of Leertijd. Zo wordt er gemiddeld om de drie weken langsgegaan bij de duale opleidingen en één keer per evaluatieperiode bij Leren en werken. Niettemin blijven er ook binnen eenzelfde type opleiding verschillen in de frequentie bestaan.

Deze frequentie lijkt omgekeerd evenredig te zijn met het aantal leerlingen waarvoor de begeleider verantwoordelijk is. Binnen de SYNTRA-campussen gaat dit vaak over meer dan honderd leerlingen per trajectbegeleider. Hoewel zij enkel instaan voor het opstellen van de overeenkomsten mag het niet verwonderen dat er hier weinig ruimte is voor het effectief begeleiden en opvolgen van de jongeren. De wens om meer werkbezoeken te doen is er dus wel, maar de ruimte om dit effectief te realiseren niet.

Ongeacht de frequentie van de werkbezoeken, benadrukken de begeleiders de voordelen van de werkbezoeken. Leerlingen zijn volgens hen trots wanneer ze hun werk kunnen laten zien en vinden het fijn dat iemand interesse toont in hun werk. Dit stimuleert hun betrokkenheid. Daarnaast hebben de begeleiders de indruk dat werkgevers het ook lijken het te appreciëren dat er af en toe iemand langskomt.

### 14.1.5 Ondersteuning van de leerlingen

De variatie in de invulling van de taak als trajectbegeleider zien we ook in de antwoorden van de leerlingen. Waar enkel de trajectbegeleider op de werkvloer langskomt, vinden de leerlingen hem/haar belangrijk. Ze geven aan dat het traject veel moeilijker gelopen zou zijn als deze persoon er niet geweest was. Dit lijkt vooral te slaan op het administratieve vlak. De leerlingen zouden dan geen hulp gehad hebben bij het zoeken van een werkplek, onzeker zijn over de oprechtheid van het bedrijf en de correctheid van de overeenkomst.

Daarnaast verwijst een deel ook naar de controlerende rol van de trajectbegeleider. Hij/zij komt naar de werkplek om samen met de mentor de competenties te evalueren. Nochtans zetten de trajectbegeleiders ook in op het welzijn van de jongeren. Wanneer jongeren het ergens niet mee eens zijn of zich niet goed voelen op hun werkplek, kunnen ze dit eerst met de trajectbegeleider bespreken.

Op die manier hoeven ze niet rechtstreeks naar de werkgever te stappen. De trajectbegeleider vormt dus een tussenpersoon tussen de jongere en de werkgever. Wanneer het traject vlot loopt, komt deze laatste taak echter minder expliciet naar boven, wat een verklaring kan zijn voor het feit dat dit niet door alle leerlingen werd aangehaald.

*Yannis (leerling 6e jaar auto duaal– OV8): "Mijn trajectbegeleider is een soort van inspecteur die vanuit de school komt controleren. Hij komt gewoon kijken of dat alles goed gaat. En als we vragen hebben kunnen we die aan hem stellen. Als er iets leuks gebeurd is, kunnen we dat tonen of daarover vertellen. Bijvoorbeeld als er speciale auto's zijn binnen gekomen. Dat is wel leuk."*

Langs de andere kant vinden de leerlingen de rol van de trajectbegeleider minder relevant wanneer de vakleerkracht zelf ook nog langskomt op de werkvloer. Ze hebben dan de leerkracht om op terug te vallen. De hierboven beschreven taken, zoals controle of die van tussenpersoon, lijken dan te verschuiven van de trajectbegeleider naar de vakleerkracht. Hierdoor hebben de leerlingen veel minder contact met hun trajectbegeleider. De taakverdeling wordt dus grotendeels bepaald door een zichzelf versterkend systeem. De begeleider die op de werkvloer komt is het belangrijkste aanspreekpunt. De leerling zal deze persoon sneller aanspreken bij vragen of problemen, waarop die specifieke begeleider de begeleiding verder opneemt en meer betrokken is bij het traject van de jongere.

Bij de groep van respondenten waar de vakleerkracht op de werkvloer langskomt, merkten we op dat niet alle jongeren hun trajectbegeleider bij naam kennen. Bij de SYNTRA-campussen staan de trajectbegeleiders bijvoorbeeld enkel in voor het opstellen van de overeenkomst, waarna de docent de werkbezoeken en evaluatie op zich neemt. De leerlingen zijn dus al een hele tijd niet meer met hun trajectbegeleider in contact gekomen. Daarnaast werden er heel wat personeelswissels doorgevoerd. De leerlingen weten echter wel dat ze steeds bij de trajectbegeleider terecht kunnen wanneer er zich problemen zouden voordoen.

De tevredenheid van de jongeren met deze begeleiding hangt af van verschillende factoren. Een eerste factor is het verloop van het traject. Wanneer alles vlot verloopt, is er uiteraard minder (of geen) nood aan ondersteuning en begeleiding. De leerlingen zijn dan tevreden over de geboden ondersteuning. Maar ook bij de trajecten waar het moeizamer gaat, lijken de jongeren tevreden over de opleidingsverstrekker. De jongeren hebben de indruk dat de opleidingsverstrekker er alles aan deed/doet om de situatie te verbeteren en de oorzaak van mogelijke problemen wordt eerder bij de werkplek gezocht.

Daarnaast spelen ook de eigen verwachtingen een rol. Is het voldoende dat het traject vlot verloopt, of wil de leerling nog verder vooruit? Beide situaties vergen een ander type van ondersteuning. Zo is Thibau heel ambitieus en had hij graag dat zijn trajectbegeleider mee in die ambitieuze flow ging en op zoek ging naar de beste werkplekken.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV7): Ik zal niet zeggen dat je er alleen voor staat maar je moet wel zelf aangeven dat je verder wilt. Uit SYNTRA uit is er niet zoveel toeleiding naar de hogere dingen. Maar als ik dan zelf initiatief nam, had ik wel de indruk dat ze daarin mee wilden gaan. En dat ze wel mee dachten in dat verhaal dat ik wilde leveren. […] Ik weet niet of er zoveel verschil zou geweest zijn als ik geen trajectbegeleider had gehad. Oké, je weet wel dat er altijd een begeleider is die u kán begeleiden. Maar ja, ik zeg het: het is voor iedereen anders hoe dat hij begeleid wilt worden. Of naar wáár dat hij begeleid wilt worden. Dus het lijkt mij heel moeilijk om één trajectbegeleider aan te duiden die iedereen moet begeleiden. Want niet iedereen zit daar met dezelfde bedoelingen om door te groeien. Dus om iedereen de opvolging te geven die hij wenst, dat is moeilijk. Dus ik denk dat ze een tussenweg hebben gezocht door iedereen gewoon een basisopvolging te geven.*"

Ook hier is dus de nodige differentiatie aangewezen, afgestemd op de noden en verwachtingen van de leerling.

## 14.2 Financiering voor opleidingsverstrekkers

Een goede organisatie van alternerend leren vraagt dat de opleidingsverstrekker hiervoor de nodige tijd en middelen kan vrijmaken. Daarom vroegen we hen hoe ze het, in het decreet vastgelegde, financieringssysteem beoordelen. We behandelen zodoende de volgende onderzoeksvraag:

| Hoe beoordelen de opleidingsverstrekkers het financieringssysteem? |
|---|

Ten eerste bleek uit de interviews dat niet alle begeleiders op de hoogte zijn van de dagelijkse operationalisering van dit systeem. Dit is een taak die eerder door hun financiële diensten wordt uitgevoerd. De coördinatoren, die een meer overkoepelende en regisserende rol hebben, hebben wel meer kennis over het systeem. Zij wijzen vooral op de extra lesuren die nodig zijn om personeel in dit systeem te laten werken. Er moeten immers extra klassen ingericht worden en uren vrijgemaakt worden voor de ondersteuning en de werkplekbezoeken. Ze merken daarbij op dat het aantal benodigde lesuren niet constant is gedurende het schooljaar. Bij de start van het nieuwe schooljaar is de workload voor de begeleiders het hoogste. Voor alle (nieuwe) leerlingen en cursisten wordt een werkplek gezocht, waarna de overeenkomsten opgesteld moeten worden. Om de workload te spreiden, starten heel wat opleidingsverstrekkers in augustus al met deze administratieve taken. Voor deze periode worden ze echter niet (extra) vergoed. Na de kerstvakantie volgt een tweede, zij het kleinere, golf wanneer nieuwe leerlingen instromen.

Ook de mate van ervaring met alternerende opleidingen bepaalt hoe de begeleiders de workload percipiëren. Nieuwe opleidingsverstrekkers moeten extra inspanningen doen om te onderhandelen met geïnteresseerde werkplekken en de nodige administratie moet in orde gebracht worden. Bij opleidingsverstrekkers die al langer meedraaien in het systeem van alternerend leren, verloopt dit vlotter. Zij kunnen immers terugvallen op een reeds opgebouwd netwerk van potentiële werkgevers en hebben de benodigde documenten (sjabloon overeenkomst, opleidingsplan) al ontwikkeld.

*Valerie (trajectbegeleider duaal en Leren en Werken– OV4): "Je leert uit je ervaring. Iedere school heeft zijn eigen manier om de uren te verdelen over de trajectbegeleiders. Ik weet dat daar bij ons veel op wordt ingezet. Wij hebben ook onze ervaring uit Leren en Werken die we nu meenemen in het duaal leren. Maar ik kan mij inbeelden dat als een school geen Leren en Werken heeft en nu opstart met duaal leren dat die niet goed weten wat hen overkomt. Dat er echt wel moet worden ingezet op trajectbegeleiding. Dat is iets heel belangrijk. En dat kan je in mijn ogen niet alleen bij de vakleerkracht leggen. Het is heel administratief werk, maar je moet ook wel die leerling gaan begeleiden. En als vakleerkracht heb je in mijn ogen een andere rol."*

De geografische spreiding van de werkplekken is ook een factor die meespeelt in hun perceptie van de workload. Bepaalde specialistische opleidingen (bijvoorbeeld hippisch assistent duaal of tuinaanleg) trekken leerlingen uit de brede omgeving (soms verschillende provincies) aan. Wanneer deze leerlingen een werkplek dicht bij huis kiezen, moeten de trajectbegeleiders of vakleerkrachten grote afstanden afleggen om op werkbezoek te gaan.

Tot slot laten de interviews zien dat er wat betreft de financiering van het systeem een dubbele houding is onder de opleidingsverstrekkers. Enerzijds geven ze aan financieel te willen investeren in het systeem van alternerend leren omdat ze geloven in dit systeem en er de lange termijn baten van inzien. Anderzijds heerst er ook een besef dat dit op lange termijn financieel niet haalbaar is. Omdat de meeste klassen binnen de alternerende opleidingen klein zijn, zijn zij niet rendabel. Men tracht dit op te lossen door uren en klassen anders samen te stellen. Zo zetten vele scholen hun duale en voltijdse leerlingen samen voor de algemene vakken. Het hele uurrooster wordt dan in functie van de duale klas gepland. Hierdoor zijn de algemene vakken voor de voltijdse leerlingen ook vaak op twee dagen geconcentreerd. In andere scholen wordt een voltijdse klas opgeofferd voor een duale klas, waardoor de overblijvende klassen in het voltijds onderwijs groter worden.

*Stephanie (coördinator CDO– OV1): "De regeling zoals die nu bestaat, is op lange termijn niet haalbaar. Er zullen keuzes gemaakt moeten worden. Wat het juist zal worden, dat kan ik nu nog niet zeggen. Misschien moeten we de trajectbegeleiding verminderen, naar één op de vier weken en tussenin eens telefonisch contract? Het decreet zegt dat er op regelmatige basis moet worden langs gegaan. Maar wat is regelmatig? Niemand die daar een duidelijk antwoord op geeft. Of zullen we toch op zoek moeten naar een systeem dat we nog beter kunnen schakelen met het dagonderwijs? Dan moeten we van het alternerend systeem naar de blokperiodes [want zo zijn de voltijdse opleidingen georganiseerd], maar dat vinden we zelf minder relevant voor de alternerende opleidingen. Het is net fijn dat we voortdurend die ervaringen van op de werkvloer mee kunnen nemen in onze andere lessen. Dus waar we net op zullen moeten inboeten, dat weten we nog niet. We hopen nog altijd dat er meer middelen kunnen komen. Maar daar vrees ik voor, gezien de besparingen."*

# 15 | Beëindiging van de overeenkomst

Het decreet omschrijft verschillende situaties die leiden tot het beëindigen van de overeenkomst (zie ook Figuur 15.1). Er kan beslist worden om de overeenkomst stop te zetten voor de vastgelegde termijn verstreken is, of wanneer de leerling alle competenties behaald heeft. In het eerste geval spreken we van een *vroegtijdig beëindiging*. Zulke beëindiging moet door de trajectbegeleider doorgegeven worden aan het Vlaams Partnerschap Duaal Leren.

## 15.1 Ervaringen met gewone beëindiging van de overeenkomst

Het ultieme doel van de overeenkomst is dat na beëindiging jongeren klaar zijn voor de arbeidsmarkt. Via het opleidingsplan wordt er op toe gezien dat de jongeren de nodige competenties behalen om hun job naar behoren uit te voeren. De meeste *laatstejaars* die we spraken, voelen zich na beëindiging ook effectief klaar om aan de slag te gaan. Dit weten ze omdat ze bij het einde van hun opleiding al konden meedraaien als volwaardige werknemer. Via gesprekken met collega's weten ze ook hoe het er aan toe gaat op de werkvloer, en hoe het "volwassen leven" na school eruit ziet.

*Lowie (leerling 6e jaar elektriciteit duaal– OV4): "Werken is iets anders dan school. Op school zijn er verschillende soorten vangnetten. Mensen doen daar altijd puberaal tegen u omdat iedereen rondom u een puber is. Maar op het werk behandelen ze u als een normale werkmens. Daar ben je echt in een volwassen sfeer en wordt je een beetje geforceerd om zelf ook volwassener te worden. En dat is vooral tof voor mijn familie ook. Dat ik niet meer die lastige puber van vroeger ben."*

Niet alleen de jongere zelf maar ook de meeste werkgevers zijn overtuigd dat hun jongere klaar is om de overstap naar de arbeidsmarkt te maken. Acht leerlingen[40] hebben immers al vooruitzichten op een contract bij hun werkgever.

Dit geldt echter niet voor alle leerlingen. Caroline bijvoorbeeld voelt zich nog niet klaar. Dit gevoel lijkt samen te hangen met de geboden begeleiding op de werkplek (Hoofdstuk 12). De werkgever van Caroline had moeite om bepaalde taken uit handen te geven waardoor zij deze handelingen nooit in de praktijk heeft kunnen inoefenen. Het gevoel van verantwoordelijkheid en eigenaarschap leeft bij haar dan ook veel minder.

*Caroline (leerling 7e jaar haarstylist Leertijd – OV9): "Ik ben begonnen met veel verwachtingen. Ze hadden me bij SYNTRA warm gemaakt van: "Volgend jaar ga jij kunnen meedraaien als een vaste medewerker. Dan kan je alle brushings, kleuringen en knippen doen". Ik had dus verwacht dat ik veel meer mocht doen. Ik begrijp wel dat je nog niet direct mag knippen maar ik had gedacht dat ik dat al wel wat kon leren. Op een pop desnoods. Maar mijn baas zegt: "Tot dat ik op pensioen ga geef ik mijn schaar niet door". Ik denk dat hij niet wilt dat de klanten onzeker worden omdat ik hun haar moet knippen. Dus de moeilijkere technieken en kapsels heb ik nog niet in het salon kunnen proberen, alleen op school."*

Klaar zijn betekent niet per se dat de jongere al alles moet kunnen. Het kan zijn dat de jongere bepaalde kleine aspecten nog onder de knie moet krijgen. Vaak zijn deze competenties specialistisch en bedrijfsspecifiek. Zoals Maya aanhaalt, stopt het leren dan ook niet bij het behalen van het diploma,

40 Allen 6e of 7ejaars.

maar moet er levenslang geleerd worden. Er kan dus nadien nog altijd bijgeschaafd en bijgeleerd worden in functie van de job.

*Maya (leerling 7e jaar kinderbegeleider duaal– OV4): "Je moet heel je leven leren. Ik heb nu een contract gekregen dus ik ga daar blijven werken. Ik ken de basisverzorging van een kind dus ik ga niks verkeerd doen. Maar ik denk dat ik nog elke week, mijn hele leven lang, dingen ga bijleren."*

Niet alleen klaar zijn voor de arbeidsmarkt wordt door de leerlingen als het eindpunt gezien van hun overeenkomst. Een groep leerlingen heeft voor hun alternerende opleiding al meegedraaid (als schoolverlater of jobstudent) op de werkplaats. Zij geven aan dat ze dankzij die praktijkervaring hun werkcompetenties al vrij goed beheersen. Hun motivatie om de opleiding te beëindigen, heeft vooral te maken met de mogelijkheid die het biedt om zo hun diploma van het secundair onderwijs te behalen. Ze doen dit vanuit de overtuiging dat het in de huidige maatschappij heel belangrijk is om een diploma te hebben.

*Boris (leerling 7e jaar auto Leertijd– OV5): "Er is niet echt iets waardoor ik mij klaar voel. Ik voelde mij al klaar voordat ik met SYNTRA begonnen ben. Ik had daar al een jaar vast gewerkt en dat lag mij. Maar ik wilde graag mijn diploma halen. Daarvoor ben ik naar SYNTRA gekomen. Dus nu ben ik zogezegd aan mijn derde jaar bezig om mijn diploma te krijgen en daarna daar terug verder vast te gaan werken."*

Tot slot merken we op dat een deel van de leerlingen aangeeft na hun opleiding niet per definitie te zullen gaan werken met de beroepsspecifieke competenties die ze behaald hebben of te willen verder studeren. Dit komt niet zozeer omdat ze een slechte ervaring hadden met de opleiding, maar vanuit de idee dat de toekomst nog niet vastligt en men zoveel mogelijk opties moet open houden of toekomstmogelijkheden creëren.

## 15.2 Vroegtijdige beëindiging

De leerling of de onderneming kan redenen inroepen om de overeenkomst te beëindigen als de leerling of de onderneming ernstig tekortschiet in zijn/haar verplichtingen, als er omstandigheden zijn die het goede verloop van de opleiding op de werkplek ernstig belemmeren of als de leerling wil overschakelen naar een andere opleiding.

Ook de opleidingsverstrekker kan beslissen om de overeenkomst stop te zetten (a) bij zware inbreuken van de onderneming of de leerling tegen de uitvoering van de overeenkomst; (b) wanneer de fysieke of geestelijke gezondheid van de leerling gevaar loopt; of (c) als er omstandigheden zijn die het goede verloop van de opleiding op de werkplek ernstig belemmeren. (Art. 27). De opleidingsverstrekker kan op dat moment ook voorstellen aan het Vlaams Partnerschap Duaal Leren om de erkenning van de onderneming op te heffen.

Wanneer één van de partijen aan de trajectbegeleider te kennen geeft dat hij/zij de overeenkomst wil stopzetten, wordt een verzoeningsperiode van max. 3 weken ingesteld. Tijdens deze periode wordt de overeenkomst gewoon verdergezet maar tracht de trajectbegeleider de partijen te verzoenen. Indien dit niet lukt, kan er effectief overgegaan worden tot beëindiging.

**Figuur 15.1 Artikel 23 over de beëindiging van de overeenkomsten**

Afdeling 4 Beëindiging van de overeenkomst van alternerende opleiding
ART 23.
Met behoud van de toepassing van de wijzen waarop verbintenissen in het algemeen eindigen, neemt de uitvoering van de overeenkomst een einde:
1° als de termijn verstreken is;
2° als de leerling de opleiding met vrucht heeft beëindigd;
3° als de mentor overlijdt en geen andere mentor kan worden aangesteld;
4° als er overmacht is, die tot gevolg heeft dat de uitvoering van de overeenkomst definitief onmogelijk wordt;
5° op verzoek van de leerling in geval van faillissement of na overname van de onderneming, tenzij de overeenkomst door het overnemende bedrijf overgenomen wordt. Dat laatste is alleen mogelijk als ook het overnemende bedrijf aan alle voorwaarden voldoet;
6° als de schorsing van de uitvoering van de overeenkomst langer dan zestig dagen aanhoudt en de ondernemer of de leerling de wens uit de overeenkomst niet verder uit te voeren;
7° bij definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel van de onderwijs- of opleidingsverstrekker, in voorkomend geval na de uitputting van het beroep, vermeld in artikel 123/12 van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010;
8° bij vroegtijdige stopzetting van de opleiding;
9° als de erkenning van de onderneming wordt opgeheven;
10° als de opleidingsverstrekker conform artikel 110/11, § 2, van de Codex Secundair Onderwijs van 17 december 2010 de leerling heeft ingeschreven onder ontbindende voorwaarde en de inschrijving ontbindt.

**Bron** Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, artikel 23

### 15.2.1 Oorzaken van vroegtijdige beëindiging

De trajectbegeleiders bevestigen het verhaal van de werkgevers dat de oorzaak van de vroegtijdige stopzetting meestal bij de jongere zelf ligt (zie ook Hoofdstuk 6.3). Vaak gaat het dan over jongeren die te laat komen, ongewettigd afwezig zijn of andere arbeidsattitudes missen. Andere jongeren kampen met persoonlijke problemen of missen te veel basiskennis om goed te kunnen meedraaien op de werkplek. Om een traject tot een goed einde te brengen, moet er dus voor de werkgevers een basis aan attitudes en technische kennis zijn van waaruit ze kunnen vertrekken voor de verdere opleiding. In sectoren waar een tekort heerst, hoeft deze basiskennis echter niet uitgebreid te zijn.

*Kristof (vakleerkracht en trajectbegeleider duaal– OV3): " Ik was tijdens mijn eerste jaar als trajectbegeleider bang dat de werkgevers mij gingen opbellen om te klagen dat mijn leerlingen niet genoeg geleerd hadden op school. Maar ik heb gemerkt dat het voor de werkgevers niet zo belangrijk is wat de jongeren allemaal kunnen als ze beginnen. Ze zeiden mij dat zelf: "Niet mee inzitten, we leren hen dat wel.". Waar ze wel een probleem mee hebben, is de attitude van de jeugd van tegenwoordig. De jongeren zijn veel mondiger en ze kunnen het goed uitleggen. Ze weten goed wat hun rechten zijn en ze staan daar echt wel op. En dan durven ze hun mond al eens opendoen wanneer ze beter zouden zwijgen."*

Jongeren kunnen de overeenkomst echter ook zelf stopzetten. Volgens de begeleiders gaan jongeren over tot deze beslissing omdat ze voltijds willen gaan werken, omdat ze schoolmoe zijn, etc. Ze wijzen erop dat heel wat jongeren niet weten wat ze willen. Anderen hebben een verkeerd beeld van alternerend leren. Gedurende hun traject ontdekken ze dat het toch zwaarder is dan gedacht, waardoor ze beslissen om te stoppen. Het draait dus vaak om verwachtingen.

Zoals in Sectie 11.2 al werd aangehaald, schatten bepaalde jongeren zich te hoog in. Ze verwachten dat ze bepaalde taken al mogen uitvoeren. Dit botst dan met de inschatting van de werkgever, wat kan leiden tot een conflict.

*Zoë (trajectbegeleider SYNTRA campus– OV7): "Soms hebben jongeren andere verwachtingen van wat ze mogen doen op de werkplek. Ik heb een leerling in de groensector die het gevoel heeft dat hij enkel maar beheer en het onderhoud mag doen, maar nog niet bezig mag zijn met aanplantingen. Terwijl zijn werkgever het gevoel heeft: "Je zit nog niet zo ver. Je werkt nog niet nauwkeurig genoeg. Aanplantingen hebben grote gevolgen voor mij, als dat niet goed gedaan wordt.". Maar de jongere wil heel graag weten wanneer hij dat wel verder mag doen. Dus daar zit het stroef in de verwachtingen van beiden."*

Zeven geïnterviewde jongeren zetten hun overeenkomst vroegtijdig stop. Hun opleiding werd echter wel voortgezet. Het gaat in deze gevallen dus eerder over een verandering van werkplek dan een effectieve stopzetting. De redenen voor deze verandering zijn uiteenlopend en tonen veel gelijkenissen met de hierboven reeds aangehaalde redenen: een incident met een collega, het takenpakket dat niet aansloot bij de verwachtingen, of een baas die ontevreden was over het niveau van de leerling. De oorzaak voor de stopzetting ligt echter niet per definitie bij de jongere. Soms kan het ook gaan om een leerwerkplek die niet voldeed. Zo moest Geoffrey steeds samenwerken met (anderstalige) collega's die hij niet begreep, en werd hij onvoldoende opgevangen. Bij de trajectbegeleiders horen we gelijkaardige verhalen over werkplekken die de jongeren onvoldoende begeleiden. Met deze werkplekken wenst de opleidingsverstrekker in de toekomst niet meer samen te werken. Er moet echter op toegezien worden dat zulke ingrijpende beslissingen niet te vroeg genomen worden, en dat alle partijen gehoord worden.

