



# METASTUDIE: DUAAL LEREN IN VLAANDEREN

FOCUS OP DE ONDERNEMING  
EN DE WERKPLEKCOMPONENT

2021

DEPARTEMENT  
WERK &  
SOCIALE  
ECONOMIE

[vlaanderen.be/departement-wse](https://vlaanderen.be/departement-wse)

# **METASTUDIE: DUAAL LEREN IN VLAANDEREN**

**FOCUS OP DE ONDERNEMING  
EN DE WERKPLEKCOMPONENT**

**2021**

**Departement Werk & Sociale Economie  
Afdeling Beleid – Studiedienst**

**Lieve Lembrechts  
An Katrien Sodermans**



**Vlaanderen**  
is werk

# Inhoud

	<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
	1 Aanleiding en doel	5
	2 Selectie van de studies	5
	3 Bestudeerde thema's	8
	4 Leeswijzer	9
	<b>DEEL 1 – Instap van ondernemingen in duaal leren</b>	<b>11</b>
	1 Redenen voor de onderneming om een leerwerkplek aan te bieden	11
	2 Redenen voor de onderneming om geen leerwerkplek aan te bieden	14
	3 Samenvatting	14
	<b>DEEL 2 – De erkenningsaanvraag</b>	<b>15</b>
	1 Erkenningsaanvraag: indiening en voorbereiding	15
	1.1. Indiening van de erkenningsaanvraag	15
	1.2. Voorbereiding van de erkenningsaanvraag	16
	1.3. Verloop van de procedure	17
	2 Erkenningscriteria	18
	2.1. Aanwezigheid van mentor en volgen van mentoropleiding	18
	2.2. Geen veroordelingen	19
	2.3. Financiële draagkracht	19
	2.4. Beschikbaarheid van materiaal, tijd en middelen in functie van opleiding zoals vastgelegd in het opleidingsplan	20
	3 Samenvatting	20
	<b>DEEL 3 – Advisering, screening, matching en intake</b>	<b>22</b>
	1 Advisering en screening van de leerling	22
	2 Individuele matching	23
	3 Samenvatting	25
	<b>DEEL 4 – De overeenkomst</b>	<b>27</b>
	1 Types en aantal overeenkomsten	27
	2 Kennis van (types) overeenkomsten	28
	3 Voorkeur voor types overeenkomsten	29
	4 Opmaak van de overeenkomst	30
	5 Vroegtijdige beëindiging van de overeenkomst	32
	5.1. Aantal en verloop	32
	5.2. Oorzaken	33
	5.3. Verzoening	34
	6 Samenvatting	35

	<b>DEEL 5 – Het opleidingsplan</b>	<b>37</b>
	1 Opmaak van het opleidingsplan	37
	2 Inhoud en realisatie van het opleidingsplan	38
	3 Evaluatie van de leerling	39
	4 Samenvatting	42
	<b>DEEL 6 – De leervergoeding</b>	<b>43</b>
	1 Kennis over de leervergoeding	43
	2 Het bestaan van de leervergoeding	44
	3 Het bedrag van de leervergoeding	46
	4 Andere vergoedingen	47
	5 Arbeidsongevallenverzekering	48
	6 Samenvatting	49
	<b>DEEL 7 – Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: de onderneming</b>	<b>51</b>
	1 Taakverdeling	52
	2 Taken (en rollen) van de mentor	53
	3 Aanpak	54
	4 Ondersteuning	55
	5 Samenvatting	57
	<b>DEEL 8 – Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: de opleidingsverstrekker</b>	<b>59</b>
	1 Taakverdeling	59
	2 Taken	60
	3 Aanpak	62
	4 Ondersteuning	62
	5 Samenvatting	64
	<b>DEEL 9 – Afstemming tussen onderneming en opleidingsverstrekker</b>	<b>65</b>
	1 Afstemming in het kader van de opmaak van het opleidingsplan	65
	2 Afstemming in het kader van de opvolging van het opleidingsplan	66
	3 Andere	68
	4 Samenvatting	68
	<b>DEEL 10 – Samenvatting van de resultaten en aanbevelingen</b>	<b>70</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>81</b>
	<b>Colofon</b>	<b>82</b>

# Inleiding

## 1 Aanleiding en doel

In Vlaanderen ging duaal leren in het secundair onderwijs in het schooljaar 2016-2017 van start in de vorm van proeftuinen, gevolgd door een organieke uitrol vanaf het schooljaar 2019-2020. Sinds die start vormde duaal leren het voorwerp van tal van onderzoeken, vaak over gelijkaardige thema's. De tijd was dus rijp voor een **metastudie**: een 'studie van de al uitgevoerde studies', bestaande uit een gestructureerd literatuuronderzoek waarbij de resultaten uit meerdere onderzoeken worden samengelegd, over bepaalde topics op het vlak van duaal leren.

Bij de uitvoering van deze metastudie staat een **procesevaluatie** van duaal leren centraal, met focus op de leerwerkplek of onderneming. De centrale vraag die in dit rapport behandeld wordt, luidt dan ook: **wat loopt goed en wat loopt minder goed op het vlak van duaal leren?** Het is belangrijk om te vermelden dat het daarbij gaat om tekorten en sterktes zoals die naar voor komen uit recente studies, **gebaseerd op de ervaringen die specifieke actoren rapporteren**. Daarbij wordt ingegaan op duaal leren in scholen voor voltijds secundair onderwijs, centra voor deeltijds onderwijs, SYNTRA-campussen en buso-scholen voor opleidingsvormen 3 en 4. Duaal leren is een vorm van alternerend leren. Bij alternerende opleidingen "worden contactonderwijs bij een opleidingsverstrekker en opleiding op de werkplek gecombineerd. Beide componenten beogen samen de uitvoering van één enkel opleidingsplan en zijn daarom inhoudelijk en organisatorisch op elkaar afgestemd" (Vlaams Partnerschap Duaal Leren, 2020, p.3). Ook opleidingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs en in de leertijd – het zogenaamde stelsel van leren & werken – zijn alternerende opleidingen, maar die vormen dus niet de eerste focus van deze metastudie.

Het rapport sluit af met enkele algemene aanbevelingen, geformuleerd op basis van de resultaten.

## 2 Selectie van de studies

Deze metastudie vertrekt van een afgebakend geheel van studies met focus op duaal leren. De geïncludeerde studies werden geselecteerd op basis van volgende criteria:

- Focus op **duaal leren**. Een deel van de uitgevoerde studies focust exclusief op duaal leren, terwijl andere opleidingen in het kader van duaal leren en het stelsel van leren & werken samennemen. Om die reden werd besloten om onderzoeken te includeren die *minstens* ingaan op duaal leren, eventueel naast of samen met andere vormen van alternerend leren, in het bijzonder leren & werken.
- Focus op onderzoek **sinds 2016**. Omdat de proeftuinen in het kader van duaal leren van start gingen in 2016, wordt alleen onderzoek dat sinds de start van die proeftuinen werd uitgevoerd, bestudeerd.

- Focus op onderzoek uitgevoerd **in Vlaanderen**. Buitenlandse systemen van alternerend leren zijn om allerlei redenen moeilijk te vergelijken met het Vlaamse systeem van duaal leren. Omdat de metastudie als doel heeft om acties, vervolgonderzoek en aanbevelingen te formuleren inzake duaal leren *in Vlaanderen*, ligt de focus op onderzoek naar duaal leren *in Vlaanderen*.
- Focus op **empirische studies**. Alleen studies die gebaseerd zijn op verzamelde data, worden opgenomen. Studies die bijvoorbeeld louter gebaseerd zijn op literatuurstudie, maken geen deel uit van de metastudie.
- Focus op het **proces** van duaal leren. Omdat het onderzoek een procesevaluatie beoogt, worden alleen onderzoeken geïnccludeerd die ingaan op het proces van duaal leren. De effecten van duaal leren vallen dus buiten het bestek van deze metastudie. Voor een evaluatie van de effecten van duaal leren, verwijzen we naar een literatuuroverzicht dat Wouters et al. (2020) maakten. Uit hun literatuurstudie blijkt dat duale opleidingen alleszins zorgen voor meer gemotiveerde leerlingen. Maar, er konden nog geen positieve effecten vastgesteld worden op het vlak van doorstroom naar het hoger onderwijs, het inperken van spijbelgedrag en vroegtijdig schoolverlaten. Bij gebrek aan geschikte data – omwille van de jonge leeftijd van duaal leren – kon de transitie van duale leerlingen naar de arbeidsmarkt in hun studie nog niet bekeken worden.
- **Uitsluiting van topics die al gevat zijn** of weldra zullen worden in andere studies, om overlap te vermijden. In het bijzonder de topics financiering van duaal leren als systeem (zie De Coen et al., 2020) en de instroom van leerlingen in duaal leren, inclusief het imago van duaal leren (VIONA-onderzoek '[Wie kiest voor duaal leren?](#)', resultaten verwacht eind 2021) worden in het kader van deze metastudie niet bekeken.
- Focus op wat relevant is voor de **werkplekcomponent** of de **ondernemingen** betrokken bij duaal leren meer in het algemeen. Om die reden komen bepaalde aspecten die de ondernemingen overstijgen, zoals de programmatie van duale opleidingen, of aspecten die specifiek zijn voor de opleidingsverstrekker (zoals het personeelsbeleid) of leerling, niet aan bod.
- Focus op het **microniveau** van duaal leren, vanuit het perspectief van de onderneming. Aspecten op het macroniveau, zoals de *governance* van duaal leren, en het mesoniveau, zoals de regionale afstemming tussen vraag en aanbod van leerwerkplekken, worden dus niet behandeld.

Op basis van bovenstaande selectiecriteria werden volgende onderzoeken geïnccludeerd in de metastudie (zie tabel):

**Tabel:** Overzicht van de onderzoeken opgenomen in de metastudie.

REFERENTIE	FOCUS	METHODE EN POPULATIE/STEEKPROEF
De Coen et al. (2020)	Kosten en baten van duaal leren voor ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en koepels/GO!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshops met ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en koepels/GO!</li> <li>• Templates</li> <li>• Voorbereidende en aanvullende interviews</li> </ul>
Wouters et al. (2020)	Proceसेvaluatie van het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquête bij 1031 erkende vestigingen, 249 niet-erkende vestigingen en 938 mentoren</li> <li>• 12 casussen: interviews met leerlingen en trajectbegeleiding</li> </ul>
Nouwen et al. (2020)	Eindrapport proefproject duaal leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 enquêtes bij leerlingen gekoppeld aan administratieve data</li> <li>• Case study van 14 duale opleidingen</li> </ul>
Vlaams Partnerschap Duaal Leren (2020)	Jaarverslag	Monitoringsdata uit app. werkplekduaal.be, databank van AGODI en rapportering door sectorale partnerschappen
Claus (2020)	Sociaalrechtelijke blik op duaal leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studie van juridische en sociaal-wetenschappelijke literatuur</li> <li>• Gesprekken met experts</li> </ul>
SYNTRA Vlaanderen (2020)	Knelpunten voor ondernemingen bij de instap en organisatie van duaal leren	Enquête bij sectorale partnerschappen
De Wispelaere et al. (2020)	Knelpunten in de erkenningsprocedure	Enquête bij 152 opleidingsverstrekkers, 101 ondernemingen en 6 sectoren
Vissers (2020)	Gebruik van technologie in het kader van duaal leren	226 trajectbegeleiders/ praktijkleerkrachten van 69 opleidingsverstrekkers die duaal leren aanbieden
Kimps et al. (2020)	Rotatie tussen ondernemingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatuurstudie</li> <li>• 3 casestudies</li> <li>• Interviews</li> </ul>
Broek (2020)	Ondersteuning aan leerkrachten betrokken bij duaal leren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshops met experts</li> <li>• Studiebezoeken in Nederland en Denemarken</li> <li>• Literatuurstudie</li> </ul>
Onderwijsinspectie & Team Toezicht (2019)	Proefdoorlichtingen duaal leren	Gesprekken, bezoeken en documentanalyse in het kader van 15 duale trajecten

REFERENTIE	FOCUS	METHODE EN POPULATIE/STEEKPROEF
Heps (2019)	Inspraak van leerlingen in alternerende opleidingen	Groepsinterview met 116 leerlingen
Nouwen et al. (2019)	Tussentijds rapport proefproject duaal leren	Zie Nouwen et al. (2020)
Van Caudenberg & Nouwen (2019)	Duaal leren in grootsteden	Focusgroepgesprekken met 48 jongeren in alternerende opleidingen
Nouwen et al. (2017)	Tussentijds rapport proefproject duaal leren	Zie Nouwen et al. (2020)
Tobback et al. (2017)	Aanbod en kwaliteit van leerwerkplekken	Enquête bij 341 ondernemingen, waarvan 61 leerbedrijven (duaal leren/leren & werken)

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat een mix van onderzoeken, met diverse insteken, geselecteerd werd: van beschrijvende tot verklarende onderzoeken, met een kwantitatieve of kwalitatieve benadering of *case study* design. Het merendeel van de onderzoeken is gebaseerd op steekproeven, maar sommige op administratieve data. De onderzoeken variëren bovendien qua insteek, gaande van – onder meer – het beschrijven van processen en ervaringen tot het zoeken van verbanden en verklaringen. In sommige onderzoeken ligt sterk de nadruk op het kwantificeren van bevindingen en het bekomen van representatieve resultaten, terwijl andere onderzoeken eerder beogen om een fenomeen te contextualiseren en in de diepte en/of breedte te bestuderen. Dat maakt dat ook de rapportering hier en daar zal verschillen, onder meer qua gebruik van cijfergegevens en de mate van detail. Het doel van deze metastudie was in de eerste plaats om een **overzicht** op te maken van wat goed en wat minder goed gaat. Die inschatting is vaak ‘subjectief’, afhankelijk van de actor die bevraagd wordt. Het is dan ook belangrijk om te vermelden dat het rapport ingaat op tekorten en sterktes **zoals die ervaren worden door de bevroegde actoren**. Waar mogelijk wordt ook de **omvang** van die succesfactoren en uitdagingen toegelicht, maar zonder dat dit de focus van de metastudie vormde.

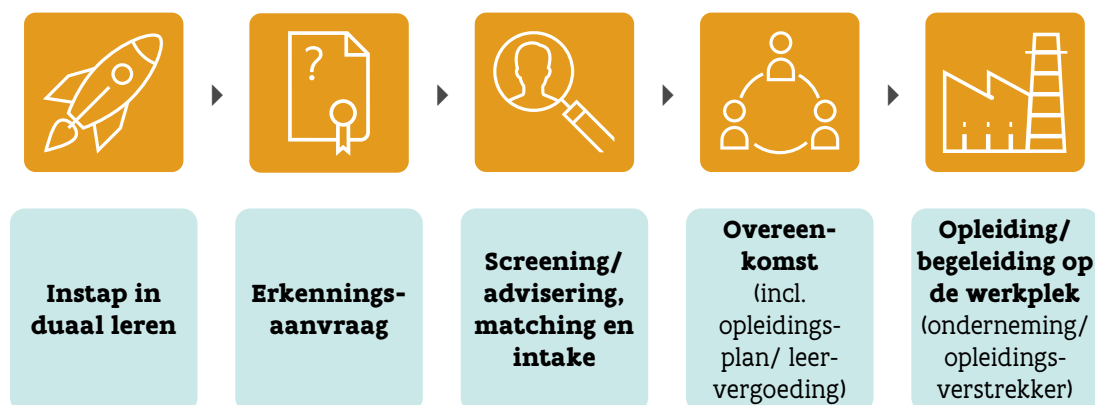
### 3 Bestudeerde thema's

Op basis van de geselecteerde onderzoeken wordt in deze metastudie een procesevaluatie gemaakt van de **verschillende fases die ondernemingen doorlopen in het kader van duaal leren**. Die verschillende fases worden zoveel mogelijk chronologisch behandeld in de vorm van de volgende **thema's**:

1. Instap van ondernemingen in duaal leren
2. De erkenning
3. Advisering, screening, matching en intake
4. De overeenkomst
5. De leervergoeding
6. Het opleidingsplan
7. Begeleiding en opleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: de onderneming



8. Begeleiding en opleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: de opleidingsverstrekker
9. Afstemming tussen onderneming en opleidingsverstrekker tijdens het leren op de leerwerkplek



De chronologie in de fases die ondernemingen doorlopen, kan doorheen het rapport niet steeds strikt gevolgd worden. Vroegtijdige beëindigingen, bijvoorbeeld, worden besproken in het kader van de 'overeenkomsten' omdat ze daar thematisch bij aansluiten, ook al situeren dergelijke beëindigingen zich aan het einde van het traject dat ondernemingen doorlopen.

## 4 Leeswijzer

De procesevaluatie die in deze metastudie centraal staat, omvat alleen die aspecten die *op het moment van de uitvoering van de studie* goed en minder goed lopen. Problemen die in de geselecteerde onderzoeken naar boven komen maar intussen verholpen werden, worden dus buiten beschouwing gelaten. Op die manier wil deze metastudie een **actuele stand van zaken** bieden van het proces van duaal leren, op een aantal vlakken.

In wat volgt wordt telkens, bij de besproken resultaten, de **bron van de informatie** aangegeven, tussen vierkante haken. Elke bron kreeg een nummer toegekend. De volledige onderzoeksrapporten zijn raadpleegbaar via de achterliggende URL.

[1] [De Coen, A., Goffin, K., Van Hoed, M., Mertens, K., Carpentier, M. & Desmedt, E. \(2020\). \*De kosten, baten en financiering van duaal leren\*. Brussel: IDEA Consult.](#)

[2] [Wouters, M., Cabus, S. & Juchtmans, G. \(2020\). \*Het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Een procesevaluatie\*. Leuven: KU Leuven, HIVA.](#)

[3] [Nouwen, W., Struyf, A. & Clycq, N. \(2020\). \*Duaal leren op proef: evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de werkplek': eindrapport\*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.](#)

[4] [Vlaams Partnerschap Duaal Leren \(2020\). \*Jaarrapport 2019-2020\*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.](#)

[5] [Claus, F. \(2020\). \*Duaal leren bekeken door een sociaalrechtelijke bril\*. UGent, masterproef rechten.](#)

- [6] SYNTRA Vlaanderen (2020). *Knelpunten voor de instap en organisatie van duaal leren bij ondernemingen. Een analyse van de enquête bij de lerende van de klankbordgroep sectoren en de sectorale partnerschappen*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.<sup>1</sup>
- [7] De Wispelaere, K., Vanderhaegen, G. & Franssen, G. (2020). *Resultaat bevraging erkenningsprocedure duaal leren. Synnovatieproject @the right time*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.<sup>2</sup>
- [8] [Vissers, S. \(2020\). \*Rapport behoeftebevraging technologie in duaal leren\*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.](#)
- [9] [Kimps, D., Lembrechts, L., Van Riel, J. & Winnelinckx, K. \(2020\). Shared apprenticeships. Rotation of workplaces and its potential benefits for companies and apprentices. In: \*Cedefop/OESO. The next steps for apprenticeships\* \(pp. 69-80\). Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 118.](#)
- [10] [Broek, S. \(2020\). \*Dual learning in Flanders: professionalisation of teachers\*. Project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support \(DG REFORM\) – SRSS/CEI/2019/005.](#)
- [11] [Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. \(2019\). \*Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2017-2018\*. Antwerpen: Cemis, Universiteit Antwerpen.](#)
- [12] [Onderwijsinspectie & Team toezicht Agentschap voor ondernemersvorming. \(2019\). \*Kwaliteitstoezicht op de leerweg duaal leren Rapport over de proefdoorlichtingen \(februari 2017-april 2019\)\*.](#)
- [13] [Heps, I. \(2019\). \*Inspraaktraject duaal leren. Eindrapport\*. Vlaamse scholierenkoepel & Education.](#)
- [14] [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\*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.](#)
- [15] [Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. \(2017\). \*Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2016-2017\*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.](#)
- [16] [Tobback, I., Verhaest, D., & De Rick, K. \(2017\). \*Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor duaal leren: Een onderzoek naar de determinanten\*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.](#)

1 Het onderzoeksrapport met als referentie SYNTRA Vlaanderen (2020) is niet gepubliceerd, maar kan op aanvraag bekomen worden bij de auteurs van deze metastudie.

2 Het onderzoeksrapport met als referentie De Wispelaere et al. (2020) is niet gepubliceerd, maar kan op aanvraag bekomen worden bij de auteurs van deze metastudie.

# 1

## Instap van ondernemingen in duaal leren



Bij duaal leren – en alternerende opleidingen in het secundair onderwijs in het algemeen – wordt contactonderwijs bij een opleidingsverstrekker gecombineerd met een opleiding op een leerwerkplek. Ondernemingen kunnen om diverse redenen beslissen om een leerwerkplek aan te bieden, of net niet aan te bieden. In wat volgt geven we een overzicht van de redenen die in onderzoek gecapteerd werden. We merken alvast op dat de redenen om *geen* leerwerkplek aan te bieden, sterk verweven zijn met de andere thema's die in deze metastudie aan bod komen, en dus vooral in de volgende hoofdstukken besproken zullen worden.

### 1 Redenen voor de onderneming om een leerwerkplek aan te bieden

Een noodzakelijke voorwaarde voor een leerling om een alternerende opleiding te kunnen volgen, is het vinden van een leerwerkplek. Ondernemingen hebben verschillende redenen om zich aan te bieden als leerwerkplek. Ze houden er dan ook diverse verwachtingen op na. Onderzoek maakt een onderscheid tussen volgende motieven die ondernemingen in overweging nemen bij de beslissing of ze een leerwerkplek aanbieden, motieven die ook tegelijkertijd kunnen spelen [2,16]:

- **Niet-economische of filantropische motieven:** wanneer een onderneming een leerwerkplek aanbiedt uit niet-economische of filantropische motieven, dan handelt die niet uit eigenbelang. De onderneming beschouwt het aanbieden van opleiding als een deel van haar maatschappelijke verantwoordelijkheid.
- **Economische motieven:** een onderneming die een leerwerkplek aanbiedt vanuit een economisch motief, handelt daarentegen wél uit eigenbelang. Er zijn twee types van economische motieven:
  - **Productie- of substitutiemotief:** de onderneming biedt een leerwerkplek aan omwille van overwegingen gericht op korte-termijnvoordeel. Zo kan de onderneming de leerling inzetten ter vervanging van een reguliere werknemer. Het voordeel voor de onderneming bestaat erin dat de leerling minder kost dan een reguliere werknemer en dat de leerling meer 'opbrengt' dan de kosten die gemaakt worden voor zijn of haar opleiding.
  - **Investeringsmotief:** de onderneming biedt een leerwerkplek aan omwille van overwegingen op een langere termijn. Die overwegingen kunnen divers zijn. Zo kan de onderneming een leerwerkplek aanbieden met het oog op de latere aanwerving van de leerling. Een dergelijke aanpak om nieuwe werknemers aan te trekken, is kostenbesparend: er dient minder tijd te gaan naar selectieproeven en doordat de onderneming de leerling goed kent, is de kans op een goede match, groot. Via het aanbieden van een leerwerkplek kan ook snel een tekort aan werkrachten weggewerkt worden. En, de aanwezigheid van

een leerling in de onderneming kan ook aangegrepen worden om de andere werknemers op te leiden en de leercultuur in de onderneming in het algemeen een boost te geven.

De geraadpleegde onderzoeken tonen aan dat **ondernemingen doorgaans vertrekken vanuit een investeringsmotief om leerwerkplekken aan te bieden**. Dat geldt voor ondernemingen die al erkend zijn om een leerwerkplek aan te bieden, voor ondernemingen die een erkenning aanvragen maar niet kregen én voor ondernemingen die nog geen stappen ondernemen om een leerwerkplek aan te bieden [2,16]. Als we al die types ondernemingen samennemen, dan speelt bij 67% het investeringsmotief een rol [16]. Ondernemingen die al stappen ondernemen om erkend te worden en eventueel erkend werden, doen dat – binnen dat investeringsmotief – vooral met het oog op het opleiden van toekomstige werknemers<sup>3</sup>, het overdragen van de eigen kennis en passie<sup>4</sup> en het kunnen aanwerven van de jongere<sup>5</sup>. Trajectbegeleiders vullen aan dat die motieven opvallend sterk spelen bij bedrijven die geconfronteerd worden met knelpuntberoepen [2]. Ook andere investeringsmotieven, zoals het bevorderen van de interne leercultuur worden frequent vermeld<sup>6</sup> [1].

Op de tweede plaats komt het **filantropische motief**. Zo blijkt dat 60% van de ondernemingen niet-economische motieven hanteert om leerwerkplekken aan te bieden (of het aanbod te overwegen) [16]. Ook bij ondernemingen die een erkenning aanvragen en eventueel bekwamen, spelen filantropische motieven duidelijk een rol: ze beschouwen het opleiden van jongeren als hun maatschappelijke plicht<sup>7</sup> en willen een voorbeeldfunctie hebben<sup>8</sup> [2].

**Het productiemotief weegt het minste door bij ondernemingen**. Bij grofweg 1 à 2 op 10 ondernemingen speelt het productiemotief een rol bij de overweging om leerwerkplekken aan te bieden. Bij ondernemingen in het algemeen gaat het om 17% en bij bedrijven die al concrete stappen ondernemen, tussen de 10% (het willen vervangen van een werknemer als motief) en 20% (het kunnen inzetten van een werkkraacht aan een lager loon als motief) [2,16]. In de ogen van opleidingsverstrekkers is het belangrijk dat het productiemotief voldoende op de achtergrond blijft. Naar hun mening mogen ondernemingen immers niet uit het oog verliezen dat de leerling nog in opleiding is en moet de nadruk blijven liggen op het opleidingsaspect [2].

Ondanks het feit dat sommige motieven duidelijk doorwegen, is het wel zo dat ondernemingen doorgaans een combinatie van **meerdere motieven** in overweging nemen om leerwerkplekken aan te bieden. Dat betekent bijvoorbeeld dat ondernemingen waar een filantropisch motief primeert, eveneens productie- of investeringsmotieven kunnen hanteren [2,16].

Opvallend is ook dat de motieven van bedrijven die wel en geen leerwerkplek aanbieden, blijken te verschillen. Bedrijven die **wél als leerwerkplek** fungeren (in het kader van duaal leren of leren & werken), laten immers vaker filantropische en investeringsmotieven primeren. **Niet-leerbedrijven** vinden het productiemotief dan weer vaker belangrijk dan leerbedrijven in hun overweging om leerlingen op te leiden [16]. Als we ons focussen op vestigingen die een erkenning aanvragen in het kader van alternerende opleidingen, dan blijken er **geen grote verschillen** te bestaan **tussen vestigingen die niet en wel erkend werden**: bij beide types

3 60% van de niet-erkende en 83% van de erkende werkplekken.

4 59% van de niet-erkende en 79% van de erkende werkplekken. Merk op dat het overdragen van de eigen kennis en passie ook gezien kan worden als een filantropisch motief.

5 59% van de niet-erkende en 73% van de erkende werkplekken.

6 Ongeveer 37% van de niet-erkende en 53% van de erkende werkplekken.

7 Ongeveer 30% van de niet-erkende ondernemingen en ruim 43% van de erkende ondernemingen.

8 Ongeveer 30% van de niet-erkende ondernemingen en ruim 40% van de erkende ondernemingen.

vestigingen primeren investeringsmotieven, gevolgd door filantropische. Het productiemotief is beperkt aanwezig [2]. Er zijn bovendien slechts **kleine verschillen tussen grote en kleine ondernemingen**: al spelen doorgaans meerdere motieven een rol, toch is het productiemotief bij micro-ondernemingen net iets vaker dan bij grotere ondernemingen één van die motieven, terwijl bij de grootste ondernemingen vaker het investeringsmotief meespeelt [16].

Interessant is dat ondernemingen die vooral leerwerkplekken willen aanbieden om **filantropische redenen**, ook een **groter aanbod** aan leerwerkplekken hebben, hun **toekomstig aanbod** ook meer willen uitbreiden en ook **meer leermogelijkheden** lijken te bieden [16]. Voor de andere motieven, het productie- en investeringsmotief, is de relatie met het aanbod, de toekomstige uitbreiding ervan en de leermogelijkheden minder eenduidig [16].

De besproken motieven wijzen erop dat ondernemingen bepaalde verwachtingen hebben bij het aanbieden van leerwerkplekken. Dat roept de vraag op of die verwachtingen ook effectief worden waargemaakt. Onderzoek van IDEA Consult [1] lijkt tot de conclusie te leiden dat ondernemingen die werkplekken aanbieden in het kader van duaal leren, grotendeels **ervaren dat duaal leren inderdaad aan de vooropgestelde verwachtingen tegemoetkomt**. Het gaat echter wel om eerste bevindingen die in verder onderzoek opnieuw bekeken moeten worden.

In de eerste plaats zijn er baten die beantwoorden aan de **filantropische motieven**: door een leerwerkplek in het kader van duaal leren aan te bieden, kan de onderneming een groter maatschappelijk engagement opnemen. Ook aan de **investeringsmotieven** van ondernemingen komt duaal leren tegemoet: duaal leren zorgt ervoor dat de opleiding beter is afgestemd op de arbeidsmarkt en dat leerlingen vaardigheden verwerven die ze moeilijker op de schoolbanken kunnen leren. De leercultuur van de onderneming vaart er eveneens wel bij, zowel de algemene leercultuur als de persoonlijke ontwikkeling van de personen betrokken bij de opleiding van de leerling, zoals de mentor. Een baat die eveneens beantwoordt aan het investeringsmotief, bestaat erin dat de onderneming effectief kan besparen wanneer een leerling nadien wordt aangeworven, zowel op de aanwerving als de opstart. Knelpuntvacatures kunnen gemakkelijker ingevuld worden, en soms leidt de betrokkenheid van de onderneming bij duaal leren ook tot meer naamsbekendheid en een betere reputatie. Tot slot komen ook ondernemingen die **productiemotieven** hanteren, aan hun trekken. Leerlingen blijken immers effectief een productieve bijdrage te leveren aan de werking van de onderneming [1].

Op basis van voorgaand onderzoek kunnen we alleszins besluiten dat ondernemingen die beslissen om leerlingen op te leiden, dat doen op basis van **verschillende overwegingen**. Die overwegingen zijn **niet in eerste instantie gericht op korte-termijnbaten**, die vooral zichzelf ten goede komen. Leerlingen kunnen door sommige ondernemingen wel gezien worden als goedkope werkkrachten die de eigen werknemers kunnen vervangen, maar dat is geenszins de belangrijkste overweging voor bedrijven om leerwerkplekken aan te bieden. Ondernemingen die leerwerkplekken (willen) aanbieden, mikken vooral op effecten op **langere termijn** waar ze niet alleen zelf, maar waar ook de opgeleide leerlingen voordeel uit kunnen halen. Een eveneens belangrijke overweging om een leerwerkplek aan te bieden, is het **filantropische motief**: ondernemingen zien het als hun maatschappelijke plicht om de werknemers van de toekomst mee op te leiden. Het zijn ook bedrijven met een filantropische insteek die een groter aanbod aan (toekomstige) leerwerkplekken en meer leermogelijkheden bieden. De diversiteit aan motieven die ondernemingen in overweging nemen om een leerwerkplek aan te bieden, lijken effectief **gerealiseerd** te worden en tot **baten** te leiden, al is verder onderzoek daarrond nodig.

## 2 Redenen voor de onderneming om geen leerwerkplek aan te bieden

Er zijn heel wat ondernemingen die geen leerwerkplek aanbieden of minder leerlingen opleiden dan wat voor hen haalbaar is. Naar schatting, op basis van data uit 2017, zou het huidige aanbod aan werkplekken kunnen worden uitgebreid bij 48% van de leerbedrijven en bij 59% van de bedrijven die (nog) geen leerlingen opleiden [16]. Maar dat betekent niet dat deze ondernemingen daar ook effectief actie voor zullen ondernemen. Ook zijn er ondernemingen die momenteel wel een leerwerkplek aanbieden, maar er in de toekomst geen meer willen aanbieden. Ruim 81% van de erkende vestigingen zou in de toekomst nog leerwerkplekken wil aanbieden, maar dat impliceert ook dat bijna 20% dat niet meer opnieuw wil doen [2].

Het is belangrijk om een zicht te hebben op de drempels voor ondernemingen, zowel voor degenen die al ervaring hebben met het aanbieden van leerwerkplekken als voor degenen die nog geen ervaring hebben. Die drempels zijn van allerlei aard en komen dan ook doorheen deze metastudie, in verschillende hoofdstukken, aan bod. Wat betreft de instap in alternerende opleidingen, beschouwt bijvoorbeeld ruim 28% van de ondernemingen de verschillende types overeenkomsten als een drempel, 10% de leervergoeding en 8% de verzekeringsregeling [2]. Voor sommige ondernemingen – tot 34% – stelt het ook problemen om leerlingen te vinden [7]. Ook de motieven die we in het vorige punt vermeldden, kunnen een drempel vormen. Op de verschillende drempels zowel voor de instap in als de verderzetting van het aanbod, komen we verderop terug.

## 3 Samenvatting

- Ondernemingen die leerwerkplekken (willen) aanbieden, doen dat om **diverse redenen**. Het blijken vooral 'positieve' motieven te zijn, andere dan onmiddellijk financieel eigengewin.
  - Ze mikken op effecten op **langere termijn**, zoals het doorgeven van hun kennis en passie, het aanwerven van de leerling als werknemer, het invullen van knelpuntfuncties en het verbeteren van de leercultuur in de organisatie.
  - Ondernemingen hanteren ook vaak het **filantropische motief**: ze zien het als hun maatschappelijke plicht om de werknemers van de toekomst mee op te leiden. Het zijn ook bedrijven met een filantropische insteek die een groter aanbod aan (toekomstige) leerwerkplekken en meer leermogelijkheden bieden.
- Al zijn de motieven om leerwerkplekken aan te bieden doorgaans positief geïnspireerd, toch zijn er ook ondernemingen die **korte-termijnbaten** in overweging nemen. Het valt niet uit te sluiten dat sommige ondernemingen leerlingen als vervangers beschouwen van hun eigen personeel en vooral productiviteit beogen. Maar, die korte-termijnbaten zijn ondergeschikt aan de filantropische motieven en motieven op lange termijn. Ze zijn doorgaans niet de belangrijkste en enige overweging die ondernemingen maken bij het aanbieden van leerwerkplekken.
- Duaal leren lijkt aan de diverse **verwachtingen tegemoet te komen** die ondernemingen hebben bij het aanbieden een leerwerkplek. Maar, voor de meeste baten ontbreekt een **systematische monitoring** of evaluatie om na te gaan in welke mate ze zich in Vlaanderen manifesteren. Daardoor is het voorlopig moeilijk om na te gaan in welke mate de verwachtingen van ondernemingen effectief gerealiseerd werden.

# 2

## De erkenningsaanvraag



Ondernemingen die een werkplek willen aanbieden in het kader van een alternerende opleiding, dienen daartoe erkend te worden. In dit deel maken we een procesevaluatie van die erkenningsaanvraag, en dat op het vlak van de voorbereiding en de indiening van de erkenningsaanvraag (1) en de erkenningscriteria (2).

### 1 Erkenningsaanvraag: indiening en voorbereiding

Om een leerwerkplek te mogen aanbieden, dienen ondernemingen erkend te worden, en dat voor elke alternerende opleiding én voor elke vestiging waarvoor men een overeenkomst wil afsluiten. De erkenning geldt vervolgens gedurende vijf jaar.<sup>9</sup> Soms worden erkenningen opgeheven omdat de onderneming niet meer voldoet aan de erkenningsvoorwaarden en/of ze de verbintenissen en verplichtingen niet naleeft<sup>10</sup>, wat in het schooljaar 2019-2020 820 keer voorviel [4]. Ondernemingen kunnen om diezelfde redenen ook uitgesloten worden, wat betekent dat ze tijdelijk of definitief geen erkenning kunnen aanvragen.<sup>11</sup> Tot nu toe werd nog geen uitsluiting genoteerd [4]. Al is het waarschijnlijk uitzonderlijk, toch blijkt uit de proefdoorlichting in het kader van duaal leren dat er ook overeenkomsten werden afgesloten met vestigingen die niet erkend werden [12].

#### 1.1. Indiening van de erkenningsaanvraag

De erkenningsprocedure start met de **indiening** van een erkenningsaanvraag. Een aanvraag voor het Vlaams Partnerschap wordt behandeld door de werkplekbegeleider; een aanvraag voor een Sectoraal Partnerschap wordt behandeld door een sectorconsulent.<sup>12</sup> De indiening gebeurt via het digitale loket [app.werkplekduaal.be](http://app.werkplekduaal.be). Het is duidelijk dat de indiening van de erkenningsaanvraag het werk van meerdere actoren is. Het is de onderneming die de aanvraag tot erkenning moet indienen<sup>13</sup>, maar die indiening vaak uit handen geeft.

De erkenningsaanvraag wordt **in minder dan de helft van de gevallen ingediend door de onderneming** zelf (46.1% [2]; 33% [4]; 40% [7]). Het merendeel van de aanvragen wordt dus

<sup>9</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

<sup>10</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

<sup>11</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

<sup>12</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

<sup>13</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7 § 2.

**ingediend door een andere partij dan de onderneming** (53,9% [2]; 67% [4]; 60% [7]), die de indiening via machtiging kan overnemen van de onderneming. Die machtiging kan verstrekt worden aan de opleidingsverstrekker, sector of werkplekbegeleider. Vaak stelt een andere partij voor om de indiening over te nemen om het proces vlotter te laten verlopen [7]. Andere partijen dan de onderneming zijn vaak meer vertrouwd met de indiening, waardoor die ook **vlotter** verloopt en er **minder kans is op fouten**. Ook blijkt dat die ondersteuning de **drem-pel verlaagt** voor ondernemingen om in te stappen in alternerend leren [2]. Zo nemen opleidingsverstrekkers de indiening vooral over om er zeker van te zijn dat de aanvraag effectief ingediend wordt (56%), er dan minder fouten zijn in de aanvraag (43%), omdat de onderneming het vroeg (39%), omdat de onderneming er geen tijd voor wil of kan maken (38%), omdat de onderneming te weinig digitale kennis heeft (28%) of omdat de onderneming niet de juiste technische uitrusting heeft (20%) [7]. Ondernemingen maken graag gebruik van de mogelijkheid om de indiening uit handen te geven [1,2].

De partij die de indiening **meestal overneemt** als die niet door de onderneming gebeurt, is de **opleidingsverstrekker** (27,2% [2]; 30% [7]; 59% [4]). Uit een bevraging bij opleidingsverstrekkers blijkt dat 14,5% vindt dat het hun volledige verantwoordelijkheid zou moeten zijn [7]. Niettemin ervaren trajectbegeleiders (als vertegenwoordigers van de opleidingsverstrekker) de administratieve ondersteuning die ze bieden in het kader van de erkenningsaanvraag, soms als belastend [3]. Een klein deel van de opleidingsverstrekkers (6%) beschouwt het overnemen van de indiening als een service naar de ondernemingen toe [7].

De indiening gebeurt ook, maar minder vaak, door de **sectorconsulent**<sup>14</sup> (7,1% [2]; 1% [7]; 6% [4]) en de **werkplekbegeleider** (6,7% [2]; 16% [7]; 2% [4]).

## 1.2. Voorbereiding van de erkenningsaanvraag

Ook als de indiening door de onderneming zelf gebeurt, krijgt ze vaak **hulp van andere partijen bij de voorbereiding van de erkenningsaanvraag** [1,2,7]. De **opleidingsverstrekker** of **sector** helpen vaak bij de voorbereiding, en nemen soms de registratie over [1,2]. Dat is vooral zo bij kleine ondernemingen [1]. Het merendeel van de ondernemingen die de aanvraag zelf indienden, tot 71% [7], kreeg ondersteuning bij de voorbereiding.

Er is berekend hoeveel tijd de betrokken actoren besteden aan de administratie die gelinkt is aan de erkenningsaanvraag. Die berekeningen gaan doorgaans ruimer dan de erkenning alleen, maar kunnen toch een zekere indicatie geven van de inspanningen die actoren op dat vlak leveren. Zo blijkt uit berekeningen dat **ondernemingen** elk schooljaar ongeveer 4 uur per leerling besteden aan administratieve voorbereiding in het kader van duaal leren, inclusief de registratie van de leerwerkplek en de mentor<sup>15</sup> [1]. **Opleidingsverstrekkers** geven aan elk schooljaar 6 uur per leerling te besteden aan het vinden van werkplekken, gaande van het contacteren van mogelijk geïnteresseerde ondernemingen tot het bieden van hulp bij erkenning. Voor **sectoren** neemt het bieden van ondersteuning bij erkenningsaanvragen een groot deel van hun tijd in beslag. Volgens berekeningen van IDEA Consult besteden sectorfondsen jaarlijks

14 Reden waarom sectoren dit vaak overnemen: diverse redenen, gelijkaardig aan die voor opleidingsverstrekkers, maar gaat maar om 6 respondenten [7].

15 Deze administratieve voorbereiding omvat de jaarlijkse voorbereiding door de personeelsdienst en de registratie van de werkplek en de mentoren, die niet jaarlijks dienen te gebeuren.



116 uur aan ondersteuning bij erkenningsaanvragen, al is er in de praktijk grote variatie in de vorm die de ondersteuning aanneemt.<sup>16</sup> Ondersteuning omvat immers acties gaande van informatieverstrekking tot intensieve begeleiding en ondersteuning bij het gebruik van het digitale loket app.werkplekduaal.be. Vooral kleine ondernemingen hebben nood aan ondersteuning van de sector [1,4]. Zoals hierboven vermeld, dienen sectoren soms ook de erkenningsaanvraag in, maar dat gebeurt minder vaak.

### 1.3. Verloop van de procedure

Hoewel de **meerderheid** doorgaans **geen problemen** ervaart (70.9% [2]; 62% [7]), zijn er toch ondernemingen en opleidingsverstrekkers die enkele **moeilijkheden** ondervinden bij de **voorbereiding** en **indiening** van de erkenningsaanvraag.

In de eerste plaats stelt ongeveer 1 op 3 à 4 **ondernemingen** dat de volledige procedure **te veel tijd** vraagt [2,7]. 28% van de ondernemingen vindt dat de indiening zelf te veel tijd kost [2]. De volledige erkenningsprocedure wordt nogal eens als bureaucratisch [7] en als tijdrovend ervaren [6].<sup>17</sup> Sommige ondernemingen (7.9%) hebben niet steeds voldoende tijd om de aanvraag in orde te brengen [2], en ervaren onder meer tijdsdruk om de nodige documenten te verzamelen [7]. **Opleidingsverstrekkers** lijken ook te ervaren dat de procedure te tijdsintensief is, vooral voor zichzelf en in mindere mate voor de onderneming, en dat terwijl de indiening de verantwoordelijkheid van de onderneming is [7].

Daarbij aansluitend vinden sommige **ondernemingen** dat de procedure **te traag** verloopt. Ze zien de doorlooptijd van indiening tot beslissing graag ingekort [2,7]. **Opleidingsverstrekkers** voegen daaraan toe dat de noodzaak om een uittreksel uit het strafregister ('model 596.2') toe te voegen, het indienen van de erkenningsaanvraag vertraagt [2,7].

Verder duiken bij het invullen van de erkenningsaanvraag wel eens **onduidelijkheden** op. Vooral het aanduiden van de opleiding in de keuzelijst kan tot verwarring leiden [2,7]. 19% van de ondernemingen weet niet steeds voor welke opleiding de aanvraag ingediend moet worden, en ongeveer evenveel ondernemingen duidt de verkeerde opleiding aan bij het invullen van de aanvraag [7]. Een klein deel van de ondernemingen (5.9%) ondervindt problemen bij de **toegang** tot het digitale loket app.werkplekduaal.be [2].

Ook blijkt uit het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren dat **administratieve hiaten** aan de basis kunnen liggen van een afkeuring. Dat bleek in 11% van de afkeuringen het geval te zijn [4]. Ondernemingen ervaren eveneens dat de onvolledigheid van hun dossier niet zelden aan de basis van de afkeuring ligt. Bijna 24% van de ondernemingen die geen erkenning bekwamen, vermelden dit als reden [2].

Meer in het algemeen stellen tussen 10% en 25% van de **ondernemingen** dat de procedure **te moeilijk en ingewikkeld** is [2,7]. Dat de procedure omslachtig is, is ook het oordeel van sommige **opleidingsverstrekkers** [7]. Volgens bijna 24% van de ondernemingen die een erkenning misliepen, was dat te wijten aan het feit dat ze onvoldoende op de hoogte waren van de

<sup>16</sup> De tijdsbesteding werd berekend voor een situatie met 56 ondernemingen, 63 overeenkomsten en 28 opleidingsverstrekkers gekoppeld aan een specifiek duaal leertraject (de mediaan over de sectorfondsen heen).

<sup>17</sup> 11/20 van de bevroegde sectorale partnerschappen zeggen dat het minstens in enige mate een probleem vormt; 7/20 zeggen dat het helemaal geen probleem vormt.

**praktische verwachtingen**, en volgens 21% aan het feit dat ze **onvoldoende geïnformeerd** waren over de wettelijke bepalingen [2].

## 2 Erkenningscriteria

Decretaal is bepaald dat een vestiging van een onderneming erkend kan worden als leerwerkplek, mits die aan een aantal voorwaarden voldoet.<sup>18</sup> Die voorwaarden, die tot doel hebben om een minimale kwaliteitsgarantie van de leerwerkplekken te garanderen, zijn de volgende:

- de onderneming moet een mentor aanduiden die aan specifieke voorwaarden voldoet in termen van gedrag, leeftijd, ervaring en het volgen van een mentoropleiding;
- de onderneming moet voldoende financiële draagkracht hebben;
- de onderneming mag geen veroordelingen opgelopen hebben en
- de onderneming moet voldoen op het vlak van de organisatie en de bedrijfsuitrusting.

Opleidingsverstrekkers zijn het er bijna allemaal over eens, op 2.6% na, dat de erkenning een noodzakelijke stap vormt [7]. In dit deel bespreken we of de betrokken partijen – en vooral de ondernemingen – die voorwaarden duidelijk vinden en in welke mate ze eraan tegemoet kunnen komen. Globaal genomen kan gesteld worden dat ondernemingen het soms moeilijk hebben om één of meerdere voorwaarden te realiseren, om allerlei redenen. Die moeilijkheid kan zich op twee vlakken doen voelen: in sommige gevallen worden ondernemingen **afgeschrikt om een aanvraag in te dienen** – wat volgens 16% van de opleidingsverstrekkers wel eens het geval is [7] – en in andere gevallen wordt de **aanvraag** van de onderneming **afgekeurd**.

### 2.1. Aanwezigheid van mentor en volgen van mentoropleiding

Een van de voorwaarden voor erkenning is **de aanwezigheid van een** mentor, van onberispelijk gedrag, die minstens 25 jaar oud is en reeds 5 jaar praktijkervaring heeft (afwijkingen zijn mogelijk). Ondernemingen vinden de vereisten die opgelegd zijn inzake de mentoren, doorgaans duidelijk (slechts 6% vindt ze onduidelijk) [7]. Dat geldt ook voor opleidingsverstrekkers (slechts 10% vindt de vereisten inzake de mentor onduidelijk) [7].