*Tim (vakleerkracht en trajectbegeleider duaal–OV8): "Tijdens mijn eerste jaar als trajectbegeleider hebben we een overeenkomst stopgezet omdat de werkplek niet meer voldeed. De erkenning van deze onderneming werd toen ingetrokken. Achteraf gezien heb ik spijt van hoe het toen is gelopen, want ik heb gemerkt dat het probleem meer bij de leerling lag. We stonden toen onder druk. Het was het eerste jaar van duaal leren en dat moest allemaal goed verlopen. We moesten zorgen dat er zeker niets misliep. Nu zou ik meer tijd nemen om te kijken hoe het er op de werkplek aan toe gaat en hoe de leerling zich gedraagt. Ik voel mijzelf ook sterker in de rol als trajectbegeleider. Ik heb al een aantal dingen meegemaakt en heb meer feeling met die dingen."*

De beslissing om van werkgever te veranderen kan echter ook een positieve keuze zijn, in functie van de leerkansen. Zo besloot Thibau om de overstap te maken van een brasserie naar een sterrenzaak om zo nog meer uit zijn opleiding te halen.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV7): "Het voelde voor mij dat ik een beetje was uitgeleerd in de brasserie. Het werd gewoon een automatisme. Ik had er nog veel kunnen leren, maar op het vlak van hospitality konden ze mij niets meer aanbieden. Ik heb dan ook een bewuste keuze gemaakt. Mijn oorspronkelijke doel was in een brasserie werken. Toen ik daar werkte was mijn doel één ster. Ondertussen zit ik al in een tweesterrenzaak. Maar ik mik altijd hoger."*

### 15.2.2 Verzoeningspoging versus vroegtijdige beëindiging

Om alles vlot te laten verlopen, wordt er zoveel mogelijk beëindigd in onderling overleg. In dat geval is er geen opzegtermijn verschuldigd, en kan de overeenkomst meteen beëindigd worden. De twee partijen hoeven zo niet meer lang samen te werken, wat een verdere escalatie van het conflict voorkomt. Een verzoeningspoging is in zulke gevallen volgens de begeleiders minder relevant. Het is immer voor beide partijen al duidelijk dat een verdere samenwerking niet mogelijk is.

In andere gevallen wordt er wel overgegaan tot een verzoeningspoging. De trajectbegeleider brengt dan beide partijen samen om het probleem uit te praten, waarna afspraken worden vastgelegd. Het blijkt echter dat de overeenkomst in de meeste gevallen alsnog beëindigd wordt. De frustraties slepen vaak al te lang aan, of jongeren blijven hervallen. Het is dus belangrijk om tijdig in te grijpen bij spanningen. Naast de formele verzoeningspoging wordt gedurende het hele traject indirect en informeel verzoend. Zo gaf Valerie terecht aan dat verzoening een van de standaardtaken is van een trajectbegeleider. Trajectbegeleiders hebben aandacht voor de noden van beide partijen en komen tussenbeide wanneer er onvrede heerst.

De begeleiders trachten de beëindiging zo vlot mogelijk te laten verlopen om de relatie met zowel de werkgever als de leerling optimaal te houden. Na de beëindiging van de overeenkomst is het contact met de werkgever en leerling immers niet afgelopen. Idealiter zetten de leerlingen hun opleiding gewoon verder bij een nieuwe werkgever. De begeleiders willen niet dat hun motivatie en gevoel ten opzichte van het onderwijs (verder) aangetast wordt door een negatieve ervaring met de stopzetting. De jongere zou dan immers kunnen beslissen om het onderwijs vroegtijdig te verlaten. Langs de andere kant moet ook de relatie met de werkgever zo optimaal mogelijk gehouden worden zodat er in de toekomst ook nog nieuwe leerlingen terecht kunnen. Zowel rekening houden met de leerling als de werkgever kan de begeleider ook in een soort van spagaat zetten. Hij/zij heeft begrip voor beide kanten van het verhaal, maar deze zijn niet altijd met elkaar te verzoenen.

### 15.2.3 Ervaring leerlingen met stopzetting van de overeenkomst

Er werd door de leerlingen relatief weinig verteld over hun stopzetting. Als er over werd gesproken, bleef men hierover rationeel. Uit hun verhalen lijkt dan ook dat de overgang zonder al te veel moeilijkheden en op een organische manier is verlopen: de leerling deed zijn/haar jaar uit waarna hij/zij het daaropvolgende schooljaar bij een nieuwe werkgever startte. De leerling bleek over de stopzetting vaak niet in gesprek te gaan met zijn/haar werkgever. Dit verliep eerder via de opleidingsverstrekker.

Bij één van de leerlingen lag er echter een acuut conflict aan de basis van de stopzetting. De leerling werd op staande voet ontslagen. Hier kon het jaar niet verder uitgedaan worden. De leerling kreeg echter niet de mogelijkheid om zijn kant van het verhaal te vertellen, waardoor hij zich niet gehoord voelt en de werkgever eenzijdig over hem oordeelde..

De leerlingen zijn echter wel tevreden over de aanpak van de opleidingsverstrekker. Er wordt tijd gemaakt om naar het verhaal van de jongere te luisteren en er wordt begrip opgebracht voor zijn/haar gevoelens en ervaringen. De inspanning van de opleidingsverstrekkers om ervoor te zorgen dat de stopzetting niet als een demotiverende gebeurtenis wordt ervaren, lijkt dus te werken. De leerlingen hebben het gevoel dat er iemand achter hen staat. Wanneer er toch samen wordt gezeten met de werkgever om de stopzetting te bespreken, voelen de leerlingen zich dan ook gesterkt en gesteund.

De stopzetting, en vooral de (conflict)situatie daaraan voorafgaand, vormden tot slot voor sommige leerlingen een leermoment. Ze kregen meer (zelf)inzicht en zijn beter gewapend om met gelijkaardige situaties om te gaan.

*Medi (leerling 6e jaar elektriciteit duaal– OV3): "Sinds de stopzetting pak ik het anders aan op mijn werk. Nu zorg ik er wel voor dat ik die fout niet nog eens maak. Als ik nu in ongeveer dezelfde situatie kom, weet ik beter wat ik moet doen. Het is beter dat ik mezelf inhoud dan dat ik iets fout doe en dat zij mij wegsturen."*

## 15.3 Administratieve afhandeling van de beëindiging

De administratieve afhandeling van de beëindiging verloopt volgens de opleidingsverstrekkers vlot. Men hoeft enkel het document dat bij het gekozen type stopzetting hoort af te printen en te ondertekenen. De begeleiders geven dit ook in in de tool (werkplekduaal.be). Volgens één begeleider zijn

hier echter onvoldoende keuzemogelijkheden om de reden van stopzetting aan te geven, wat een vertekend beeld kan geven van de effectieve redenen voor stopzetting.

Zoals al eerder werd aangegeven in Hoofdstuk 11, brengt de stopzetting ook praktische beslommeringen of onenigheden met zich mee. Overuren moeten nog gecompenseerd worden, of werkkledij moet worden teruggebracht. Wanneer in onmin uit elkaar wordt gegaan, kan dit nog enige tijd aanslepen. Nochtans gaven de werkgevers in de vragenlijst aan dat de stopzetting vlot verliep (Hoofdstuk 5). De inspanningen van de begeleiders om de overeenkomst op een serene manier af te ronden lijken dus te hebben geloond.

# 16 | Aanpassingen aan het systeem

Ter afsluiting van de interviews vroegen we de respondenten wat ze zouden veranderen aan het systeem van alternerend leren indien ze daartoe de mogelijkheid hadden. Dit geeft een indicatie van mogelijke werkpunten net als verplichtingen die minder gedragen zijn.

## 16.1 Positionering van de verschillende systemen

Heel wat leerlingen zijn tevreden met de huidige situatie, en verwachten dan ook geen veranderingen aan het systeem. Anderen vragen een *verhoging van de leervergoeding*. Zoals reeds toegelicht in Sectie 12.3 is een grote groep van de jongeren van mening dat de vergoeding niet in verhouding staat tot het door hen geleverde werk. Zelf stellen zij een bedrag van 700 euro per maand voor. Of nog, ze zijn ook geen vragende partij om evenveel te kunnen verdienen als een voltijdse werknemer.

Thibau is wel vragende partij om het *imago van de SYNTRA Leertijd te verbeteren*, en het meer te kaderen als een positieve keuze. Hij ziet veel potentieel in het alternerend leren, maar voorlopig is de opvolging te oppervlakkig en blijft veel van dat potentieel onderbenut. Door actiever in te zetten op een ambitieus opleidingsplan en praktijkvoorbeelden, kan er veel meer uit het traject gehaald worden.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV7): "Je moet je altijd op een of andere manier bewijzen als je zegt dat je van SYNTRA komt. Mensen schrikken niet, maar de eerste vraag is altijd: "Omdat je school moe bent?". Dat is dus de naam dat ze nu hebben. Maar als ze echt een opleiding kunnen geven, en een plan kunnen voorstellen van: "Kijk we willen u daar echt in steunen. We hebben niet echt een vast plan, maar we willen kijken wat het beste bij je past." En ze kunnen u doorsturen naar hoog aangeschreven werkplaatsen, dan kunnen ze die naam wel veranderen. Ik geloof echt dat ze daar de mogelijkheden voor hebben."*

Hierbij aansluitend wijst Nancy op het negatieve imago van Leren en Werken. Ze vreest dat het als minderwaardig wordt aanzien. Met de invoering van het duaal leren vormt de groep van leerlingen in het systeem van Leren en Werken een soort van restgroep bestaande uit de zwakkere leerlingen die niet terecht kunnen in duaal leren. Wanneer de opleidingen binnen Leren en Werken zouden verdwijnen, dreigen zij buiten het systeem te vallen.

*Nancy (tewerkstellingsbegeleider duaal en Leren en Werken– OV10): "We merken dat de problematiek bij ons [binnen Leren en Werken] de afgelopen twee jaar veel groter is geworden en dat het algemene niveau is gezakt. Ik weet niet zeker of dat is omdat veel leerlingen in de derde graad duaal gaan doen en niet meer naar ons komen. We zijn wel bang dat er leerlingen uit de boot gaan vallen als het allemaal duaal leren zou worden. Want veel van onze leerlingen geraken niet in de derde graad. Ze zijn al schoolmoe voor de derde graad, en willen op dat moment al gaan werken. Daarnaast heb je ook een groep van jongeren met een migratieachtergrond en vluchtelingen, die bijna direct moeten kunnen gaan werken om te kunnen overleven. Als die jongeren enkel nog duaal zouden hebben, dan kunnen die nergens meer terecht."*

Het verschil tussen de verschillende types van alternerend leren is echter vaak niet duidelijk voor de leerlingen. Duaal leren wordt bijvoorbeeld nog te vaak geassocieerd met het leercontract van vroeger. Dit wijst erop dat duaal leren nog geen onderscheidende identiteit en positie heeft verworven.

*Filip (TAC duaal– OV6): "Het is natuurlijk nog maar het eerste jaar dat het een officieel traject is, maar ik vind dat duaal leren nog niet genoeg op de kaart staat. Op het vlak van de mogelijkheden die er zijn en waar de opleiding zich situeert ten opzichte van de hele onderwijshervorming. Het heeft nog geen duidelijk plaats gekregen. Dat mag wat duidelijk voor de ondernemingen, maar eigenlijk voor alle mensen. En vooral voor de leerlingen die zoekende zijn. Duaal leren heeft nog geen echt duidelijke plaats in de mogelijkheden van de opleidingen, omdat je het nog niet overal kan volgen. Je moet er al toevallig via de onderwijskiezer op uitkomen, maar BSO-leerlingen zijn vaak minder vlot met de computer. […] Er is vorig jaar een campagne geweest om duaal leren te promoten, maar dat was dan gewoon "duaal leren", zonder veel uitleg. Ik denk dat veel mensen denken dat het de vervanger is van leercontracten en deeltijds onderwijs. En als je, ja kort door de bocht, het heeft er wel veel van weg he [lach]. Terwijl dat dat eigenlijk allemaal naast mekaar blijft bestaan. […] Er blijven veel vragen: "Met wat is het gelijkgeschaald?" of "Als ik afstudeer als duale leerling, welk diploma heb ik dan?" Die dingen hebben nog geen aandacht gekregen."*

## 16.2 Minder gedragen verplichtingen

Uit de analyse bleek dat de respondenten het niet altijd eens zijn met bepaalde verplichtingen en regelgevingen. Zo vinden we zowel voor- als tegenstanders van de nieuwe vakantieregeling (n.b. net zoals bij de werkgevers; Hoofdstuk 5). Sinds 1 september 2019 mogen de leerlingen uit de CDO's en SYNTRA campussen, net als de leerlingen uit voltijdse scholen, niet meer werken tijdens de schoolvakanties. Ze moeten tijdens deze periodes (on)betaald verlof nemen.[41] Dit mes snijdt aan twee kanten: langs de ene kant maakt het tijd vrij voor de leerlingen om rust te nemen of als jobstudent bij te gaan verdienen. Langs de andere kant wordt het aantal dagen op de werkvloer, en de bijhorende vergoeding, enorm gereduceerd.

*Boris (leerling 7e jaar auto Leertijd – OV5): "Wij zitten hier met een andere ingesteldheid dan de leerlingen uit een voltijdse school. Wij zijn hier allemaal om te werken en ervaring op te doen, terwijl dat zij eerst hun diploma willen halen en daarna ervaring gaan opdoen. Dus hoe meer dat wij kunnen gaan werken, hoe beter. Maar doordat wij gelijkgesteld zijn met de voltijdse leerlingen, mogen wij niet meer tijdens de schoolvakanties werken. Maar dan pak je dus wel direct een groot deel van de opleiding weg he."*

De vakantieperiode is echter in heel wat sectoren net een heel leerrijke periode. In bepaalde sectoren doen er zich dan uitzonderlijke leerkansen voor. Hiervoor is in de regelgeving een uitzondering voorzien. De jongeren kunnen dan bij uitzondering toch aan het werk, maar recupereren deze dagen tijdens het schooljaar. Anderen geven echter aan dat ze het interessant zouden vinden om mee te kunnen draaien tijdens een drukke periode (bijvoorbeeld in de toeristische sector of horeca). Op die manier krijgen ze een beter beeld van hoe het er aan toegaat wanneer je later als vaste werknemer mee zou draaien. Voor deze laatste situatie bestaat er echter geen uitzonderingsmaatregel.

*Thibau (leerling 7e jaar horeca Leertijd – OV7): "Ik vind het jammer dat we in de schoolvakanties niet mogen werken. Ik zie SYNTRA als klaarstomen voor het echte werk. Het zou net een mooie voorbereiding zijn als we dan wél mochten werken. Dan worden we er al een beetje ingerold. Maar ik heb dat opgelost door in de vakanties een studentenjob te doen."*

De verzekeringsregeling kan volgens de begeleiders op weinig bijval van de ondernemingen rekenen. De ondernemers zien niet in waarom ze de jongere moeten verzekeren tijdens de periode dat hij/zij bij de opleidingsverstrekker doorbrengt. Dit vormt voor sommigen dan ook een drempel. Nochtans kwam dit uit de bevraging van de werkgevers minder naar boven. Het was voor de werkgevers geen doorslaggevende factor in de beslissing om te stoppen als werkplek (Hoofdstuk 5).

41 Informatie rond de vakantieregeling is terug te vinden op https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Trajectbegeleider%20-%20OAO%20%26%20SAO%20-%20Vakantieregeling%20%28vanaf%201%20september%202019%29.pdf

Een andere verplichting die de respondenten graag anders zouden zien, is de verplichting voor het attest van goed gedrag en zeden ('model 2'; supra). De meeste begeleiders begrijpen dat het document nodig is, maar de praktische regeling voor het toevoegen kan eenvoudiger. Zoals in Sectie 14.1.3 werd toegelicht, vertraagt deze verplichting het proces van de erkenningsaanvraag, waardoor het verdere verloop van het traject belemmerd wordt. Dit hangt samen met de verplichting dat de leerling binnen een periode van 20 werkdagen na zijn inschrijving aan de slag moet zijn. Wanneer de werkgever nog geen erkenning heeft, en de nodige administratie dus nog in orde gebracht moet worden, blijkt deze deadline te krap.

*Kristof (vakleerkracht en trajectbegeleider duaal – OV3): "Zolang een bedrijf al een erkenning heeft is er geen probleem. Dan duurt het vijf minuten om alles in orde te brengen. Maar stél: je krijgt een leerling binnen waar je nog geen bedrijf voor hebt. Je vindt een bedrijf dat bereid is om in te stappen. Dan begint heel het gedoe. De termijn van 20 dagen begint direct te lopen van zodra de leerling zich inschrijft. Maar dat document van goed gedrag en zeden daar moet je in sommige gemeentes al 10 dagen op wachten. Reken daar nog 14 dagen bij om alles te verwerken, door het sectoraal partnerschap, en je zit er al over."*

## 16.3 Hervormingen

Naast de besproken verplichtingen zijn er ook enkele andere zaken die de begeleiders zouden veranderen. Begeleiders die voorheen zelf in de praktijk gestaan hebben, weten wat voor belasting het opleiden van leerlingen met zich meebrengt. Zij vragen daarom de nodige erkenning en beloning voor de bedrijven die zich engageren binnen het systeem van alternerend leren. Er wordt volgens hen nog te vaak met een negatieve perceptie naar de werkgevers gekeken.

*Kristof (vakleerkracht en trajectbegeleider duaal – OV3): "Ik heb wel begrip voor bedrijven waar het eens wat minder loopt. Ik heb vroeger zelf ook in de privé gestaan en stagejongens opgeleid dus ik weet dat dat niet altijd even simpel is. Je mag ook niet vergeten dat het opleiden van de jongere niet de voornaamste taak is van de mentor. Zijn werkgever verwacht nog altijd dat hij zijn werk doet. Maar daarnaast moet hij de fouten van de jongere rechtzetten en ligt het tempo een stuk lager. En de klant wil natuurlijk ook niet meer uren betalen omdat de werknemers met de jongere moeten bezig zijn. Dus het is een beetje geven en nemen. Ik ben er dus heel voorzichtig in om mensen af te breken en te zeggen dat ze meer tijd met de jongere bezig moeten zijn. Als het echt te moeilijk is dan wordt de jongere wel geholpen. Ze zijn ook heel beschermend. Ze willen de jongere altijd meer punten geven dan ik zou doen, zodat hij zeker niet ontmoedigd raakt en stopt met zijn opleiding."*

Volgens anderen zou het werkveld meer betrokken mogen worden. Binnen het huidige systeem ligt het zwaartepunt bij het onderwijs. Scholen zijn de dirigent van de opleidingen en bepalen welke richtingen aangeboden worden. Voor Roeland zou men meer vraaggestuurd mogen werken, waarbij het initiatief bij de werkgevers gelegd wordt. Op die manier wordt er meer afgestemd op de noden van de bedrijven.

*Roeland (trajectbegeleider duaal – OV10): "Wat voor mij een groot gemis is binnen duaal leren is de betrokkenheid van de bedrijven. Nu zijn het vooral de sectoren die betrokken zijn. Maar sectoren zijn geen bedrijven. Bijvoorbeeld, de personen die door de sector afgevaardigd zijn om de standaardtrajecten te maken, die staan niet met hun voeten in het arbeidsveld. En dat is wel een gemis. Als je die standaardplannen voor koelinstallaties of elektriciteit aan bedrijven laat zien dan moeten die eens lachen. Dat is niet realistisch. Maar die mensen zijn niet betrokken bij duaal leren, waardoor dat je een duaal leren dreigt te creëren dat geen voeling heeft met de realiteit.*"

Daarnaast is de communicatie rond beslissingen en veranderingen een werkpunt dat tijdens bijna alle interviews met de begeleiders ter sprake kwam. De begeleiders zijn niet altijd op de hoogte van de veranderingen waardoor ze hier pas achter komen tijdens het opstellen van de overeenkomst. Dit

zorgt voor heel wat onzekerheid. "Ben ik wel in het meest recente document bezig?", "Mijn werk gaat toch niet voor niets zijn?", "Geef ik wel de juist informatie aan de werkgever?". Sommige begeleiders trachten dit te ondervangen door af en toe op de website van SYNTRA Vlaanderen te controleren of er veranderingen gemeld zijn. Het is echter niet praktisch haalbaar om dit iedere dag te doen, waardoor bepaalde veranderingen over het hoofd gezien worden. Er moet dus duidelijk gecommuniceerd worden over de veranderingen. De huidige manier van communiceren lijkt dit doel niet te bereiken. Er moet dan ook gekeken worden hoe de informatiestroom verbeterd kan worden. De begeleiders geven zelf aan dat de communicatie heel diffuus is. Ze krijgen mails van de sectororganisatie, het departement Onderwijs en Vorming, SYNTRA Vlaanderen … Daar bovenop is deze informatie vaak niet relevant, waardoor de belangrijke zaken mee verdwijnen in de zee van mails. De begeleiders vragen dan ook om vanuit één centraal punt te communiceren. Een deel onder hen zou ook graag meer achtergrondinformatie hebben rond de beslissingen. Zij vinden het moeilijk om zaken uit te voeren waarvoor ze de argumentatie niet kennen.

Niet alleen de communicatie, maar ook de administratie en organisatie zouden volgens de begeleiders gecentraliseerd moeten worden. Dit zou zowel hun eigen administratie als die van de geïnteresseerde bedrijven kunnen vereenvoudigen. Nu worden de geïnteresseerde bedrijven eerst naar de ene instantie gestuurd, waarna ze hun erkenningsaanvraag ergens anders moeten indienen, etc. Een centraal aanspreekpunt van waaruit doorverwezen kan worden, kan hier een oplossing bieden.

*Arno (TAC duaal – OV8): "Nu moeten wij bedrijven gaan zoeken en die dan doorverwijzen naar de sectorverantwoordelijke voor hun erkenningsaanvraag. Voor de houtsector moeten we dan nog gaan kijken bij welk paritair comité dat ze zitten om te weten of we bij Woodwize of Constructive moeten aankloppen. Daar is het nog een beetje ingewikkelder.*

*Het zou gemakkelijk zijn als alles via één en hetzelfde kanaal gebeurt. Of je nu in de bouwsector zit of in de autosector, dat alle werkgevers via één centraal kanaal aangeven: "Ik wil duaal leren aanbieden". En dat scholen die een bedrijf zoeken langs daar kunnen gaan. Zodat dat gematcht wordt. Maar dat ook de administratieve stappen die genomen moeten worden daar geregistreerd worden. Dat dat overzichtelijk wordt, en we het bos weer door de bomen zien."*

Om de administratieve belasting het hoofd te kunnen bieden, vragen de begeleiders daarnaast meer middelen en ondersteuning. In Sectie 14.2 werd reeds vermeld dat de begeleiders vaak taken op zich nemen die in principe niet in hun functiebeschrijving vermeld staan (bv. controleren van vergoedingen). Deze tijd wordt dan ook niet meegenomen bij de verdeling van de middelen. Daarenboven willen de opleidingsverstrekkers het opleidingsplan en hun evaluatiemethodes professionaliseren maar hebben ze hier niet de nodige tijd en middelen voor.

Hierbij aansluitend heerst er bij vele (nieuwe) opleidingsverstrekkers een grote mate van onzekerheid. Ze hebben ieder, binnen hun eigen mogelijkheden, een opleidingsplan en evaluatiemethode uitgewerkt. Aangezien er weinig tot geen kader is dat zegt hoe dit er moet uitzien, twijfelen heel wat begeleiders of hun aanpak wel voldoet. Zij zijn dan ook vragende partij voor een duidelijker kader, of zelfs volledig uitgewerkte sjablonen en tools. Hierdoor zou heel wat tijd vrijkomen voor ondersteuning en opvolging van leerlingen. Als iedere opleidingsverstrekker met eenzelfde format werkt, is dit ook eenvoudiger voor de werkgevers. In het huidige opzet moet een werkgever die leerlingen van verschillende opleidingsverstrekkers opleidt voor iedere leerling een ander evaluatieformulier of opleidingsplan gebruiken.

# - DEEL 4 ALGEMENE CONCLUSIE EN BELEIDSAANBEVELINGEN -

# 17 | Algemene conclusie en beleidsaanbevelingen

Alternerend leren en duaal leren zijn twee begrippen die vaak tezamen worden aangetroffen in teksten. Hoewel beide begrippen verwijzen naar de combinatie van leren bij een opleidingsverstrekker en leren in een onderneming, is alternerend leren en werken *een breder begrip*. In het bijzonder wordt er in dit rapport, geschreven in 2019-2020, onder een alternerende opleiding verstaan:

- een opleiding in het voltijds SO (excl. ABO BuSO OV3) die door de Vlaamse regering als duaal wordt aangeduid (Duaal Leren);
- elke opleiding in het DBSO (Stelsel van Leren en Werken);
- elke opleiding in Leertijd (Stelsel van Leren en Werken).