Maar, aan die vereisten kunnen ondernemingen niet steeds tegemoetkomen. Uit het jaar-rapport van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren blijkt dat 16% van de afgekeurde erkenningsaanvragen te wijten was aan een gebrek aan personen die als mentor kunnen functioneren op de leerwerkplek [4]. Ook volgens 24% van de ondernemingen die te maken kregen met een afgekeurde aanvraag, was het feit dat de mentor niet voldeed, de reden tot afkeuring [2]. 32% van de opleidingsverstrekkers stelt dat er regelmatig tot vaak geen geschikte mentor aanwezig is [7]. Bovendien gebeurt het dat de mentor de onderneming verlaat nog voor er een overeenkomst met een leerling wordt gesloten [7]. Heel wat opleidingsverstrekkers vinden het dan ook dat de aanstelling van de mentor moet kunnen uitgesteld worden tot de start van de opleiding [7].<sup>19</sup> Meer in het algemeen vindt ongeveer 1 opleidingsverstrekker op 4 het niet noodzakelijk dat er een mentor wordt aangesteld die voldoet aan de voorwaarden [7].

<sup>18</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

<sup>19</sup> 55% van de bevraagde opleidingsverstrekkers (N=152) antwoordde 'ja' op de stelling "De mentor zou pas aangeduid moeten kunnen worden bij de start van de overeenkomst", terwijl 45% 'nee' antwoordde.

Die mentor moet sinds 1 september 2019 een verplichte mentoropleiding volgen.<sup>20</sup> Niettemin blijken ondernemingen **niet steeds op de hoogte** te zijn van de intussen verplichte mentoropleiding, zelfs ondernemingen die recent een erkenningsaanvraag indienden [7]. Ook **schrikt** de mentoropleiding **ondernemingen af om alternerende opleidingen aan te bieden**. 14% van de ondernemingen die inmiddels wel alternerende opleidingen aanbieden, geeft aan dat de mentoropleiding aanvankelijk een barrière vormde om in te stappen [2]. Bij ongeveer 4 van de 10 ondernemingen die in de toekomst geen alternerende opleidingen meer willen ondersteunen, speelt de mentoropleiding een rol in die beslissing [2]. Ook opleidingsverstrekkers vinden relatief vaak (55%) dat de verplichte mentoropleiding een barrière vormt voor ondernemingen om in te stappen [7]. 45% van de opleidingsverstrekkers stelt dat ondernemingen soms geen aanvraag indienen omdat de mentor geen opleiding wil of kan volgen [7]. Uit een bevraging van de sectorale partnerschappen blijkt dat de meeste ondernemingen, zich minstens in enige mate laten afschrikken door de mentoropleiding.<sup>21</sup>

## 2.2. Geen veroordelingen

Een andere voorwaarde is dat de onderneming **geen veroordelingen** mag hebben opgelopen. Volgens het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren blijken ondernemingen die voor het schooljaar 2019-2020 een aanvraag indienden, steeds aan die voorwaarde te voldoen. Er werden dan ook geen afkeuringen genoteerd die te maken hebben met veroordelingen van de onderneming [4]. Ondernemingen geven zelf eveneens aan dat eerdere veroordelingen zelden een rol spelen bij de afkeuring van een aanvraag: volgens slechts 2% van hen, was dat wél het geval [2]. Ondernemingen blijken de vereisten inzake de afwezigheid van veroordelingen duidelijk te vinden (slechts 8% vindt ze onduidelijk).

## 2.3. Financiële draagkracht

Een derde voorwaarde is dat de onderneming beschikt over voldoende financiële draagkracht om de continuïteit van de onderneming te waarborgen. Het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren geeft aan dat een gebrek aan financiële draagkracht van de onderneming in een zeer beperkt aantal gevallen – namelijk 2% – de reden voor afkeuring was in het schooljaar 2019-2020 [4]. Onderzoek bevestigt dat **afkeuringen zelden te wijten zijn aan het feit dat de ondernemingen niet aan die voorwaarde voldoen**: volgens 8% van ondernemingen was het gebrek aan voldoende financiële draagkracht een reden voor het mislopen van de erkenning [2].

Bovendien vinden ondernemingen de voorwaarde inzake financiële draagkracht duidelijk; slechts 6% stelt het een onduidelijk criterium te vinden [7].

<sup>20</sup> In dit punt bespreken we hoe de betrokken partijen het verplicht volgen van een mentoropleiding als erkenningscriterium percipiëren. Over de ervaringen met en evaluatie van de mentoropleiding zelf, komen we verderop terug.

<sup>21</sup> Bij 14/20 van de bevroegde sectorale partnerschappen speelt het minstens enige rol, en bij 5/20 speelt het een duidelijke rol.

## 2.4. Beschikbaarheid van materiaal, tijd en middelen in functie van opleiding zoals vastgelegd in het opleidingsplan

Tot slot moet de onderneming voldoende materiaal, tijd en middelen voorzien om de opleiding van de leerling te kunnen aanbieden zoals vastgelegd in het opleidingsplan. Volgens het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren lag, tijdens het schooljaar 2019-2020, de **belangrijkste reden voor het niet-erkennen** bij het feit dat de onderneming niet kan voldoen op het vlak van de organisatie en de bedrijfsuitrusting om de opleiding op de werkplek mogelijk te maken overeenkomstig het opleidingsplan. Die reden werd vermeld in 72% van de afkeuringen [4]. Ook ondernemingen zien het gebrek aan uitrusting als een belangrijke reden voor afkeuring. Bij 40% van de ondernemingen die geen erkenning bekwamen, lag de oorzaak bij het feit dat ze niet het volledige traject konden aanbieden. Bij 22% was de afkeuring te wijten aan het feit dat de bedrijfsuitrusting niet voldeed [2].

Ondernemingen vinden de vereisten inzake de organisatie en bedrijfsuitrusting doorgaans duidelijk (9% vindt ze onduidelijk) [7]. Dat vinden ook opleidingsverstrekkers (16% vindt ze onduidelijk) [7]. Daarbij aansluitend blijkt uit een bevraging van de sectorale partnerschappen dat de verwachting dat een onderneming alle competenties kan aanbieden die nodig zijn om het opleidingsplan te realiseren, voor de meeste ondernemingen minstens deels een knelpunt vormt voor de instap in duaal leren.<sup>22</sup>

## 3 Samenvatting

### INDIENING EN VOORBEREIDING

- Het is de onderneming die instaat voor de indiening van de erkenningsaanvraag. Ondernemingen kunnen **ondersteuning** krijgen bij het voorbereiden en indienen van de erkenningsaanvraag. Het merendeel van de aanvragen wordt ingediend door een andere partij dan de onderneming, het vaakst door de opleidingsverstrekker.
- Ondernemingen **appreciëren** die ondersteuning. De aanvraag verloopt daardoor naar hun aanvoelen vlotter en correcter. Het trekt ook ondernemingen over de drempel om in te stappen.
- Het merendeel van de ondernemingen ervaart **geen problemen** met de erkenningsprocedure. Sommige ondernemingen merken op dat ze de procedure **als tijdrovend**, traag en bureaucratisch ervaren.
- **Administratieve onduidelijkheden** bemoeilijken soms het indienen van de aanvraag (en leiden tot afkeuring), vooral dan wat betreft het aanduiden van de juiste opleiding.
- Ook worden erkenningen mislopen door **onvolledigheid** van het dossier, en **gebrekkige kennis** bij ondernemingen.
- Er blijken ook overeenkomsten gesloten te zijn met **niet-erkende vestigingen**.

<sup>22</sup> 17 van de 20 sectorale partnerschappen zeggen dat het minstens in enige mate meespeelt bij de meeste ondernemingen en slechts 2 sectorale partnerschappen zeggen dat het helemaal niet meespeelt.

### ERKENNINGSCRITERIA

- De criteria voor erkenning zijn **duidelijk** voor ondernemingen.
- Het gebeurt relatief vaak dat ondernemingen niet erkend worden omdat ze geen **geschikte bedrijfsuitrusting** hebben en niet het volledige **traject** kunnen **aanbieden**.
- Ook de afwezigheid van een geschikte **mentor** of het feit dat de mentor niet aan de criteria voldoet, leidt tot afkeuringen of weerhoudt ondernemingen ervan om in te stappen. Hetzelfde geldt voor de verplichting dat de mentor een mentoropleiding volgt.
- Ondernemingen die een erkenningsaanvraag indienen, voldoen doorgaans wél aan het criterium dat ze voldoende **financiële draagkracht** moeten hebben en geen **eerdere veroordelingen mochten oplopen**. Beide criteria leiden slechts zelden tot een afkeuring.

# 3

## Advisering, screening, matching en intake



Wanneer een vestiging van een onderneming erkend is om een leerwerkplek aan te bieden, kunnen leerlingen er terecht om de werkplekcomponent van hun opleiding te realiseren. Om na te gaan of leerlingen 'klaar' zijn om op de leerwerkplek aan de slag te gaan, worden ze gescreend op hun arbeidsrijpheid en -bereidheid, geformuleerd in een niet-bindend advies (1). Leerlingen die beslissen om een duaal leertraject aan te vatten, komen via een proces van individuele matching bij een leerwerkplek terecht (2). Doorgaans vindt er een intakegesprek plaats. Als die matching slaagt, dan wordt de samenwerking bekrachtigd met ondertekening van de overeenkomst (zie deel 4).

### 1 Advisering en screening van de leerling

Leerlingen die aan een duale opleiding willen beginnen, zijn idealiter **arbeidsbereid en arbeidsrijp**. De opleidingsverstrekkers bekijken of de leerling daaraan voldoet en formuleren via de delibererende klassenraad een **niet-bindend advies**, voor de leerling eventueel instapt in duaal leren.<sup>23</sup> In het gewoon secundair onderwijs kunnen leerlingen die wel gemotiveerd zijn, maar nog niet helemaal arbeidsrijp zijn – 'quasi-arbeidsrijp' genoemd –, instappen in een **aanlooffase**. Leerlingen die in een aanlooffase willen instappen, worden gescreend door de opleidingsverstrekker. Die screening in het kader van de aanlooffase focust op de loopbaan-gerichte, arbeidsgerichte en vaktechnische competenties die leerlingen nodig hebben om een duale opleiding aan te vatten. Ook in het kader van leren & werken is er sprake van een advisering door de opleidingsverstrekker. Zo screent het Centrum voor Deeltijds Onderwijs leerlingen die in het dbso willen instappen, op hun arbeidsrijpheid, interesse, motivatie en verworven competenties. Omwille van de focus van de huidige metastudie op duaal leren, wordt daar niet specifiek op ingegaan.

De advisering en screening door de opleidingsverstrekker vormt een **belangrijke stap**. Dankzij een degelijke advisering en screening komen leerlingen terecht bij het leertraject dat hen best past. Bovendien zorgen die er ook voor dat ondernemingen bereid blijven om leerlingen te begeleiden, omdat die voldoen aan hun verwachtingen, onder meer op het vlak van motivatie en startcompetenties [3]. Dat is ook belangrijk om nieuwe ondernemingen aan te trekken en te motiveren om in duaal leren in te stappen [6].

In het voltijds secundair onderwijs gebeurt de advisering – indien mogelijk – **in het schooljaar dat voorafgaat** aan de start van de duale opleiding [1]. Bij 'nieuwkomers' kan de advisering plaatsvinden **in de eerste weken van het schooljaar**. Ook kan input gevraagd worden

23 Omzendbrief Duaal leren en de aanlooffase, SO/2019/01.

aan de vorige opleidingsverstrekker of aan leerkrachten die betrokken waren bij de vroegere studierichting [3].

Waar die advisering in de proefperiode van duaal leren eerder beperkt was tot de toepassing van (soms ontoereikende) instrumenten [11], kan ze intussen diverse vormen aannemen. Zo zijn er concrete **gevalideerde instrumenten** (in de vorm van leidraden) beschikbaar op basis waarvan de arbeidsbereidheid en -rijpheid van de leerling kan ingeschat worden, wat doorgaans door de **trajectbegeleider** gebeurt [3]. Sommige van die instrumenten zijn digitaal beschikbaar [8]. De onderwijsnetten ondersteunen opleidingsverstrekkers in hun zoektocht naar geschikte screeningsinstrumenten, en trajectbegeleiders en vakleerkrachten bij de toepassing ervan [1,3,10]. De screening in functie van de beoordeling van de arbeidsrijpheid omvat vaak een gesprek met de leerling. Soms observeert de trajectbegeleider de leerling tijdens een praktijkles of krijgt de leerling een opdracht uit te voeren. Sommige opleidingsverstrekkers organiseren ook speeddates tussen leerlingen en ondernemingen, of voorzien een korte kennismakingsstage bij potentiële leerwerkplekken, als vorm van screening [1,2]. Voor opleidingsverstrekkers blijft het globaal genomen wel nog zoeken naar een geschikte aanpak om leerlingen te adviseren [12].

**Leerlingen** voelen zich niet altijd voldoende **betrokken** bij de advisering. Over het algemeen zijn ze wel tevreden over de betrokkenheid van hun leerkrachten, maar ze zien ook een taak weggelegd voor de onderneming/leerwerkplek en het CLB. Bij leerlingen die van school of studierichting veranderd zijn, stelt zich wel eens het probleem dat ze de eerdere advisering of screening met zich meeslepen en daardoor het gevoel hebben 'geen nieuwe kans te krijgen' [3,13], al worden ze soms opnieuw gescreend in de eerste weken van het nieuwe schooljaar [3].

De beoordeling van de arbeidsrijpheid wordt na overleg met de **klassenraad** in een advies gegoten en bezorgd aan de leerling en zijn/haar ouders. Op die manier vormt het een bron van informatie die meegenomen kan worden bij het maken van de studiekeuze. Omdat de beoordeling **niet-bindend** en dus vrijblijvend is, kan een leerling zich ook na een negatieve beoordeling op het vlak van arbeidsrijpheid nog inschrijven voor een duaal traject [1].

## 2 Individuele matching

In het kader van duaal leren verwijst de term *matching* naar het vinden van een match op persoonlijk niveau, tussen de leerling en de leerwerkplek. Over die individuele matching gaat dit deel van het rapport.

Het is belangrijk dat de leerling en de leerwerkplek goed met elkaar 'matchen'. Daarover zijn zowel de opleidingsverstrekkers, leerlingen als ondernemingen het eens [1,3]. Die match kan zich op allerlei vlakken situeren: tussen de woonplaats van de leerling en de locatie van de leerwerkplek, tussen de interesses en opleidingsnoden van de leerling en het aanbod van de leerwerkplek, tussen de gewenste aanpak van de leerling en de stijl van een specifieke mentor, tussen het profiel van de leerling en dat van de onderneming meer in het algemeen etc. [2,3].

Een goede match zorgt voor een vlotte samenwerking, zodat de leerperiode op de werkplek optimaal kan renderen. Ook kan een goede match voorkomen dat de overeenkomst vroegtijdig beëindigd wordt, en dus de succesvolle afloop van het duale leertraject in de hand werken [3,4] (zie ook deel 4 – 4/ vroegtijdige beëindiging van de overeenkomst). Die afloop heeft niet alleen gevolgen voor de individuele leerling, maar ook voor de bereidheid van onderne-

mingen om als toekomstige leerwerkplek te (blijven) fungeren [3]. Het proces van matching is dus een **belangrijke stap** in het duale leertraject.

Doorgaans nemen **opleidingsverstrekkers een (begelidende rol** op in die matching, maar het vinden van een geschikte match is een **gedeelde verantwoordelijkheid** tussen de leerling, opleidingsverstrekker, sectoren en het Departement Werk en Sociale Economie [1,10]. De leerling moet alleszins in het lopende schooljaar binnen de **20 opleidingsdagen** een leerwerkplek vinden, op eigen initiatief of met de hulp van anderen. De termijn van 20 dagen is vastgelegd om te vermijden dat de leerling te lang zonder leerwerkplek ingeschreven blijven. Het is de bedoeling dat al in het voorafgaande schooljaar werk gemaakt wordt van het zoeken van een leerwerkplek, en idealiter al gevonden wordt.<sup>24</sup> Die 20 dagen kunnen verlengd worden, bijvoorbeeld in geval van gewettigde afwezigheid van de leerling of op basis van de inspanningen van de leerling en de specifieke context.<sup>25</sup> Ondanks de mogelijkheden tot verlenging, worden die 20 dagen soms als te krap ervaren en kunnen volgens sommige opleidingsverstrekkers een mismatch in de hand werken [2,3].

Het eigenlijke **matchingsproces** gebeurt doorgaans op basis van een **kennismaking tussen leerling en onderneming**, vaak in de vorm van een **intakegesprek**. Er zijn **diverse vertegenwoordigers van de onderneming** aanwezig, vaak afhankelijk van de grootte van de onderneming. Bij kmo's is het vaak de zaakvoerder die instaat voor het intakegesprek, waar dat bij grote ondernemingen doorgaans de taak is van de HR-afdeling [1,3]. Doel van het intakegesprek is om de (wederzijdse) verwachtingen scherp te stellen en af te toetsen of leerling en leerwerkplek zich in die verwachtingen kunnen vinden. Ook de motivatie en startcompetenties van de leerling komen dan aan bod [3].

Hoewel het intakegesprek in de eerste plaats een zaak is tussen leerling en leerwerkplek, fungeert de **opleidingsverstrekker** vaak **als facilitator** [3]. De opleidingsverstrekkers bereiden leerlingen dan ook voor op hun contacten met de ondernemingen, en in het bijzonder op het intakegesprek, via individuele of klassikale gesprekken, zij het beperkt [12]. Soms gaat de trajectbegeleider mee op gesprek, wat in het buso verplicht is [1,3]. De **koepels** bieden op hun beurt ondersteuning aan de opleidingsverstrekkers, in de vorm van opleidingen voor de betrokken scholen en leerkrachten [10].

Bij de kennismaking spelen de leerling, onderneming en opleidingsverstrekker dus een rol. Wie de trekkersrol op zich neemt, varieert echter [1,3]. Globaal genomen kan gesteld worden dat opleidingsverstrekkers een prominentere rol spelen bij de matching in het buso, terwijl Syntra's duidelijker de verantwoordelijkheid bij de leerling leggen; in het gewoon secundair onderwijs varieert de rolverdeling dan weer [1].

De kennismaking kan in de eerste plaats geïnitieerd worden **door de opleidingsverstrekker**, die een of meerdere leerlingen selecteert die naar eigen inschatting matchen met de onderneming [1,2,10]. Bij die inschatting kijkt de opleidingsverstrekker naar factoren die een goede match in de hand kunnen werken: factoren die te maken hebben met de leerling (bv. motivatie, competenties), en eventueel ook met de mentor (bv. persoonlijkheid), maar meer praktische aspecten, zoals de bereikbaarheid van de leerwerkplek [3]. De opleidingsverstrekker organiseert dan vaak een gesprek tussen de leerling en de onderneming, om de wederzijdse verwachtingen af te toetsen. Wanneer de opleidingsverstrekker het initiatief neemt heeft die

24 Zie ook: [omzendbrief SO/2019/01 van 13/03/2019 \(vlaanderen.be\)](#)

25 Omzendbrief Duaal leren en de aanloopfase, SO/2019/01.



vaak al een eerdere ervaring met de onderneming als leerwerkplek in het kader van duaal leren en/of leren & werken [3].

Ook **de leerling** kan het initiatief nemen en gericht een onderneming kiezen. De leerling kan zich daarbij baseren op eerdere ervaringen met de specifieke onderneming, bijvoorbeeld in het kader van een vakantiejob. Het gebeurt eveneens dat de leerling zijn/haar sociale netwerk aanspreekt om een leerwerkplek te vinden [3,4]. Vooral Syntra's verwachten dat de leerling het initiatief neemt, waar dat in het buso minder het geval is [1].

Het initiatief kan eveneens komen van **ondernemingen**. Sommige ondernemingen – vooral dan grotere, die doorgaans meerdere leerwerkplekken kunnen aanbieden – organiseren infomomenten om groepjes leerlingen tegelijkertijd te informeren. Bij grote ondernemingen nemen dergelijke gesprekken vaker een formele vorm aan dan bij kmo's, en zijn meerdere medewerkers betrokken, zoals de HR-verantwoordelijke, zaakvoerder en/of mentor [1,3]. Sommige ondernemingen maken gebruik van matchingstools [8].<sup>26</sup> Ondernemingen die nog geen contacten hebben met opleidingsverstreckers, bijvoorbeeld omdat ze voor het eerst een duale opleiding aanbieden, besteden doorgaans meer tijd aan matching. Sommige (vaak grote) ondernemingen stoppen bewust veel werk in matching, om de slaagkansen van het leerproces te verhogen [1].

Tot slot zijn er **sectoren** die op een gecoördineerde manier leerlingen en leerwerkplekken met elkaar in contact brengen: ze organiseren bijvoorbeeld matchingsevents en netwerkevents [1,4].

Na die eerste kennismaking beslissen leerling én leerwerkplek of ze met elkaar verder willen gaan [1]. Het komt er voor leerlingen vaak aan om een goede **eerste indruk** te maken [3]. Ondernemingen laten zich bij hun beslissing om een leerling al dan niet te aanvaarden, immers vooral leiden door het gesprek dat ze met hem of haar hadden. Ook de informatie die de opleidingsverstrekker over de leerling bezorgt, wordt in rekening genomen [1]. Sommige ondernemingen maken graag **uitgebreider** kennis met de leerling. Soms deed de leerling er al vakantiewerk, of wordt hem of haar gevraagd om enkele dagen te komen proefdraaien [3]. Vooral de motivatie van de leerling en zijn of haar startcompetenties zijn belangrijke criteria die ondernemingen in overweging nemen [1,3].

Als de onderneming en de leerling zich definitief engageren, dan wordt vervolgens de **overeenkomst**, inclusief het opleidingsplan, opgemaakt en ondertekend.

### 3 Samenvatting

#### SCREENING/ADVISERING VAN DE LEERLING

- Screening van de leerling in het kader van de aanloopfase, en advisering van de leerling op het vlak van arbeidsbereidheid en -rijpheid, door de opleidingsverstrekker, is een **belangrijke stap** om het duale leertraject te doen slagen, zowel voor de leerling als voor de onderneming.
- Opleidingsverstreckers maken gebruik van **diverse tools en informatiebronnen** om de arbeidsbereidheid en -rijpheid van leerlingen in te schatten.

<sup>26</sup> Zie onder meer de matchingstool [Kazi](#) en de website van [DUOplus](#) voor voorbeelden van matchingstools.

- **Leerlingen** vinden de besluitvorming ten gevolge van de advisering niet steeds transparant en vinden dat ook de informatie van, onder meer, het CLB moet kunnen meegenomen worden.
- De arbeidsbereidheid en -rijpheid wordt vaak gezien als een statisch gegeven. Soms vindt een nieuwe advisering plaats, maar niet systematisch.
- Het **advies** van de klassenraad is **niet-bindend**. Dat kan ervoor zorgen dat leerlingen die niet klaar zijn voor duaal leren, toch doorstromen, of dat leerlingen van wie wordt ingeschat dat ze niet klaar zijn voor duaal, toch met succes hun duale traject doorlopen.

#### INDIVIDUELE MATCHING

- Individuele matching van de leerling met een leerwerkplek vormt eveneens een **belangrijke stap** om het duale leertraject te doen slagen.
- Het **intakegesprek** biedt de kans om verwachtingen af te toetsen en fijn te stellen, waardoor leerlingen, opleidingsverstrekkers en ondernemingen op eenzelfde lijn zitten.
- De mate waarin leerlingen **ondersteund** worden ter voorbereiding op of tijdens het intakegesprek, varieert.
- Matching is een **gedeelde verantwoordelijkheid**. De opleidingsverstrekker is vaak de trekker, maar ook de leerling, de onderneming, de sector en het onderwijsnet zijn betrokken.
- Het **initiatief** voor het kennismakingsgesprek tussen leerling en onderneming gaat uit van de leerling zelf, de opleidingsverstrekker, de onderneming of de sector. De diepte van het kennismakingsgesprek varieert. Sommige ondernemingen graven dieper, terwijl bij andere 'de eerste indruk' telt.
- Bij de matching wordt rekening gehouden met de startcompetenties van de leerling, diens motivatie, de locatie van de leerwerkplek etc. Er worden dus tal van **factoren** in overweging genomen.
- Ook worden de **20 dagen** die de leerling krijgt om tot een match te komen, soms krap bevonden.

# 4

## De overeenkomst



Wanneer de erkenningsaanvraag voor de alternerende opleiding wordt goedgekeurd, kan de vestiging van een onderneming een leerwerkplek aanbieden. Na een advisering van de leerling op arbeidsrijpheid en -bereidheid, en een matching van leerling en leerwerkplek, **sluiten de leerling, onderneming en opleidingsverstrekkers een overeenkomst af** in het kader van alternerend leren, vaak tijdens het intakegesprek (zie deel 3). Bij een deeltijdse arbeidsovereenkomst is de opleidingsverstrekker geen ondertekenende partij. We bespreken in wat volgt de types en het aantal overeenkomsten (1), de kennis van de types overeenkomsten 2), de voorkeur voor specifieke types (3), de opmaak van de overeenkomsten (4) en de vroegtijdige beëindiging ervan (5).

### 1 Types en aantal overeenkomsten

Naar aanleiding van de zesde staatshervorming werden de overeenkomsten voorzien in het *Decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken* vereenvoudigd en geharmoniseerd. De nieuwe types van opleidingsovereenkomst werden vastgelegd in *het Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen*. Sindsdien zijn er drie types van overeenkomsten mogelijk: een **overeenkomst van alternerende opleiding** (OAO), een **stageovereenkomst alternerende opleiding** (SAO) en, uitzonderlijk, een **deeltijdse arbeidsovereenkomst** (eventueel met sociale Maribel).

Voor leerlingen in een alternerende opleiding in het secundair onderwijs zijn twee overeenkomsten van toepassing:

1. een betaalde overeenkomst van alternerende opleiding als de opleiding gemiddeld op jaarbasis minstens 20 uur per week opleiding op een reële werkplek omvat, zonder rekening te houden met de wettelijke feest- en vakantiedagen;
2. een onbetaalde stageovereenkomst alternerende opleiding als de opleiding op de werkplek gemiddeld op jaarbasis minder dan 20 uur per week bedraagt, zonder rekening te houden met de wettelijke feest- en vakantiedagen; of als de opleiding uitsluitend plaatsvindt op de gesimuleerde werkplek.<sup>27</sup>

Omwille van de specifieke situatie van de non-profit sector en de zeevisserij is naast de bovenstaande overeenkomsten van alternerende opleiding ook uitzonderlijk een deeltijdse arbeidsovereenkomst mogelijk. Dat geldt ook voor een opleiding in dbso met minder dan 20 uur werkplekuren in het kader van leren & werken.

<sup>27</sup> De breuklijn van minstens 20 uren op de werkplek voor een vergoede overeenkomst heeft te maken met het feit dat leerlingen die gemiddeld 20u per week werken, onder het sociaizekerheidsstatuut 'leerling in alternerende opleiding' vallen. De decreetgever wenste dus de regelgeving af te stemmen op de federale regelgeving op dat vlak.

Uit onderzoek blijkt dat erkende vestigingen doorgaans één van die types overeenkomst aanbieden. Slechts 9,92% van de erkende vestigingen heeft ervaring met meerdere types overeenkomsten [2].

In het schooljaar 2019-2020 werden in het digitale loket app.werkplekduaal.be ruim **5000 nieuwe overeenkomsten** geregistreerd, die minstens 1 dag liepen [4]. Het **merendeel van de leerlingen** in een alternerende opleiding, ongeveer 93%, sloot in het schooljaar 2019-2020 een **OAO** af. Ongeveer 3% had een SAO. Eveneens 3% had een deeltijdse arbeidsovereenkomst met sociale Maribel, en ongeveer 2% een 'gewone' deeltijdse arbeidsovereenkomst [4].<sup>28</sup>

Een belangrijke vaststelling is dat **niet alle erkende leerwerkplekken overeenkomsten** lopen hebben of hadden in alternerend leren. Er is dus een overschot aan leerwerkplekken doordat er minder overeenkomsten dan erkende werkplekken zijn. Dat heeft bijvoorbeeld te maken met het feit dat er in de regio van de onderneming onvoldoende leerlingen beschikbaar zijn, of dat er geen opleidingsverstrekkers zijn die de opleiding inrichten. Een tiende van de vestigingen met een goedgekeurde erkenning, blijkt nog geen enkele leerling te hebben opgeleid [2]. Tot 34% van de ondernemingen vindt het moeilijk om leerlingen te vinden [7]. Vooral ondernemingen die typisch te maken krijgen met knelpuntberoepen, zijn het vaakst vragende partij om meer overeenkomsten te kunnen aangaan [11].

Niettemin, het overschot aan leerwerkplekken dient genuanceerd te worden. Immers, tegenover dat overschot staat dat **leerwerkplekken niet steeds eenvoudig te vinden** zijn. Zowel leerlingen als opleidingsverstrekkers hebben soms moeite om een leerwerkplek te vinden [11]. Dat heeft onder meer te maken met het feit dat de regio waarbinnen de leerling een werkplek zoekt, niet steeds overeenstemt met de regio waarbinnen zich beschikbare ondernemingen aandienen. Opleidingsverstrekkers besteden per leerling ongeveer 6u aan het zoeken van een leerwerkplek [1]. Voor opleidingsverstrekkers met een bestaand netwerk bij ondernemingen (bijvoorbeeld opgebouwd in het kader van leren & werken of stages), is de zoektocht doorgaans minder tijdsintensief [11].

Met andere woorden: er is dus wel een netto-overschot aan leerwerkplekken, maar de beschikbare werkplekken komen niet steeds tegemoet aan de concrete vraag. In die zin is er sprake van een **onevenwicht tussen vraag en aanbod van leerwerkplekken**.

## 2 Kennis van (types) overeenkomsten

De betrokken partijen (de jongere, de onderneming en bij bepaalde types overeenkomsten de opleidingsverstrekker) kunnen het type overeenkomst niet kiezen. In het standaardtraject van de betreffende alternerende opleiding is immers vastgelegd welk type overeenkomst gebruikt **moet** worden. Over het algemeen **weten** (verantwoordelijken van) **ondernemingen weinig** over de verschillende **types** van overeenkomsten die er bestaan, maar dat hoeft geen probleem te zijn. Ongeveer 90% heeft immers maar met één type overeenkomst ervaring [2]. Bovendien is meer dan de helft (58,14%) van de ondernemingen niet op de hoogte van het bestaan van de andere types overeenkomsten; 32,36% heeft slechts noties [2]. Eén op de vijf ondernemingen weet niet welk type overeenkomst werd afgesloten voor de leerlingen die ze momenteel opleiden [2].

<sup>28</sup> De afgeronde percentages werden overgenomen uit het rapport.

Ondernemingen die toch te maken krijgen met **verschillende types overeenkomsten**, vinden dat vooral **verwarrend**. Ze hebben immers onvoldoende kennis van de specificiteit van elk van de types overeenkomsten, waardoor ze bijkomend opzoekingswerk moeten doen. Voor één op vier (28,18%) ondernemingen die alternerende opleidingen aanbieden, bleek het aanbod aan verschillende types overeenkomsten een potentiële **drempel** te zijn om in het systeem van alternerend leren te stappen, zelfs al krijgen de meeste ondernemingen dus maar te maken met één enkel type overeenkomst.

**Leerlingen** houden zich doorgaans **niet bezig met het type overeenkomst** op zich. Ze zijn wel goed geïnformeerd over de **implicaties van de specifieke overeenkomst** die ze aangaan, in het bijzonder de uitbetaling van een **(leer)vergoeding** (of het ontbreken ervan) in het kader van een OAO en SAO (zie deel 6). Zoals verderop besproken wordt, speelt de leervergoeding een rol bij de studiekeuze, maar geen doorslaggevende [2,3].

Doorgaans wordt de inhoud van de overeenkomst met de leerling overlopen bij de ondertekening van de overeenkomst, maar ook al eerder, ter voorbereiding van het alternerend traject. Leerlingen rekenen op de opleidingsverstrekker om hen actief te informeren; zelf de overeenkomst doornemen, vinden ze minder evident [2]. Leerlingen zijn vooral goed op de hoogte van de leervergoeding, de uurregeling (zowel de verhouding tussen de uren bij de opleidingsverstrekker en de leerwerkplek als het concrete uurrooster), de vakantieregeling en de regels inzake veiligheid op het werk opgenomen in de overeenkomst [2]. Als zich problemen aandienen, dan spreken ze hun opleidingsverstrekker (vaak de trajectbegeleider) aan om tussen te komen, die zich soms op zijn/haar beurt informeert of doorverwijst naar andere instanties (bv. inzake het bedrag van de leervergoeding) [2].

### 3 Voorkeur voor types overeenkomsten

Door de specifieke overeenkomst die gebruikt wordt in het kader van duaal leren (zoals vastgelegd in het standaardtraject), kiezen sommige ondernemingen, opleidingsverstrekkers en leerlingen voor een alternatief traject met een ander type overeenkomst. Die voorkeur laten ze vervolgens meespelen in hun beslissing om (als leerling) een studie aan te vatten of (als opleidingsverstrekker of onderneming) een leerling op te leiden. Zo blijkt dat ondernemingen – en vooral kmo's – wel eens **leerlingenstages** verkiezen, omdat die minder administratieve en financiële drempels inhouden dan OAO's en SAO's [2,11]. Voor ondernemingen is het onderscheid tussen leerlingenstages en een SAO bovendien ook niet steeds helder, terwijl SAO's beduidend meer administratie vragen [2].

Maar, ook de verschillen tussen **OAO's** en **SAO's** kunnen voorkeuren in de hand werken. In geval van een OAO krijgt de leerling een leervergoeding, bouwt de leerling bepaalde sociale rechten op en heeft hij of zij recht op een vergoeding voor het woon-werverkeer, wat niet geldt voor een leerling met een SAO. Het is voor de betrokken partijen onduidelijk waarom leerlingen met een OAO daar wél aanspraak op maken, en leerlingen met een SAO niet [5]. Er wordt wel eens gevreesd dat ondernemingen SAO's verkiezen boven OAO's, omdat die geen leervergoeding impliceren en zich daardoor laten sturen in de opleidingen die ze aanbieden, maar daarover is tot nu toe te weinig informatie beschikbaar [3]. Mogelijk zorgt de leervergoeding vooral bij kmo's ervoor dat ze eerder geneigd zijn om opleidingen met een SAO's aan te bieden [11]. Er zijn echter ook tegenvoorbeelden te vinden: zo zijn er ondernemingen die, om leerlingen aan te trekken, wél een vorm van vergoeding uitkeren in het kader van een SAO, zelfs al zijn ze die

niet verplicht [2]. De rol van de leervergoeding (samenhangend met het type overeenkomst) bij de studiekeuze van leerlingen vormt momenteel één van de topics van een VIONA-onderzoek ([‘Wie kiest voor duaal leren?’](#)). Eerder onderzoek wijst erop dat de leervergoeding een eerder bescheiden en niet-doorslaggevende rol speelt in die studiekeuze [2,3]. Sommige opleidingsverstrekkers geven dan weer aan dat een SAO meer voordelen heeft dan een OAO. Naar hun mening laat een SAO een minder bedrijfsspecifieke opleiding toe en vraagt die minder inspanningen van de leerlingen (ook door het beperkter aantal uren op de leerwerkplek), waardoor de drempel om in alternerende leren te stappen voor leerlingen lager zou liggen [2].

Opleidingsverstrekkers zijn wel minder vaak voorstander van een **deeltijdse arbeidsovereenkomst**. Die wijkt op het vlak van vergoeding af van de andere types overeenkomsten. Aangezien de deeltijdse arbeidsovereenkomst een type van reguliere arbeidsovereenkomst vormt, geldt een andere regelgeving dan bij een OAO en SAO. Daardoor heeft de school minder inspraak en een beperktere invloed op het verloop van het traject. Ook verdienen leerlingen met een deeltijdse arbeidsovereenkomst meer voor de gepresteerde tijd dan leerlingen met een OAO [2].

Kortom: er zijn indicaties dat de implicaties van de verschillende types overeenkomsten (bijvoorbeeld administratie, betaling van een leervergoeding), **voorkeuren** bij de betrokken partijen in de hand werken, met **gevolgen voor het aanbod aan opleidingen en de instroom van leerlingen**.

## 4 Opmaak van de overeenkomst

In de (stage)overeenkomsten in het kader van alternerende opleidingen worden verplicht een aantal elementen opgenomen, zoals het bedrag van de leervergoeding, het uurrooster, het arbeidsreglement en het opleidingsplan (zie verder).<sup>29</sup> Voor de opmaak van de OAO en SAO is het verplicht om gebruik te maken van **modelovereenkomsten**, vastgelegd door de Vlaamse Regering [2,5]. Die worden bij voorkeur opgemaakt in het digitale loket [app.werkplekduaal.be](#). Zowel de leerling, opleidingsverstrekker als onderneming ondertekenen de SAO en OAO. Bij een deeltijdse arbeidsovereenkomst is de opleidingsverstrekker geen ondertekenende partij. De overeenkomsten worden na opmaak geregistreerd in het digitale loket [app.werkplekduaal.be](#), door de opleidingsverstrekker of onderneming [1]. De opmaak van de overeenkomst lijkt overwegend **vlot** te verlopen [2]. In het geval van een SAO en een OAO, voorziet het decreet dat de opleidingsverstrekker de overeenkomst opmaakt. Over de drie types overeenkomsten heen (inclusief de deeltijdse arbeidsovereenkomsten dus) blijken opleidingsverstrekkers inderdaad in zeven op tien gevallen de overeenkomst op te maken. Wel vult in dergelijke gevallen de onderneming de overeenkomst vaak nog aan. Dat maakt dat ondernemingen doorgaans weinig tijd besteden aan de opmaak van de overeenkomst [1]. Minder vaak, en vooral in geval van een deeltijdse arbeidsovereenkomst, gebeurt de opmaak van de overeenkomst door de onderneming zelf, en eerder zelden door de sectorconsulent of werkplekbegeleider [2].

Er zijn wel grote verschillen tussen sectoren op dat vlak. Bijvoorbeeld, in de bouwsector is het meestal de opleidingsverstrekker die de overeenkomst opmaakt, terwijl in de sector van social profit het net vaker de ondernemingen zijn die de overeenkomst opmaken. Dat heeft te

<sup>29</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 9.

maken heeft met het feit dat in de sector van social profit meer deeltijdse arbeidsovereenkomsten worden afgesloten, waarbij de opleidingsverstrekker geen ondertekenende partij is. Ook grotere ondernemingen nemen de opmaak van de overeenkomst vaker op zich dan kleinere. Doorgaans is dat een taak voor de HR- of personeelsafdeling, eventueel in afstemming met de juridische dienst.

**Ondernemingen** die zelf instaan voor de opmaak, vinden die **tijdsintensief**. Toch verloopt de opmaak **overwegend vlot**, zo stelt 70% van de ondernemingen die zelf de overeenkomst opmaakten [2]. Ondernemingen vinden het voldoende duidelijk wat precies in de overeenkomst moet worden opgenomen<sup>30</sup> en hoe het sjabloon in elkaar zit<sup>31</sup>. Ook het digitale loket (app.werkplekduaal.be) is op dat vlak eenvoudig te hanteren [2].

**Opleidingsverstrekkers** ervaren bij de opmaak **geen noemenswaardige problemen**. Soms zijn er wel inhoudelijke onduidelijkheden. Sommige opleidingen kunnen bijvoorbeeld binnen verschillende sectoren aangeboden worden. Wanneer binnen deze sectoren verschillende cao's gelden, is het niet altijd duidelijk voor de opleidingsverstrekker hoeveel uren de leerlingen moeten 'presteren' op de werkplek [2]. Wel ervaren opleidingsverstrekkers de voorziene periode van 20 dagen (en eventuele uitzonderlijke verlenging met 20 dagen) om in een overeenkomst te voorzien, als een knelpunt (zie deel 3) [2,3]. Die beperkte termijn kan naar hun mening een goede match tussen de jongere en de leerwerkplek in de weg staan [2]. Ook denken opleidingsverstrekkers dat de noodzaak om een overeenkomst op te maken, sommige ondernemingen kan afschrikken om in alternerend leren te stappen [2].

**Sectoren** staan minder vaak in voor de eigenlijke opmaak van de overeenkomst, maar het gebeurt dat ze overeenkomsten controleren en actie ondernemen om eventuele fouten recht te zetten. Uitzonderlijk zijn vertegenwoordigers van de sector aanwezig bij de ondertekening van de overeenkomst [1]. De tijd die sectoren besteden aan het (ondersteunen bij het) opstellen van overeenkomsten is relatief beperkt tot zo een 4% van de tijd besteed aan duaal leren, of jaarlijks 15 uur per sectorfonds en per duaal leertraject [1].

Tot slot nemen de **netten** specifieke ondersteunende taken op wat betreft de opmaak van overeenkomst. Ze zorgen voor algemene ondersteuning en verwijzen eventueel door naar andere instanties. Ook in hun geval gaat het om een relatief beperkte tijdsinvestering [2].

Wat essentieel blijkt voor een correcte opmaak van de overeenkomst, is **goede ondersteuning**. Frequente wijzigingen in regelgeving en administratieve afhandeling kan tot fouten leiden en doen ondernemingen en opleidingsverstrekkers twijfelen of ze over de meest recente informatie beschikken. Dat kan tot vertragingen bij de opmaak leiden. Ondernemingen en opleidingsverstrekkers proberen dan ook bij te blijven via infosessies en kick-off meetings (bijvoorbeeld georganiseerd door SYNTRA Vlaanderen – nu het Departement Werk en Sociale Economie (DWSE) – en sectoren), door zelfstudie (folders, infoches, internet) en via contactpersonen (bij SYNTRA Vlaanderen – nu DWSE –, het Departement Onderwijs en Vorming, onderwijsnetten, sectoren ...). De hulp van die contactpersonen wordt over het algemeen sterk geapprecieerd, zowel hun bereikbaarheid als deskundigheid [2].

30 69,1% van de ondernemingen die zelf de overeenkomst opmaakte, vond dat.

31 73,6% van de ondernemingen die zelf de overeenkomst opmaakte, vond dat.

## 5 Vroegtijdige beëindiging van de overeenkomst

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. De redenen die men kan opgeven voor de vroegtijdige beëindiging, zijn decretaal bepaald. Het is de trajectbegeleider die de vroegtijdige beëindiging meldt aan het Vlaams Partnerschap via registratie in het digitale loket [app.werkplekduaal.be](http://app.werkplekduaal.be).<sup>32</sup>

### 5.1. Aantal en verloop

Volgens het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap werden in het schooljaar 2019-2020, **1950 overeenkomsten vroegtijdig stopgezet**, wat neerkomt op 36% van het totale aantal afgelopen overeenkomsten in dat schooljaar [4]. Die vroegtijdige stopzettingen hoeven niet noodzakelijk problematisch te zijn, zoals in 5.2 verder wordt toegelicht.

Bijna de helft van de verantwoordelijken van erkende vestigingen (46,1%) heeft ervaring met een vroegtijdige stopzetting. Bijna de helft van OAO's wordt vroegtijdig stopgezet, ten aanzien van ongeveer 5% van de SAO's. In microvestigingen en kleine vestigingen worden verhoudingsgewijs meer vroegtijdige stopzetting genoteerd: 45,92% van de overeenkomsten wordt er vroegtijdig stopgezet, wat significant meer is dan in grote (22,26%) en middelgrote (31,04%) vestigingen [2]. In sectoren zoals social profit en verkoop/marketing komen vroegtijdige stopzettingen wat vaker voor [2]. In vestigingen die enkel duale opleidingen aanbieden, komen vroegtijdige stopzetting minder voor dan in vestigingen met een gemengd aanbod [2,3].

De overeenkomst kan vroegtijdig stopgezet worden op vraag van de opleidingsverstrekker, de onderneming of de leerling. In de praktijk wordt de overeenkomst **meestal stopgezet door de leerling** zelf (37%) of **door de onderneming** (34,5%), vaak nog voor de overeenkomst halverwege de afgesproken termijn is gekomen. Het gebeurt **zelden** dat de overeenkomst beëindigd wordt door de **opleidingsverstrekker**. Eén op tien ondernemingen geeft aan dat de overeenkomst wordt stopgezet in **onderling overleg** [2].

Opleidingsverstrekkers proberen inderdaad **zoveel mogelijk in onderling overleg** de overeenkomst stop te zetten om opzeggingstermijnen te vermijden en om de relatie met zowel de leerling als de werkgever goed te houden. Maar ook bij vroegtijdige stopzettingen die niet in onderling overleg plaatsvinden, willen opleidingsverstrekkers ervoor zorgen dat in de toekomst nieuwe leerlingen bij de onderneming terecht kunnen en tegelijkertijd voorkomen dat leerlingen zonder kwalificatie uitstromen. In die zin bevinden opleidingsverstrekkers, en dan vooral de trajectbegeleiders, zich soms in een moeilijke situatie [2]. Ondanks de moeilijke evenwichtsoefening, zijn leerlingen over het algemeen **tevreden** over de ondersteuning die trajectbegeleiders bieden tijdens het proces van stopzetting. Ze voelen zich gehoord en daardoor gesteund [2].

De administratieve afhandeling van vroegtijdige beëindigingen loopt bij 71,9% van de ondernemingen **vlot** [2]. Toch zijn er wat **administratieve en praktische moeilijkheden** die vroegtijdige beëindigingen met zich meebrengen. Zo blijkt dat 8,4% van de ondernemingen problematisch lopende overeenkomsten bewust niet stopzet omwille van de administratieve rondslomp

32 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 24.



die met zo een stopzetting gepaard gaat. Overwerk moet nog gecompenseerd worden<sup>33</sup>, of werkklédij moet teruggebracht worden. Als de partijen in onmin uit elkaar gaan, dan kan de afronding nog enige tijd aanslepen. Opleidingsverstrekkers van hun kant geven aan dat ze niet steeds weten hoe te handelen wanneer geen stopzetting in onderling overleg kan bereikt worden. Ze wijzen ook op administratieve onduidelijkheden, bijvoorbeeld in die zin dat ze twijfelen over het te vermelden type stopzetting.

## 5.2. Oorzaken

Een overeenkomst kan in bepaalde gevallen vroegtijdig beëindigd worden, bijvoorbeeld wanneer de opleiding voltooid is of als de erkenning van de onderneming wordt opgeheven.<sup>34</sup> Daarnaast kan de leerling of de onderneming de stopzetting vragen. Ze kunnen redenen invoeren om de overeenkomst te beëindigen als de andere partij 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.<sup>35</sup> Ook de opleidingsverstrekker kan beslissen om de overeenkomst stop te zetten bij zware inbreuken van de onderneming of de leerling tegen de uitvoering van de overeenkomst; wanneer de fysieke of geestelijke gezondheid van de leerling gevaar loopt; of als er omstandigheden zijn die het goede verloop van de opleiding op de werkplek ernstig belemmeren. De opleidingsverstrekker kan op dat moment ook voorstellen aan het Vlaams Partnerschap Duaal Leren om de erkenning van de onderneming op te heffen [2,3]. De stopzetting van de overeenkomst betekent echter niet noodzakelijk dat de volledige opleiding stopgezet wordt. Niet zelden wordt na de vroegtijdige beëindiging van een overeenkomst, een nieuwe gesloten met een andere leerwerkplek [4].