Het laatste decennium is er een toenemende aandacht voor leren en werken, die sinds 2016 nog verder werd verscherpt met de introductie van de proeftuinen duaal leren in het technisch- en beroepssecundair onderwijs. Om het systeem van alternerend leren toegankelijker te maken, zette Vlaanderen in op hervormingen van het systeem (De Witte & Verhaest, 2019). Naar aanleiding van de zesde staatshervorming werden de statuten van het Decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken gemoderniseerd door enkele bestaande statuten te vereenvoudigen en te harmoniseren. Het nieuwe type van opleidingsovereenkomst werd vastgelegd in *het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen* (kort: Decreet OAO).

De harmonisering van statuten betrof in het bijzonder de regeling rond de overeenkomsten die nodig zijn voor de invulling van de werkplekcomponent in het Stelsel van Leren en Werken en in duaal leren. Dankzij het Decreet van 10 juni 2016 zijn er nu slechts drie types van overeenkomsten mogelijk, met name een 'gewone' overeenkomst alternerende opleiding (OAO) en een stageovereenkomst alternerende opleiding (SAO). In specifieke gevallen in DBSO kan gekozen worden voor een derde type van overeenkomst, met name de deeltijdse arbeidsovereenkomst (DAO).

In dit rapport presenteerden we een evaluatie van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Hiertoe formuleerden we 15 onderzoeksvragen (zie Hoofdstuk 1) die beantwoord werden aan de hand van een mixed-methods design. Zo maakten we gebruiken van deskresearch en literatuurstudie, administratieve data van SYNTRA Vlaanderen, enquêtes onder vestigingen en erkende mentoren in het systeem van altererend leren, en diepte-interviews met opleidingsverstrekkers (m.n. de trajectbegeleiders en jongeren in altererende opleidingen). Ook had de begeleidingsgroep van het onderzoek een belangrijke meerwaarde bij het komen tot conclusies en aanbevelingen. Tegelijk wensen we te onderstrepen dat het rapport enkel de visie van de onderzoekers bevat die niet noodzakelijk door alle leden van de begeleidingsgroep werd onderschreven.

In wat volgt bespreken we de belangrijkste resultaten van ons onderzoek, waaraan ook aanbevelingen voor het beleid en de betrokken stakeholders in alternerend leren kunnen worden gekoppeld. In het bijzonder zetten we in op:

- 16.1 toeleiding van leerlingen naar alternerend leren;
- 16.2 een gepaste leerwerkplek voor elke jongere;

- 16.3 verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen;
- 16.4 garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers;
- 16.5 spanningsveld tussen leren en werken.

## 17.1 Toeleiding van leerlingen naar alternerend leren

Een goede werking van het systeem van alternerend leren in een school, CDO of SYNTRA-campus, vereist dat voldoende leerlingen en ondernemingen in het systeem willen stappen. Uit de interviews blijkt dat leerlingen meestal het systeem onvoldoende kennen, en moeilijk begrijpen wat nu precies de verschillen zijn (of overeenkomsten) tussen leren en werken en duaal leren. Bovendien blijkt het systeem te kampen met een negatief imago. Dit gebrek aan kennis over het systeem van alternerend leren zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen uit zichzelf minder geneigd zijn erin te stappen, wat mee aan de basis kan liggen van het relatieve lage aantal inschrijvingen van leerlingen in alternerend leren.

Er leeft echter een nieuwe agenda die de verschillen tussen stelsels wegwerken. Het 'stelsel van leren en werken' en de nieuwe vorm van 'duaal leren' in secundaire scholen zullen – althans op het moment van het schrijven van dit rapport – samengevoegd worden in een geïntegreerd duaal stelsel van leren en werken. Zo kan duaal leren (omzendbrief duaal leren en aanloopfase, SO/2019/01):

*"Bij verschillende aanbieders worden gevolgd: in een school voor voltijds secundair onderwijs, in een centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (CDO) of in een centrum voor de vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen (Syntra vzw). Ongeacht de aanbieder wordt duaal leren beschouwd als voltijds secundair onderwijs. Voor het buitengewoon secundair onderwijs is duaal leren mogelijk in de kwalificatie- en integratiefase van opleidingsvorm 3 (OV3) en opleidingen in de 2e en 3e graad met een arbeidsmarktgerichte of dubbele finaliteit in opleidingsvorm 4 (OV4)."*[42]

Concreet betekent dit dat Syntra vzw en de CDO's op termijn hun hele aanbod moeten overzetten naar duaal leren. Voor scholen in het secundair onderwijs bestaat er de keuze om in duaal leren te stappen, of niet. Leerlingen die ervoor kiezen een deel van de competenties te verwerven op de werkplek, zullen dit enkel nog kunnen via duaal leren (voltijds SO) of via de aanloopfase.[43]

We besluiten uit ons onderzoek, in combinatie met deze nieuwe agenda, dat het vereenvoudigen van de keuze van jongeren voor één concept, met name 'duaal leren', op zich wenselijk is, onder andere, in het kader van de doorstroom van informatie en kennis over duaal leren naar de jongeren (en ondernemingen). Vandaag vangen de opleidingsverstrekkers dit gebrek aan kennis over alternerende opleidingen al op door infomomenten te organiseren voor klassen. Een communicatie-campagne, bijvoorbeeld, met positieve getuigenissen van jongeren en werkgevers over het systeem van alternerend leren kan de behoefte aan informatieverstrekking verder ondersteunen.

Tegelijk wensen we te erkennen dat de doelgroep in het stelsel van leren en werken andere accenten wenst te leggen/legt in hun alternerende opleiding dan de doelgroep in duaal leren. In een citaat in dit rapport staat te lezen dat bij het stelsel van leren en werken meer de nadruk ligt op het leren wérken. De mentor op de werkplek is bij duaal leren mee de leerkracht en moet mee aanléren. Dat is een andere insteek, die de beleidsdiscussie ook moet voeden.

Aansluitend stelden we in ons onderzoek vast dat sommige scholen in secundair onderwijs de arbeidsrijpe leerlingen naar het systeem van duaal leren proberen toe te leiden door middel van intake- of screeningsgesprekken met geïnteresseerde leerlingen. Die inspanningen van de scholen zorgen ervoor, zo blijkt uit de interviews, dat leerlingen die in duaal leren zitten, over het algemeen het gevoel hebben bewust te hebben gekozen voor deze vorm van alternerend leren. Een belangrijke voorwaarde echter om de leerlingen met 'het juiste profiel' toe te leiden naar alternerend leren, is dat

42 Bron: https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15286
43 Bron: http://www.acodonderwijs.be/duaal-leren-en-de-aanloopfase/

binnen de school ook voldoende kennis en ervaring is opgebouwd over het systeem. Uit de interviews leren we dat trajectbegeleiders duaal leren, die deze taak nog niet lang opnemen - bijvoorbeeld, omdat ze recent als school in het systeem stapten - zich vaak onzeker voelen op dit terrein. Ze hebben tijd nodig om zelf hun kennis over het systeem op te bouwen. Intervisie tussen ervaren en nieuwe trajectbegeleiders lijkt ons dan aanbevolen. Er bestaan al intervisiemomenten tussen ervaren en nieuwe trajectbegeleiders, maar uit interviews blijkt dat de opkomst laag is, en steeds door dezelfde personen wordt getrokken. Daarom wordt aanbevolen om de uitwisselingsmomenten te verbreden en te verankeren tussen pas opgestarte en ervaren trajectbegeleiders en hun scholen of SYNTRA-campussen en/of de betrokken sectoren. Werken scholen, CDO of SYNTRA-campussen met meerdere trajectbegeleiders voor verschillende richtingen, of verdeelt men de taken onder meerdere personen, dan is het bovendien mogelijk om op de expertise van anderen terug te vallen.

### 17.2 Een gepaste leerwerkplek voor elke jongere

Over de periode augustus 2016 tot januari 2020 werden 34 701 erkenningsaanvragen ingediend. Deze worden vaak door de vestiging zelf ingediend, blijkt uit ons onderzoek. Er zijn echter ook heel wat ondernemingen die het door de opleidingsverstrekkers laten indienen. Vaak stelt de opleidingsverstrekker dit zelf voor. Ook uit de interviews blijkt dat opleidingsverstrekkers regelmatig de administratie omtrent de erkenningsaanvraag voor hun rekening nemen. De opleidingsverstrekkers geloven dat ze zo een hindernis voor werkgevers, om deel te nemen aan trajecten alternerend leren als werkplek, kunnen wegnemen.

Onder vestigingen die zelf de erkenningsaanvraag indienen, verloopt de aanvraag meestal vlot. Wanneer er zich toch problemen voordoen, gaat het meestal over onduidelijkheden, zoals "Welke opleiding aanduiden?". Voor deze en andere problemen ervaren de ondernemingen echter een goede ondersteuning door de opleidingsverstrekkers, sectorconsulent en/of de werkplekbegeleider van SYNTRA Vlaanderen. Aan de hand van de resultaten uit onze vragenlijsten noteren we een grote mate van tevredenheid hierover. Uit de interviews blijkt echter dat opleidingsverstrekkers een aantal hindernissen ervaren om ondernemingen hun vraag tot erkenning te laten indienen (al dan niet via de school, CDO of SYNTRA-campus) en vervolgens in de voorziene 20 dagen (eventueel verlengd met 20 dagen) effectief overeenkomsten op te zetten. Een voorbeeld hiervan is het model 2 (attest goed gedrag en zeden). Verschillende partijen stelden voor om in het verband van model 2 hier dezelfde regeling als bij de mentoropleiding toe te passen. De erkenningsprocedure kan al in gang gezet worden, maar het document moet nadien binnen een bepaalde termijn ook bezorgd worden.. Een netwerk van erkende werkgevers opbouwen dat geografisch goed verspreid is (zodat elke leerling zoveel als mogelijk dichtbij huis een werkplek kan vinden) vraagt ook tijd en inspanningen. Bovendien wordt verondersteld dat het vinden van een geschikte werkplek voor de jongere kan verschillen van sector tot sector. De hulp van de sectoren wordt ervaren als een belangrijke hefboom. In overleg met de opleidingsverstrekkers en de sector kan men daarom best bekijken welke formules beter passen bij het voorziene tijdsbestek om overeenkomsten op te stellen Aan de andere kant kan de snelheid waarmee men een geschikte leerwerkplek vindt, ook afhangen van het profiel van de jongere. Opnieuw geldt dat ervaren trajectbegeleiders in het voordeel zijn. Zij kunnen terugvallen op hun bestaand netwerk van werkgevers en ook beter een goede match realiseren tussen het profiel van de leerling en de werkgever.

Aan de hand van de enquêtes konden we aantonen dat alternerend leren over het algemeen een positief imago geniet onder ondernemingen die leerwerkplekken aanbieden. Desalniettemin zijn niet alle ondernemingen even gemakkelijk te overtuigen om in het systeem van alternerend leren te stappen. Factoren die ondernemingen kunnen belemmeren om in het systeem van alternerend leren te stappen, zijn: de tijd die het opleiden van een leerling zal kosten, de gepercipieerde administratieve last en de financiële lasten. We hebben in dit rapport geen onderzoek gedaan onder vestigingen die

nooit een aanvraag voor erkenning hebben ingediend. Daarom suggereren we dat verder onderzoek nodig is om te bepalen wat deze ondernemingen weerhoudt om in het systeem van alternerend leren te stappen.

Wat we wél kunnen vaststellen, is dat, eens erkende ondernemingen actief zijn als werkplek voor alternerend leren, de overgrote meerderheid ook na de (eerste) ervaringen met het systeem van alternerend leren actief wil blijven als leerwerkplek. Het wordt dan ook aanbevolen om verder te bouwen aan het positief imago van alternerend leren, bijvoorbeeld, door succesverhalen onder werkgevers te delen, of prikkels aan werkgevers te geven om een traject uit te proberen. Ook blijkt uit interviews met opleidingsverstrekkers dat een opleidingsbeloning meer werkgevers kan aantrekken in het systeem van alternerend leren, en diegenen die instappen, behouden. Daarbij dient te worden onderstreept dat werkgevers aangeven dat deze en andere financiële prikkels, administratief niet eenvoudig kunnen worden aangevraagd. Dit dient daarom verder te worden opgenomen door de betrokken actoren.

Verder wordt geobserveerd dat niet alle leerwerkplekken worden ingevuld. Hoewel de bewijsvoering hierover niet sluitend is, blijkt dat sommige sectoren kampen met een tekort aan kandidaten. Uit de interviews blijkt inderdaad dat alternerend leren kampt met een negatief imago onder jongeren, mede waardoor sommige leerwerkplekken (lang) moeten wachten op een kandidaat. Daarom verwijzen we hier opnieuw naar de noodzaak aan een positief imago van 'duaal leren' (supra), niet enkel onder de ondernemingen, maar ook onder de jongeren zelf. Anderzijds observeren we dat niet alle erkende leerwerkplekken worden benut met overeenkomsten in alternerend leren. Vooral ondernemingen die werken in knelpuntberoepen, zijn het vaakst vragende partij om alternerende opleidingen aan te bieden.

Over dezelfde periode 2016-2020 werden er 87,51% van de aanvragen goedgekeurd. Heel wat leerwerkplekken werden dus erkend. Uit ons onderzoek blijkt dat de gepercipieerde redenen voor afkeuring onder vestigingen vooral betrekking hebben op het niet kunnen aanbieden van een volledig traject aan de jongere. Een manier om hieraan tegemoet te komen is, bijvoorbeeld, ondernemingen deels te erkennen voor hun onderdeel in de alternerende opleiding van de jongere. Ondernemingen dienen dan wel in belangrijke mate af te stemmen bij elkaar welke onderdelen van de alternerende opleiding bij hen kunnen worden gevolgd. Ook onder opleidingsverstrekkers zal men consensus moeten bereiken over de manier waarop jongeren eenvoudig tussen ondernemingen kunnen switchen en/of hoe werkbezoeken georganiseerd kunnen worden.

## 17.3 Verdere afstemming van de overeenkomsten op behoeften van leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen

### 17.3.1 Opstellen van overeenkomsten

Bij aanvang van de opleiding wordt er een overeenkomst gesloten tussen de jongere, de opleidingsverstrekker en de werkplek. Het opstellen van de overeenkomst gebeurt meestal door de opleidingsverstrekkers. Ook wanneer de vestiging de overeenkomst zelf opstelt, verloopt dit vlot en met voldoende ondersteuning, blijkt uit ons onderzoek. Het is voor de verantwoordelijken van de ondernemingen duidelijk wat er allemaal opgenomen moet worden in de overeenkomst en het sjabloon vormt hierbij een nuttige ondersteuning. Ook de opleidingsverstrekkers ervaren op dit vlak geen noemenswaardige problemen en maken gebruik van de beschikbare sjablonen (voorzien op de website werkplekduaal.be). Het up-to-date houden van de informatie om een overeenkomst op te stellen volgens de geldende regels blijkt wel onzekerheid met zich mee te brengen. Ook hier kan een online platform waarin steeds de meest recente richtlijnen te vinden zijn, soelaas bieden.

Tussen augustus 2016 en januari 2020 werden 17 618 overeenkomsten opgesteld. Het aantal overeenkomsten nam over de jaren heen toe, deels omdat er steeds meer jongeren startten in (de nieuwe

variant van) een opleiding (in) duaal leren. De overeenkomsten zijn voornamelijk (92,2%) 'gewone' overeenkomsten alternerende opleidingen (OAO) die worden afgesloten met kleine ondernemingen. De overige overeenkomsten zijn SAO (2,3%); DAO (2,3%) en DAO met sociale maribel (3,2%). Vestigingen kunnen zelf niet kiezen met welk type overeenkomst er gewerkt wordt. Dit wordt vastgelegd in het standaardtraject. Vele verantwoordelijken van ondernemingen hebben dan ook geen weet van de andere types overeenkomsten.

We stelden ook geen onmiddellijke behoefte vast aan meer kennis over de andere types van overeenkomsten; ook niet voor wat betreft de opleidingsverstrekkers. Hoewel door enkele geïnterviewden wordt geopperd om binnen het systeem van alternerend leren geleidelijk aan de gepresteerde uren op de leerwerkplek te verhogen, bijvoorbeeld door leerlingen eerst de kans te geven 'kijkstages' te doen binnen een SAO alvorens over te gaan naar een OAO. Deze suggestie kunnen we echter eerder plaatsen onder de urengrenzen, die gestipuleerd worden in de overeenkomsten, dan onder de behoefte aan verschillende types van overeenkomsten. Afhankelijk van het profiel van de leerling, en de sector waarin de alternerende opleiding plaatsvindt, kan men inderdaad nadenken over een glijdende uurregeling over de tijd, onder andere, naar type alternerende opleiding en sector, anciënniteit (aantal jaren in de alternerende opleiding), en de leeftijd van de leerling. Er zijn al enkele opleidingsverstrekkers die hierover nadenken, bijvoorbeeld, door de uren op jaarbasis te berekenen in plaats van op wekelijkse basis. Op die manier zijn opleidingsverstrekkers in staat om bij de start van de alternerende opleiding meer uren op school aan te bieden dan op de werkplek. Naarmate het schooljaar vordert, wordt leren op school steeds meer vervangen door leren op de werkplek. We bevelen aan om deze flexibiliteit voor wat betreft de organisatie van de (leerwerkplek)uren ook al in de overeenkomst te ondervangen.

Temeer omdat opleidingsverstrekkers, waarbij de ondergrens van 14u voor een SAO moeilijk wordt bereikt, geneigd zijn om dan eerder te kiezen voor stages dan voor het systeem van alternerend leren. Stages zijn immers eenvoudiger te organiseren omdat ze geen erkenning van de leerwerkplek vereisen en minder gepresteerde uren van de leerling. Althans kwam gegeven van de stages aan bod tijdens de begeleidingsgroep. Maar de keuze om niét in alternerend leren te stappen vanuit deze praktische overwegingen wordt toch best herbekeken, temeer wanneer men de overeenkomsten in alternerend leren en de bijbehorende erkenning van de leerwerkplek kan beschouwen als een (meer) garantie op een kwaliteitsvolle leerwerkplek. Zo moet de vestiging (a) voldoen op het vlak van organisatie en bedrijfsuitrusting om de opleiding van een leerling op de werkplek mogelijk te maken overeenkomstig het opleidingsplan, (b) voldoende financiële draagkracht hebben om de continuïteit van de onderneming te waarborgen en (c) mag ze geen veroordelingen opgelopen hebben. Daarnaast moet er een mentor aangeduid worden (d) die een blanco strafblad heeft, minstens 25 jaar oud is, met 5 jaar praktijkervaring in het beroep. Sinds september 2019 dient deze mentor ook een mentoropleiding te volgen (SYNTRA Vlaanderen, 2020a).

### 17.3.2 Leervergoeding

Een belangrijk onderdeel van de overeenkomst is de vergoeding die uitgekeerd wordt aan de jongere. De hoogte van deze vergoeding is afhankelijk van het leerjaar waarin de jongere zich bevindt, het type overeenkomst, en de extra vergoedingen die de werkgever al dan niet bovenop de leervergoeding aan de jongere betaalt.[44] Gemiddeld genomen wordt er een totale vergoeding van 514,44 euro betaald. Hoewel de leervergoeding voor alle sectoren dezelfde is, worden er verschillen geobserveerd naar sector omwille van de andere soorten vergoedingen waarop leerlingen aanspraak maken (bv. in de zorgsector blijkt dat men mee kan eten in de cafetaria).

We vroegen aan de verantwoordelijken van de ondernemingen in de enquêtes of ze tevreden zijn met het bedrag van de leervergoeding. Zo geeft 79,8% van de werkgevers aan dat ze tevreden zijn.

44 12,4% van de respondenten een informele vergoeding (bijv. maaltijd in de zaak, vergoeding in cash) aan de jongere.

Sommige vestigingen zijn vragende partij om de vergoeding in bepaalde situaties te kunnen aanpassen. Dit wordt niet alleen gedreven door een economisch denken, maar soms door een meer altruïstische overtuiging (bv. als de jongere zelf moet instaan voor leef- en woonkosten).

Uit de interviews blijkt dat over het algemeen de leervergoeding voor leerlingen een belangrijke stimulans is om in te stappen in het systeem van alternerend leren en dat men de leervergoeding ziet als een beloning voor de geleverde inspanningen. Leerlingen ervaren de vergoeding in die zin als een teken van erkenning. De vergoeding zou daarom kunnen bijdragen aan het succes van het systeem van alternerend leren, omdat ze de motivatie van leerlingen in de opleiding mee weet te verhogen en vast te houden. Ontevredenheid is er vooral over de maandelijks wisselende hoogte van de vergoedingen (die afhangt van het aantal gepresteerde dagen en vakantie) en de verschillen in de hoogte van de vergoedingen tussen leerlingen, bijvoorbeeld om ze in een ander type overeenkomst werken. Beide zorgen voor verwarring bij de leerlingen. Het is hierbij belangrijk om te vermelden dat de ontevredenheid met de leervergoeding vooral samenhangt met het kader van waaruit de leerlingen naar de leervergoeding kijkt. Heeft men bijvoorbeeld eerder onbetaalde stages afgerond, dan zijn leerlingen blij dat ze in een alternerende opleiding iets krijgen voor het gedane werk. Het is dus belangrijk om 'een gepast' kader over de leervergoeding aan de leerlingen aan te reiken.

Op basis van deze resultaten wordt aanbevolen om de leervergoeding uit te betalen als (1) een maandelijks bedrag dat niet afhankelijk is van het aantal gepresteerde dagen per maand; en (2) de leervergoeding te verbinden aan 'een modulaire leerlijn'. Vandaag wordt deze leerlijn vooral lineair bepaald, doordat de leervergoeding wordt gekoppeld aan het leerjaar waarin de jongere zit. De leerlijn zoals wij die bedoelen, is een stappenplan met welbepaalde mijlpalen van *verworven competenties*. De regel is dan hoe complexer de materie, des te hoger de leervergoeding. Wanneer een stap met bijbehorende competenties wordt afgerond, krijgt de leerling een hogere leervergoeding. Nu is deze stap een leerjaar. Uit interviews blijkt echter dat deze lineaire structuur met relatief grote stappen van één schooljaar sommige leerlingen belemmert om vooruit te gaan (bv. moeten wachten op het volgende schooljaar om nieuwe competenties aan te leren). Een modulaire manier van werken, oftewel het stappenplan gekoppeld aan de competenties en als basis voor de leervergoeding, leidt ertoe dat jongeren tijdens het schooljaar niet worden afgeremd om nieuwe competenties aan te leren. Bovendien kan het helpen bij de evaluatie van de jongere door de mentor (Sectie 16.4). Het stelsel van leren en werken dat vandaag al vertrouwd is met een modulair systeem in hun onderwijs-organisatie zou voeding kunnen geven aan deze discussie.[45]

### 17.3.3 Financiële ondersteuning van ondernemingen

Ondernemingen die instappen in het systeem van alternerend leren ontvangen hiervoor financiële ondersteuning. In tegenstelling tot de administratieve afhandeling van de erkenning en de overeenkomsten, verloopt de aanvraag tot financiële ondersteuning vaak moeilijk. Het is niet altijd even duidelijk bij welke instanties men hiervoor terecht kan, en het vraagt veel administratie. Er zijn maar enkele financieringsmogelijkheden die breed gekend zijn, en relatief vaak gebruikt worden, nl. de RSZ-verminderingen, de stagebonus en de mentorkorting. Administratieve en/of procedurele vereenvoudiging blijkt dus nodig (en aan te bevelen) opdat ondernemingen vlot de financiële ondersteuning verkrijgen.

Belangrijk hierbij is dat vele verantwoordelijken van ondernemingen aangeven dat ze (de geboden) financiële ondersteuning nodig hebben om de alternerende opleiding te kunnen aanbieden, onder meer voor het bekostigen van de leervergoeding. Zo geven ondernemingen aan dat ze bij een verhoging van de leervergoeding anders hun leerwerkplek moeten opschorten. Twee-derde van de ondernemingen is dus tevreden met het bedrag van de leervergoeding, maar veel marge voor een verhoging van de leervergoeding lijkt er dus niet te bestaan (zie Sectie 3.3.2).

45 Bron: https://www.kwalificatiesencurriculum.be/stelsel-van-leren-en-werken

Ondernemingen uiten ook twijfels over de looptijd van de financiële vergoeding. We besluiten uit voorgaande dat ondernemingen eerder terughoudend zijn over (1) de dekkingsgraad van de geboden ondersteuning; (2) de periode waarop ze recht hebben op een financiële vergoeding om de kosten van een alternerende opleiding te dekken. Nochtans blijken financiële prikkels belangrijk voor ondernemingen om in het systeem van alternerend leren te stappen. Daarom wordt verhoogde transparantie over datgene waar men recht op heeft, eventueel in combinatie met automatische toekenning van de financiële vergoedingen, aanbevolen.

Uit de interviews blijkt ten slotte dat de startbonus, die enkel voor jongeren onder de 18 jaar kan worden aangevraagd, leidt tot een gevoel van onrechtvaardigheid, wat de motivatie van de leerling én de leerwerkplek kan ondermijnen. Het wordt aanbevolen om de stagebonus toe te kennen, niet op basis van leeftijd, maar op basis van het behalen van een diploma en/of het succesvol beëindigen van de overeenkomst. Dit maakt het ook mogelijk om, bijvoorbeeld, aan leerlingen uit het 7e jaar BSO, die doorgaans boven 18 jaar zijn, de stagebonus toe te kennen.