Uit het jaarrapport voor het schooljaar 2019-2020 van het Vlaams Partnerschap, blijkt dat vroegtijdige stopzettingen het vaakst worden toegeschreven aan de **gebrekkige samenwerking tussen de leerling en de onderneming** (35%). Een andere veel vermelde reden is dat de leerling stopt met studeren (20%): 10% stopte volledig met studeren, 6% beëindigde de opleiding met vrucht en 4% sloot met de onderneming een reguliere arbeidsovereenkomst af. Ook worden als redenen opgegeven: er is sprake van overmacht (18%), de leerling schakelt over naar een andere opleiding (12%), de leerling verandert van onderneming, bijvoorbeeld omwille van rotatie (9%), er is een gebrekkige samenwerking tussen de onderneming en de opleidingsverstrekker (3%), er is geen mentor beschikbaar (2%) en de opleiding bestaat niet meer (1%) [4]. Voor het schooljaar 2018-2019 zijn de redenen en de frequentie van de vermelde redenen trouwens quasi identiek. Het blijken dus vooral **factoren** te zijn **die met de leerling te maken hebben**, die de aanleiding vormen voor de stopzetting, of zo wordt het toch alleszins geregistreerd door de trajectbegeleider. Ondernemingen leggen inderdaad de oorzaak voor vroegtijdige stopzettingen doorgaans bij de leerling: ruim 90% van de erkende vestigingen die te maken kreeg met een vroegtijdige beëindiging, meent dat die aan de leerling kan toegeschreven worden (eventueel naast andere redenen). Ze verwijzen daarbij naar persoonlijke problemen, een gebrek aan interesse, schoolmoeheid, het feit dat de leerling en de onderneming andere verwachtingen hadden, het ontbreken van de juiste arbeidsattitudes of technische kennis, of de overschakeling naar een arbeidsovereenkomst (al dan niet binnen de eigen onderneming) [2]. Het feit dat een

33 Voor toelichting bij de compensatie van overwerk in deze gevallen, zie volgende infofiche: [Infofiche voor de onderneming \(vlaanderen.be\)](https://www.vlaanderen.be/inforfiche-voor-de-onderneming)

34 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 23.

35 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 26.

deel van de stopzettingen te wijten is aan het afsluiten van een reguliere arbeidsovereenkomst met de onderneming, kan erop wijzen dat (het bedrag van) de leervergoeding onrechtstreeks een rol speelt bij vroegtijdige beëindigingen (zie deel 6).

Trajectbegeleiders bevestigen dat ondernemingen de stopzetting meestal toeschrijven aan de leerling, maar leggen ook **enige verantwoordelijkheid bij de onderneming**. Soms is de stopzetting immers het gevolg van onvoldoende opvolging en opleiding door de werkplek of conflicten tussen leerling en mentor. Een vroegtijdige beëindiging kan ook aangegrepen worden om de leerling elders meer leerkansen te geven [2]. Leerlingen die van leerwerkplek veranderden (vooral in het kader van een duale opleiding), doen dat inderdaad vaak om beter aan de eisen van het standaardtraject te kunnen voldoen [3]. Een vroegtijdige stopzetting is dus niet noodzakelijk toe te schrijven aan de leerling zelf, en betekent evenmin dat de leerling uit het systeem van alternerend leren verdwijnt [2]. Vaak doen leerlingen hun overeenkomst uit tot het einde van het schooljaar en maken ze dan de overstap naar een andere onderneming [2]. Een vroegtijdige stopzetting van een overeenkomst kan dus zowel tot positieve (bijvoorbeeld welgekomen studie- of werkplekheroriëntatie) als negatieve gevolgen hebben (bijvoorbeeld stopzetting van de opleiding) voor de leerling [11].

Dat het hoge aantal vroegtijdige beëindigingen niet per se alarmerend hoeft te zijn, blijkt ook uit de vaststelling dat alternerend leren voor sommige jongeren in de eerste plaats een opleiding is die hen inzicht biedt in wie ze beroepsmatig willen zijn (of willen worden). Anderen beschouwen alternerend leren als een unieke kans om kennis te maken met de arbeidsmarkt. Onderweg 'falen' en 'bijsturen' hoort daar in zekere zin bij. Wél wijst het grote aandeel vroegtijdige stopzettingen op het belang van een goede screening, advisering en matching, en op de nood aan degelijke leerwerkplekken, te meer omdat de stopzetting mogelijk negatieve gevolgen heeft, niet alleen voor de leerling, maar voor alle betrokken actoren [2].

### 5.3. Verzoening

Wanneer één van de partijen aan de trajectbegeleider te kennen geeft de overeenkomst te willen stopzetten, wordt een verzoeningsperiode van maximum 3 weken ingesteld. Tijdens deze periode wordt de overeenkomst verdergezet, maar tracht de trajectbegeleider de partijen te verzoenen.<sup>36</sup> De trajectbegeleider brengt de onderneming en de leerling samen om het probleem uit te praten, waarna afspraken worden vastgelegd. Minder dan één op vijf van de bevroegde ondernemingen heeft al een dergelijke verzoeningspoging meegemaakt (19%). De algemene ervaring van ondernemingen met verzoeningen is voor slechts 40% eerder positief. Omdat het vaak niet meer haalbaar is om tot consensus (of verzoening) te komen, wordt de overeenkomst in de meeste gevallen alsnog beëindigd. Bij ondernemingen loopt ruim 70% van de verzoeningspogingen af in de vorm van een beëindiging [2]. Er wordt zoveel mogelijk getracht om de overeenkomst **in onderling overleg** te beëindigen (zie hierboven). In dat geval is er geen opzegtermijn verschuldigd, en kan de overeenkomst meteen beëindigd worden [2].

Het feit dat de meeste pogingen 'mislukken', kan ook verklaren waarom de ervaringen van ondernemingen met verzoeningspogingen eerder negatief zijn. Er is trouwens niet alleen de formele verzoeningspoging. Gedurende het hele traject wordt ook indirect en informeel verzoend [1,2].

36 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 26.

## 6 Samenvatting

### TYPES EN AANTAL OVEREENKOMSTEN

- Er is een onevenwicht tussen vraag en aanbod: niet elke erkende vestiging heeft een lopende overeenkomst, en niet alle leerlingen/opleidingsverstrekkers vinden een leerwerkplek.

### KENNIS VAN EN VOORKEUR VOOR TYPES OVEREENKOMSTEN

- De overgrote meerderheid van de alternerende opleidingen is vastgelegd in een OAO. Dat zorgt voor eenduidigheid bij de betrokken partijen: ze kennen immers vooral dat type overeenkomst.
- Er zijn echter ondernemingen die wel met verschillende types overeenkomsten te maken hebben. De verschillende types overeenkomsten zorgen in dergelijke gevallen soms voor onduidelijkheden.
- Leerlingen houden zich globaal genomen niet bezig met het type overeenkomst. Ze zijn doorgaans goed op de hoogte van cruciale bepalingen van de overeenkomst (bv. uitbetaling leervergoeding, uurregeling ...). Het is de trajectbegeleider die hen wegwijs maakt bij vragen.
- Het kan gebeuren dat ondernemingen, opleidingsverstrekkers en leerlingen kiezen voor een specifieke opleiding in functie van het type overeenkomst dat met die opleiding samengaat.

### OPMAAK VAN DE OVEREENKOMST

- Opleidingsverstrekkers en ondernemingen zijn vooral aan zet bij de opmaak: de opleidingsverstrekker maakt de overeenkomst op in geval van een SAO en een OAO, en de onderneming vult eventueel aan. De opmaak van deeltijdse arbeidsovereenkomsten is dan weer in handen van de ondernemingen. Sectoren en koepels/GO! ondersteunen. Ondersteuning bij de opmaak wordt door de betrokken partijen geapprecieerd en onmisbaar bevonden.
- Dankzij de beschikbaarheid van modelovereenkomsten loopt de opmaak van een OAO en SAO doorgaans vlot. Ondernemingen die met deeltijdse arbeidsovereenkomsten werken, besteden doorgaans meer tijd en moeite aan de opmaak van de overeenkomst. Er zijn ook nog wat onduidelijkheden bij de opmaak van OAO's en SAO's, bijvoorbeeld bij wijzigingen in de regelgeving.

### VROEGTIJDIGE BEËINDIGING

- Er zijn relatief veel vroegtijdige stopzettingen. Maar, niet alle vroegtijdige beëindigingen kennen een 'negatieve' aanleiding (bijvoorbeeld rotatie, meer leeransen elders). Vroegtijdige stopzettingen kunnen negatieve, maar ook positieve gevolgen hebben.
- Alternierend leren blijft leren. Een vroegtijdige stopzetting kan deel uitmaken van het leerproces.
- De reden voor de stopzetting wordt vaak toegeschreven aan de leerling, maar de rol van de werkplek mag niet onderschat worden (bijvoorbeeld gebrekkige begeleiding).
- Er wordt zoveel mogelijk getracht om vroegtijdige beëindigingen in onderling overleg te regelen. Vroegtijdige beëindigingen worden over het algemeen vlot afgehandeld, ook als de stopzetting niet in onderling overleg gebeurt. Leerlingen voelen zich gesteund. Wel blijven de praktische gevolgen van de vroegtijdige stopzetting soms aanslepen.

- Verzoening neemt niet alleen formele maar ook informele vormen aan.
- Ondernemingen hebben globaal genomen geen goede ervaringen met verzoeningspogingen, mogelijk omdat die doorgaans in een beëindiging uitmonden.

# 5

## Het opleidingsplan



Bij alternerende opleidingen in het kader van duaal leren en leren & werken, staan de opleidingsverstrekker en de leerwerkplek samen in voor de realisatie van het opleidingsplan, dat voor beide partijen één en hetzelfde is. Dat opleidingsplan omvat het **individuele leertraject** van de leerling, gebaseerd op het standaardtraject. Het is mogelijk dat de leerling meerdere overeenkomsten met ondernemingen afsluit die elkaar opvolgen, als één enkele leerwerkplek niet volstaat om het opleidingsplan te realiseren. Alleen ondernemingen die minstens een deel van het opleidingsplan kunnen realiseren en daartoe voldoende zijn uitgerust en georganiseerd, kunnen erkend worden (zie deel 2).<sup>37</sup> Het opleidingsplan maakt deel uit van de (stage)overeenkomst (zie deel 4).<sup>38</sup> In dit deel wordt de opmaak van het opleidingsplan besproken (1), gevolgd door de inhoud en realisatie (2) en de evaluatie van de leerling op basis van het opleidingsplan (3).

### 1 Opmaak van het opleidingsplan

Er is bij decreet bepaald dat de **opleidingsverstrekker**, in samenspraak met de **onderneming**, het individuele opleidingsplan opmaakt.<sup>39</sup> Het is dan ook de opleidingsverstrekker die op basis van afstemmende gesprekken met bijvoorbeeld de onderneming, de mentor, de leerling en/of de vakleerkrachten een aanzet maakt van het opleidingsplan, bestaande uit een lijst met competenties die de leerling dient te verwerven, gebaseerd op het standaardtraject [1,2]. De opmaak is een **tijdsintensieve bezigheid** voor de opleidingsverstrekker, die ook input kan vragen aan de **pedagogische begeleidingsdiensten** en **sectoren I1**.

Op basis van het opleidingsplan wordt vervolgens onderling verdeeld wie instaat voor het aanleren van welke competenties. Omdat de coördinatie van de opmaak vooral in handen is van de opleidingsverstrekker, is de tijd die ondernemingen eraan besteden, doorgaans beperkt [1,2]. **Afstemming tussen opleidingsverstrekker en leerwerkplek** is cruciaal om ervoor te zorgen dat alle leerdoelstellingen gerealiseerd kunnen worden [3] (zie deel 9). Het opleidingsplan heeft de potentie om een vrij flexibel instrument te zijn, dat toelaat om tegemoet te komen aan de noden en wensen van leerling, onderneming en opleidingsverstrekker [3]. De afstemming tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming is echter nog beperkt, zoals verder uitgebreid wordt toegelicht (zie deel 9).

Die afstemming blijkt bovendien een proces te zijn dat de mentor overstijgt. **22% van de mentoren heeft immers geen weet van het bestaan van een opleidingsplan** [2], wat ook kan betekenen dat er niet steeds een individueel opleidingsplan is. Wel kennen bijna alle mentoren (96%) die weet hebben van die verplichting, ook in enige mate het concrete oplei-

37 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

38 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 9.

39 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.10.

dingsplan van hun leerling(en). Twee derde van de mentoren stelt goed bekend te zijn met dat opleidingsplan. Slechts 38% van de **mentoren** (die op de hoogte zijn van het bestaan van een opleidingsplan) was betrokken bij de opmaak ervan, en minder dan de helft van de mentoren was betrokken bij de verdeling van de competenties tussen de leerwerkplek en opleidingsverstrekker [2].

De opleidingsverstrekker voert soms ook afstemmende gesprekken met de **leerling en/of vakleerkrachten** [1]. Niettemin blijkt dat de leerdoelstellingen niet steeds expliciet teruggekoppeld worden naar leerlingen [3]. Sommige leerlingen volgen hun opleidingsplan trouwens zelf nauwgezet op, terwijl anderen amper op de hoogte zijn van hun leerdoelstellingen, of het overzicht verliezen [3].

In het geval dat **eenzelfde leerwerkplek niet alle competenties kan aanbieden**, kunnen opleidingscentra ingeschakeld worden. Ook rotatie tussen leerwerkplekken is een mogelijke manier om ervoor te zorgen dat het volledige opleidingsplan aan bod komt [9]. Er zijn al praktijkvoorbeelden van rotatie in Vlaanderen, maar ondernemingen zouden daar nog vrij terughoudend tegenover staan [3].

Tot slot moet de opleidingsverstrekker – doorgaans de trajectbegeleider – het **opleidingsplan finaliseren en registreren**.

## 2 Inhoud en realisatie van het opleidingsplan

Het opleidingsplan fungeert als **referentiepunt**. Het is de leidraad die ervoor zorgt dat de leerling alle competenties op de leerwerkplek verwerft. Bij decreet is voorzien dat de opleidingsverstrekker de **competentieverwerving** door de leerling bewaakt in samenspraak met de mentor.<sup>40</sup> Bovendien is de onderneming, eveneens bij decreet<sup>41</sup>, verplicht om de trajectbegeleider op de hoogte te houden van **het verloop van de opleiding en de vorderingen van de leerling**, en **eventuele problemen** te melden aan de trajectbegeleider. Met andere woorden: de leerling, de opleidingsverstrekker en de onderneming worden geacht samen in te staan voor de opvolging van het individuele opleidingsplan. In de praktijk blijkt die samenspraak sterk te variëren. Sommige leerlingen volgen zelf hun opleidingsplan op en gaan bewust op zoek naar leerkansen die toestaan om de competenties te verwerven. In andere gevallen zorgt alleen de mentor of de trajectbegeleider voor de opvolging. Leerlingen hebben nood aan een zekere **grip** op de realisatie van hun opleidingsplan. Dat geeft hun ook een duidelijk zicht op hun vorderingen [3]. Opleidingsplannen blijken echter **niet steeds op maat van de individuele leerling** te zijn gemaakt [12]. Er wordt te weinig vertrokken van zijn of haar startcompetenties en van de context van de leerwerkplek [2,12].

Los van de vraag of het opleidingsplan voldoende op maat wordt gemaakt, vinden leerlingen dat de competenties die aangeleerd worden op de leerwerkplek, over het algemeen goed **overeenstemmen** met wat in het opleidingsplan staat bepaald [2]. Ze achten het opleidingsplan **haalbaar** en vinden dat het opleidingsplan goed **voorbereidt** op de arbeidsmarkt. Maar, toch merken sommige leerlingen dat de leerwerkplek **niet alle competenties** aanbiedt, en/of er-

40 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 13.

41 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 11.

varen ze **moeilijkheden** om de brug te maken tussen wat op de leerwerkplek en wat bij de opleidingsverstrekker wordt aangeleerd [14]. Aan de kant van de opleidingsverstrekker wordt bijvoorbeeld nogal eens **strak vastgehouden** aan het stapsgewijs aanbrenge van competenties, terwijl de leerling op de leerwerkplek net ruimte krijgt om te experimenteren en vooruit te lopen op de voorziene planning [14]. Soms ervaren leerlingen ook te veel **herhaling** van de leerinhouden tijdens de les en op de leerwerkplek [11,13]. Dat maakt dat leerlingen de lessen op school en op de leerwerkplek soms ervaren als twee aparte werelden [14]. Ook opleidingsverstrekkers en ondernemingen getuigen van de **beperkte onderlinge afstemming** in het kader van realisatie van het opleidingsplan. In een deel 9 gaan we daar uitgebreider op in.

In de praktijk legt de leerwerkplek de nadruk op het aanbrenge van **specifieke beroepsgerichte competenties**. Mentoren beschouwen het als de taak van de opleidingsverstrekker om meer **algemene competenties** aan te brengen. Toch komen op de leerwerkplek ook bepaalde algemene competenties aan bod, vooral sociale competenties (bijvoorbeeld samenwerken) [2]. Mentoren vinden dat het **evenwicht tussen specifieke beroepsgerichte en algemene beroepsgerichte competenties** goed zit, en dat de vooropgestelde competenties **aansluiten** op de competentiebehoeften van de eigen onderneming [2]. Soms bouwt de opleidingsverstrekker een **graduele opbouw** van de te verwerven competenties in het opleidingsplan in, van eenvoudige naar meer complexe competenties. In andere gevallen wordt die opbouw niet op voorhand ingebouwd in het opleidingsplan, maar blijkt in de praktijk wel sprake te zijn van een geleidelijke evolutie van basis- naar gevorderde competenties [2].

Al vinden mentoren het doorgaans **haalbaar** om alle vastgelegde competenties aan te leren op de werkvloer, toch wordt die haalbaarheid soms in twijfel getrokken [2,6]. Zowel ondernemingen, mentoren, opleidingsverstrekkers als leerlingen geven dan ook aan dat **niet steeds alle competenties op de leerwerkplek** aan bod komen [2,6,7,14]. Jammer genoeg komt dat probleem soms pas aan het licht nadat de leerling al op de leerwerkplek van start ging [7]. Volgens mentoren komen bij 6% van de leerlingen die ze begeleiden, minder competenties aan bod dan voorzien in het opleidingsplan. Redenen die daarvoor aangehaald worden, zijn het gebrek aan concrete opdrachten om de competenties aan te leren, tijdsgebrek of het feit dat de competentie te moeilijk/zwaar was voor de leerling. Ook kunnen er praktische overwegingen zijn om maar een deel van de competenties aan te bieden: sommige ondernemingen bieden vooral aan waartoe ze zijn uitgerust qua technieken en infrastructuur [3], of wat voor hen haalbaar is binnen de eigen planning [14]. Wat frequenter voorkomt, aldus de mentoren, is dat op de leerwerkplek **meer competenties** behandeld worden dan voorzien, tot bij 84% van de leerlingen. Die uitbreiding dient vooral om de leerling uit te dagen of heeft te maken met het feit dat de leerwerkplek bepaalde competenties vereist die niet in het opleidingsplan vermeld staan [2].

### 3 Evaluatie van de leerling

Het opleidingsplan vormt de basis voor de evaluatie van de leerling. Bij de evaluatie zijn de trajectbegeleider (of plaatsvervanger, zoals de praktijkleerkracht) aan de kant van de opleidingsverstrekker en mentor (of plaatsvervanger, zoals peter/meter, HR-medewerker) aan de kant van de onderneming betrokken. Zowel het **leerproces** als het **behalen van de kwalificatie** worden geëvalueerd [3]. Het is de **klassenraad** (dus de opleidingsverstrekker) die – rekening houdende met de evaluatie van de mentor – **finale beslist** of de leerling de doelstellingen behaalde.

Een opleidingsverstrekker is autonoom in de evaluatieaanpak. Enkele vormen van evalueren blijken wel vaak voor te komen, wat betreft het gedeelte werkplekieren, namelijk permanente feedback, tussentijdse evaluatie(s) en een eindevaluatie.

- **Permanente feedback** kan een continue monitoring en feedback omvatten die plaatsvindt tijdens de activiteiten op de leerwerkplek [1,3].
- Bij de **tussentijdse evaluatie** kan de leerwerkplek zich focussen op de opvolging en bijsturing van het verloop en de vorderingen van het leerproces van de leerling. Die taak wordt vaak opgenomen door de mentor, soms ook ondersteund door de interne trainer en/of productieverantwoordelijke, en eventueel de HR-verantwoordelijke voor de formele afhandeling [1]. De tussentijdse evaluatie kan ook afgestemd worden met de trajectbegeleider en besproken worden met de betrokken leerling [3]. Tussentijdse evaluaties gebeuren vaak informeel, maar doorgaans zijn er ook enkele formele gesprekken in aanwezigheid van leerling en trajectbegeleider op de leerwerkplek (bijvoorbeeld een tweetal tussen de opstart en de eindevaluatie) en tal van kortere contacten, bijvoorbeeld per telefoon of e-mail. Trajectbegeleiders houden doorgaans allerlei documentatie bij als vorm van tussentijdse evaluatie [1,3].
- De **eindevaluatie** kan een laatste formeel gesprek tussen mentor – eventueel ook HR-personeelslid – en de trajectbegeleider omvatten, ter plaatse bij de onderneming, met directe terugkoppeling naar de leerling. De leerling kan ook gevraagd worden om een afsluitende opdracht te maken of praktische proef uit te voeren. Er kan ook een schriftelijke neerslag zijn, onder meer in de vorm van een evaluatiedocument dat de onderneming invult. Ondernemingen worden bijna altijd uitgenodigd voor de delibererende klassenraad – waarvan de mentor stemgerechtigd lid is –, maar gaan niet altijd op die uitnodiging in [1]. Mentoren gaan er immers vanuit dat de feedback die ze gaven tijdens het verloop van de opleiding, volstaat [3]. Afstemming tussen opleidingsverstrekker en mentor bij de finale evaluatie, is wel belangrijk om tot een gedragen beslissing te komen [3]. De evaluatie van de leerwerkplek en de opleidingsverstrekker worden doorgaans geïntegreerd in een eindrapport. De leerwerkplek wordt op de hoogte gehouden van de finale evaluatie van de leerling [1].

Omwille van de autonomie van de opleidingsverstrekker op het vlak van de evaluatie, kunnen ook andere methodes gehanteerd worden. Maar, doorgaans is de evaluatie van de leerling duidelijk gebaseerd op een **wisselwerking** tussen de evaluerende partijen. Goede communicatie tussen de onderwijsverstrekkers en de leerwerkplek (mentor) is cruciaal om tot een grondige evaluatie te komen. Leerlingen zijn positief over de betrokkenheid van de mentor en vinden die betrokkenheid ook nodig [13]. Mentoren laten zich op hun beurt informeren door andere collega's die rechtstreeks met de leerling samenwerken. De sectorconsulent kan eveneens aanwezig zijn bij (tussentijdse) evaluaties om ondersteuning te bieden. Een belangrijk onderdeel van die wisselwerking zijn de **werkplekbezoeken** die de trajectbegeleider (of andere vertegenwoordiger van de opleidingsverstrekker) aflegt bij de leerwerkplek. De frequentie van die werkplekbezoeken blijkt sterk te variëren (voor meer detail, zie deel 8). De voorziene 'leerwerkplekuren' zijn doorgaans krap, volgens de trajectbegeleiders, en bieden weinig ruimte om frequente plaatsbezoeken te doen [1].

De opleidingsverstrekker is vrij om te kiezen hoe de leerling geëvalueerd wordt. Er kan gebruik gemaakt worden van **evaluatie-instrumenten en -sjablonen**, die doorgaans **opgesteld** worden **door de opleidingsverstrekker**, of soms door de netten en sectororganisaties [1,2,4]. Er bestaan **grote verschillen in de praktische uitwerking** van die evaluatiesjablonen. Ongeveer 6 op 10 opleidingsverstrekkers (trajectbegeleiders en/of praktijkleerkrachten) maakt gebruik van digitale tools bij die evaluatie [8]. Elke opleidingsverstrekker lijkt een **eigen aanpak** te hebben, die zelfs binnen dezelfde opleidingsverstrekker kan verschillen naargelang de



opleiding. Opleidingsverstrekkers die zelf instaan voor de ontwikkeling van de evaluatieformulieren, voelen zich daar soms onzeker over. Ze vragen naar een sjabloon of andere houvast (waar andere opleidingsverstrekkers dit net beperkend vinden), zoals sommige sectororganisaties aanbieden, dat eventueel gedeeld kan worden met de leerwerkplekken [1,2]. Een evaluatieformulier dat opleidingsverstrekkers en ondernemingen delen, zou volgens opleidingsverstrekkers er ook voor kunnen zorgen dat de leerwerkplekken dicht bij het opleidingsplan kunnen blijven. Waar mogelijk, maken de opleidingsverstrekkers gebruik van eenzelfde evaluatiesjabloon over de verschillende alternerende opleidingen heen, vaak ondersteund door de sectoren en/of de koepels [1].

Voor **mentoren** (of ondernemingen meer in het algemeen) die leerlingen van verschillende opleidingsverstrekkers of verschillende opleidingen begeleiden, zorgt de diversiteit in evaluatieformulieren en -methodes voor **complexiteit**. Ze zijn duidelijk vragende partij naar meer uniformiteit, ook over opleidingsverstrekkers heen [1,2,3]. Sommige ondernemingen ervaren de evaluatie als 'schools' en vragen naar meer flexibiliteit en soepelheid om de competenties te evalueren [5].

Als er een evaluatieformulier wordt opgemaakt en gebruikt, dan varieert ook de **inhoud** daarvan. De betrokken evaluatoren vinden het belangrijk dat er een goed evenwicht is tussen de evaluatie van specifieke beroepsgerichte en meer algemene competenties, die aansluiten bij de verwachtingen op de arbeidsmarkt [3]. Maar, het evaluatieformulier wordt soms te uitgebreid bevonden, met een te gedetailleerde lijst aan competenties. De evaluatoren vrezen dat een uitgebreide lijst aan het doel van de evaluatie voorbijschiet [3]. Het is voor evaluatoren bovendien niet steeds duidelijk wat de basis van de evaluatieformulieren vormt, en hoe de te evalueren criteria gelinkt zijn aan het meer gedetailleerde standaardtraject. Daardoor is er niet steeds gedragenheid.

Meer in het algemeen wordt de **evaluatie zelf** door de betrokken partijen gezien als een **moeilijke opdracht** [2,6]. De evaluatie(procedure) kan ondernemingen zelf afschrikken om in het systeem van alternerend leren te stappen [6]. Wat mentoren vooral moeilijk vinden, is de **inschatting of de leerling de vooropgestelde competenties al dan niet behaalde**, zowel tijdens als aan het einde van het traject [2]. Trajectbegeleiders getuigen dat **mentoren niet steeds over de competenties beschikken** om te evalueren. Daardoor leggen sommige mentoren de evaluatie grotendeels in handen van de opleidingsverstrekker [3]. Mentoren blijken vooral nog te kunnen bijleren wat het geven van feedback betreft, tijdens het leerproces en in het kader van de evaluaties. Helder en constructief communiceren, met explicitering van en terugkoppeling naar de leerdoelstellingen is nodig, maar niet steeds aanwezig [3]. De intussen verplichte mentoropleiding voorziet trouwens ook opleiding op het vlak van feedback geven. Van opleidingsverstrekkers vereist de evaluatie in het kader van alternerende opleidingen dan weer een mentaliteitswijziging, omdat een deel van het leerproces op de leerwerkplek plaatsvindt en ze afhankelijk zijn van de input van de onderneming om de werkplekcomponent te evalueren [10].

Het is daarnaast onmiskenbaar dat de evaluatie **veel tijd** kost. Het maakt dan ook een belangrijk deel uit van het takenpakket van opleidingsverstrekkers en ondernemingen betrokken bij alternerende opleidingen [2,6].

## 4 Samenvatting

### OPMAAK VAN HET OPLEIDINGSPLAN

- Over de opmaak van het opleidingsplan wordt overlegd, vooral door de opleidingsverstrekker en leerwerkplek. Het is de opleidingsverstrekker die de opmaak coördineert.
- Niet alle mentoren en leerlingen zijn op de hoogte van het opleidingsplan, mogelijk omdat er geen is.

### INHOUD EN REALISATIE VAN HET OPLEIDINGSPLAN

- De ondernemingen vinden de aan te leren competenties relevant, met een voldoende evenwicht tussen specifieke en algemene competenties. Ze vinden het echter niet steeds haalbaar om alle gepreciseerde competenties aan te bieden, terwijl ze soms op eigen initiatief competenties aanbieden die niet in het opleidingsplan gepreciseerd zijn. Er is dus een onevenwicht tussen de vooraf bepaalde en gerealiseerde competenties.
- Soms wordt pas na aanvang (en dus ook na erkenning) ontdekt dat de leerwerkplek niet alle competenties kan aanbieden.
- Voor leerlingen biedt het opleidingsplan een goede houvast. Sommige leerlingen hebben minder grip op de vorderingen die ze maken, gelinkt aan het opleidingsplan.
- Het opleidingsplan is soms te gestandaardiseerd, en houdt te weinig rekening met de individuele startpositie van de leerling en de context op de leerwerkplek.

### EVALUATIE VAN DE LEERLING

- De evaluatie wordt getrokken door de opleidingsverstrekker, en houdt rekening met de evaluatie van de onderneming (mentor).
- Opleidingsverstrekkers drukken duidelijk hun stempel. Ze besteden veel tijd aan de uitwerking van evaluatieformulieren. Ondernemingen vinden dat de evaluatie wel eens schools en rigide aanvoelt.
- Mentoren vinden evalueren moeilijk, waardoor ze het graag doorschuiven naar de opleidingsverstrekker.
- Evalueren kost ook veel tijd. Dat kan ondernemingen afschrikken om alternerende opleidingen aan te bieden.
- Uitwisseling tussen opleidingsverstrekker en onderneming zijn de basis van de evaluatie van de leerling. Werkplekbezoeken bieden een goed zicht op de vorderingen van de leerling. Er is echter grote variatie in het aantal werkplekbezoeken. Daardoor riskeren niet alle opleidingsverstrekkers een even goed zicht te hebben op de vorderingen van de leerling.
- Er zijn tal van evaluatie-instrumenten in omloop. Doorgaans werken opleidingsverstrekkers met eenzelfde formulier voor de verschillende opleidingen. Ondernemingen die meerdere leerlingen opleiden, worden geconfronteerd met verschillende evaluatieformulieren (ook voor leerlingen met dezelfde opleiding, maar van een andere opleidingsverstrekker).
- Zowel specifieke als algemene competenties komen aan bod tijdens evaluaties. Maar, de lijst met competenties dreigt soms te lang te worden. Het is moeilijk om ervoor te zorgen dat het opleidingsplan gedekt wordt, zonder te veel in detail te gaan.

# 6

## De leervergoeding



Ondernemingen betalen aan leerlingen met een overeenkomst van alternerende opleiding (OAO), een leervergoeding. De hoogte van het bedrag van de leervergoeding is vastgelegd<sup>42</sup> en varieert naargelang de vooropleiding van de jongere (tweede graad of eerste jaar van de derde graad al beëindigd of niet).<sup>43</sup>

Jongeren met een stageovereenkomst van alternerende opleiding (SAO) ontvangen geen leervergoeding. In het kader van een deeltijdse arbeidsovereenkomst ontvangen leerlingen een loon, volgens de cao en enkel voor de opleidingsuren op de werkplek. Boven op de leervergoeding krijgen leerlingen in het kader van een OAO soms nog andere vergoedingen.

We bespreken in wat volgt de kennis die de betrokken partijen hebben over de leervergoeding (1), hun mening over het bestaan ervan (2) en het bedrag (3), en de uitbetaling van andere vergoedingen dan de leervergoeding (4). Tot slot gaan we ook in op de arbeidsongevalverzekering, die op het terrein vaak in één adem genoemd wordt met de leervergoeding (5).

### 1 Kennis over de leervergoeding

Ondernemingen zijn verplicht om aan leerlingen met wie ze een OAO hebben afgesloten, een leervergoeding te betalen. Dat geldt niet voor leerlingen met een SOA: zij ontvangen geen leervergoeding. Leerlingen met een deeltijdse arbeidsovereenkomst, ontvangen een loon.

Ongeveer drie vierde van de erkende vestigingen was op de hoogte van de **regelgeving** inzake de leervergoeding bij het indienen van de erkenningsaanvraag; ongeveer een vierde dus niet [2]. Bovendien heeft bijna 15% van ondernemingen die al leervergoedingen uitbetalen, niet steeds weet van **de hoogte** van de (leer)vergoeding, mogelijks omdat de loonadministratie gebeurt door het sociaal secretariaat [2].

Leerlingen die een OAO afsloten, weten niet altijd in detail wat er in de overeenkomst staat (zie deel 4), maar zijn wél goed op de hoogte van het feit dat ze recht hebben op een leervergoeding én van het exacte bedrag dat ze maandelijks ontvangen [2]. Leerlingen die zelf geen alternerende opleiding volgen, maar in contact komen met leerlingen die wel zo een opleiding volgen, weten doorgaans dat er in bepaalde gevallen een leervergoeding wordt uitbetaald, maar hebben geen idee van het exacte bedrag [13].

<sup>42</sup> Het bedrag was het voorwerp van onderhandeling met de sociale partners, waarbij de bezorgdheid was dat het niet boven de kinderbijslaggrens mocht komen. Onder meer om ongelijkheid tussen leerlingen in eenzelfde klas en opleiding te vermijden, is er geen mogelijkheid om af te wijken van het vastgelegde bedrag van de leervergoeding.

<sup>43</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 17.

## 2 Het bestaan van de leervergoeding

Volgens het *European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, vastgelegd door de Europese Commissie, is de betaling van een vergoeding in het kader van alternerende opleidingen, essentieel.<sup>44</sup>

Over het algemeen **kunnen ondernemingen zich vinden** in het feit dat ze de leerling (in het kader van een OAO) een leervergoeding moeten uitbetalen. Ondernemingen zijn van mening dat de leervergoeding een zekere aantrekkingskracht uitoefent op jongeren: ze worden erdoor gestimuleerd om de opleiding in kwestie te kiezen, wat tevens de pool van toekomstige werknemers vergroot [11].

Niettemin blijkt de leervergoeding voor sommige ondernemingen een **drempel** te vormen **om in te stappen** in duaal leren. De **financiële ondersteuning** van de overheid die ondernemingen ontvangen, en onder meer inzetten om de leervergoeding te betalen, beschouwt meer dan de helft van de ondernemingen die een erkenning bekwamen (53,4%) dan ook als broodnodig om de alternerende opleiding te kunnen aanbieden [2].

Ook de **sectorale partnerschappen** ervaren dat de **ondernemingen** binnen hun sector vaak minstens in enige mate **opzien tegen de uitbetaling van een leervergoeding**, te meer omdat er ook lerenden zijn die geen vergoeding ontvangen [6].<sup>45</sup> **Opleidingsverstrekkers** hebben gelijkaardige ervaringen, en merken dat de leervergoeding **voor sommige ondernemingen** een barrière kan vormen om in te stappen in duaal leren, in die zin dat bepaalde ondernemingen geen leervergoeding willen betalen, en andere ze niet kunnen betalen. Ondernemingen die te maken hebben met knelpuntberoepen bieden volgens opleidingsverstrekkers minder weerstand ten aanzien van de leervergoeding, omdat ze nood hebben aan extra werkrachten. Dergelijke ondernemingen zien de jongeren als toekomstige werknemers die ze na hun opleiding zo snel mogelijk willen in dienst nemen [2]. In andere sectoren is er dan weer een overaanbod aan stagiair(e)s en werknemers waardoor ondernemingen selectief kunnen zijn en de goedkoopste optie uitkiezen [2]. Ondernemingen hebben naar hun aanvoelen sowieso behoefte aan financiële ondersteuning om de leervergoeding te bekostigen [2].

**Leerlingen** zijn duidelijk **tevreden** dat ze een leervergoeding ontvangen. Het geeft hun een gevoel van trots en zelfbeschikking. Ze zien het als een beloning voor de geleverde inspanningen [2]. De leervergoeding is voor leerlingen die niet meer leerplichtig zijn, soms ook een stimulans om de opleiding vol te houden [13].

Ook blijkt de leervergoeding voor leerlingen een belangrijke **stimulans om in te stappen** in het systeem van alternerend leren [2,3,13]. Bij leerlingen in leren & werken weegt de leervergoeding meer door in de keuze voor een alternerende opleiding dan bij leerlingen duaal leren [3]. De leervergoeding vormt echter **geen doorslaggevende factor** [3]. Het spreekt leerlingen wel aan om geld te verdienen, maar het is geen noodzaak [14]. Dat heeft onder meer te maken met het feit dat het bedrag van de leervergoeding al bij al bescheiden blijft [2,3]. Het is dus niet zo dat leerlingen zich bij hun studiekeuze sterk laten leiden door de leervergoeding [3]. Leerlingen laten zich eerder leiden door intrinsieke factoren bij hun keuze, zoals het feit dat duaal leren de kans biedt om ervaring op te doen in een reële arbeidssituatie [3].

44 Zie: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&newsId=9069&furtherNews=yes&langId=en&>

45 10 van de 20 sectorale partnerschappen stellen dat het merendeel van de ondernemingen minstens in enige mate opziet tegen de betaling van een leervergoeding. Bij 6 van de 20 partnerschappen speelt de leervergoeding niet mee, bij het merendeel van de ondernemingen in hun sector.

Een vroeger knelpunt was het feit dat het leren op de werkplek soms doorliep tijdens **schoolvakanties**, wat tevens de combinatie met **vakantiewerk** bemoeilijkte [5,14]. Het gebeurde dat leerlingen met recht op een leervergoeding, tijdens vakantieperiodes voltijds op de werkplek bleven, maar de hogere vergoeding verbonden aan een vakantiejob misliepen. Leerlingen met wie een SAO was afgesloten, volgden dan weer de 'gewone' schoolvakantieregeling. Sinds 1 september 2019 wordt de overeenkomst tijdens schoolvakanties opgeschort en kan er alleen onder bepaalde voorwaarden daarvan afgeweken worden. Wat wel een aandachtspunt blijft, is de impact van de leervergoeding op de **financiële situatie van de ouders**, waar veel jongeren vragen over hebben [3,5].

**Opleidingsverstrekkers** hebben **uiteenlopende meningen** wat betreft de noodzaak van de leervergoeding.

Net als leerlingen zien sommigen de leervergoeding als een teken van erkenning voor hun inspanningen. Omdat het vooral een teken van erkenning moet vormen, vinden ze dat het huidige bedrag volstaat [2]. Maar, omdat het om een vorm van erkenning gaat, zouden ook leerlingen met een SAO een vergoeding moeten krijgen, volgens sommige opleidingsverstrekkers [3]. Ze vinden het bovendien belangrijk om te benadrukken dat het een **leervergoeding** betreft. De leervergoeding is geen loon, maar een vergoeding die de leerling ontvangt om opgeleid te worden.

Sommige trajectbegeleiders vinden dan weer dat leerlingen **geen leervergoeding** moeten krijgen. Daarbij gaan ze vooral uit van het perspectief van ondernemingen, in die zin dat een leervergoeding ondernemingen kan tegenhouden om in het systeem van alternerend leren te stappen. Ook kan de leervergoeding verwachtingen opwekken bij bedrijven die niet ingelost worden. Mogelijk willen ze de leerling aan zich binden, de gedane investering terugverdienen of stellen ze hogere eisen naar de leerling toe omdat die betaald wordt [2]. Ook zou het leerlingen om de verkeerde redenen naar een opleiding leiden, wat vooral bij aanvang van duaal leren een vrees was, die trouwens onterecht blijkt [3].

Ondernemingen en sociale secretariaten zijn niet steeds vertrouwd met de uitbetaling van een leervergoeding in het kader van duaal leren. Daardoor besteden opleidingsverstrekkers, en dan vooral de trajectbegeleiders, vrij veel tijd aan het controleren van de uitbetaling van de leervergoeding (loonbrieven), vooral bij aanvang van het traject. Het ontbreekt hen op dat vlak soms aan expertise, maar ze beschouwen het als hun taak om de leerling te ondersteunen [2].

Leerlingen die een **SAO** afsluiten, ontvangen **geen leervergoeding**. Dat roept uiteenlopende reacties op. Cijfers ontbreken, maar uit kwalitatieve bevragingen blijkt dat sommige opleidingsverstrekkers en werknemersorganisaties van mening zijn dat leerlingen met een SAO ook een leervergoeding moeten krijgen, onder meer vanuit het idee dat ze sociale rechten moeten kunnen opbouwen. Ook wordt verwezen naar het feit dat de leervergoeding een vorm van erkenning is, die ook leerlingen met een SAO verdienen [2]. Ongeveer 50% van de ondernemingen vindt dat elke leerling die aan alternerend leren doet, een leervergoeding (of andere vergoeding) moet krijgen, *ongeacht het type overeenkomst*. Ondernemingen die daartegen gekant zijn, zijn vooral bezorgd over de financiële haalbaarheid [2,3]. Tegenstanders vrezen bovendien dat ondernemingen mogelijk leerlingen verkiezen voor wie ze geen vergoeding hoeven te betalen. De voorkeur voor het niet-uitbetalen van een leervergoeding in het kader van een SAO hangt bovendien samen met de vrees dat leerlingen zich bij hun studiekeuze door de leervergoeding laten leiden, vooral dan wanneer ze twijfelen tussen een opleiding met een SAO en een opleiding met een OAO [5], al blijkt die vrees niet helemaal terecht [2,3]. **Over het al dan niet**

**toekennen van een leervergoeding aan leerlingen met een SAO bestaat alleszins veel discussie en onenigheid** tussen de betrokken actoren [5].

### 3 Het bedrag van de leervergoeding

**Ondernemingen blijken globaal genomen tevreden te zijn over het bedrag van de leervergoeding.** Sectorale partnerschappen signaleren dat nogal wat ondernemingen binnen hun sector de leervergoeding te hoog vinden [6], maar uit bevragingen bij ondernemingen zelf, blijkt dat relatief mee te vallen. Ongeveer 80% van de ondernemingen vindt het bedrag van de vergoeding **redelijk**; 8,41% vindt het te laag; en 8,59% te hoog [2]. Vooral ondernemingen die met een tekort aan kandidaat-werknemers kampen, zijn bereid een hogere vergoeding te betalen [11]. Een algemene verhoging van de leervergoeding zou volgens vele ondernemingen tot problemen leiden, vooral in die zin dat ze geen leerwerkplek meer kunnen aanbieden. 40,9% van de bedrijven zegt geen leerwerkplek meer aan te zullen bieden, als de leervergoeding toeneemt [2]. 44,2% van de ondernemingen vindt het bedrag van de leervergoeding al zo hoog dat ze alleen de beste leerlingen willen opleiden [2]. Tussen 10% en 20% van de ondernemingen die een erkenning bekwamen, stelt dat de hoogte van de leervergoeding hen deed twijfelen om een erkenningsaanvraag in te dienen, in die zin dat ze die vergoeding niet willen of kunnen betalen [2;7]. Samengevat kunnen we stellen dat er bij ondernemingen **niet veel marge is voor een verhoging van de leervergoeding.**

Al is er weinig draagvlak voor een algemene verhoging van de leervergoeding, toch blijkt er bij heel wat ondernemingen marge te zijn voor een **verhoging in specifieke gevallen**, in de eerste plaats in functie van **de productiviteit van de leerling**. Ruim 40% vindt dat de mogelijkheid moet bestaan om de leervergoeding te verhogen in functie van de productiviteit van de leerling [2]. Dat stelden ondernemingen ook al voor in het kader van de proeftuinen duaal leren [3]. Daarnaast nemen ondernemingen **sociale motieven** in rekening. Ongeveer 35% vindt dat een verhoging mogelijk moet zijn wanneer de leerling instaat voor zijn/haar eigen levensonderhoud. Tot slot vindt ruim 60% dat variatie in de leervergoeding moet toegelaten worden om goede leerlingen te belonen [2].

Er zijn ondernemingen die ervaren dat leerlingen de overeenkomst **vroegtijdig beëindigen**, omdat ze denken beter vergoed te worden bij andere ondernemingen [2]. Het bedrag van de leervergoeding ligt nochtans vast, wat doet vermoeden dat die leerlingen er vooral vanuit gaan elders meer bijkomende vergoedingen te krijgen, of een arbeidsovereenkomst te kunnen aangaan. Het is niet duidelijk in welke mate de mogelijkheid om elders meer te verdienen, een rol speelt bij vroegtijdige beëindigingen. Uit het jaarrapport van het Vlaams Partnerschap blijkt wel dat 4% van de vroegtijdige beëindigingen (65 leerlingen) in het schooljaar 2019-2020 toe te schrijven was aan het afsluiten van een reguliere arbeidsovereenkomst met de leerwerkplek, die een hogere verdienste met zich meebrengt. Ook andere motieven voor stopzetting kunnen wijzen op de rol van het bedrag van de (leer)vergoeding, zoals de overstap naar een andere onderneming [4].

**Leerlingen** van hun kant hebben uiteenlopende meningen over de hoogte van de leervergoeding. Ongeveer de helft van leerlingen is **tevreden over het ontvangen bedrag** [3]. De grootste tevredenheid heerst bij leerlingen die zichzelf vergelijken met leeftijdsgenoten in onbetaalde stages en SAO's [2]. Die leerlingen beschouwen de leervergoeding als mooi meegenomen, maar niet noodzakelijk, omdat ze nog in opleiding zijn [13].

Maar, de andere helft van de leerlingen die een leervergoeding ontvangen, is **ontevreden** [3]. Die leerlingen vinden dat hun prestaties onvoldoende vergoed worden; de vergoeding staat niet in verhouding tot hun inspanningen [3]. Ze vergelijken hun vergoeding met het loon dat hun (volwassen) collega's op de werkplek ontvangen, en/of met hun verdiensten uit studentenarbeid [3]. Ze vinden dat ze hetzelfde werk presteren en dus ook aanspraak maken op dezelfde vergoeding [2,13]. Die groep leerlingen vindt dus dat de leervergoeding **niet altijd in verhouding** staat tot het geleverde werk. Ze zijn nochtans geen vragende partij om evenveel te kunnen verdienen als een voltijdse werknemer. Een bedrag van 700 euro per maand zou naar hun mening al billijk zijn [2]. Het hogere bedrag dat uitbetaald wordt in het kader van een deeltijdse arbeidsovereenkomst (ten opzichte van een OAO), is voor sommige leerlingen een reden om te kiezen voor zo een opleiding [2].