### 17.3.4 Beëindiging overeenkomst

Ongeveer de helft van de overeenkomsten wordt vroegtijdig stopgezet. Niet alleen de opleidingsverstrekker of de onderneming, maar ook jongeren kunnen hiertoe overgaan. Dergelijke stopzettingen komen vaker voor in KMO's en in bepaalde provincies. De respondenten uit zowel de ondernemingen als de trajectbegeleiders leggen de oorzaak van de vroegtijdige stopzetting bijna altijd bij de jongere. Volgens hen heeft de jongere te veel persoonlijke problemen, was hij/zij niet meer geïnteresseerd of schoolmoe, en had de jongere en/of de onderneming andere verwachtingen ten opzichte van de opleiding. Trajectbegeleiders benoemen daarnaast ook nog een gebrek aan de juiste arbeidsattitudes en/of technische kennis. Tot slot geven trajectbegeleiders en leerlingen aan dat een stopzetting soms ook het gevolg kan zijn van een niet-bevredigende opvolging en opleiding door de werkplek en/of conflicten tussen leerling en mentor die een succesvolle afronding van een traject bemoeilijken.

Een vroegtijdige beëindiging van een overeenkomst impliceert echter niet per definitie dat leerlingen hun opleiding in alternerend leren ook effectief stopzetten. Na een stopzetting worden regelmatig nieuwe leerwerkplekken opgestart, die wél succesvol blijken. Op eenzelfde manier leidt ook een succesvolle beëindiging niet per definitie tot een tewerkstelling in de sector of de onderneming waar de leerling werd opgeleid. Uit de interviews blijkt immers dat leerlingen nadien regelmatig nog (willen) verder studeren of in een andere sector aan de slag gaan.

Beide conclusies lijken erop te wijzen dat alternerend leren voor verschillende jongeren in de eerste plaats *een opleiding* is die hen inzicht biedt in wie ze beroepsmatig willen zijn (of willen worden). Voor anderen biedt alternerend leren kansen om de arbeidsmarkt te betreden. Onderweg 'falen' en 'bijsturen' hoort hier in zekere zin bij. Alternerend leren ten aanzien van ondernemingen en trajectbegeleiders positioneren als een opleiding met vallen en opstaan, kan meer duidelijkheid scheppen over de intentie van het werkplekleren.

Tegelijk kan men beargumenteren dat een betere matching tussen jongere en onderneming al van bij het eerste contact kan leiden tot meer duurzame relaties tussen beiden. Gevalideerde screeningsinstrumenten bij inschrijving in een alternerende opleiding (bv. screeningstools zoals omschreven in de omzendbrief duaal leren en de aanloopfase, SO/2019/01), en de mogelijkheid tot instroom in een aanloopfase, kunnen uiteraard helpen om tot een betere matching te komen.

*"De aanloopfase focust op arbeidsbereide jongeren die niet beschikken over voldoende competenties om in te stappen in een duaal structuuronderdeel en niet beschikken over een werkplek. Deze jongeren willen dus competenties verwerven*

*op een werkplek maar missen nog enkele competenties om deze start mogelijk en/of succesvol te maken. Zulke arbeidsbereide jongeren kunnen zich inschrijven in de aanloopfase. […] Het uiteindelijke doel van de aanloopfase is steeds een instap in duaal leren."*[46]

De aanloopfase bestaat al langer in het stelsel van leren en werken (waarmee we verwijzen naar het vroegere brugproject), en werd ook voor duaal leren in het gewoon secundair onderwijs uitgewerkt in het decreet van duaal leren en de aanloopfase. De doelgroep in het stelsel van leren in en werken heeft relatief vaak nood aan een aanloopfase; de leerlingen zijn (niet- of) quasi-arbeidsrijp en kunnen zich tijdens de aanloopfase voorbereiden op een traject in leren en werken (Wouters et al., 2020). Althans schuilt er in de organisatie van de aanloopfase een aanbeveling om het aantal vroegtijdige stopzettingen van overeenkomsten te verminderen. Het onderzoek van Wouters et al. (2020) toont immers aan dat jongeren die een aanloopfase doorlopen, ook een betere match vinden, niet enkel later met een reële leerwerkplek (en bijbehorende mentor), maar ook met het systeem van leren en werken als dusdanig. Deze optimale match tussen jongere en leerwerkplek leidt tot een positieve selectie in leren en werken en, op haar beurt, tot minder vroegtijdig schoolverlaten en meer kans op doorstroom naar het normaal economisch circuit. Deze positieve effecten worden verder verankerd wanneer jongeren ook na de aanloopfase worden begeleid door organisatoren (bv. de IBAL-begeleider) en vertrouwde trajectbegeleiders.

## 17.4 Garanties voor een kwaliteitsvolle begeleiding op de leerwerkplek én bij opleidingsverstrekkers

### 17.4.1 Begeleiding door de werkplek

Hoewel mentoren van leerwerkplekken redelijk weinig betrokken worden bij het opstellen van het opleidingsplan, zijn ze uiteindelijk wel op de hoogte van de inhoud van dit plan en beschouwen ze de inhoud ervan als haalbaar. Vele mentoren bieden zelfs meer competenties aan dan verwacht wordt. De leerwerkplekken lijken dus op het eerste zicht in staat de jongere effectief op te leiden en te begeleiden.

De praktijk blijkt echter soms te verschillen van het plan; blijkt uit ons onderzoek. Zo stellen de trajectbegeleiders op dit vlak grote verschillen tussen ondernemingen vast, waardoor niet voor alle leerlingen een kwaliteitsvolle begeleiding kan gegarandeerd worden. Ook de mentoren rapporteren problemen in de praktijk, en deze problemen situeren zich eerder binnen de eigen werkorganisatie. Met de begeleiding van de jongeren komt heel wat administratie kijken, waardoor de mentoren niet altijd voldoende tijd hebben voor de begeleiding van de jongeren zelf.

Daarnaast vinden mentoren het moeilijk om uit te maken of een bepaalde competentie behaald is, of niet. Ook trajectbegeleiders geven aan dat evalueren soms het moeilijkste onderdeel vormt van de trajectbegeleiding. Dit vraagt volgens hen enerzijds een goede communicatie tussen de opleidingsverstrekkers en de leerwerkplek (mentor), en anderzijds een vast en gemeenschappelijk evaluatiesjabloon dat zowel door mentoren als trajectbegeleiders kan gebruikt worden in functie van de evaluatie. Men gaat ervan uit dat dergelijk sjabloon ook mentoren beter zal stimuleren om met het opleidingsplan effectief aan de slag te gaan. En als iedereen *met hetzelfde werkt*, is dat ook gemakkelijker en duidelijker voor de werkgever. Nader onderzoek moet uitwijzen of verdere harmonisering van het evaluatiesjabloon in dit verband haalbaar is.

Om mentoren in hun begeleiding te ondersteunen, wordt, ook meer algemeen, vorming en opleiding geboden, maar hier wordt slechts weinig op ingegaan. Minder dan de helft van de mentoren volgde een vorming, en slechts 5% neemt deel aan intervisie. Deze kritiek werd ook al eerder geuit

46 Bron: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Nota%20aanloopfase.pdf

in Verhaest & De Witte (2019). Dit zal mogelijk in de toekomst veranderen, aangezien de mentoropleiding sinds het schooljaar 2019-2020 verplicht geworden is. Ondernemingen kunnen in dit verband worden gesensibiliseerd opdat mentoren meer tijd krijgen om effectief begeleidstaken op zich te nemen en opleiding hierrond te volgen.

### 17.4.2 Begeleiding door de opleidingsverstrekkers

Uit de interviews blijkt dat er een grote diversiteit is in de wijze waarop de opleidingsverstrekkers de begeleiding van hun leerlingen in het alternerend leren organiseren (en andere taken zoals opstellen van overeenkomsten hiermee combineren). Die diversiteit is ook zichtbaar in de grote variëteit met betrekking tot de frequentie van de werkbezoeken. Niettemin is er grote consensus onder de trajectbegeleiders dat regelmatig werkbezoeken afleggen (door hen) cruciaal is om zicht te krijgen op het leerproces van de jongere. Zodoende kunnen ze tijdig bijsturen of vroegtijdige beëindiging voorkomen (Sectie 0). Het is ook noodzakelijk om tot een kwaliteitsvolle evaluatie van de behaalde competenties te komen (Sectie 0).

Een belangrijke verklaring voor de variëteit in de frequentie van werkbezoeken tussen trajectbegeleiders, ligt in de wijze waarop de eigen opleidingsverstrekker de beschikbare (leerwerkplek)uren verdeelt over hun verschillende richtingen. Over het algemeen geven de trajectbegeleiders aan dat die (leerwerkplek)uren onvoldoende zijn om een kwaliteitsvolle begeleiding in alternerend leren te kunnen garanderen. Dit blijkt vooral een probleem voor SYNTRA-campussen en CDO omdat ze daar grote aantallen leerlingen per trajectbegeleider hebben. Daarnaast komen de leerkrachten en/of begeleiders vanuit hun rol als trajectbegeleider in contact met materie, zoals sociale wetgeving, etc., waar zij minder/niet in thuis zijn. Het vraagt dus heel wat tijd en ondersteuning om zich daarin in te werken terwijl de benodigde tijd en middelen niet voorhanden zijn. We besluiten daarom dat heel wat opleidingsverstrekkers en hun trajectbegeleiders van goede wil zijn; ze zien echter zelf in dat hun begeleiding nog niet op punt staat of ze zijn hier onzeker over. Omwille van de verschillende drempels (tijd, ervaring, middelen), krijgen ze het niet helemaal gerealiseerd zoals men zou wensen. Het wordt daarom aanbevolen om sturing in de goede richting te geven aan de twijfels die men uit over de manier waarop opleidingsverstrekkers en hun trajectbegeleiders alternerende opleidingen vormgeven.

Over het algemeen blijken scholen secundair onderwijs wel tevreden te zijn met hun (leerwerkplek)uren, hoewel wordt aangegeven dat ze op de lange termijn knelpunten zien ontstaan. Tegelijk blijkt ook het veld (sectoren, ondernemingen) te weinig betrokken bij het verdelen van de opleidingen en het opstellen van het standaardtraject.

Een potentieel tekort aan (leerwerkplek)uren leidt ertoe dat trajectbegeleiders, die van een kwaliteitsvolle begeleiding een prioriteit maken, een hoge workload ervaren (d.w.z. meer werkuren presteren dan voorzien en dit vaak ook nog moeten combineren met lesgeven). Om trajectbegeleiders hierin te ontlasten, nemen sommige opleidingsverstrekkers maatregelen die neerkomen op het schuiven met les- of opleidingsuren op de werkplek. Dit heeft echter negatieve consequenties voor andere klassen die dan, bijvoorbeeld, een groter aantal leerlingen moeten tellen. Men vraagt zich dan ook af in welke mate dit systeem voor opleidingsverstrekkers financieel haalbaar is indien de klassen te klein zijn of voor nieuwe opleidingsverstrekkers die in dit systeem (willen) stappen? En hoe kan men vermijden dat opleidingsverstrekkers dit systeem omwille van die redenen niet langer willen aanbieden?

Partnerschappen tussen opleidingsverstrekkers (bv. in dezelfde gemeente of dezelfde scholengemeenschap) zijn nodig om afspraken te maken om niet dezelfde alternerende opleidingen in één werkgebied aan te bieden (cf. geografische spreiding) of deze opleidingen samen aan te bieden. Dit vermijdt kleinere klassen per opleidingsverstrekker in alternerend leren. De provinciale overlegfora (POF) doen inderdaad hiervoor al een inspanning. Toch blijkt dat er nog bijkomende inspanningen nodig zijn om afspraken tussen opleidingsverstrekkers te stroomlijnen.

Een andere aanbeveling betreft het alloceren van extra uren aan nieuwe aanbieders om hun netwerk aan erkende ondernemingen uit te bouwen, expertise op te bouwen (bv. via intervisie met meer ervaren aanbieders), en een goede organisatie voor de begeleiding uit te bouwen. Dit vermijdt dat opleidingsverstrekkers snel uitvallen en zorgt ervoor dat hun inspanningen ook op langere termijn lonen.

Ten slotte geldt opnieuw de aanbeveling om te werken aan meer instroom in alternerende opleidingen, bijvoorbeeld, door middel van meer en betere communicatie over duaal leren ten aanzien van jongeren en ondernemingen, bouwen aan een positief en tegelijk ook inclusief imago van duaal leren, en positieve getuigenissen van jongeren en werkgevers over hun ervaringen met leren en werken. Het kan hierbij interessant zijn om ook de input van zij die bewust niet kiezen voor een alternerende opleiding mee te nemen. Uit het huidige onderzoek konden we een aantal drempels (vakantieregeling, verzekeringsregeling, administratieve en financiële drempels, negatief imago, …) identificeren die meespeelden bij de beslissing om al dan niet in te stappen in het systeem van alternerend leren, maar dit betrof steeds de visie van diegene die er uiteindelijk toch voor kozen. Mogelijk spelen naast deze factoren nog andere aspecten mee bij personen (leerlingen en werkgevers) die geen interesse hebben in alternerend leren. Bijkomend onderzoek is aangeraden om ook deze blackbox verder bloot te leggen.

## 17.5 Spanningsveld tussen leren en werken

We gaven al aan dat leerlingen het systeem van alternerend leren in de eerste plaats zien als een kans om zichzelf beroepsmatig te ontdekken en zichzelf beter te leren kennen, alsook hun beroepscompetenties te versterken via ervaring op de leerwerkplek. Men zou in die zin kunnen stellen dat leerlingen vanuit een ontwikkelingslogica in alternerend leren stappen. Voor hen is een succesvol traject dan ook niet per definitie een traject dat leidt tot tewerkstelling in de onderneming waar men opleiding volgde. Deze visie op alternerend leren zorgt echter voor spanningen tussen de verwachtingen van de jongeren en de verwachtingen van de ondernemingen over het einddoel van alternerend leren. Ondernemingen bieden immers leerwerkplekken aan jongeren aan vanuit een 'investeringslogica', wat betekent dat de meeste ondernemingen in het systeem van alternerend leren stappen om een toekomstige werknemer op te leiden en hun kennis en passie over te dragen. Merk overigens op dat er in ons onderzoek geen bewijsvoering is gevonden voor het 'substitutiemodel' waarbij leerlingen in de onderneming worden ingezet als goedkope leerling-werknemers.

Het investeringsmodel is an sich een mooi vertrekpunt om leerwerkplekken aan te bieden. Tegelijk kan dit ook leiden tot hoge eisen en verwachtingen ten aanzien van de jongere. Andere motieven, onder andere het productie-georiënteerd model uit Zwitserland, tonen aan dat leerwerkplekken ook succesvol kunnen zijn (voor alle partijen: jongere, onderneming en opleidingsverstrekker) wanneer meer nadruk op het leertraject wordt gelegd (cf. de term *leerbedrijven*). Dit model vereist echter hoge investeringen van ondernemingen in alternerend leren en een goede communicatie (of afstemming) tussen de ondernemingen en de overheid over wat er precies vergoed kan worden. Deze hoge investeringen kunnen ook niet door een handjevol ondernemingen worden gedragen, daarvoor ligt de kostprijs van een productie-georiënteerd model te hoog. Het strekt tot de aanbeveling om alternerend leren onder een grotere populatie van bedrijven te organiseren; liefst ook in hogere mate onder grote ondernemingen dan vandaag het geval is. Het vergt zodoende een hoge overredingskracht, van de regionale overheid, en de andere actoren in het veld (inclusief de jongeren zélf), om meer ondernemingen aan te trekken in het systeem van alternerend leren. Dit brengt ons opnieuw bij de noodzaak om alternerend leren – of duaal leren – meer op de kaart te zetten.

Ten slotte vereist een productie-georiënteerd model ook dat diploma's in duaal leren naar waarde worden geschat door ondernemingen, niet enkel in het Vlaams Gewest, en België, maar ook grensoverschrijdend. De waarde van een diploma wordt immers afgespiegeld door de perspectieven die jongeren hebben met deze diploma's op de arbeidsmarkt. Dat kan enkel worden bereikt wanneer er

kwaliteitsbewaking is van het systeem waarin jongeren hun diploma in duaal leren behalen. De Europese Commissie heeft de laatste jaren daarom sterk ingezet op grensoverschrijdend vormen (of richtlijnen) van duaal leren (bv. ERASMUS+ project EU-DualS).[47][48] Toch hebben we voor wat betreft een landenoverstijgende organisatie- en kwalificatiestructuur van duaal leren nog een (zeer) lange weg te gaan (Šćepanović & Martín Artiles, 2020). We ronden ons rapport daarom ook af met de aanbeveling om ook de Vlaamse decreten met betrekking tot alternerend leren en duaal leren voldoende te toetsen aan de (in totaal 14) richtlijnen geformuleerd in de European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (EQAVET).[49]

47 Bron: https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf

48 Bron: http://www.europeandualsystem.eu/

49 Bron: https://ec.europa.eu/esf/transnationality/content/european-framework-quality-and-effective-apprenticeships en https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1526484102559&uri=CELEX:32018H0502%2801%29

# - BIJLAGEN -

# bijlage 1 Responsgraad naar sector

**Tabel b1.1 Respondenten m.b.t. enquête voor erkende leerwerkplekken naar sector**

| Sector | Aantal respondenten | Percentage van totaal aantal respondenten (%) | Aantal vestigingen | Aantal aangeschreven vestigingen |
|---|---|---|---|---|
| Autosector en aanverwante sectoren | 70 | 6,79 | 70 | 809 |
| Beenhouwers, spekslagers en traiteurs | 14 | 1,36 | 14 | 176 |
| Binnenvaart | 4 | 0,39 | 4 | 25 |
| Bouw | 153 | 14,84 | 153 | 1862 |
| Chemie, kunststoffen en life sciences | 8 | 0,78 | 8 | 70 |
| Elektriciens: installatie en distributie | 32 | 3,10 | 32 | 457 |
| Grafische sector | 5 | 0,48 | 5 | 18 |
| Groene sectoren | 75 | 7,27 | 75 | 649 |
| Haartooi - fitness - schoonheidszorgen | 84 | 8,15 | 84 | 947 |
| Horeca | 104 | 10,09 | 104 | 989 |
| Houtsectoren | 23 | 2,23 | 23 | 199 |
| Karton en papier | 0 | 0,00 | 0 | 5 |
| Kleding en Confectie | 5 | 0,48 | 5 | 22 |
| Lokale besturen | 43 | 4,17 | 43 | 263 |
| Openbare besturen | 6 | 0,58 | 6 | 80 |
| Overige | 56 | 5,43 | 56 | 659 |
| Social profit | 156 | 15,13 | 156 | 860 |
| Technologische industrie | 33 | 3,20 | 33 | 382 |
| Textiel | 0 | 0,00 | 0 | 3 |
| Textielverzorging | 1 | 0,10 | 1 | 7 |
| Transport, logistiek en grondafhandeling | 11 | 1,07 | 11 | 57 |
| Verhuis | 0 | 0,00 | 0 | 7 |
| Verkoop en Marketing | 105 | 10,18 | 105 | 1295 |
| Vermakelijkheden | 3 | 0,29 | 3 | 19 |
| Voedingsindustrie | 23 | 2,23 | 23 | 276 |
| Geen info sector | 17 | 1,65 | 16 | 167 |
| Totaal | 1031 | 100 | 1030 | 10303 |

* Representatief (betrouwbaarheidsniveau 95%; foutenmarge 5%).
**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Tabel b1.2 Respondenten m.b.t. enquête voor niet-erkende leerwerkplekken naar sector**

| Sector | Aantal respondenten | Percentage van totaal aantal respondenten (%) | Aantal vestigingen | Aantal aangeschreven vestigingen |
|---|---|---|---|---|
| Autosector en aanverwante sectoren | 6 | 2,41 | 6 | 73 |
| Beenhouwers, spekslagers en traiteurs | 4 | 1,61 | 4 | 33 |
| Binnenvaart | 1 | 0,40 | 1 | 5 |
| Bouw | 76 | 30,52 | 76 | 878 |
| Chemie, kunststoffen en life sciences | 0 | 0,00 | 0 | 4 |
| Elektriciens: installatie en distributie | 3 | 1,20 | 3 | 36 |
| Grafische sector | 0 | 0,00 | 0 | 5 |
| Groene sectoren | 24 | 9,64 | 24 | 190 |
| Haartooi - fitness - schoonheidszorgen | 8 | 3,21 | 8 | 167 |
| Horeca | 45 | 18,07 | 45 | 725 |
| Houtsectoren | 7 | 2,81 | 7 | 71 |
| Karton en papier | 0 | 0,00 | 0 | 1 |
| Kleding en Confectie | 0 | 0,00 | 0 | 1 |
| Lokale besturen | 10 | 4,02 | 9 | 62 |
| Openbare besturen | 1 | 0,40 | 1 | 11 |
| Overige | 16 | 6,43 | 16 | 151 |
| Social profit | 13 | 5,22 | 13 | 114 |
| Technologische industrie | 7 | 2,81 | 7 | 91 |
| Textiel | 0 | 0,00 | 0 | 1 |
| Textielverzorging | 0 | 0,00 | 0 | 2 |
| Transport, logistiek en grondafhandeling | 2 | 0,80 | 2 | 20 |
| Verhuis | 1 | 0,40 | 1 | 1 |
| Verkoop en Marketing | 18 | 7,23 | 18 | 248 |
| Vermakelijkheden | 0 | 0,00 | 0 | 1 |
| Voedingsindustrie | 4 | 1,61 | 4 | 21 |
| Geen info sector | 3 | 1,20 | 3 | 21 |
| Totaal | 249 | 100 | 248 | 2933 |

* Representatief (betrouwbaarheidsniveau 90%; foutenmarge 5%).
**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Tabel b1.3 Respondenten m.b.t. de enquête voor mentoren in erkende leerwerkplekken naar sector**

| Sector | Aantal respondenten | Percentage | Aantal vestigingen | Aantal aangeschreven vestigingen[50] |
|---|---|---|---|---|
| Autosector en aanverwante sectoren | 53 | 5.65 | 47 | 809 |
| Beenhouwers, spekslagers en traiteurs | 19 | 2.03 | 15 | 176 |
| Binnenvaart | 6 | 0.64 | 5 | 25 |
| Bouw | 129 | 13.75 | 121 | 1862 |
| Chemie, kunststoffen en life sciences | 15 | 1.60 | 8 | 70 |
| Elektriciens: installatie en distributie | 43 | 4.58 | 36 | 457 |
| Grafische sector | 1 | 0.11 | 1 | 18 |
| Groene sectoren | 59 | 6.29 | 53 | 649 |
| Haartooi - fitness - schoonheidszorgen | 50 | 5.33 | 48 | 947 |
| Horeca | 71 | 7.57 | 66 | 989 |
| Houtsectoren | 20 | 2.13 | 19 | 199 |
| Karton en papier | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Kleding en Confectie | 7 | 0.75 | 6 | 22 |
| Lokale besturen | 51 | 5.44 | 37 | 263 |
| Openbare besturen | 7 | 0.75 | 7 | 80 |
| Overige | 69 | 7.36 | 59 | 659 |
| Social profit | 185 | 19.72 | 140 | 860 |
| Technologische industrie | 41 | 4.37 | 37 | 382 |
| Textiel | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Textielverzorging | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Transport, logistiek en grondafhandeling | 6 | 0.64 | 5 | 57 |
| Verhuis | 1 | 0.11 | 1 | 7 |
| Verkoop en Marketing | 91 | 9.70 | 72 | 1295 |
| Vermakelijkheden | 1 | 0.11 | 1 | 19 |
| Voedingsindustrie | 13 | 1.39 | 13 | 276 |
| Geen info sector | | | | 167 |
| Totaal | 938 | 100.00 | 797* | 10 303 |

* Representatief (betrouwbaarheidsniveau 95%; foutenmarge 5%).

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

50 Sommige vestigingen zijn erkend, maar hebben nog geen jongere opgeleid op hun werkplek. Bij deze vestigingen kon de vragenlijst voor de mentoren dus niet ingevuld worden.

# bijlage 2 **Sectorfiches**

**TOELICHTING**

We hebben sectorfiches gecreëerd om een beeld te geven over alternerend leren naar sector. In de onderstaande sectorfiches bespreken we enkele opvallende cijfers van de sectoren waarvan meer dan 10 personen deelnamen aan *de vragenlijst voor erkende vestigingen*. Meer concreet gaat het over (a) Autosector en aanverwante sectoren, (b) Beenhouwers, spekslagers en traiteurs, (c) Bouw, (d) Elektriciens: installatie en distributie, (e) Groene sectoren, (f) Haartooi, fitness en schoonheidszorgen, (g) Horeca, (h) Houtsectoren, (i) Lokale besturen, (j) Social profit, (k) Technologische industrie, (l) Transport, logistiek en grondafhandeling op luchthavens, (m) Verkoop en Marketing, en (n) Voedingsindustrie.

Geen enkele sector(fiche) heeft voldoende respondenten om valide en betrouwbare uitspraken te maken over de gehele sector. Daarom interpreteren we de resultaten als de mening van de respondenten; eerder dan dat we beogen een representatief beeld te geven voor de ganse sector. Bij sommige sectoren werden bepaalde vragen slechts door een heel beperkte aantal personen ingevuld, waardoor er mogelijk extreme percentages worden vermeld. Deze worden aangeduid met één of meerdere sterretjes (*).

De sectorfiche is steeds opgebouwd rond de 4 thema's die in deel 2 van dit rapport uitgebreid aan bod kwamen, met name: de erkenningsaanvraag, de overeenkomsten, de financiële aspecten van alternerend leren, en de ervaringen van de mentoren.

In het eerste luik bespreken we de ervaringen met het indienen van de erkenningsaanvraag. Dit omvat de ervaringen van zowel de erkende als de niet erkende vestigingen. Allereerst vermelden we het motief dat bij de meeste respondenten meespeelde om in te stappen in het systeem van alternerend leren. Het percentage vermeldt hoeveel van alle respondenten aangaf dat dit motief meegespeeld heeft in hun beslissing. Daarna bekijken we bij hoeveel vestigingen het bedrijf zelf de erkenningsaanvraag indiende en bij hoeveel van hen dit vlot verliep. Tot slot vermelden we hoeveel aanvragen uiteindelijk werden goedgekeurd.

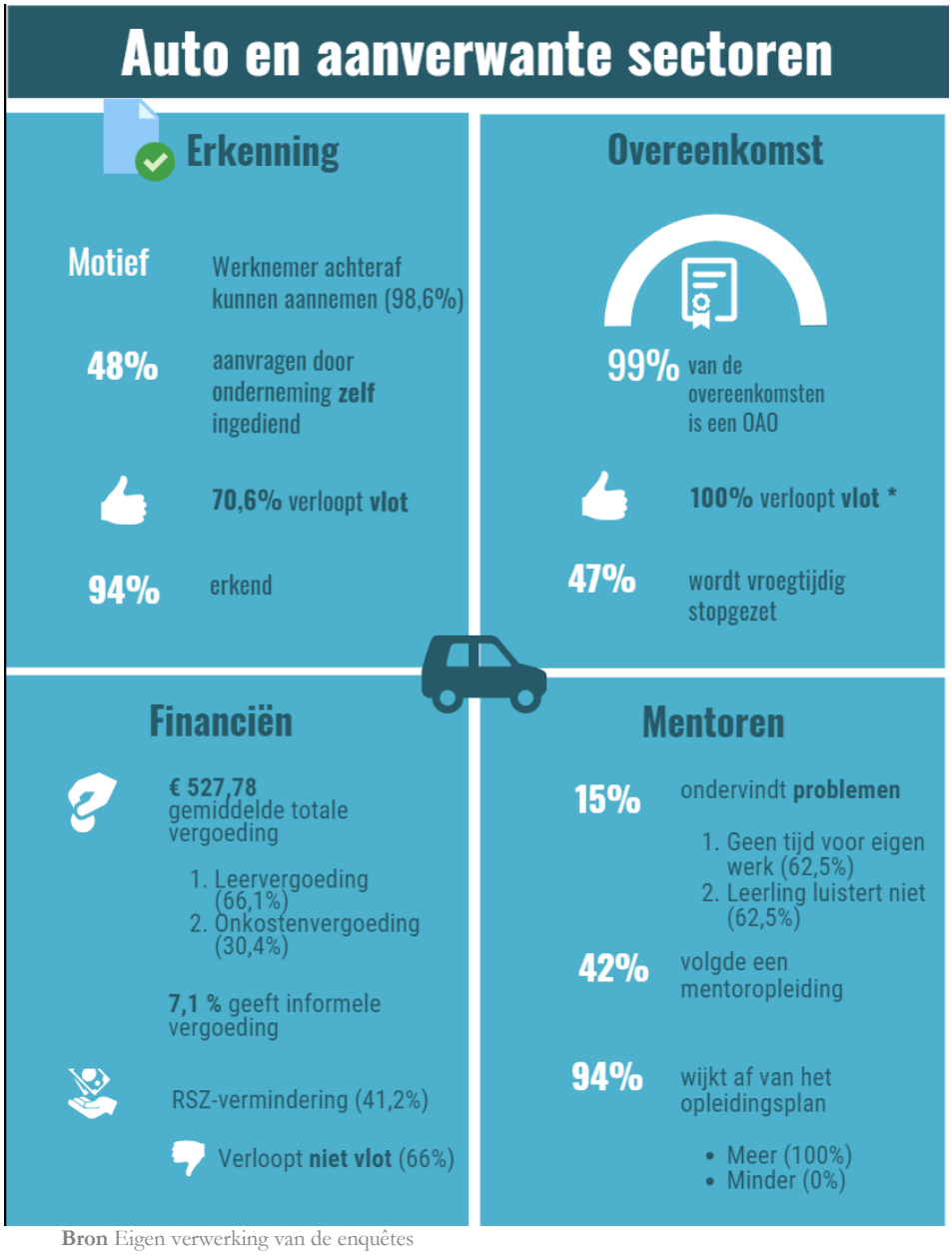
Het tweede luik buigt zich over de overeenkomsten. Hier starten we met het aandeel van de OAO in het totaal aantal overeenkomsten. Net als bij de erkenningsaanvraag, kijken we of de administratie die erbij komt kijken, wanneer vestigingen hier zelf voor instaan, vlot verloopt. Niet alle overeenkomsten worden tot op het einde doorlopen. We presenteren dan ook het percentage overeenkomsten dat vroegtijdig werd stopgezet. In tegenstelling tot de percentages in Sectie 6.3 – waar we spreken over het percentage van respondenten dat al ervaring heeft met een vroegtijdige stopzetting – gaat het hier effectief over het percentage van de geregistreerde overeenkomsten dat vroegtijdig werd stopgezet.

De financiële aspecten vormen het derde luik. We vermelden de gemiddelde totale vergoeding die de vestigingen betalen aan de jongeren, met daarbij de meest voorkomende onderdelen. De percentages wijzen op het aandeel van de respondenten dat aangaf dit type vergoeding uit te keren. Daarnaast vermelden we meer specifiek hoeveel respondenten er een informele vergoeding - zoals uitbetaling overuren, vergoeding in cash, maaltijd in de zaak, budget om te besteden in de zaak en korting in de zaak - toekennen. Voor wat betreft de financieringsinstrumenten, presenteren we de tegemoetkomingen die het vaakst gebruikt worden, en hoe de administratieve afhandeling hiervan verloopt.

Het laatste luik geeft een indicatie van de ervaringen van de mentoren. We gaan na of er veel respondenten problemen ondervinden tijdens hun taak als mentor, en welke problemen dit concreet

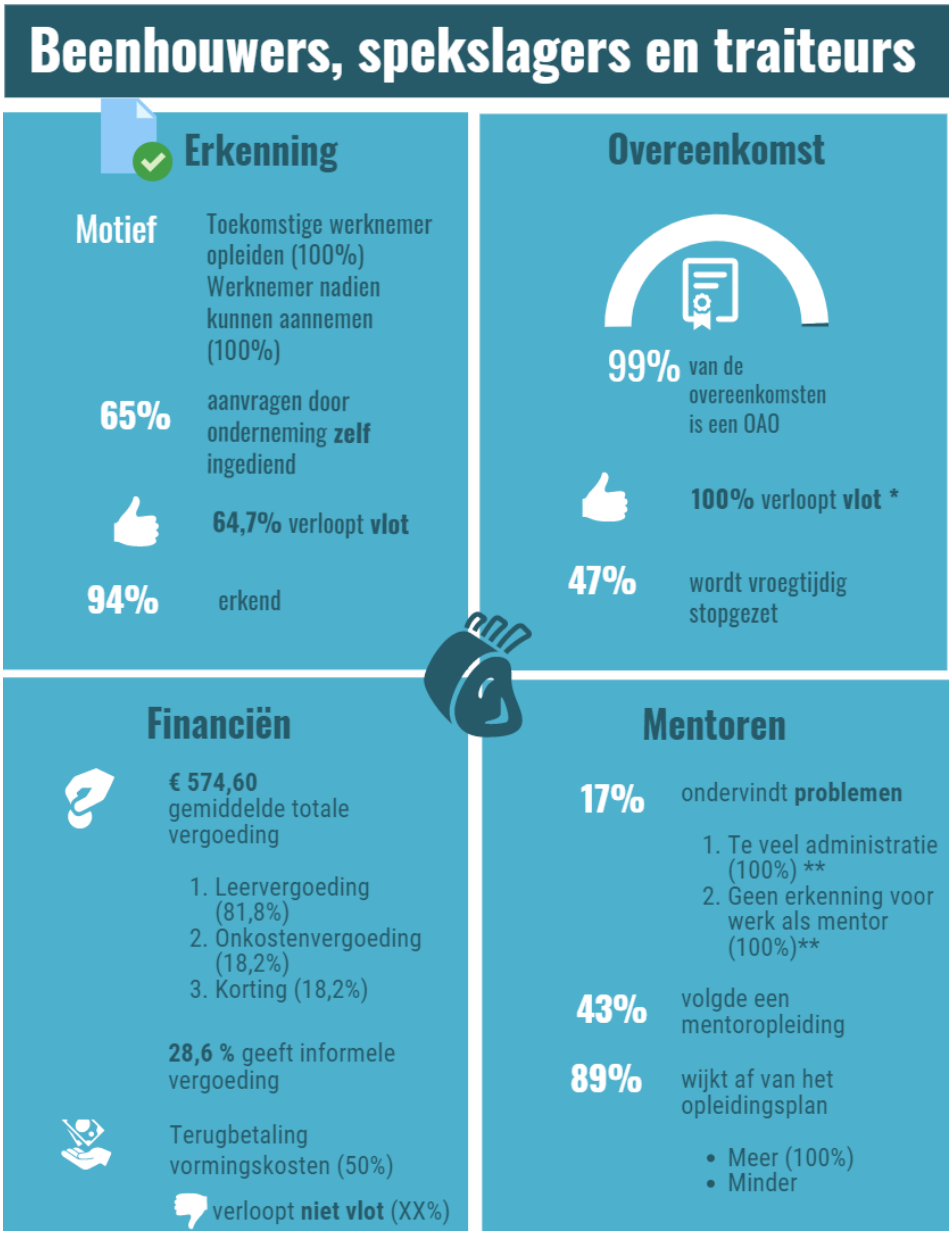
zijn. Respondenten konden meerdere problemen aankruisen, waardoor de percentages wijzen op het percentage van de respondenten dat het probleem ik kwestie aanduidde. Ten tweede geven we het aandeel mentoren dat reeds een mentoropleiding volgde. Tot slot vermelden we hoeveel mentoren er afwijken van het vooraf opgestelde opleidingsplan, met daarbij een onderscheid tussen zij die meer competenties aanbieden dan dat er afgesproken was en zij die uiteindelijk niet alle vastgelegde competenties hebben kunnen aanbieden.

**Figuur b2.1** **Sectorfiche 'Autosector en aanverwante sectoren' (N-waarden: Erkenningen=72; Overeenkomsten en financiën=70; Mentoren=53)**



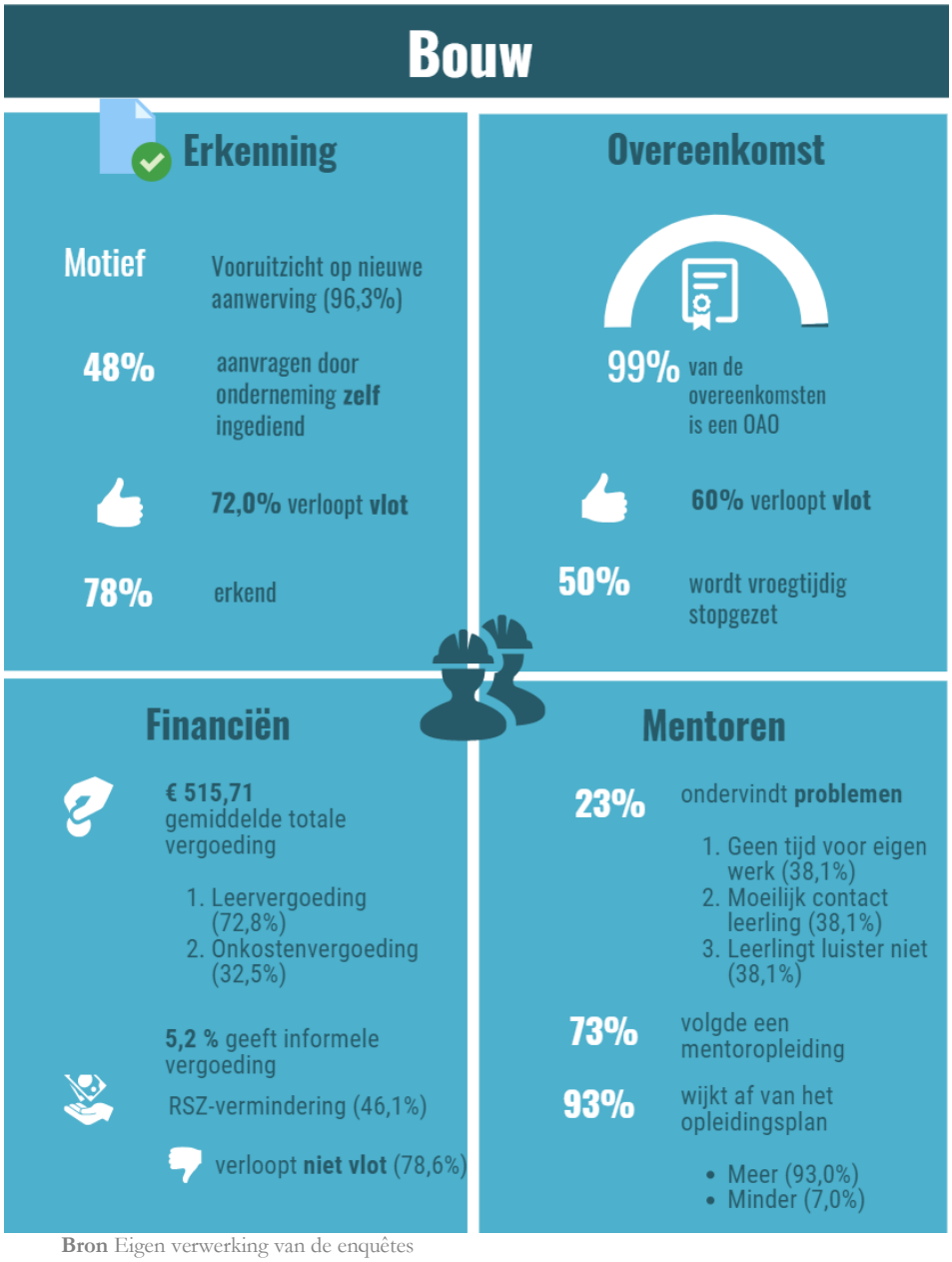

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.2** **Sectorfiche 'Beenhouwers, spekslagers en traiteurs' (N-waarden: Erkenningen=17; Overeenkomsten en financiën=14; Mentoren=19)**



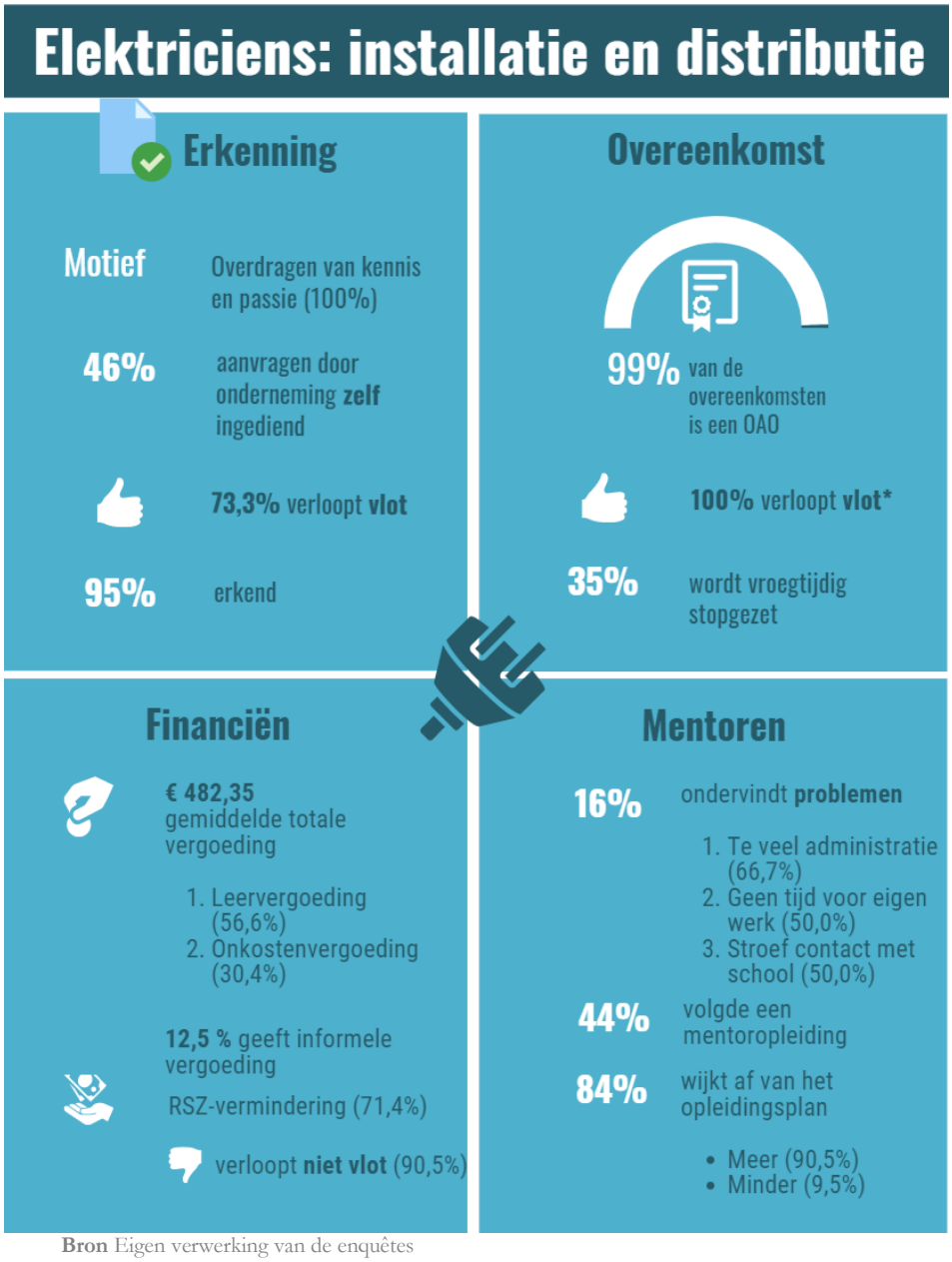

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.3** **Sectorfiche 'Bouw' (N-waarden: Erkenningen=190; Overeenkomsten en financiën=153; Mentoren=129)**



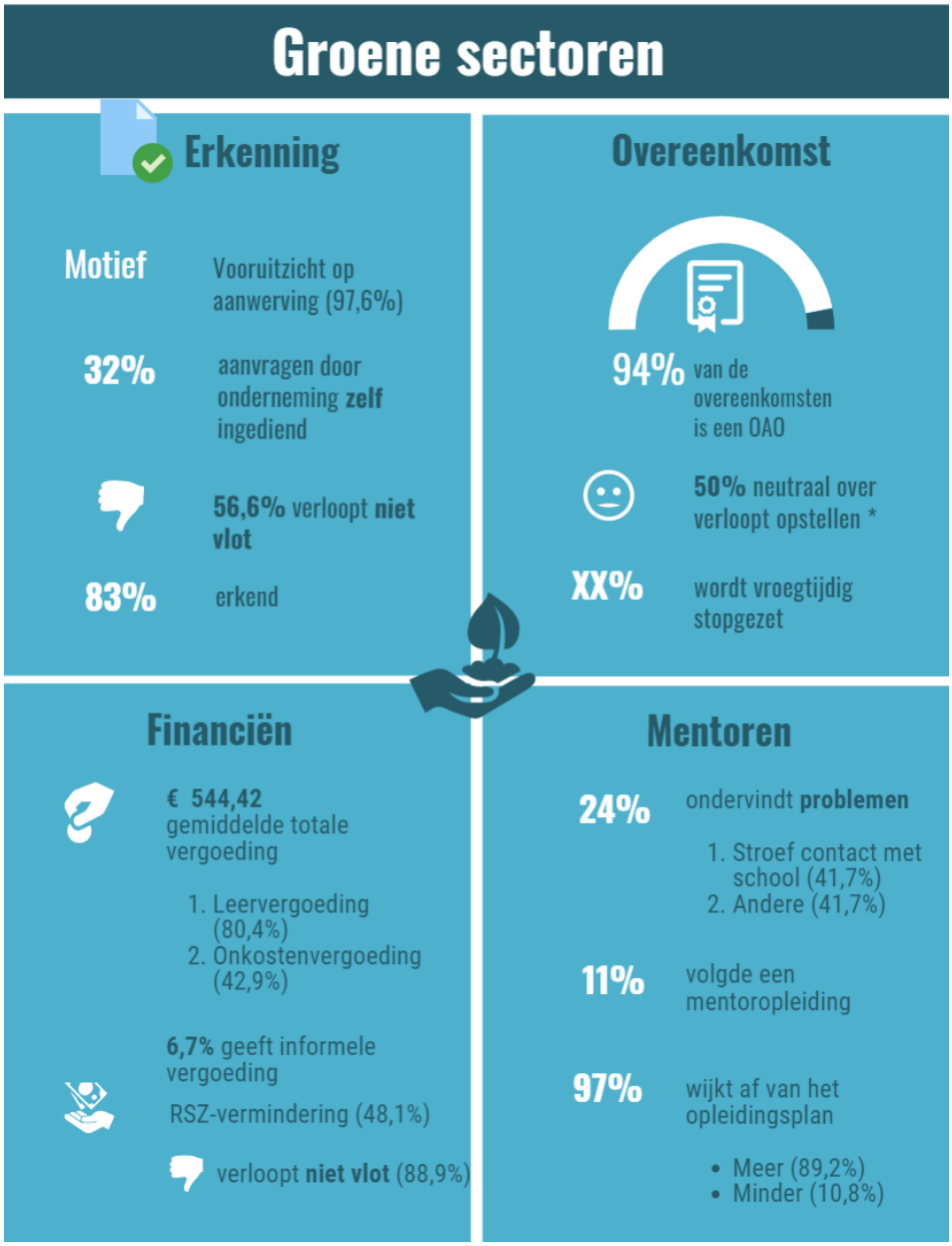

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.4** **Sectorfiche 'Elektriciens: installatie en distributie' (N-waarden: Erkenningen=35; Overeenkomsten en financiën=32; Mentoren=43)**



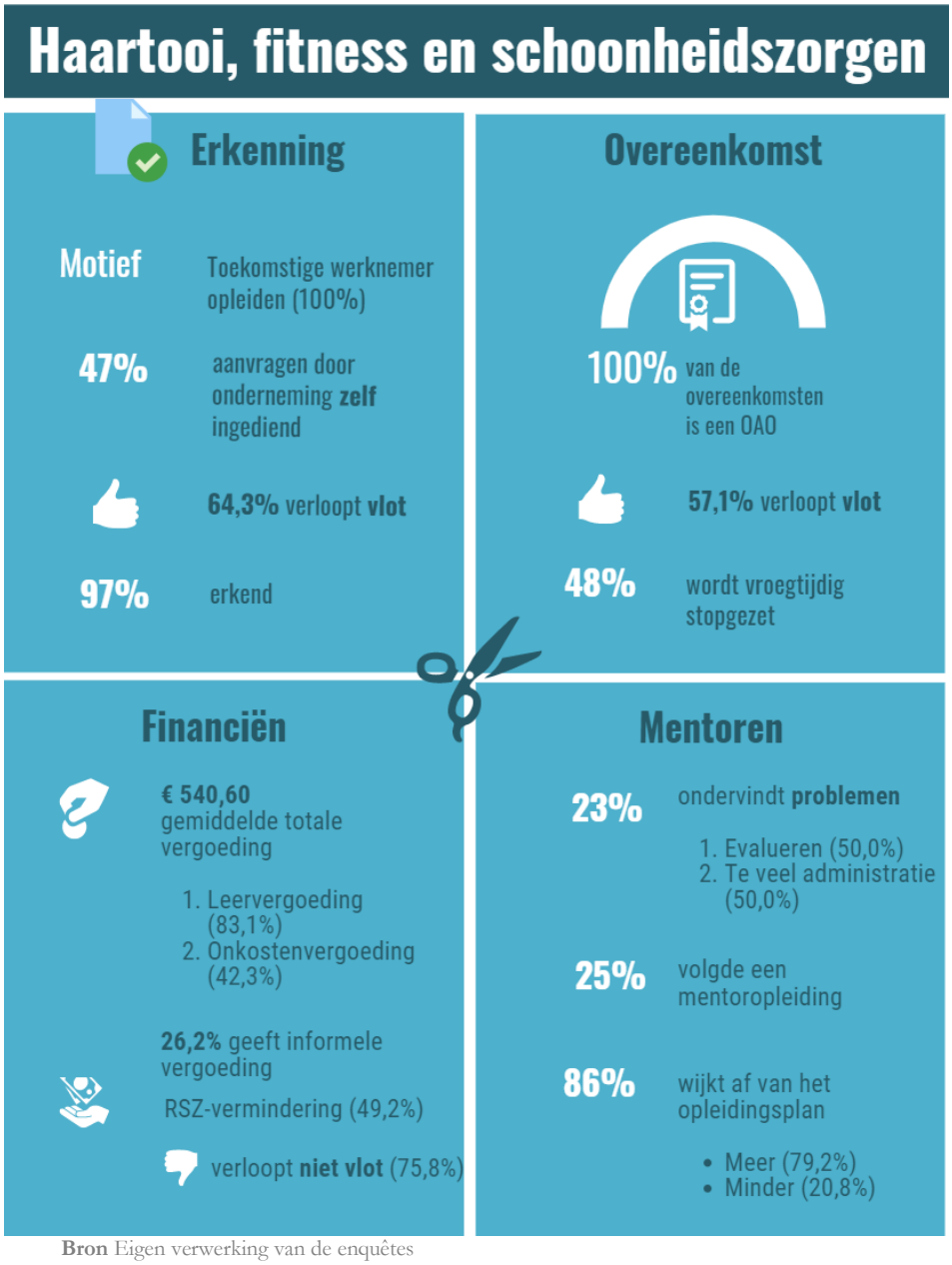

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.5** **Sectorfiche 'Groene sectoren' (N-waarden: Erkenningen=84; Overeenkomsten en financiën=75; Mentoren=59)**