De hoogte van de leervergoeding is in het bijzonder belangrijk voor **jongeren die in hun eigen levensonderhoud voorzien**. We vermeldde al dat sommige ondernemingen de mogelijkheid willen hebben om een hogere leervergoeding te betalen wanneer de leerling instaat voor zijn of haar eigen levensonderhoud [2] (zie hierboven). Ook leerlingen die financieel onafhankelijk zijn, geven zelf aan ontevreden te zijn over het bedrag van de leervergoeding [3], te meer omdat die leervergoeding soms moeilijk gecombineerd kan worden met een gedeeltelijk leefloon [3,14].

Wat meer algemene ontevredenheid opwekt bij leerlingen, is de **maandelijks wisselende hoogte** van de leervergoeding, bijvoorbeeld omwille van ongewettigde afwezigheden of onbetaalde vakantiedagen in het kader van een OAO. Dat leidt tot frustratie en verwarring, zeker wanneer medeleerlingen een ander bedrag ontvingen [2].

## 4 Andere vergoedingen

Naast de leervergoeding, worden ook andere vergoedingen toegekend aan de leerlingen. Het is dan ook slechts een kleine groep leerlingen in alternerende opleidingen (3,24%) die helemaal geen vergoeding krijgt [2]. Wat die bijkomende vergoedingen betreft, zijn er grote verschillen tussen de ondernemingen. Dat maakt dat leerlingen, zelfs binnen eenzelfde klasgroep, vaak andere vergoedingen ontvangen [3].

De onderneming is verplicht om de wettelijke vergoeding voor woonwerk-verkeer te betalen aan leerlingen met een OAO, op voorwaarde dat de leerling aan de voorwaarden in dat kader voldoet. Voor leerlingen met een SAO mag de onderneming tussenkomen, maar is dat geen verplichting [5]. **Onkostenvergoedingen**, zoals vergoedingen voor woon-werkverkeer, worden door 34,6% van de ondernemingen uitbetaald [2]. **Toeslagen** dienen alleen betaald te worden als ze in het cao vermeld staan dat van toepassing is. 11,3% van de ondernemingen blijkt bijvoorbeeld toeslagen voor feestdagen te betalen aan de leerling [2]. De onderneming dient ook, conform de welzijnswet, de nodige **uitrusting** te voorzien zodat de leerling veilig op de leerwerkplek aan de slag kan. Die onkosten blijken niet steeds gedekt te worden, hoewel dit wettelijk verplicht is: er zijn leerlingen die bijvoorbeeld zelf investeren in werkkledij [3].

12,5% van de ondernemingen betaalt **informele vergoedingen** uit. Die informele vergoedingen nemen diverse vormen aan, zoals vergoedingen in cash, maaltijden tijdens de middagpauze en kortingen bij aankoop in de onderneming [2].

Het onrechtmatig presteren en vergoeden van **overuren** komt frequent voor [3]. Tot de helft van de leerlingen presteerde al eens bijkomende uren, en een deel van hen wordt daarvoor bijkomend vergoed [2,3,13]. Nochtans mogen overuren enkel in uitzonderlijke omstandigheden worden gepresteerd, en dienen ze in de vorm van een vrije dag of kortere werkdagen opnieuw te worden ingezet. Toch blijken heel wat ondernemingen overuren uit te betalen. Dat levert de leerling natuurlijk bijkomende inkomsten op, maar zorgt ook voor bijkomende belasting [3,13]. Bovendien heeft de vraag om overuren te presteren, voor leerlingen vaak een dwingende ondertoon. Ze voelen zich ertoe verplicht uit angst voor een negatieve evaluatie of het mislopen van een job [13], maar beseffen doorgaans wel dat vergoedingen voor overuren wettelijk niet toegelaten zijn. Ook opleidingsverstrekkers worstelen met de uitbetaling van overuren. Ze zetten vooral in op sensibilisering, zowel bij leerlingen als ondernemingen [2,3].

Ondernemingen die werken met een jongere in een SAO – die dus geen leervergoeding ontvangt – kunnen alleen informele vergoedingen uitkeren, wat ongeveer 15 à 20% van hen doet [2].<sup>46</sup> Sommige van die informele vergoedingen zijn quasi volwaardige leervergoedingen. Vooral ondernemingen die moeite hebben met het vinden van geschikte arbeidskrachten, keren hogere informele vergoedingen uit [3].

## 5 Arbeidsongevallenverzekering

Wanneer het over de leervergoeding gaat, hebben ondernemingen het vaak ook automatisch over hun sociale verplichtingen, en in het bijzonder over de arbeidsongevallenverzekering. Die arbeidsongevallenverzekering is federale materie en de werkwijze op dat vlak vloeit dan ook voort uit federale regelgeving.<sup>47</sup> Wanneer er sprake is van een OAO, wordt de verzekering volledig gedragen door de onderneming. Ingeval van een SAO is het de opleidingsverstrekker die de arbeidsongevallenverzekering afsluit. Dat maakt dat, in beide gevallen, degene die de verzekering afsluit, geen zicht en geen grip heeft op de situatie bij de andere partij, maar er wel de gevolgen van draagt, omdat de verzekering zowel de opleiding bij de opleidingsverstrekker als op de werkplek dekt [5].

De regeling inzake de arbeidsongevallenverzekering roept bij ondernemingen dan ook discussie op. Ondernemingen zien het inderdaad als problematisch dat ze – ingeval van een OAO – ook een verzekering moeten afsluiten voor wat op school gebeurt. Dat zijn ook de signalen die de sectoren en opleidingsverstrekkers opvangen [2,6]. Bijna 8% van de **ondernemingen** beschouwt de verzekeringsregeling als een **drempel om in te stappen** in alternerende opleidingen [2]. 35% van de ondernemingen die overwegen om uit alternerend leren te stappen, geven aan dat de verzekeringsregeling in enige mate meespeelt bij die overweging [2].

<sup>46</sup> Dat is niet significant meer dan ondernemingen met leerlingen met een OAO (10 à 15%).

<sup>47</sup> De arbeidsongevallenverzekering wordt gepreciseerd in federale regelgeving, onder meer in de Wet van 21 december 2018 houdende diverse bepalingen inzake sociale zaken.



## 6 Samenvatting

### KENNIS OVER DE LEERVERGOEDING

- De leervergoeding is gekend door leerlingen die in het systeem zitten, en ongekend door leerlingen die niet in het systeem zitten.
- Sommige ondernemingen waren bij hun instap in alternerende opleidingen niet op de hoogte van de reglementering inzake de leervergoeding. Het merendeel van de ondernemingen die OAO's lopende hebben, wist echter wel af van de verplichting om een leervergoeding te betalen.

### TEVREDENHEID OVER HET BESTAAN VAN DE LEERVERGOEDING

- De leervergoeding vormt voor de meerderheid van de ondernemingen geen drempel om in te stappen in alternerende opleidingen. Dat is onder meer te danken aan de geboden financiële ondersteuning van de overheid. Ongeveer de helft van de bedrijven kan alleen maar deelnemen mits financiële ondersteuning. Voor sommige bedrijven vormt de leervergoeding wel een onoverkomelijk obstakel, in die zin dat ze die niet willen en/of kunnen betalen.
- Leerlingen waarderen de leervergoeding, als teken van appreciatie. De leervergoeding is een stimulans om te kiezen voor een duale opleiding, maar is meestal niet doorslaggevend. De leervergoeding helpt ook om de opleiding te voltooien (door te zetten). De financiële gevolgen van de leervergoeding voor ouders/familie zijn niet steeds duidelijk.
- Opleidingsverstrekkers willen dat het accent blijft liggen op het leren: de leervergoeding geeft erkenning, maar kan ook contraproductief zijn.
- Opleidingsverstrekkers investeren veel tijd en moeite in het op orde brengen van de administratie inzake de leervergoeding (vooral bij aanvang).
- Er is veel discussie over de noodzaak om een leervergoeding toe te kennen in geval van SAO.

### TEVREDENHEID OVER HET BEDRAG VAN DE LEERVERGOEDING

- Het merendeel van de ondernemingen vindt het bedrag van de leervergoeding goed zoals het nu bepaald is. Voor sommige ondernemingen echter vormt het bedrag van de leervergoeding een drempel om in te stappen.
- Er zijn ondernemingen die vragen om het bedrag van de leervergoeding te mogen aanpassen, bijvoorbeeld in functie van de productiviteit van de leerling of voor leerlingen die financieel op eigen benen staan.
- Er zijn ondernemingen die menen dat het bedrag van de leervergoeding ertoe kan leiden dat leerlingen hun OAO vroegtijdig beëindigen, als ze via een ander statuut een hogere vergoeding blijken te krijgen.
- De helft van de leerlingen is tevreden over het bedrag van de leervergoeding, vooral zij die het als een echte opleiding zien. Dat betekent dat eveneens de helft van de leerlingen de leervergoeding te laag vindt. Voor jongeren die in hun eigen levensonderhoud instaan, is de leervergoeding te krap, wat tot ongekwalificeerde uitstroom kan leiden.
- Leerlingen vinden de soms maandelijks wisselende bedragen van de leervergoeding verwarrend.

### ANDERE VERGOEDINGEN

- Er is maar een heel kleine groep leerlingen in alternerende opleidingen die geen enkele vorm van vergoeding ontvangt.
- Er bestaan verschillen in de mate waarin leerlingen vergoed worden, ook binnen éénzelfde klasgroep. Die verschillen hebben onder meer te maken met factoren op individueel en ondernemingsniveau.
- Binnen de wettelijke beperkingen betalen ondernemingen het woon-werk verkeer van de leerling in het geval van een OAO. Leerlingen met een SAO maken niet automatisch aanspraak op een woon-werkvergoeding.
- Er worden ook tal van informele vergoedingen gegeven.
- Het gebeurt dat overuren onrechtmatig gepresteerd en vergoed worden.

### ARBEIDSONGEVALLENVERZEKERING

- Ondernemingen laten zich afschrikken door het feit dat ze instaan voor de volledige arbeidsongevallenverzekering in geval van een OAO, en daardoor ook het gedeelte van het leren bij de opleidingsverstrekker dragen. Dat vormt voor sommige ondernemingen een reden om niet in te stappen of om het toekomstige engagement stop te zetten. Voor opleidingsverstrekkers speelt mogelijk dezelfde afweging in geval van SAO's.

# 7

## DE ONDERNEMING

# Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek



Kenmerkend voor duaal leren is dat de leerling zowel door de opleidingsverstrekker als door de onderneming, op de leerwerkplek, wordt opgeleid. Het opleidingsplan dient daarbij centraal te staan. In dit deel, maar ook in deel 8 en 9, gaan we in op de opleiding en begeleiding die leerlingen krijgen wanneer ze op de leerwerkplek aan de slag zijn. Verschillende actoren staan in voor die opleiding en begeleiding op de leerwerkplek: actoren verbonden aan de opleidingsverstrekker – vaak de trajectbegeleider (zie deel 8) – en actoren verbonden aan de onderneming.

In dit luik bespreken we uitsluitend **de opleiding en begeleiding door de onderneming wanneer de leerling op de leerwerkplek aan de slag is**. De fases die zich daarbuiten situeren, in het bijzonder het onthaal en de evaluatie, worden besproken in respectievelijk deel 3 en deel 4, en komen hier dus niet meer aan bod.

Ondernemingen hebben decretaal bepaalde **plichten** met betrekking tot de opleiding en begeleiding van de leerling op de leerwerkplek.<sup>48</sup> Die verplichtingen worden vastgelegd in de **overeenkomst** die de leerling, de opleidingsverstrekker en de onderneming samen sluiten (zie deel 3). Concreet verbindt de onderneming zich ertoe om de leerling de nodige competenties aan te leren en in dat kader een mentor aan te duiden en op te leiden.<sup>49</sup> Die opleiding vindt onder meer plaats in de vorm van de verplichte mentoropleiding. De onderneming moet waken over het verloop van het opleidingstraject, de vorderingen opvolgen en meewerken aan de evaluatie. Ook moet ze voldoende aandacht besteden aan het onthaal en aan de opvang en de integratie van de leerling op de leerwerkplek. De leerling moet een aanspreekpunt hebben binnen de onderneming. Bovendien moet de onderneming nauw samenwerken met de opleidingsverstrekker. Ze neemt zo snel mogelijk contact op met de trajectbegeleider ingeval van problemen (zie verderop).

In wat volgt bespreken we de taakverdeling (1), de concrete taken (2), de manier waarop die taken vervuld worden (3) en de ondersteuning die de onderneming daarbij krijgt (4), in het kader van de opleiding en begeleiding van de leerling op de leerwerkplek.

<sup>48</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.

<sup>49</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.11: “De onderneming verbindt zich ertoe de professionalisering van de mentor te bevorderen”.

# 1 Taakverdeling

Voor ondernemingen is de begeleiding en opleiding van de leerling een tijdsintensieve bezigheid. Om die reden zijn er vaak **meerdere personeelsleden** betrokken.

Op de **eerste dag** wordt de leerling onthaald.<sup>50</sup> Er is bijvoorbeeld een kennismakingsmoment met het team en een rondleiding. Er worden afspraken gemaakt, praktische zaken worden geregeld en materiaal wordt uitgedeeld [1]. In eerder technische settings worden ook veiligheidsinstructies overlopen, risicoanalyses opgemaakt en andere formulieren vervolledigd. De algemene verwelkoming wordt in grote bedrijven doorgaans opgenomen door de **personeelsdienst of HR, die vaak ook een onthaalbrochure ter beschikking hebben**. In kleinere bedrijven neemt de **mentor of zaakvoerder** die taak op zich [1].

De **dagelijkse begeleiding en opvolging** van de leerling op de leerwerkplek is vooral in handen van de **mentor**, die door de onderneming daartoe werd aangeduid. In grotere bedrijven krijgt de mentor daarbij de ondersteuning van de **personeelsdienst of HR**, onder meer voor de formele, administratieve opvolging, of de organisatie van leermomenten tussen leerlingen [1]. De onderneming is trouwens bij decreet<sup>51</sup> verplicht om een mentor aan te duiden, wil ze erkend worden of blijven als leerwerkplek. De mentor moet aan een aantal voorwaarden voldoen, namelijk van onberispelijk gedrag zijn (afwijking is mogelijk), 25 jaar oud zijn en vijf jaar praktijkervaring hebben in het beroep (afwijking is mogelijk), en – sinds september 2019 – bereid zijn om een mentoropleiding te volgen binnen de voorziene termijn.<sup>52</sup> Sinds 2016 hebben 17.644 unieke personen in goedgekeurde erkenningen zich opgegeven als mentor voor het begeleiden van leerlingen in alternerende opleidingen [4].

De mentor kan de hulp invoeren van **collega's** bij de dagelijkse begeleiding van de leerling. Dat blijkt de helft van de mentoren te doen [2]. Er zijn sectorale partnerschappen die expliciet aanraden om naast de 'vaste' mentor een co-mentor te voorzien [4]. Soms duiden ondernemingen een meter of peter aan, die de mentor nauw bijstaat [1]. De betrokkenheid van anderen blijkt belangrijk om het mentorschap haalbaar te maken. De mentor heeft immers niet steeds voldoende ruimte en/of is niet thuis in alle competenties die de leerling moet verwerven. Een andere medewerker kan dan ook beter geplaatst zijn om specifieke competenties aan te brengen. Die betrokkenheid van collega's kan gericht en tijdelijk zijn, maar soms wordt de begeleiding ook volledig uit handen gegeven, vooral omwille van tijdsgebrek van de mentor. Die collega's voldoen niet noodzakelijk aan de criteria om mentor te worden. In dergelijke gevallen koppelen de medewerkers wel terug naar de mentor, zodat die het overzicht behoudt over het leertraject van de leerling. Dat is ook belangrijk in functie van de evaluatie die samen met de opleidingsverstrekker wordt gemaakt en waarvoor de mentor het aanspreekpunt is [1,2].

50 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.11: "De onderneming besteedt de nodige aandacht aan het onthaal, de opvang en de integratie van de leerling op de werkplek".

51 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.

52 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 7.

## 2 Taken (en rollen) van de mentor

De dagelijkse begeleiding en opleiding van de leerling is niet uitsluitend in handen van de mentor, zoals uit het voorgaande blijkt. Wat hieronder wordt besproken, geldt dus evenzeer voor mentoren als – waar van toepassing – andere collega's betrokken bij de begeleiding en opleiding van de leerling.

Zoals in deel 3 vermeld werd, vangt de opleiding en begeleiding op de leerwerkplek officieel aan met de ondertekening van de overeenkomst tijdens het intakegesprek. De eindevaluatie (zie deel 5) vormt de officiële afsluiting, voor wat betreft de rol van de onderneming. Op het verloop van het intakegesprek en de evaluatie gingen we hierboven al in.

De opleiding en begeleiding van de leerling op de werkplek dient zich te richten op de **realisatie van het opleidingsplan** (zie deel 5). Daarin ligt de eerste taak van de mentor. Die realisatie vraagt van de mentor vakinhoudelijke begeleiding [3]. De vakinhoudelijke begeleiding kan andere accenten krijgen naargelang de leerling een opleiding volgt in het kader van duaal leren dan wel leren & werken. Ingeval van leren & werken mag – of moet, volgens leerlingen en opleidingsverstrekkers – de nadruk immers liggen op het *leren werken* en het opdoen van werkervaring, op het toepassen van de kennis en competenties die op school werden aangeleerd. Bij duaal leren is het eerder het *leren op zich* dat centraal moet staan [2,3]. Voor mentoren die vooral vertrouwd zijn met het begeleiden van stages, is het soms wettelijk: bij alternerend leren moeten immers ook *nieuwe* leerinhouden aangebracht worden op de leerwerkplek [3]. Leerlingen verwachten alleszins dat de mentor een grondige kennis bezit van het domein en die kennis ook kan overbrengen, met aandacht voor hun individuele noden [13]. Wil de leerling het opleidingsplan realiseren, dan moet de mentor niet alleen vakinhoudelijke ondersteuning bieden, maar ook over de nodige didactische-pedagogische, coachende, communicatieve en sociale vaardigheden beschikken. Om die reden is niet iedereen geschikt om mentor te worden [3].

De mentor dient ook de **realisatie van het opleidingsplan op te volgen**. Hij of zij moet in staat zijn om het leerproces te monitoren, te analyseren en bij te sturen. De stand van zaken bespreekt de mentor op regelmatige tijdstippen met de leerling en/of opleidingsverstrekker, tijdens informele overlegmomenten of op tussentijdse feedbackmomenten [3] (zie deel 5). De mate waarin de mentor de realisatie van het opleidingsplan opvolgt, varieert. Sommige mentoren gebruiken het opleidingsplan duidelijk als leidraad en checklist. Ze zorgen er op eigen initiatief voor dat de leerling alle competenties verwerft en volgen de realisatie stipt op. Tegenover die meest ideale situatie staat een ander uiterste. In het slechtste geval volgt de mentor het opleidingsplan niet op en vallen sommige competenties uit de boot door een gebrek aan variatie op de leerwerkplek. In dergelijke gevallen moet de leerling en/of trajectbegeleider ingrijpen. En sommige mentoren situeren zich tussen beide extremen: ze helpen het opleidingsplan in meer of mindere mate te realiseren, maar eerder intuïtief, zonder concrete opvolging van de realisatie en met het opleidingsplan ver in het achterhoofd [7].

De ideale mentor, is een **coach**: iemand die inspeelt op de individuele noden van elke leerling en voldoende – maar niet te veel – ondersteunt en bijstuurt waar nodig door middel van feedback [1,2,3]. Een flexibele een-op-eenbegeleiding biedt de leerling de meeste leerkansen en houdt hem/haar gemotiveerd om de opleiding te voltooien [14].

De mentor fungeert daarnaast als **aanspreekpunt** en **vertrouwenspersoon** voor de leerling. Om die reden verkiezen sommige leerlingen dat de mentor steeds op de werkvloer aanwezig en aanspreekbaar is [13]. Leerlingen willen bij de mentor terecht kunnen met vragen van allerlei aard, maar ook om concrete problemen aan te kaarten, bijvoorbeeld wanneer ze merken dat de veiligheidsvoorschriften of arbeidsduurregeling niet gerespecteerd wordt [2,3]. Leerlingen vinden het dan ook belangrijk om een vertrouwensband met hun mentor op te bouwen [13]. In sommige grote ondernemingen neemt vooral de HR-dienst die vertrouwensfunctie op [1,2]. Daarbij aansluitend kan de mentor ook een **tussenpersoon** of **bemiddelaar** zijn: hij of zij zorgt niet alleen voor de overdracht van informatie tussen de leerling en collega's, maar kan ook concreet optreden bij problemen [2]. Mentoren kunnen die rol als vertrouwenspersoon en bemiddelaar echter niet steeds waarmaken. Leerlingen vinden het vaak moeilijk om problemen aan te kaarten. Ze voelen zich onder druk gezet om 'niet te klagen' en aan de vraag van de leerwerkplek tegemoet te komen, door bijvoorbeeld overuren te presteren of het niet zo nauw te nemen met de veiligheidsvoorschriften. Wanneer ze zich aangetast voelen in hun rechten, dan richten ze zich eerder tot de opleidingsverstrekker om tussen te komen (zie deel 8) [14]. In grote bedrijven zorgt de aanspreekbaarheid van de HR- of personeelsdienst ervoor dat leerlingen sneller met hun problemen naar buiten komen [1].

Tot slot heeft de mentor een **sociale functie**. Leerlingen verkiezen een mentor met wie ze een persoonlijke band hebben [13]. De mentor zorgt er ook voor dat de leerling geïntegreerd wordt in het team [13]. Leerlingen vinden het belangrijk dat de mentor hen met respect behandelt [14], ruimte maakt voor informele gesprekken en een veilige omgeving creëert waarin ze zichzelf durven te zijn [14]. Bovendien willen ze zich veilig voelen bij een mentor, zodat problemen bespreekbaar worden [2]. Een goede band met de mentor is heel belangrijk voor het welslagen van het traject [3]. Ingeval de mentor eerder een formele rol opneemt en de dagelijkse begeleiding in handen ligt van een plaatsvervanger, is het vaker die plaatsvervanger die een sociale rol heeft [2]. Maar ook andere collega's op de leerwerkplek kunnen zorgen voor informele contacten [14].

### 3 Aanpak

Elke mentor (of plaatsvervanger) heeft een eigen stijl van begeleiden en opleiden. Doorgaans volgt de mentor de leerling van dichtbij op bij aanvang van het leertraject, en wordt de afstand tussen beiden groter naarmate het leertraject vordert. Op die manier verwerven leerlingen **gaandeweg meer zelfstandigheid** ten aanzien van hun mentor (of begeleider), al blijft die wel het aanspreekpunt [2,3].

Sommige mentoren laten de leerling **gradueel nieuwe competenties verwerven** en bieden soms zelfs **meer competenties** aan dan in het opleidingsplan opgenomen staan, als de leerling erom vraagt en/of het aankan. Zo een aanpak zorgt ervoor dat leerlingen gaandeweg autonomie en verantwoordelijkheid krijgen, wat ze zelf ook belangrijk vinden [13]. Andere mentoren nemen een **meer beschermende houding** aan. Ze laten de leerling liever leren binnen een veilig kader, met **veel herhaling**. Sommige leerlingen hebben inderdaad nood aan een afgebakend kader, maar voor anderen heeft dat een averechts effect. Ze voelen zich in zo een situaties ondergewaardeerd en weinig uitgedaagd, en ervaren weinig vooruitgang. Een leerwerkplek biedt pas optimale leerkansen aan leerlingen als die kunnen experimenteren en reflecteren [16]. Het vermogen om de leerling begeleidend aan te sturen, rekening houdend met de talenten en beperkingen van elke leerling, is belangrijk. Het is aan de mentor om leerkansen te bieden in een veilige omgeving.