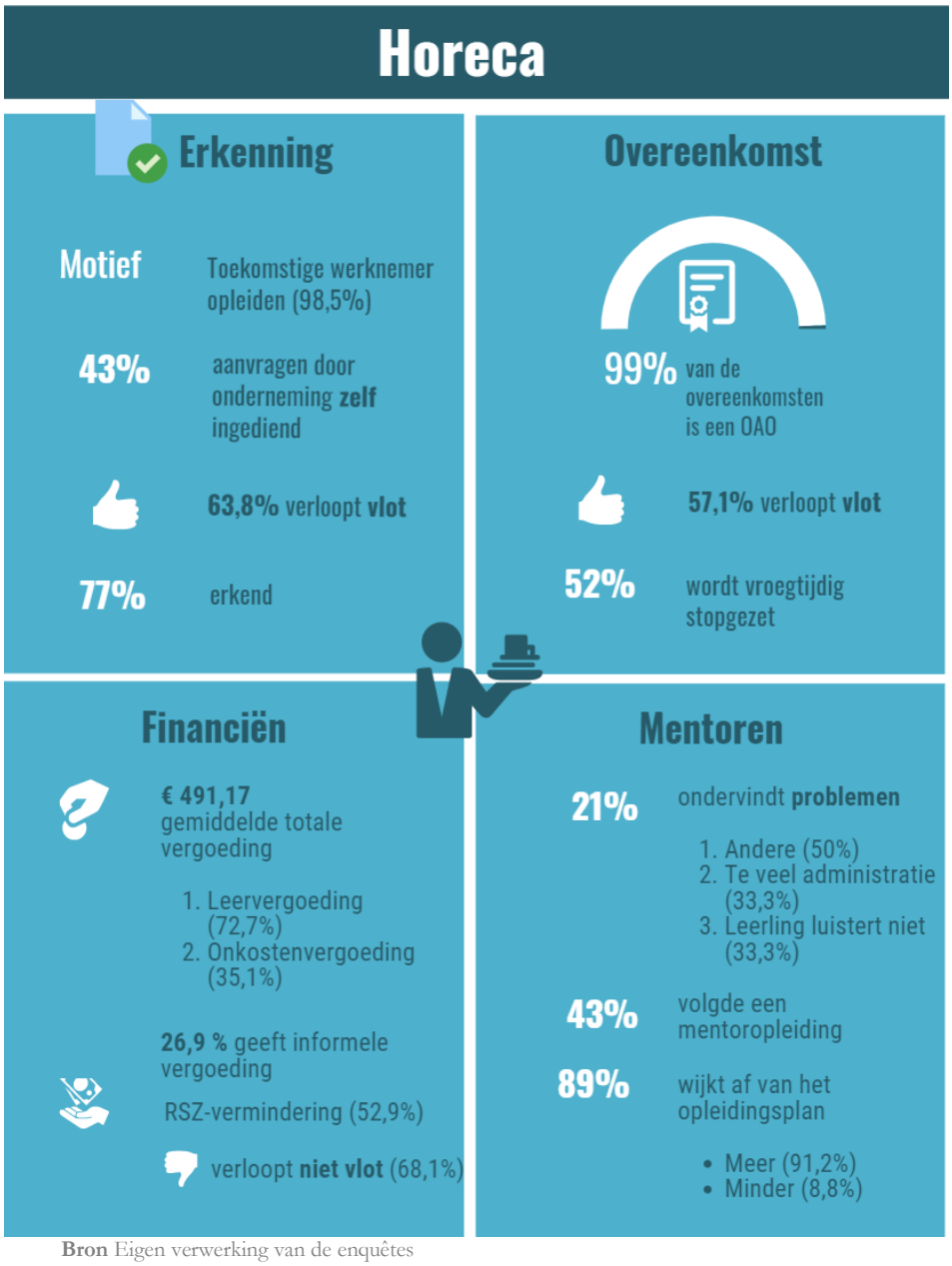

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.6** **Sectorfiche 'Haartooi, fitness en schoonheidszorgen' (N-waarden: Erkenningen=89; Overeenkomsten en financiën=84; Mentoren=50)**



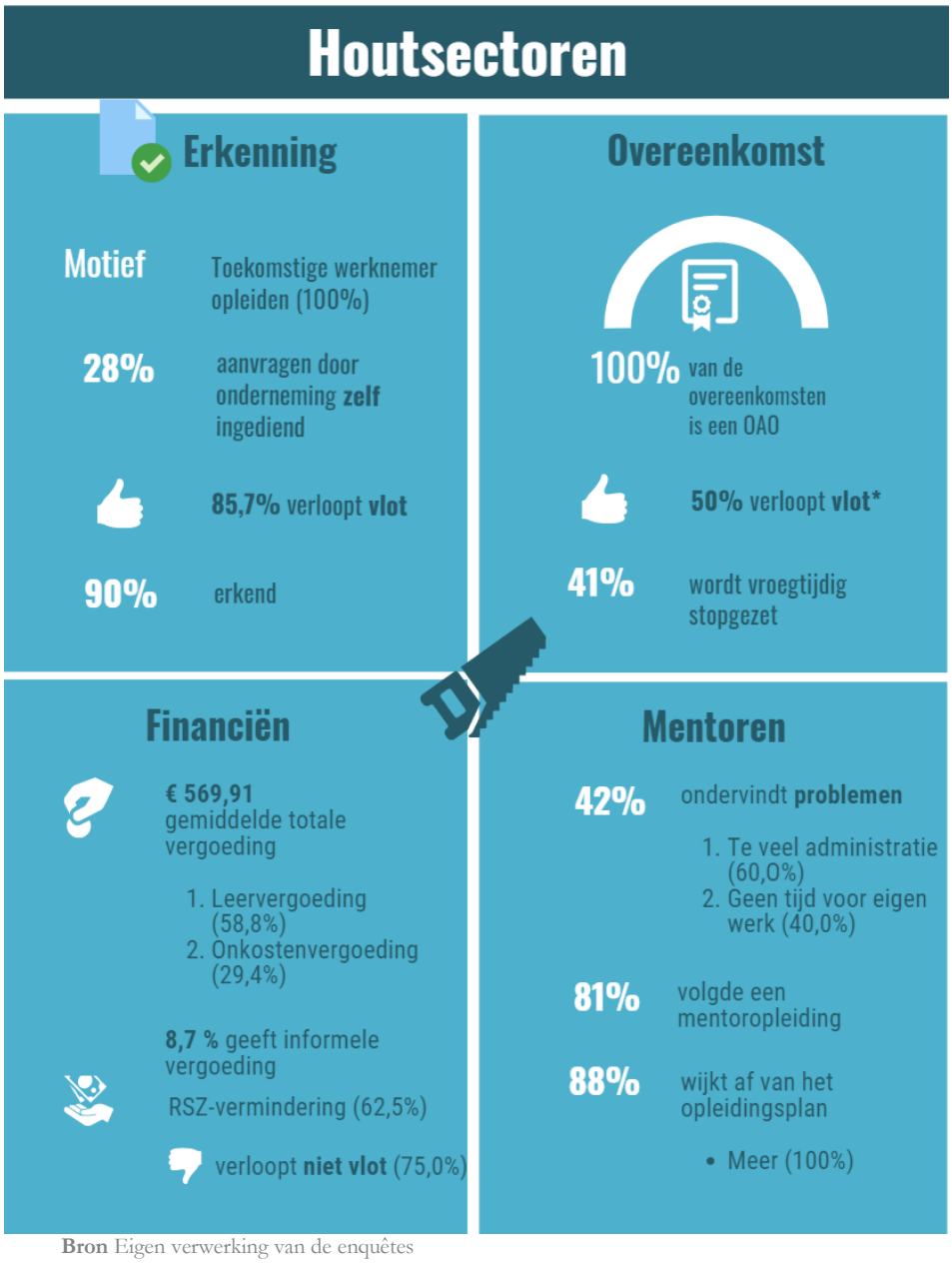

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.7** **Sectorfiche 'Horeca' (N-waarden: Erkenningen=133; Overeenkomsten en financiën=104; Mentoren=71)**



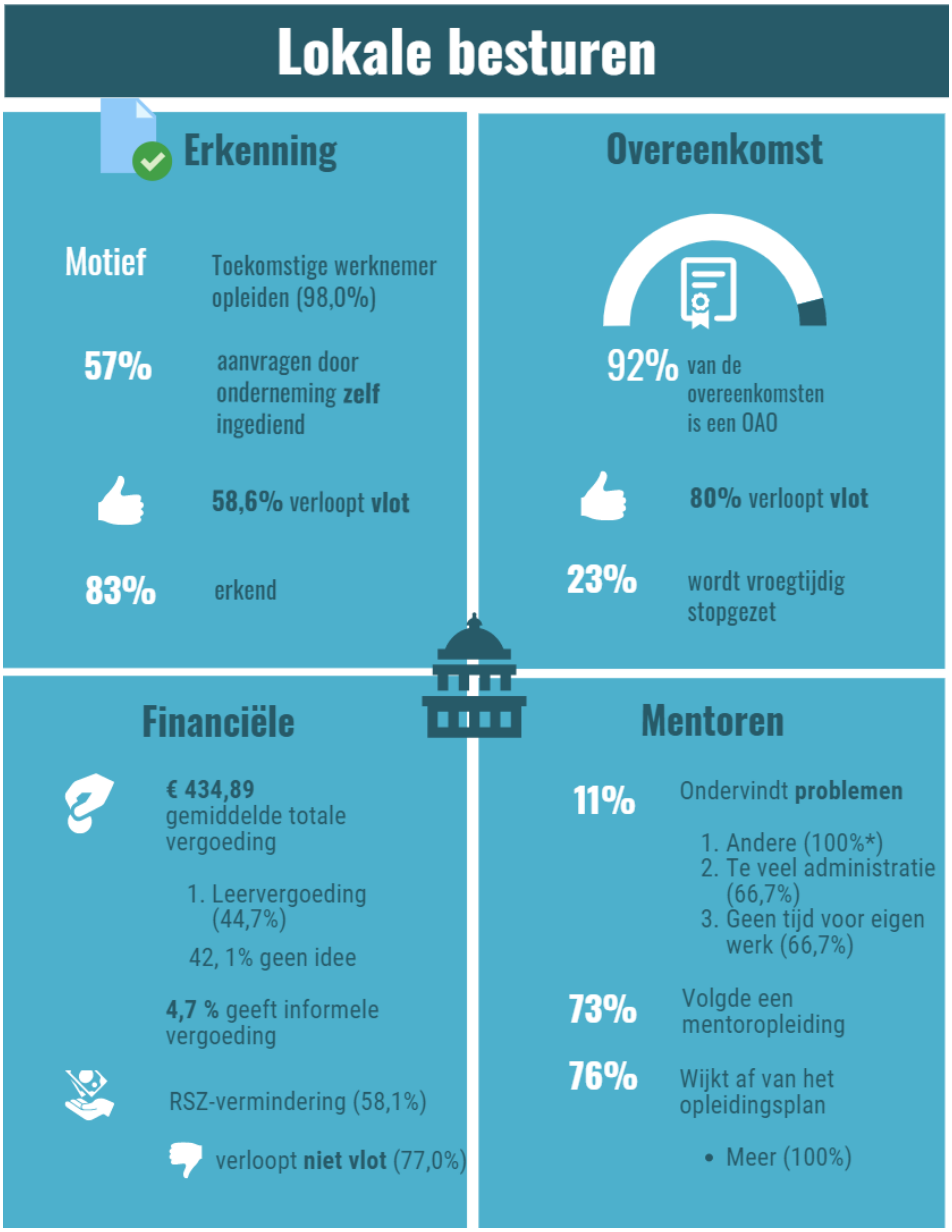

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.8** **Sectorfiche 'Houtsectoren' (N-waarden: Erkenningen=25; Overeenkomsten en financiën=23; Mentoren=20)**



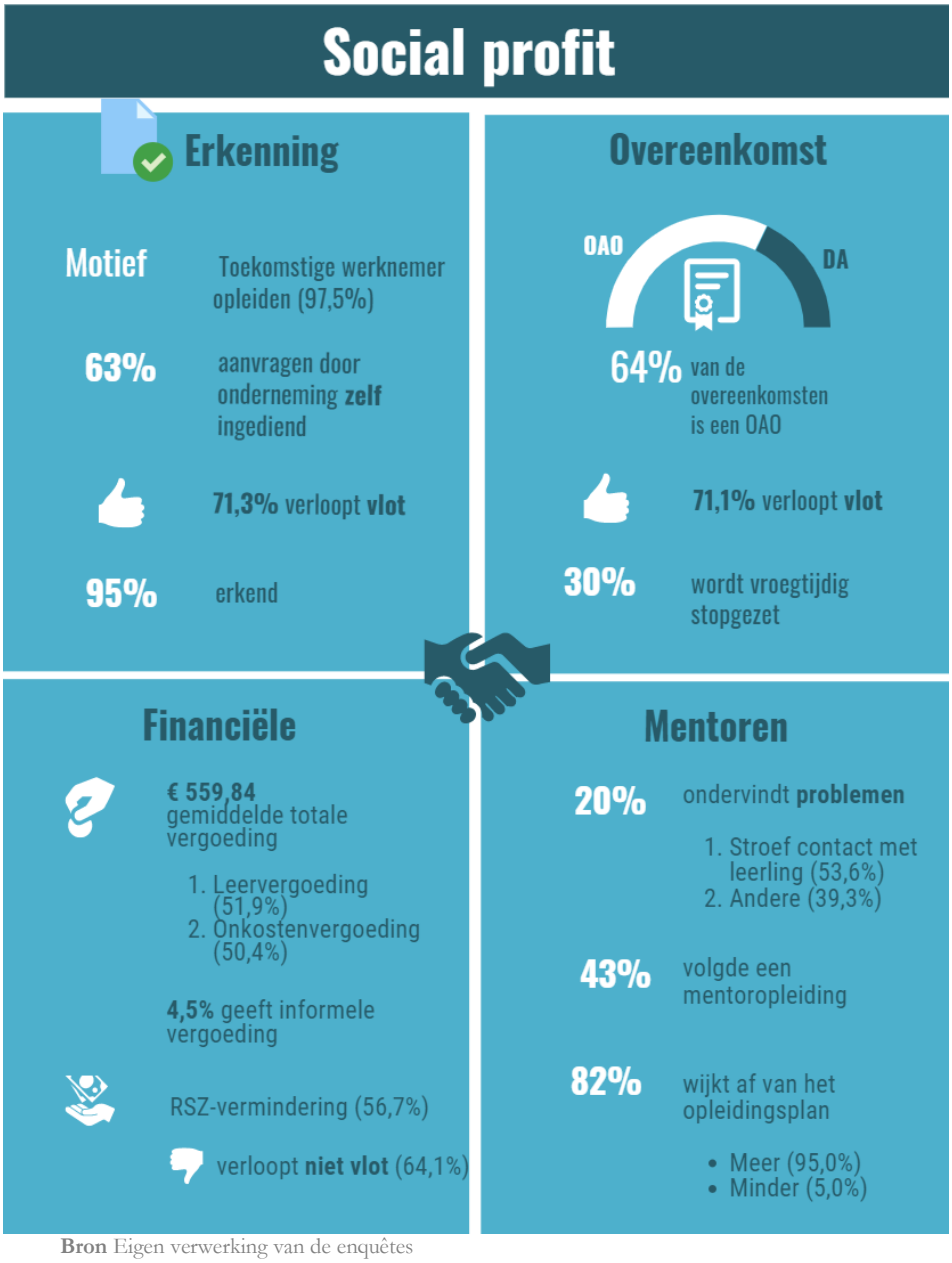

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.9** **Sectorfiche 'Lokale besturen' (N-waarden: Erkenningen=49; Overeenkomsten en financiën=43; Mentoren=51)**



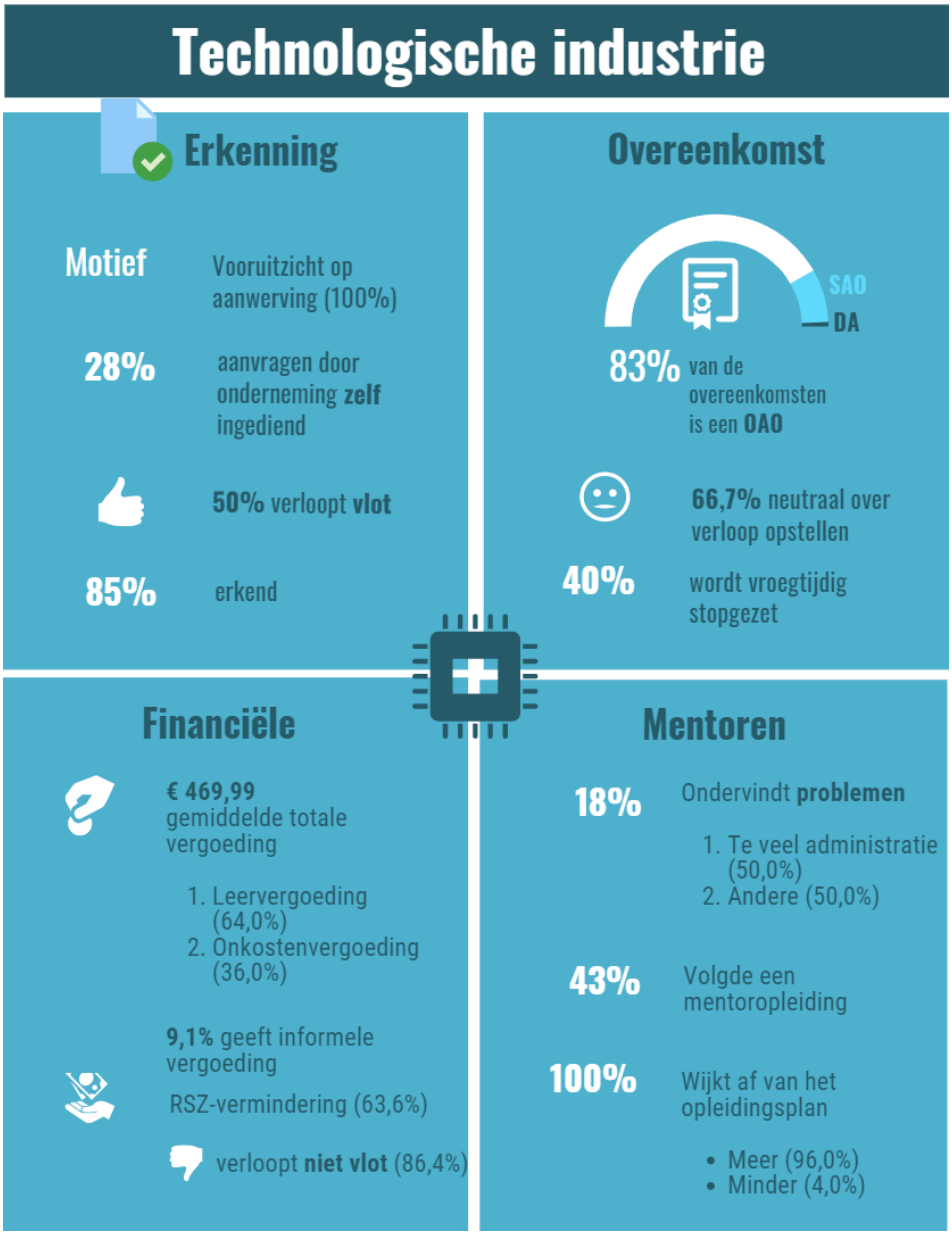

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.10 Sectorfiche 'Social profit' (N-waarden: Erkenningen=159; Overeenkomsten en financiën=156; Mentoren=185)**



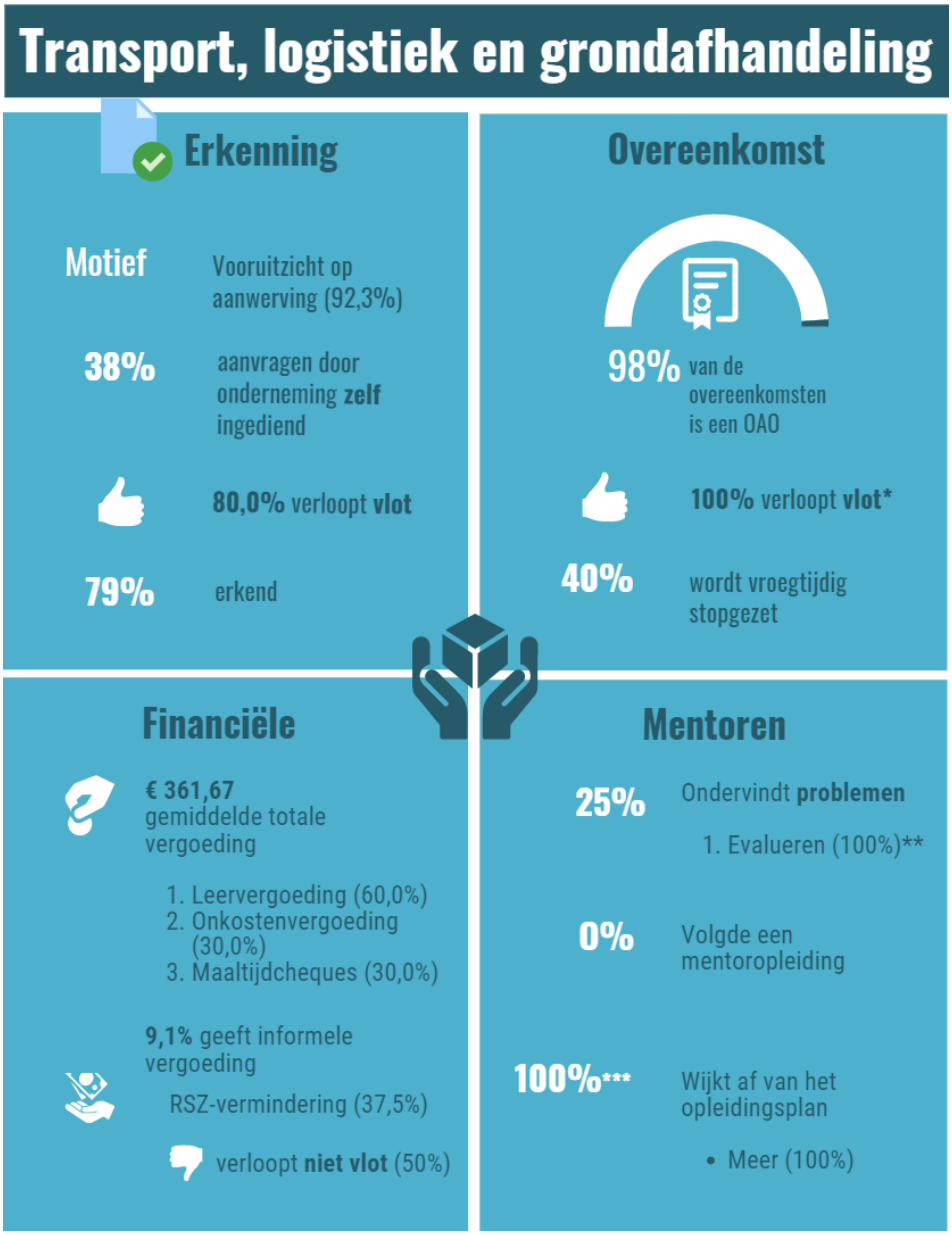

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.11 Sectorfiche 'Technologische industrie' (N-waarden: Erkenningen=35; Overeenkomsten en financiën=33; Mentoren=41)**



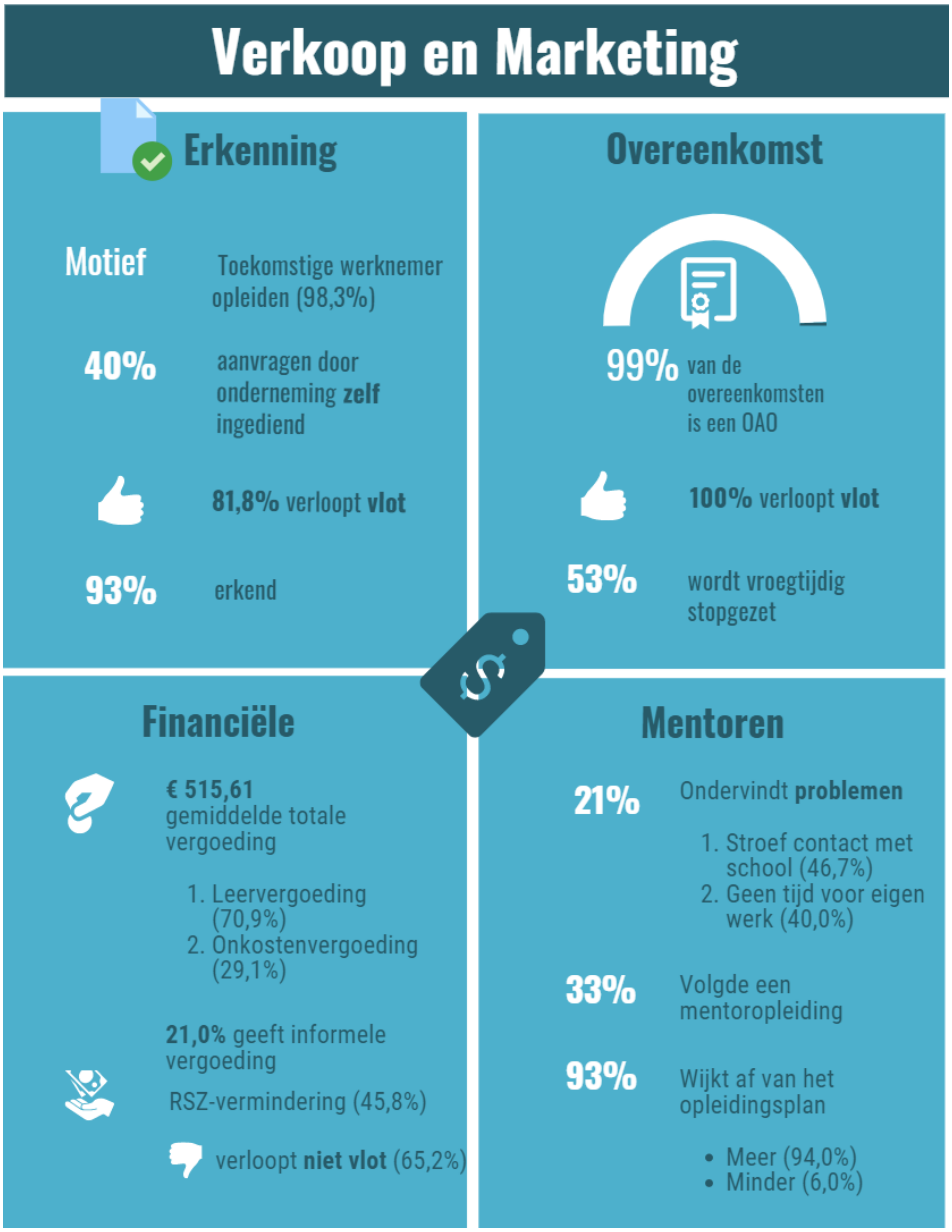

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.12 Sectorfiche 'Transport, logistiek en grondafhandeling op luchthavens' (N-waarden: Erkenningen=13; Overeenkomsten en financiën=11; Mentoren=6)**



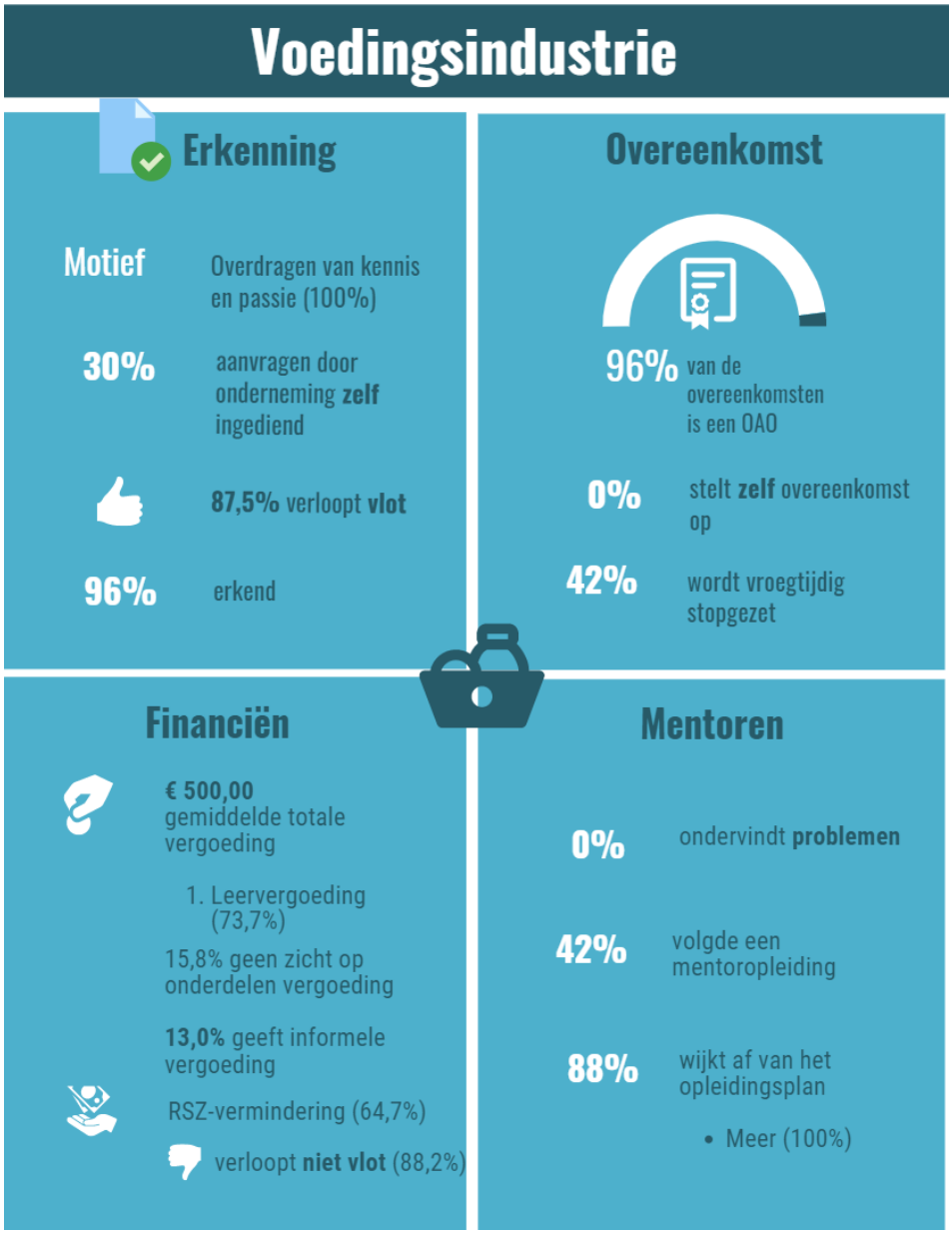

**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.13 Sectorfiche 'Verkoop en Marketing' (N-waarden: Erkenningen=114; Overeenkomsten en financiën=105; Mentoren=91)**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

**Figuur b2.14 Sectorfiche 'Voedingsindustrie' (N-waarden: Erkenningen=27; Overeenkomsten en financiën=23; Mentoren=13)**




**Bron** Eigen verwerking van de enquêtes

# bijlage 3 Achtergrondinformatie respondenten

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 1**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Jolien | 19 | Leerling | Kinderbegeleider duaal | 7e | Kinderdagverblijf | Christine | Lopende |
| Femke | 19 | Leerling | Kinderbegeleider duaal | 7e | Kinderdagverblijf | Christine | Lopende |
| Christine | *Nvt* | Trajectbegeleider + vakleerkracht | Kinderbegeleider duaal | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Stephanie | *Nvt* | Coördinator | Kinderbegeleider duaal | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 2**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ibe | 17 | Leerling | Lassen-constructie duaal | 6e | Europees industrieel bedrijf | Jef | Lopende |
| Bram | 17 | Leerling | Lassen-constructie duaal | 6e | (rotatie) | Jef | Lopende |
| Carlos | 16 | Leerling | Lassen-constructie duaal | 5e | (rotatie) | Jef | Lopende |
| Jef | *Nvt* | Trajectbegeleider + vakleerkracht | Lassen-constructie duaal | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Marc | *Nvt* | Coördinator | Lassen-constructie duaal | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 3**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Jens | 17 | Leerling | Elektriciteit duaal | 6e | KMO | Kristof | Lopende |
| Geoffrey | 18 | Leerling | Elektriciteit duaal | 6e | Middelgroot bedrijf – supermarkt-keten | Kristof | Veranderd |
| Medi | 19 | Leerling | Elektriciteit duaal | 6e | Supermarkt-keten – kleine zelfstandige | Kristof | Veranderd |
| Kristof | *Nvt* | Traject-begeleider + vakleerkracht | Elektriciteit | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 4**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Maya | 19 | Leerling | Kinderbegeleider duaal | 7e | Kinderdagverblijf | Helena | Lopende |
| Marie | 18 | Leerling | Verzorging (L&W) | 6e | WZC | Helena | Veranderd |
| Helena | *Nvt* | Traject-begeleider | Zachte sector | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Lowie | 17 | Leerling | Elektrische installaties duaal | 6e | Familiebedrijf | Valerie | Lopende |
| Loïc | 18 | Leerling | Polyvalent onderhoudswerker (L&W) | ? | WZC | Valerie | Veranderd |
| Valerie | *Nvt* | Traject-begeleider | Bouw | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 5**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Boris | 22 | Leerling | Carrosserie | 2e jaar Leertijd | Garage | Sophie | Lopende |
| Alexander | 17 | Leerling | Verkoop | 2e jaar Leertijd | Dierenwinkel | Sophie | Lopende |
| Sophie | *Nvt* | Traject-begeleider | Verscheidene sectoren | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 6**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mathieu | 20 | Leerling | Tuinbouw | 7e | Familiebedrijf in tuinaanleg en -onderhoud | Gerda | Lopende |
| Vincent | 20 | Leerling | Tuinbouw | 7e | Familiebedrijf in tuinaanleg en -onderhoud | Gerda | Lopende |
| Gerda | *Nvt* | Traject-begeleider | Tuinbouw | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Filip | *Nvt* | Technisch adviseur-coördinator | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 7**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Thibau | 18 | Leerling | Horeca | 3e jaar Leertijd | Sterrenzaak | Zoë | Veranderd |
| David | 18 | Leerling | Administratief medewerker | 1e jaar leertijd | Logistiek bedrijf | Zoë | Lopende |
| Zoë | *Nvt* | Trajectbegeleider | Verscheidene sectoren | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 8**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yannis | 20 | Leerling | Automechanica duaal | 6e | Garage | Tim Rombauts | Lopende |
| Tim Rombauts | *Nvt* | Trajectbegeleider + vakleerkracht | Automechanica | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Arno | *Nvt* | Technisch adviseur-coördinator | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 9**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Caroline | 19 | Leerling | Kapper stylist duaal | 7e | Zelfstandig kapsalon | Nicole | Veranderd |
| Nicole | *Nvt* | Trajectbegeleider | Verscheidene sectoren | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 10**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Luca | 19 | Leerling duaal | Elektrische installaties duaal | 6e | Residentieel | Kurt + vakleerkracht | Lopende |
| Imran | 19 | Leerling duaal | Elektrische installaties duaal | 6e | Residentieel | Kurt + vakleerkracht | Lopende |
| Roeland | *Nvt* | Trajectbegeleider (coördinator) | Elektrische installaties duaal & Automechanieker duaal | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |
| Sofie | 18 | Leerling Leren en Werken | Administratief medewerker | 6e | OCMW | Nancy + vakleerkracht | Veranderd |
| Nancy | *Nvt* | Tewerkstellingsbegeleider Leren en Werken | Verschillende sectoren | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 11**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lize | *Nvt* | Coördinator | Chemische procestechnieken | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

**Overzicht respondenten Opleidingsverstrekker 12**

| Naam | Leeftijd | Functie | Studierichting | Studiejaar | Leerwerkplek | Trajectbegeleider | Status overeenkomst |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Evelyn | *Nvt* | Trajectbegeleider | Zorg | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* | *Nvt* |

# bijlage 4 Taakverdeling vakleerkracht – trajectbegeleider – coördinator

| Opleidingsverstrekker | Vakleerkracht | Trajectbegeleider | Technisch adviseur – coördinator |
|---|---|---|---|
| **OV1** | Christine<br>- Screening leerlingen<br>- Werkplekken zoeken<br>- Opstellen opleidingsplan<br>- Opvolgen opleidingsplan<br>- Werkplekbezoeken<br>- Evaluatie | | Stephanie<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten |
| **OV2** | Jef<br>- Screening<br>- Werkplekken zoeken<br>- Opstellen opleidingsplan<br>- Opvolgen opleidingsplan<br>- Werkplekbezoeken<br>- Evaluatie | | Marc<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten |
| **OV3** | Kristof<br>- Screening<br>- Werkplekken zoeken<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen opleidingsplan<br>- Opvolgen opleidingsplan<br>- Werkplekbezoeken<br>- Evaluatie | | *TAC (niet gesproken)*<br>- *Opstellen overeenkomsten*<br>- *Beëindigen overeenkomsten* |
| **OV4 (zachte sectoren)** | *Vakleerkracht specifieke opleiding*<br>- *Opstellen opleidingsplan*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Helena<br>- Werkplekken zoeken<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten<br>- Werkplekbezoeken (af en toe) | *Nvt* |
| **OV5 (harde sectoren)** | *Vakleerkracht specifieke opleiding*<br>- *Opstellen opleidingsplan*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | An<br>- Werkplekken zoeken<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten<br>- Werkplekbezoeken (indien nodig) | *Nvt* |

| Opleidingsverstrekker | Vakleerkracht | Trajectbegeleider | Technisch adviseur – coördinator |
|---|---|---|---|
| **OV5** | *Docent specifieke opleiding*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Sophie<br>- Screening/intake<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomst<br>- Beëindigen overeenkomst<br>- Opstellen opleidingsplan | *Adviseur duaal leren*<br>- *Informeren potentiële cursisten*<br>- *Ondersteuning bij zoektocht werkgever*<br>- *Juridisch advies trajectbegeleiders* |
| **OV6** | *Vakleerkracht specifieke opleiding* | Gerda<br>- Screening<br>- Opstellen overeenkomsten (samen met TAC)<br>- Beëindiging overeenkomsten (samen met TAC)<br>- Werkplekbezoeken<br>- Evaluatie | Filip<br>- Werkplekken zoeken<br>- Ondersteuning trajectbegeleiders (TB)<br>- Opstellen overeenkomsten (samen met TB)<br>- Beëindigen overeenkomsten (samen met TB) |
| **OV7** | *Docent specifieke opleiding*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Zoë<br>- Intake/screening<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten<br>- Opstellen opleidingsplan<br>- Werkplekbezoeken (af en toe) | *Adviseur duaal leren*<br>- *Potentiële cursisten informeren*<br>- *Ondersteuning bij zoektocht werkgever*<br>- *Juridisch advies trajectbegeleiders* |
| **OV8** | Tim<br>- Screening<br>- Werkplekken zoeken<br>- Opstellen opleidingsplan<br>- Werkplekbezoeken<br>- Evaluatie | | Arno<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindiging overeenkomsten |
| **OV9** | *Docent specifieke opleiding*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Nicole<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten<br>- Opstellen opleidingsplan | *Nvt* |
| **OV10 (duaal leren)** | *Vakleerkracht specifieke opleiding*<br>- *Opstellen opleidingsplan*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Roeland<br>- Screening<br>- Werkplekken zoeken<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten | *Nvt* |

| Opleidingsverstrekker | Vakleerkracht | Trajectbegeleider | Technisch adviseur – coördinator |
|---|---|---|---|
| **OV10 (leren en werken)** | *Vakleerkracht specifieke opleiding*<br>- *Opstellen opleidingsplan*<br>- *Werkplekbezoeken*<br>- *Evaluatie* | Nancy (tewerkstellingsbegeleider)<br>- Werkplekken zoeken<br>- Hulp bij erkenningsaanvraag<br>- Opstellen overeenkomsten<br>- Beëindigen overeenkomsten | *Nvt* |

* De personen in de tabel die niet cursief gedrukt staan, werden geïnterviewd.
**Bron** Eigen verwerking resultaten interviews

# bijlage 5 Interviewleidraden

**Interviewleidraad trajectbegeleiders (vragen per Onderzoeksvraag (OV))**

*Introductie*

- Evaluatie decreet Overeenkomst alternerende opleiding: "wetgeving" die onder meer vastlegt wat er in de overeenkomst moet staan, hoeveel de leerling betaald moet worden, etc. In opdracht van SYNTRA Vlaanderen
- Ervaringen scholen: trajectbegeleider, en 2 leerlingen die hij/zij begeleid heeft
- Enkele thema's: starten bij begin, opstellen overeenkomst t.e.m. de beëindiging
- Algemeen, maar ook concreet over traject leerling X en Y (die begeleid hebt)
- Goedkeuring gebruik voice-recorder?
- Toelichting anonimiteit + mogelijkheid om nadien antwoorden in te trekken → contactgegevens bezorgen
- Project in augustus afgerond, daarna teruggekoppeld

*Kennismaking*

- Wie + functie op school?
- Hoe lang op school (aangeworven specifiek voor deze functie?)
    - Indien voordien al trajectbegeleider: verschil in functie/taken/verwachtingen met de trajecten en begeleiding die er waren voor het alternerend stelsel leren en werken in voege ging.

TOPIC 1: Overeenkomsten (types en opmaak)

**Hoe percipiëren de drie betrokken partijen (leerling, opleidingsverstrekker, onderneming) het gemaakte onderscheid tussen de drie types overeenkomsten? (gewoon, stage, deeltijds)**

- In welk type overeenkomst zitten uw leerlingen? Gaat het om één type of meerdere? Eventueel bijvragen indien term niet is gekend: werken uw leerlingen met OAO, SOA of DAO?
- Welke info hebt u gekregen over het type overeenkomst(en) waarmee u werkt?
- Wat vindt u van het type overeenkomst waarmee u doorgaans werkt (m.b.t. duidelijkheid, administratie, en specifieke aspecten zoals vakantieregelingen, overwerk, …). Wat zijn de sterke punten ervan? Wat zou anders en beter kunnen? Welke info wordt aan de leerlingen gegeven over het type overeenkomst waarin hij/zij zal werken?
- Het decreet zorgde voor een vereenvoudiging met betrekking tot het aantal type overeenkomsten.
    - Bent u hiervan op de hoogte?
    - Hoe beoordeelt u het verschil met de periode voor de vereenvoudiging? (aftoetsen aspecten zoals administratie, etc.)

*Vragen enkel voor trajectbegeleiders die al met meerdere type overeenkomsten hebben gewerkt of met meerdere type overeenkomsten werken (bijvoorbeeld coördinator):*

- Wat zijn de andere type overeenkomsten waar u mee in contact komt/bent gekomen?
- Wat zijn de verschillen tussen de verschillende types overeenkomsten waar u al mee gewerkt hebt?
- Naar welk type overeenkomst gaat uw voorkeur uit?

- Wat zijn de voordelen van dit type overeenkomst ten opzichte van andere types?
- Wat zou er beter kunnen/aangepast kunnen worden aan de andere type overeenkomst in kwestie?

**Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten (succesfactoren en knelpunten)?**

- Wie maakt de overeenkomsten doorgaans op?
- Hoe worden de leerlingen betrokken? En de onderneming, de vestiging?
  - Hoe worden de leerlingen betrokken? En de onderneming, de vestiging?
  - Welke rol spelen jullie als trajectbegeleider in de opmaak?
    - In welke mate tevreden hiermee?
    - Wat is rol die je hierin zou willen hebben?

- Hoe gaat de opmaak doorgaans in zijn werk?
  - Welke afspraken worden hierin vastgelegd? (verdeling tijd, verplichtingen partijen?) Aftoetsen m.b.t. verplichtingen school: competenties aanleren, werkgever zoeken, leerling begeleiden; leerling: lessen volgen, aanwezig zijn op werk, taken uitvoeren, luisteren naar mentor, veiligheid in acht nemen, fabrieksgeheimen bewaren, etc.; Aftoetsen m.b.t. verplichtingen onderneming: competenties aanleren, vergoeding betalen, leerling opvolgen, informatie doorspelen aan trajectbegeleider, goede omstandigheden voor leerling creëren, kledij, etc. voorzien, etc.
  - Hoe krijgt de overeenkomst vorm?
  - In welke mate wordt er gebruik gemaakt van de modelovereenkomst van de Vlaamse overheid of verkiest men bepaald sjabloon door de sector aangereikt te gebruiken: keuze voor letterlijke overname hiervan of aanpassingen, over welke soort aanpassingen gaat dit en op basis van welke argumentatie wordt die aanpassing doorgevoerd?
  - In welke mate is het duidelijk wat er moet vermeld worden?

- Wanneer vind je een opmaak geslaagd of succesvol? Wat maakt dat die opmaak succesvol verliep?
- Waar loop je bij de opmaak soms tegen aan? Hoe probeer je dit dan op te lossen?
- Toepassing op leerling x: hoe verliep het proces van opmaak bij leerling x? Is dit een voorbeeld van een typische opmaak? Wat was typerend/anders?

TOPIC 2: Opleidingsplan: opstellen en gebruik

**Hoe wordt het opleidingsplan door de betrokken partijen concreet vorm gegeven (knelpunten en succesfactoren; plichten en rechten)?**

**+ In welke mate besteedt het opleidingsplan aandacht aan generieke competenties?**

Het decreet vraagt om met de leerling een opleidingsplan op te stellen:

- Was u hiervan op de hoogte?
  - Indien niet op de hoogte: even uitleggen. Hoe verklaart u dit? Wordt er dan iets gelijkaardigs opgesteld en/of andere term gebruikt voor het opleidingsplan?
  - Indien ja, is er voor elke leerling een opleidingsplan? Waar komt dit opleidingsplan vandaan?
- Hoe wordt/werd het opleidingsplan (of iets gelijkaardigs) doorgaans/voor leerling x opgesteld? (vragen om eens een voorbeeld van een concreet opleidingsplan in te zien, te tonen?). Wordt hier soms van afgeweken (uitzonderingen)? Leg uit.
  - Wie is/was hierbij betrokken? Hoe wordt dit gecommuniceerd met de leerlingen? In welke mate stemt u dit af bij de onderneming? Indien gebeurd: geef eens enkele voorbeelden van hoe dit verliep? Welke variatie ziet u tussen ondernemingen op dit vlak?
  - Wat is hierin vastgelegd?

    - Welke competenties worden vermeld (ook generieke competenties zoals in team werken, stiptheid, discretie?)?
- In welke mate hebben leerling x/andere leerlingen een individueel opleidingsplan, of werken jullie eerder met standaarddocumenten voor meerdere/alle leerlingen (formaliteit?)
    - Vanwaar jullie keuze? (waarom wel die keuze, waarom niet andere keuze)
    - Hier ook vragen naar knelpunten en meerwaarde van het opstellen/bestaan van een opleidingsplan (als instrument, los van implementatie ervan in praktijk, zie volgende vraag)?
- Vergelijk met andere leerlingen: hoe verloopt het opstellen van de opleidingsplannen meestal?

**In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? Welke motieven liggen aan de basis voor het afwijken van het opleidingsplan?**

- Hoe wordt het opleidingsplan in de praktijk gebruikt tijdens het traject van leerling x/andere leerlingen? (tijdens gesprek hierover aftoetsen in welke mate het gevolgd wordt: gaat het om een standaardtraject op schoolniveau, of eerder traject op maat van individuele leerling gebruikt, voor leerlingen binnen stelsel leren en werken: in welke mate wordt er modulair gewerkt? …)
- Hoe wordt het opleidingsplan opgevolgd (gebruik technologie)?
- Is de sector tijdens de opvolging betrokken: indien ja, wat houdt die betrokkenheid in? + Hoe beoordelen jullie die betrokkenheid?
- Hoe wordt het opleidingsplan geëvalueerd op het einde van het schooljaar? Is de onderneming in die evaluatie betrokken? Indien ja, hoe + beoordeling hiervan? Indien nee, hoe komt dit + beoordeling hiervan?
- Is er bij leerling x/andere leerlingen al bijgestuurd aan het opleidingsplan?
    - Indien ja: hoe kwam dit, wat waren de redenen hiervoor?
- Waren er voor leerling x/anderen leerlingen verplicht te behalen competenties genoteerd in het opleidingsplan die jullie als school niet konden aanbieden? Hoe hebben jullie dit opgelost?
- Ervaren jullie het opleidingsplan in de praktijk als een meerwaarde voor het traject van leerling x/andere leerlingen?
    - Indien ja: wat is die meerwaarde?
    - Indien nee/niet altijd: welke problemen ervaren jullie met het opleidingsplan?

TOPIC 3: Begeleiding op de werkvloer

**Zijn ondernemingen klaar om leerlingen echt te begeleiden en te onderwijzen (succesfactoren en knelpunten)?**

- Wat is uw ervaring met de begeleiding op de werkplek (door de ondernemingen)? Voor leerling x/andere leerlingen
    - Hoe ziet de begeleiding eruit?
    - Welke rol speel je zelf in de begeleiding?
    - Wat is de meerwaarde voor (het leerproces van) jongeren/voor de school?
    - Waar bots je tegen aan?
    - Zijn er verplichtingen (die bij vragen topic 1 vermeld werden) die moeilijker vervuld worden? Jullie eigen taken, maar ook die van leerling of onderneming?
    - In welke mate ben je tevreden over de begeleiding en opleiding?
    - In welke mate ondersteunen jullie vanuit de school de ondernemingen in hun begeleiding van de leerling? Indien ja, hoe? Wat zijn uw ervaringen hiermee?
    - Wat is het verschil in begeleiding in vergelijking met de klassieke/andere opleidingstrajecten in jullie instelling?

TOPIC 4: Financieringssysteem

**Zijn de leerlingen in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding?**

- Hoe staan de leerlingen volgens jou ten opzichte van de leervergoeding? Leerling x/andere leerlingen?
- Hoe verklaar je die houding? Wat vind je ervan?
- Welke rol speelt de vergoeding in de houding van de leerlingen ten opzichte van zijn/haar traject? (alsook rol van (on)tevredenheid erover bij leerlingen op het traject)
- Welke aanbevelingen zouden jullie op dit vlak doen? (in welke mate wenselijk?)
- Welke vergoedingen of voordelen krijgen leerlingen naast de formele vergoeding (bv. woon-werkvergoeding, vergoeding voor overuren, …)? Wat is het aandeel van deze vergoedingen ten opzichte van de formele vergoeding?
- Jongeren krijgen naargelang de richting die ze volgen een verschillende vergoeding (ook binnen school mogelijk): in welke mate nemen leerlingen/school dit verschil mee in rekening? Hoe beoordeelt u dit verschil?
- Leerlingen kunnen ook recht hebben op een startbonus. Wordt er vanuit de school actief op ingezet om dit recht te gebruiken? Indien ja, hoe doen jullie dat en wat is het resultaat hiervan? Indien nee, waarom niet? Hebben jullie zicht op de mate waarin leerlingen dit zelf aanvragen?

**Hoe beoordelen de betrokkenen alternerend leren het financieringssysteem (succesfactoren en knelpunten)?**

- Wat zijn de kosten/investeringen van de trajecten voor de school/onderneming/leerling/trajectbegeleider? Hoe verhouden die zich ten opzichte van de werkingsmiddelen of andere baten van de school?
- Hoe worden de werkingsmiddelen op schoolniveau ingezet voor deze trajecten? In welke kosten van leerlingen komt de school tussen?
- Hoe beoordeel jij de kosten ten opzichte van de baten? (voldoende dekkend of niet?)
    - Indien ontoereikend: welke gevolgen heeft dit voor de geboden ondersteuning?

TOPIC 5: (Vroegtijdige) beëindigingen

**Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk (knelpunten en succesfactoren)?**

**Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging?**

- In welke mate maakt u mee dat overeenkomsten gestopt worden voor de vastgelegde einddatum?
    - Wat zijn de redenen hiervoor?
    - Wat is de rol van de leerling/school/onderneming in een vroegtijdige beëindiging?
    - Wat gebeurt er na de stopzetting?
    - Loopt leerling x hierop ook risico?
        - Welke risico's,
        - Waarom niet?
        - Indien vroegtijdig beëindigd: vragen naar wat er gebeurd is in traject van leerling x.
    - Hoe kan een vroegtijdige beëindiging voorkomen worden? Wat is hiervoor nodig?
- Bij beëindiging (zowel vroegtijdig als niet): hoe verloopt de afhandeling van de beëindiging in de praktijk? (Indien leerling x op normale wijze zijn/haar traject heeft beëindigd: leerling x als case nemen en daarna vergelijken met andere leerlingen)
    - Wat is de rol van de verschillende betrokkenen hierin?
    - Wat gebeurt er nadien?
- Heb je al ooit gebruik gemaakt van de verzoeningspoging (toelichten indien nodig)?

- Indien ja: Wat was je ervaring daarmee? Wat werkte en wat niet?
- Indien nee: Hoe komt dit?

**<u>Interviewleidraad leerlingen</u>**

*Kennismaking*

- Wie?
- Leeftijd (indien 16-18 jaar ondertekent leerling brief, informed consent)
- Opleiding
- Hoelang al op deze school?
- Hoe ben je in alternerend leren terecht gekomen (eigen keuze/voorgesteld door school, …)?

TOPIC 1: Types overeenkomsten

**Hoe percipiëren de drie betrokken partijen (leerling, opleidingsverstrekker, onderneming) het gemaakte onderscheid tussen de drie types overeenkomsten?**

**Hoe verloopt de opmaak van de overeenkomsten (succesfactoren en knelpunten)?**

- Wanneer ben je gestart met je traject in alternerend leren?
- Weet je met wat voor overeenkomst je werkt? (benoemen OAO, SAO, DAO)
  - Indien ja: hoe opgesteld en/of gecommuniceerd? Welke info heb je gekregen over de overeenkomst?
  - Indien nooit van types overeenkomsten, noch OAO, SAO, DAO gehoord:
    - Hoe komt dit volgens jou?
    - Wat is er dan wel opgesteld of gecommuniceerd?
  - Hoe ervaar je het verschil tussen jouw traject en dat van andere leerlingen op school die niet in 'duaal leren' zitten?
- Wie heeft jouw overeenkomst opgesteld?
  - Hoe ging dat concreet in zijn werk?
  - Wat was jouw rol daarin? In welke mate kon je dit veranderen?
  - Wat vond je van de opmaak van je contract?
  - Wat staat er allemaal vermeld in de overeenkomst? Verplichtingen van jouw kant uit? En van de school of onderneming?
  - Wat vind je goed aan de overeenkomst? Was er iets wat je nu zou willen veranderen of niet hebt kunnen veranderen?

TOPIC 2: Opleidingsplan: opstellen en gebruik

**Hoe wordt het opleidingsplan door de betrokken partijen concreet vorm gegeven (knelpunten en succesfactoren; plichten en rechten)?**

**In welke mate besteedt het opleidingsplan aandacht aan generieke competenties?**

**In welke mate wordt het opleidingsplan daadwerkelijk gevolgd? Welke motieven liggen aan de basis voor het afwijken van het opleidingsplan?**

- Werk je met een opleidingsplan? (indien niet gekend, term gebruiken dat door instelling wordt gebruikt of uitleggen)
  - Indien ja:
    - hoe ziet dit opleidingsplan eruit?
    - wat staat er zoal in?
  - Indien nee: is er dan een ander soort plan?

- Hoe werd jouw opleidingsplan opgesteld?
  - Wie was hierbij betrokken?
  - Wat was jouw rol bij de opmaak?
  - Hoe ziet je opleidingsplan er concreet uit: welke elementen bevat het?
  - Waarvoor dient je opleidingsplan?
  - Wat vind je van het opleidingsplan? Wat vind je er goed/minder goed aan?
- Welke rol speelt het opleidingsplan in je traject?
  - Hoe wordt het gebruikt? In welke mate heb jij inzage in het gebruik van het opleidingsplan door school/werkplek?
  - Wat wordt hierover aan/met jou gecommuniceerd?
  - Wat vind je hiervan? Wat is meerwaarde, waar loopt het mank?
  - Gebruik je zelf je opleidingsplan? Indien ja, op welke manier? Indien nee: verklaar waarom niet?
  - In welke mate kan je mee het plan veranderen, indien gewenst of noodzakelijk?

**Hoe beoordeelt de leerling het opleidingsplan in functie van zijn eigen kennen en kunnen en in relatie tot de behoefte aan competentieverwerving voor zijn intrede in de arbeidsmarkt (succesfactoren en knelpunten)?**

- Wat leer je zoal tijdens je traject op school en op de werkplak?
  - In welke mate strookt dit met je wat je van het traject verwacht had? (in welke mate voldoende, onvoldoende, meer dan verwacht geleerd?)
  - Geef eens een voorbeeld van wat je geleerd hebt en volgens jou een goede voorbereiding was op je latere beroep.
    - Wie was hierin belangrijk?
    - Wat was je eigen rol?
    - Waarom is wat je toen geleerd hebt belangrijk om later goed een beroep te kunnen uitoefenen?
  - Wat zou jij aan je traject (begeleiding) veranderen of toevoegen om goed voorbereid te zijn op het uitoefenen van een beroep?
    - Hoe zou jij dit in je opleidingsplan opnemen?
    - Zijn er zaken die je dan achteraf gezien zou toevoegen aan het opleidingsplan? Of weglaten?
- Hoe zie je jouw professionele toekomst?
  - Wat zijn de volgende stappen die je (beroepsmatig) wil nemen? In welke mate voel je je hierop voorbereid door de opleiding/je traject (bv. solliciteren, vaardigheden nodig voor beroep, etc.)

TOPIC 3: Begeleiding op de werkvloer

**Hoe ervaart de leerling (de kwaliteit van) de trajectbegeleiding in school enerzijds en de mentor op de werkplek anderzijds (succesfactoren en knelpunten)?**

**Trajectbegeleiding**

- X is de persoon die jou vanuit de school begeleidt: (dit noemen we verder je trajectbegeleider)
- 'Welke rol speelt de trajectbegeleider tijdens je traject?
  - Wat doet zij/hij? (aftoetsen: hoe vaak komt de trajectbegeleider langs op de onderneming?)
  - Wat bespreken jullie?
  - Hoe zou je jullie relatie omschrijven?
  - Wat betekent de trajectbegeleider voor jou?
    - Geef eens voorbeelden van wat hij/zij gedaan heeft dat jou echt vooruit hielp?
    - Wat zou beter kunnen?
    - In welke mate kan je dit traject doen zonder trajectbegeleider?

- Wat zou je in het algemeen veranderen? Wat zou je zeker behouden?

**Mentor**

- Wie begeleidde je op de werkvloer?
- Hoe zag die begeleiding eruit?
- Wat leerde/heb je onthouden van de begeleiding? Welke meerwaarde zie je?
- Welke zaken zou je nog graag hebben besproken of aan gewerkt hebben met je mentor?

TOPIC 4: Financieringssysteem

**Zijn de leerlingen in alternerend leren tevreden met (het bedrag van) de leervergoeding?**

**Worden er ook informele vergoedingen verstrekt aan leerlingen die volgens het decreet geen recht hebben op een leervergoeding?**

**Hoe beoordelen de betrokkenen alternerend leren het financieringssysteem (succesfactoren en knelpunten)?**

- Krijg je een vergoeding voor je werk op de werkplek?
  - Indien ja: Hoeveel krijg je gemiddeld per maand uitbetaald? Ontvang je daarnaast nog andere dingen of voordelen?
- Indien geen vergoeding, bv. bij SAO, vragen of er op andere vlakken financieel ondersteuning is
- Indien bijkomende/andere voordelen:
  - Over welke voordelen gaat? Te denken valt aan onkostenvergoeding (bv. woon-werkverkeer); uitbetaling overuren (let op: wordt niet aangemoedigd); Maaltijdcheques; Ecocheques; Eindejaarspremie; Feestdagtoeslag; Commissies; Bonussen; Vergoeding in cash; Maaltijd in de zaak/het bedrijf; Budget om te besteden in de winkel/zaak; Kortingen op aankopen in de zaak; Andere)
  - Wat leveren die voordelen je financieel op?
  - Komt je school/onderneming ook tussen bij kosten die je moet maken voor het traject?
    - Indien ja: bij wat? (bv. verhuren materiaal, samenaankoop materiaal, …?)

- In welke mate ben je tevreden met deze vergoeding/voordelen/hulp bij kosten?
  - Waarom (eerder) wel/(eerder) niet?
  - Maak je kosten die niet worden vergoed door de school/werkplek? Welke? Wat vind je hiervan?
- Leerlingen onder de 18 jaar kunnen onder bepaalde voorwaarden ook een startbonus verkrijgen.
  - Ken je de startbonus? (indien niet, toelichten).
  - Heb je een startbonus aangevraagd?
  - Indien ja: hoe liep dat? Wat vond je daarvan? Wat was het resultaat?
  - Indien nee: verklaar waarom niet.

**Hoe verlopen de (vroegtijdige) beëindigingen in de praktijk (knelpunten en succesfactoren)?**

**Welke motieven liggen aan de basis van de (vroegtijdige) beëindiging?**

Indien al beëindigd:

- Hoe is de overeenkomst beëindigd? Wat gebeurde er daarna?
- Wat vond je van de afhandeling van de overeenkomst? Wat was goed, wat kon beter?

Indien voortijdig beëindigd:

- Wat waren de redenen voor stopzetting?
- Hoe is de stopzetting afgehandeld? Hoe werd hierover gecommuniceerd?
- Ging er een verzoeningspoging aan vooraf (evt. uitleggen wat hiermee wordt bedoeld indien dit door leerling niet wordt begrepen)?
  - Hoe is die gelopen?
  - Wat was het effect ervan?
- Hoe kijk je nu terug op die stopzetting?

Indien lopende:

- Heb je voordien al een andere overeenkomst gehad?
  - Indien ja en gestopt: waarom was die gestopt?
  - Hoe verliep die stopzetting dan?
  - Heb je al eens een verzoeningspoging meegemaakt?
    - Indien ja, hoe is die gelopen? Wat was het effect ervan?

Indien geen ervaring met beëindiging, eventueel vragen of ze andere leerlingen kennen die dit hebben meegemaakt: dan kan er gepolst worden wat ze hiervan weten.

# Referenties


Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.

Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (1999a). The structure of wages and investment in general training. Journal of Political Economy, 107(3), 539-572.

Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (1999b). Beyond Becker: Training in imperfect labour markets. The Economic Journal, 109(453), 112-142.

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2019). Automation and new tasks: how technology displaces and reinstates labor. Journal of Economic Perspectives, 33(2), 3-30.

Amin-Smith, N., Cribb, J. & Sibieta, L. (2017). Reforms to apprenticeship funding in England. Geraadpleegd uit https://www.ifs.org.uk/publications/8863

Black, D.A., Tabasso, D., and Polidano, C. (2012). Outcomes from workplace learning in school based vocational education. DEEWR Working Paper, The University of Melbourne.

Cabus, S., & Haelermans, C. (2017). Work or Schooling? On the Return to Gaining In-School Work Experiences. *British Journal of Industrial Relations*, 55(1), p. 34-57.

Cabus, S., & Nagy, E. (2019). On the productivity effects of training apprentices in Hungary: evidence from a unique matched employer–employee dataset. *Empirical Economics*, 1-34.

Cabus, S.J., Ilieva-Trichkova, P. and Stefanik, M. (2019). Occupational Change due to Technological Progress and its Effects on Participation in Adult Education and Training. KU Leuven HIVA working paper series.

CEDEFOP (2017). Apprenticeship review: Italy. Building education and training opportunities through apprenticeships. Luxembourg: Publications Office. Thematic country reviews.

CEDEFOP (2018). Flash thematic country review on apprenticeships in Sweden. Luxembourg: Publications Office. Thematic country reviews. DOI: http://data.europa.eu/doi/10.2801/660293.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Rev. ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Crépon B. & Premand, P. (2018). Creating new positions? Direct and indirect effects of a subsidized apprenticeship program. Policy Research working paper. Geraadpleegd uit http://documents.worldbank.org/curated/en/916611534786094407/Creating-new-positions-direct-and-indirect-effects-of-a-subsidized-apprenticeship-program

De Witte, K., & Verhaest, D. (2019). Duaal leren: uitdagingen en aanbevelingen voor de volgende Vlaamse Regering. *Over. Werk-Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, *29*(1), 72-78.

Eurofound. (2012). NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dionisius, R., Muehlemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F., & Wolter, S. C. (2009). Costs and benefits of apprenticeship training: A comparison of Germany and Switzerland. Applied Economics Quarterly, 55(1), 7-37.

Finish National Agency for Education (2019). Key figures on vocational education and training in Finland. Finish VET competence-based and customer-oriented. Helsinki: Finish National Agenda for Education ISBN 978-952-13-6610-9. Reports and surveys 2019:7.

GO! (2020). Aan de slag in het GO! Geraadpleegd uit https://www.g-o.be/jobs/

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, *52*(1), 48-87.

Hoffman, N., & Schwartz, R. (2015). Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System. International Comparative Study of Vocational Education Systems. *National Center on Education and the Economy*. Geraadpleegd uit https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570868.pdf

Hotz, V. J., Xu, L. C., Tienda, M. and Ahituv, A. (2002). Are there returns to the wages of young men from working while in school? *Review of Economics and statistics* 84(2), 221-236.

Hunziker, K. & Baumann, S. (2019). *Earn While You Learn: Switzerland's Vocational and Professional Education and Training System. A Model for Apprenticeships in the United States.* Embassy of Switzerland in the United States of America. Washington D.C.

Karmel, T. & Mlotkowski, P. (2010). The impact of wages on the probability of completing an apprenticeship or traineeship. Geraadpleegd uit https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/the-impact-of-wages-on-the-probability-of-completing-an-apprenticeship-or-traineeship

Knipprath H. (2016). *Loopbaanleren in voltijds BSO en TSO. Een onderzoek naar de relatie tussen de loopbaanleeromgeving, loopbaancompetenties en loopbaanactualisatie*. Leuven: KU Leuven: HIVA.

Lawton, K. & Norris, E. (2010). A Qualitative Study of Apprenticeship Pay. Geraadpleegd uit https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/05/A%20qualitative%20study%20of%20apprenticeship%20pay_1764.pdf

Lerman, R. (2014). Do firms benefit from apprenticeship investments?. *IZA World of Labor*, 55. doi: 10.15185/izawol.55

Mohrenweiser, J., & Backes-Gellner, U. (2010). Apprenticeship training: For investment or substitution?. International Journal of Manpower, 31(5), 545-562.

Muehlemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F., & Wolter, S. C. (2010). The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. *Labour economics*, 17(5), 799-809.

Muehlemann, S., & Wolter, S. C. (2014). Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1), 25.

Muehlemann, S. (2016). The cost and benefits of work-based learning. *OECD Education Working Papers*, No. 143, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlpl4s6g0zv-en

Nelen, A., Poortman, C. L., de Grip, A., Nieuwenhuis, L. & Kirschener, P. (2010). Het rendement van combinaties van Leren en Werken: Een review studie. Geraadpleegd uit https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Combinaties+van+leren+en+werken+Loek+Nieuwenhuis+ea.pdf

Neyt, B., Verhaest, D., Baert, S. (2018). The Impact of Dual Apprenticeship Programs on Early Labour Market Outcomes: A Dynamic Approach. *IZA DP No. 12011*. Geraadpleegd uit https://www.iza.org/publications/dp/12011/the-impact-of-dual-apprenticeship-programs-on-early-labour-market-outcomes-a-dynamic-approach

Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. (2017a). Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Aanvangsrapport. Geraadpleegd uit https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Duaal%20Leren%20op%20Proef%20-%20Aanvangsrapport.pdf

Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. (2017b). Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2016-2017. Geraadpleegd uit https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9956

Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. (2019). Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2017-2018. Geraadpleegd uit https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=11988

Nouwen, W., Van Caudenberg, R. & Winnelinckx, K. (2018). Duaal leren als hefboom voor jeugdwerkloosheid in grootsteden: Rapport veldverkenning (fase 1). Geraadpleegd uit https://doc.anet.be/docman/docman.phtml?file=.irua.9d239b.159940.pdf

OECD (2018), "Returns to different forms of job-related training: factoring in informal learning", internal document, OECD, Paris.

OECD (2019), Measuring the Digital Transformation, https://doi.org/10.1787/9789264311992-en

Oosterbeek, H. and Webbink, D. (2007). Wage effects of an extra year of basic vocational education. *Economics of Education Review* 26(4), 408-419.

Pfeifer, H. (2016). Firms' motivation for training apprentices: an Australian-German comparison. Geraadpleegd uit https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/firms-motivation-for-training-apprentices-an-australian-german-comparison

Piano, S., Popov, D. & Cilauro, F. (2017). Estimating the impact of the October 2015 Increase in the Apprentice Rate. Geraadpleegd uit http://www.frontier-economics.com/uk/en/news-and-articles/articles/article-i4329-estimating-the-impact-of-the-october-2015-increase-in-the-apprentice-rate/

Ryan, P., Wagner, K., Teuber, S. & Backes-Gellner, U. (2011). Financial Aspects of Apprenticeship Training. Arbeitspapier 241. Geraadpleegd uit https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_241.pdf

Šćepanović, V., & Martín Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn?. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 15-26

Schumann, M. (2017). The effects of minimum wages on firm-financed apprenticeship training. Labour Economics, 47, 163-181.

Smet, M., Stevens, C., De Rick, K., De Witte, K., Van Landeghem, G. & De Fraine, B. (2015). Leren en Werken: Evaluatie van het Decreet van 2008. Geraadpleegd uit https://www.researchgate.net/publication/291969916_Leren_en_Werken_Evaluatie_van_het_Decreet_van_2008

Sodermans, A. K., Dekocker, V., Hindriks, J., & De Witte, K. (2018). *Duaal leren.* In K. De Witte & J. Hindriks (Eds.), *De (Her)vormende School*, 87 – 117. Brussel: Itinera Institute – Skribis.

Storey, D. J., & Westhead, P. (1997). Management training in small firms–a case of market failure?. *Human resource management journal*, 7(2), 61-71.

SYNTRA Vlaanderen. (2020a). Erkenningsvoorwaarden duale werkplek. Geraadpleegd op 25/5/2020 uit https://www.syntravlaanderen.be/erkenningsvoorwaarden-duale-werkplek

SYNTRA Vlaanderen (2020b). Fiche Onderneming OAO – Leervergoeding. Geraadpleegd op 25/5/2020 uit https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Onderneming%20-%20OAO%20-%20Leervergoeding.pdf

SYNTRA Vlaanderen (2020c). Fiche Onderneming OAO – Betaalde vakantiedagen. Geraadpleegd op 16/11/2020 uit https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Onderneming%20-%20OAO%20-%20Betaalde%20vakantiedagen%20%28vanaf%201%20september%202019%29.pdf

Storey, D. J., & Westhead, P. (1997). Management training in small firms–a case of market failure?. Human resource management journal, 7(2), 61-71.

Tindemans, B. (2018). Duaal leren in de 21ste eeuw, een idee voor de toekomst? In V. Dekocker, & A. K. Sodermans (Eds.), Leren Duaal Leren, 121-133. Leuven: Acco.

Tobback I., Verhaest D., & De Rick K. (2018) Het aanbod en de kwaliteit van werkleerplekken voor duaal leren. Een onderzoek naar de determinanten. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent

Van Caudenberg, R. & Nouwen, W. (2019). Duaal leren als hefboom voor jeugdwerkgelegenheid in grootsteden: Rapport (Fase 2) Ervaringen van jongeren in alternerende (duale en niet-duale) opleidingen. Geraadpleegd uit https://doc.anet.be/docman/docman.phtml?file=.irua.f3c80e.159939.pdf

Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen, I., Smet, M., Tobback, I. (2018). Duaal leren in Vlaanderen: kansen en gevaren. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek – Skribis.

Verhaest, D., Lavrijsen, J., Van Trier, W., Nicaise, I., & Omey, E. (2018b). General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects. *Oxford Economic Papers*, 70(4), 974-993.

Vlaamse Overheid (2016). Decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Geraadpleegd uit https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14994

Vlaamse Overheid (2019). Wanneer heb ik recht op de start- of stagebonus voor schooljaar 2019-2020? Geraadpleegd uit https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1590771123/Document_recht_SSB_schooljaar_19-20_jzqidl.pdf

Vlaams Parlement (2016). Memorie van toelichting bij het ontwerp van decreet. Geraadpleegd uit http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1184407

Wouters, M., Cabus, S.J. & Juchtmans, G. (2020). *Evaluatie van ESF-interventies in het Stelsel van Leren en Werken.* Rapport van KU Leuven HIVA, en onderzoek in opdracht van Departement Onderwijs en Vorming: Brussel.