Ook verschillend is de mate waarin mentoren **feedback** en **instructies** geven. Er zijn mentoren die een stapsgewijze toelichting geven bij nieuwe leerinhouden en -taken. Anderen geven geen of weinig uitleg, waardoor leerlingen zich aan hun lot overgelaten voelen. In dergelijke gevallen krijgt de leerling weinig of geen leerkansen [2,13]. Leerlingen vinden het belangrijk dat de mentor of begeleider hen voldoende aandacht geeft [14].

Het gebrek aan feedback en instructies kan te maken hebben met verkeerde verwachtingen die de mentor koestert ten aanzien van de leerling. Sommige ondernemingen stappen immers in alternerende opleidingen om de leerling te kunnen inschakelen als goedkope werkracht. In dergelijke ondernemingen riskeert de opleiding en begeleiding doorgeschoven te worden naar de mentor, die daarvoor niet de nodige ruimte krijgt. Mentoren van hun kant durven ook wel eens te vergeten dat de leerling naar de werkplek komt om te leren. Ze investeren daardoor weinig in remediëring en herhaling, wat onnodige druk legt op leerlingen en leidt tot frustraties, bij leerlingen én mentoren [2]. Zowel ondernemingen als mentoren vergeten dus wel eens dat de leerling geen werknemer is, maar een 'leer-ling', en dat de werkplek een 'leer-werkplek' is (zie ook deel 1). Leerlingen moeten kunnen falen om bij te leren [14]. Ze vinden het zelf heel belangrijk dat ze niet behandeld worden zoals een 'gewone werknemer' en niet zomaar ingeschakeld worden in het arbeidsproces. Maar, leerlingen willen ook niet behandeld worden als minderwaardig of onwetend. Ze willen de kans krijgen om te groeien [2,14].

Mentoren hebben elk een eigen stijl en leggen andere accenten. In het meest ideale scenario **matcht de aanpak van de mentor met de noden en voorkeuren van de leerling**. Die match is belangrijk voor het welslagen van het leertraject. Dat blijkt ook uit inzichten inzake de vroegtijdige beëindigingen. Daar waar ondernemingen en mentoren vroegtijdige stopzettingen vooral toeschrijven aan de leerling, nuanceren trajectbegeleiders en leerlingen die eenzijdige verantwoordelijkheid [2,4]. Nogal wat vroegtijdige beëindigingen zijn naar hun mening immers te wijten aan onenigheden tussen leerling en mentor en/of een gebrekkige opvolging van het leerproces op de leerwerkplek [2]. Dat sommige leerlingen hun traject vervolgens weer opnemen en succesvol afronden op een andere leerwerkplek, zou erop kunnen wijzen dat vroegtijdige beëindigingen niet noodzakelijk en uitsluitend aan de leerling toe te schrijven vallen, maar dat opleiding en begeleiding op de leerwerkplek evenzeer een rol spelen.

## 4 Ondersteuning

Voor ongeveer 80% van de mentoren was het een **bewuste keuze** om mentor te worden. Het mentorschap blijkt dan ook een verrijkende ervaring. Voor de individuele mentor vormt het een nieuwe, leerrijke uitdaging. Op het niveau van de organisatie komt het de leercultuur ten goede [1,3]. Maar, mentor zijn, is niet steeds eenvoudig; 65,47% van de mentoren omschrijft de taak als **zwaar** [2]. Eén op vijf mentoren signaleert concrete **problemen** [2]. Die zijn vooral van **praktische** aard: mentoren hebben te weinig tijd om de leerlingen bij te staan omwille van hun eigen, lopende taken, die bovendien niet steeds aangepast worden in functie van het mentorschap. Ze vinden ook dat er te veel administratie bij komt kijken [2,3]. Verder ervaren mentoren moeilijkheden met een aantal **pedagogisch-didactische** taken, zoals evalueren en instructies geven. Ze vinden het niet steeds eenvoudig om op maat van de leerling te communiceren en sommige boodschappen meermaals te herhalen. Verder merken mentoren op dat de informatie-uitwisseling met de opleidingsverstrekker soms stukt [2].

Mentoren hebben dus duidelijk **nood aan ondersteuning** bij hun mentorschap. En die steun wordt geboden door diverse partijen: de onderneming, de sectorale partnerschappen of het

Vlaams Partnerschap Duaal Leren, het voormalige SYNTRA Vlaanderen – nu DWSE –, de opleidingsverstrekker en de onderwijskoepels [1].

Mentoren rekenen in de eerste plaats op hun eigen **onderneming** voor ondersteuning. Maar niet alle bedrijven hebben voldoende zicht op het mentorschap, waardoor die ondersteuning soms uitblijft [7]. Mentoren vragen vooral om voldoende **tijd** te krijgen, in het bijzonder om de leerling te begeleiden en de mentoropleiding te volgen [2]. En dat blijkt niet altijd evident. Het opleiden en begeleiden van leerlingen kost inderdaad tijd, zeker als dat grondig gebeurt. De vrees bestaat dan ook dat de tijd die de mentor besteedt aan de begeleiding en opleiding van leerlingen, en aan het volgen van de mentoropleiding, ondernemingen afschrikt om duaal leren aan te bieden [3,6,7]. In het bijzonder in kleinere ondernemingen worstelen mentoren met de krappe tijd die ze ter beschikking hebben om leerlingen op te volgen [5]. Om de taak te verlichten, duidt de mentor (of de onderneming) vaak een bijkomende collega aan voor de begeleiding van de leerling (zie hierboven).

Mentoren vragen ook dat de onderneming hulp biedt bij de **administratie**. In grotere bedrijven wordt de mentor ondersteund door de personeelsdienst of HR-afdeling voor de formele, administratieve opvolging van de leerling [1,2]. Soms worden in grote bedrijven **ook leer- en netwerkmomenten** tussen mentoren georganiseerd [2].

Andere ondersteuning krijgen mentoren van de **sectorale partnerschappen of het Vlaams Partnerschap Duaal Leren**, in de eerste plaats in de vorm van een **mentoropleiding**. Die is algemeen verplicht sinds 2019, en omvat minstens een opleiding in het opstellen van een opleidingsplan, instructies geven, afdoende communiceren, vorderingen opvolgen, feedback geven, bijsturen en evalueren van leerlingen [4].<sup>53</sup> Het sectoraal partnerschap of – als dat er niet is – het Vlaams Partnerschap Duaal Leren – preciseert welke opleidingen in aanmerking komen als mentoropleiding [4]. De partnerschappen nemen een uitdrukkelijke rol op in die mentoropleiding. Ze staan in voor het aanbieden en opvolgen, het geven van vrijstellingen en het ingrijpen bij het niet volgen van de opleiding [4]. Intussen bieden alle sectorale partnerschappen een sectorspecifieke mentoropleiding aan [4]. Het Vlaams Partnerschap doet dat (nog) niet. De partnerschappen stimuleren en informeren mentoren ook om de mentoropleiding te volgen. De partnerschappen die een eigen mentoropleiding aanbieden, zorgen ervoor dat die up to date blijft [4].

Over het algemeen zijn mentoren **tevreden** over die mentoropleiding (al dateren de resultaten grotendeels van vóór de periode waarin de mentoropleiding verplicht werd). Ze vinden de opleiding nuttig<sup>54</sup> en interessant<sup>55</sup>. Over het algemeen wordt de opleiding nodig geacht, maar in mindere mate dan dat ze nuttig en interessant wordt bevonden [2,3].<sup>56</sup> Opleidingsverstrekkers beschouwen het gevolgd hebben van de mentoropleiding als een keurmerk: mentoren die de mentoropleiding gevolgd hebben, worden geacht geschikt te zijn voor de opdracht [7]. Niettemin blijken ondernemingen niet steeds op de hoogte te zijn van de intussen verplichte mentoropleiding, zelfs ondernemingen die recent een erkenningsaanvraag indienden [7]. Ook een mogelijk aandachtspunt is de vaststelling dat de dagelijkse opleiding en begeleiding vaak mee in handen zijn van collega's van de mentor, die geen mentoropleiding volgden (zie hierboven).

53 Zie ook: [Mentorkorting – Mentoropleidingen voor werknemers | Vlaanderen.be](#)

54 Met een score van gemiddeld 73/100, volgens bijkomende analyses.

55 Met een score van gemiddeld 74/100, volgens bijkomende analyses.

56 Met een score van gemiddeld 65/100, volgens bijkomende analyses.



Er zijn ook partnerschappen die **intervisiemomenten en lerende netwerken** met andere mentoren organiseren, maar daaraan neemt slechts 5% van de mentoren deel (al weet 70% af van het bestaan ervan) [2]. Het beperkte aandeel mentoren dat eraan deelneemt, is wel tevreden over die intervisie- en netwerkmomenten [2,3]. Verder voorzien de partnerschappen soms individuele coaching en bieden ze instrumenten aan die de mentor kunnen ondersteunen op het vlak van, onder meer, didactiek en evaluatie [4].

**Opleidingsverstrekkers** ondersteunen mentoren vooral bij hun administratie (bijvoorbeeld bij de registratie van afwezigheden). De **koepels** tot slot vormen occasioneel een aanspreekpunt voor mentoren. Ze kunnen bij hen terecht ingeval van vragen en onduidelijkheden [1].

## 5 Samenvatting

### TAAKVERDELING

- De leerling komt op de leerwerkplek in contact met de **mentor** en zijn/haar **collega's**. Daardoor krijgt de leerling diverse leerinhouden aangereikt, op verschillende manieren aangebracht.
- Het **verdelen** van de taken onder collega's op de leerwerkplek, maakt het mentorschap haalbaar voor de mentor zelf.
- **Gedeeld mentorschap** komt vaak voor in de praktijk, maar een kader ontbreekt. Wat bijvoorbeeld met begeleiding/opleiding door werknemers die officieel geen mentor zijn? De betrokkenheid van verschillende personen op de leerwerkplek kan bovendien verwarring creëren bij de leerling over de specifieke rol die elk van hen opneemt.

### TAKEN (EN ROLLEN) VAN DE MENTOR

- De mentor moet van vele markten thuis zijn: hij of zij moet **vakinhoudelijk** op de hoogte zijn, en over **pedagogisch-didactische** en **sociale** vaardigheden beschikken om een leerling op te leiden en te begeleiden.
- De mentor heeft bovendien een brede waaier aan **taken en rollen**: het opleidingsplan helpen realiseren en opvolgen, coachen, als aanspreekpunt, vertrouwenspersoon en bemiddelaar fungeren en een sociale rol opnemen.
- Het mentorschap mag niet **onderschat** worden. Het is niet weggelegd voor elk individu, en bovendien is ondersteuning bij het mentorschap nodig.
- De mate waarin de mentor al die taken/rollen kan realiseren, **varieert** bovendien.
- Soms vindt de leerling het moeilijk om de mentor aan te spreken ingeval van **problemen**.

### AANPAK

- Mentoren verschillen onderling in hun aanpak. Daardoor is het vooral in grotere bedrijven mogelijk om de mentor te **matchen** met de noden en voorkeuren van de leerling, maar het is nodig om op die matching ook effectief in te zetten.
- Leerlingen appreciëren het als ze voldoende zelfstandigheid krijgen, gerespecteerd worden en groeikansen krijgen van de mentor. Het is voor de mentor echter niet steeds eenvoudig om een **evenwicht** te vinden tussen voldoende loslaten en begeleiden, en daarbij ook voldoende leerkansen te bieden. Ook feedback geven is niet steeds eenvoudig.

- Zowel ondernemingen als mentoren vergeten wel eens dat de leerling **geen werknemer** is, maar een 'leer-ling', en dat de werkplek een 'leer-werkplek' is.

#### ONDERSTEUNING

- Mentor zijn is **verrijkend**, voor de mentor zelf én de onderneming.
- Het mentorschap is **niet** steeds **eenvoudig**: moeilijke communicatie met de leerling en opleidingsverstrekker, tijdsgebrek en een teveel aan administratie zijn veel voorkomende knelpunten.
- Omwille van de belasting van het mentorschap, heeft de mentor nood aan **ondersteuning**. Die wordt al geboden, maar blijkt niet steeds te volstaan.
- De **mentoropleiding** wordt globaal genomen positief onthaald, net als intervisie- en netwerkmomenten.



## DE OPLEIDINGSVERSTREKKER

# Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek



Samen met de onderneming staat de opleidingsverstrekker mee in voor de realisatie van het opleidingsplan. Ook opleidingsverstrekkers hebben bepaalde **verplichtingen** wat betreft **de begeleiding en opleiding van de leerling wanneer die op de leerwerkplek is**.<sup>57</sup> Ze staan in voor de lessen of andere activiteiten om de leerling op te leiden, bieden trajectbegeleiding aan, volgen op of de competenties verworven worden en zorgen voor een aanspreekpunt voor de leerling.

Ook in dit deel wordt uitsluitend ingegaan op de opleiding en begeleiding door de opleidingsverstrekker in de periode dat de leerling op de leerwerkplek aan de slag is. Het onthaal (intakegesprek) en de evaluatie werden al besproken in respectievelijk deel 3 en 4.

In dit deel bespreken we de taakverdeling (1), taken (2), aanpak van de taken (3) en ondersteuning die de opleidingsverstrekker daarbij krijgt (4).

## 1 Taakverdeling

Op de leerwerkplek is het vooral de mentor die een centrale rol speelt (zie deel 8). Ook aan de kant van de opleidingsverstrekker is de opleiding en begeleiding op de leerwerkplek geconcentreerd rond één persoon: de **trajectbegeleider**. Trajectbegeleider vormt geen specifiek ambt; het gaat dan ook om een personeelslid dat aangeworven wordt binnen een bestaand ambt, maar gemandateerd wordt als trajectbegeleider.<sup>58</sup> Die trajectbegeleider is een leerkracht die doorgaans niet alleen instaat voor trajectbegeleiding, maar ook andere onderwijsopdrachten opneemt. Vaak behoort de trajectbegeleider tot de bestaande leerkrachtenpool, of soms wordt die specifiek aangeworven voor de opdracht [1]. Het is meestal de directie en/of technisch adviseur-coördinator die instaat voor de aanwerving en daarbij vooral aftoetst in welke mate geïnteresseerde kandidaten affiniteit hebben met de rol als trajectbegeleider, bijvoorbeeld in termen van competenties en netwerken [1]. Opleidingsverstrekkers die ervaring hebben met het stelsel van leren & werken, putten vaak ook uit die leerkrachtenpool om trajectbegeleiders aan te stellen voor duale opleidingen [1].

<sup>57</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.13.

<sup>58</sup> Codex Secundair Onderwijs, art. 357/2: "trajectbegeleider: het gemandateerde personeelslid van een aanbieder dualaal leren, dat belast is met de opvolging en begeleiding van de leerling met het oog op de volledige realisatie van het opleidingsplan".

Net zoals mentoren op de leerwerkplek, gebeurt het dat trajectbegeleiders ook hun taak delen met anderen. Eerder technische of administratieve zaken geven ze bijvoorbeeld uit handen aan de **technisch adviseur-coördinator**. Werkplekbezoeken kunnen uitbesteed worden aan de **vakleerkracht** [2]. Omwille van die gedeelde taken, over verschillende rollen heen, wordt soms liever van **trajectbegeleiding** dan van ‘*een*’ *trajectbegeleider* gesproken [1, 2]. Leerlingen en ondernemingen beschouwen de persoon die aangesteld is als trajectbegeleider doorgaans als aanspreekpunt [2]. Voor hen is het niet steeds duidelijk hoe de taken verdeeld worden over de verschillende rollen [2,3].

Het is de keuze van de opleidingsverstrekker om de vakleerkracht al dan niet als trajectbegeleider aan te duiden [3]. Wanneer trajectbegeleider en vakleerkracht één en dezelfde persoon zijn, sluiten de inhouden vaak beter bij elkaar aan en kan er een meer graduele opbouw in de leerstof georganiseerd worden voor de individuele leerling op school. Maar, wanneer trajectbegeleider en vakleerkracht dezelfde persoon zijn, dan riskeert er ook minder variatie te zijn, bijvoorbeeld in de begeleiding en de feedback die de leerling krijgt [3].

## 2 Taken

De opleidingsverstrekker neemt diverse taken op wanneer de leerling op de werkplek is. Trajectbegeleider, vakleerkracht en technisch adviseur-coördinator verdelen de taken onderling. Op het vlak van die verdeling zijn er grote verschillen tussen de opleidingsverstrekkers [1,2].

Kenmerkend voor duaal leren is dat de leerling op school en op de werkplek leert. In het kader van duaal leren – en alternerende opleidingen in het algemeen – staat de opleidingsverstrekker in voor het aanleren van competenties tijdens lessen of andere activiteiten [1,2].

Verder neemt de opleidingsverstrekker de opvolging van administratieve zaken op zich, zoals de aanvraag van de startbonus en de controle van de uitbetaling van leervergoedingen [1,2]. Dergelijke administratieve taken worden deels opgenomen om de onderneming, en in het bijzonder de mentor, bij te springen [1]. Ook al vóórdat de leerling aan de slag gaat op de leerwerkplek, zorgt de opleidingsverstrekker voor administratieve ondersteuning van de onderneming, gaande van de indiening van de erkenningsaanvraag (eigenlijk de taak van de onderneming) tot het informeren over wijzigingen in de regelgeving [3,7]. Het is vaak de trajectbegeleider die voor dergelijke ondersteuning zorgt, en ook voor hem/haar is het doorgaans een tijdrovende opdracht [3]. Soms wordt de administratieve opvolging uitbesteed aan gespecialiseerd administratief personeel [1,3].

De opleidingsverstrekker zorgt ook voor **sociale en emotionele ondersteuning**, wanneer leerlingen specifieke problemen ondervinden die hun functioneren op de leerwerkplek negatief kunnen beïnvloeden of wanneer ze er eenvoudigweg nood aan hebben [3]. Het is doorgaans de persoon die instaat voor de trajectbegeleiding of leerlingenbegeleiding<sup>59</sup> die dergelijke ondersteuning op zich neemt; ze vinden het weliswaar soms moeilijk om een goed zicht te krijgen op het welbevinden van de leerling op de leerwerkplek [3].

<sup>59</sup> De leerlingenbegeleider is door de school aangesteld om leerlingen te begeleiden onder meer op het vlak van hun onderwijsloopbaan en psychisch en sociaal functioneren.

Bij decreet is bepaald dat de opleidingsverstrekker moet zorgen voor een **aanspreekpunt** voor leerlingen wanneer ze op de leerwerkplek aan de slag zijn.<sup>60</sup> Leerlingen kunnen inderdaad met hun bekommernissen en vragen terecht bij hun opleidingsverstrekker. Doorgaans is het de trajectbegeleider die als aanspreekpunt fungeert, maar soms ook de vakleerkracht, zeker wanneer die laatste ook de leerwerkplek bezoekt [2]. Leerlingen vinden het belangrijk om een aanspreekpunt te hebben [13]. Ze rekenen in het bijzonder op de tussenkomst van hun aanspreekpunt om op te komen voor hun rechten [14].

Wanneer de overeenkomst vroegtijdig verbroken dreigt te worden op vraag van de leerling of onderneming<sup>61</sup>, dient de trajectbegeleider te bemiddelen tussen de leerling en de leerwerkplek in de vorm van een **verzoeningspoging**. De trajectbegeleider is daar bij decreet toe verplicht (zie ook deel 4).<sup>62</sup> In de praktijk is het niet steeds de trajectbegeleider, maar kunnen ook de directie of technisch-adviseur coördinator de verzoeningspoging op zich nemen. Indien nodig brengt de trajectbegeleider het Vlaams Partnerschap of het sectoraal partnerschap op de hoogte [1,3]. Ingrijpen is niet steeds eenvoudig: de opleidingsverstrekker is immers in zekere mate afhankelijk van de onderneming voor toekomstige leerwerkplekken [5].

Daarnaast verzorgt de opleidingsverstrekker de eigenlijke trajectbegeleiding. In het kader van die trajectbegeleiding staan de opleidingsverstrekker en de onderneming, vaak de mentor, in contact met elkaar, onder meer om het leerproces van de leerling op te volgen en in functie van de tussentijdse en eindevaluatie. Op de afstemming en samenwerking tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming komen we terug in deel 9. Globaal genomen besteden Syntra's en Centra voor Deeltijds Onderwijs minder tijd aan de begeleiding van de leerling op de werkplek dan voltijdse secundaire scholen [1].

De kern van trajectbegeleiding omvat het **opvolgen van de vorderingen** die de leerling maakt op het vlak van competentieverwerving, vertaald in een individueel opleidingsplan [3]. Die opvolging start op de **eerste dag** die de leerling op de leerwerkplek doorbrengt. Eventueel gaat de trajectbegeleider op die eerste dag mee naar leerwerkplek [1]. In de periode van de opstart volgt de trajectbegeleider vooral het algemene verloop op [1].

Om de vorderingen van de leerling op te volgen **na de opstart**, bezoekt de trajectbegeleider (of eventueel de vakleerkracht) de **werkplekken**. Dergelijke bezoeken bieden de gelegenheid om het leerproces bij te sturen en voeling te houden met het terrein. Zowel ondernemingen als leerlingen blijken werkplekbezoeken sterk te appreciëren [2,13]. Het is vaak ook tijdens zo een werkplekbezoek dat de leerling tussentijds geëvalueerd wordt. Er bestaat echter een grote variatie in de frequentie van die werkplekbezoeken (zie deel 5) [1,2,12]. In het kader van duale opleidingen lijken meer plaatsbezoeken afgelegd te worden dan in het kader van leren & werken, maar zelfs binnen dezelfde opleiding is er grote variatie [2]. Leerlingen vinden het belangrijk dat de opleidingsverstrekker voldoende vaak hun leerwerkplek bezoekt [13]. Hoewel ook trajectbegeleiders werkplekbezoeken belangrijk vinden, beschouwen ze die als belastend, zeker wanneer er verre verplaatsingen mee gemoeid zijn [3].

Tot slot zorgt de opleidingsverstrekker voor **terugkoppeling**, naar de leerling tijdens de lessen op school of bij werkplekbezoeken, of naar de ouders tijdens oudercontacten. Ook stemt de

60 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.13.

61 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.26: "Als de leerling, respectievelijk onderneming, ernstig tekortschiet in de verplichtingen met betrekking tot de uitvoering van de overeenkomst, 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".

62 Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.26.

opleidingsverstrekkers af met de onderneming en in het bijzonder met de mentor (zie deel 9). Daarbij aansluitend overleggen trajectbegeleiders en eventueel vakleerkrachten ook onderling tijdens interne overlegmomenten [1].

### 3 Aanpak

Trajectbegeleiding vraagt van leerkrachten vaak een andere benadering dan ze gewoon zijn. Er zijn bovendien heel wat vaardigheden nodig om de leerling op de leerwerkplek te begeleiden.

In de eerste plaats is een trajectbegeleider – net zoals een mentor – vooral een **coach** die de leerling begeleidt bij het leren. Hij of zij faciliteert het leerproces en begeleidt leerlingen bij het verwerken van de leerstof. Het vraagt van hen ook **specifieke pedagogisch-didactische vaardigheden** [10,12].

De trajectbegeleider moet een goede **netwerker** zijn. Door te netwerken kan de band met ondernemingen en (toekomstige) leerwerkplekken aangehaald worden [10]. Die nauwe band is nodig voor het vlotte verloop van het leerproces van de leerling én voor het toekomstige engagement van ondernemingen om deel te nemen aan duaal leren. **Samenwerken** is eveneens van belang; daarop komen we in het volgende deel terug.

**Communiceren** is belangrijk om de samenwerking met de onderneming, maar ook met de leerling te doen slagen [3,10]. Leerlingen willen met respect behandeld worden en betrokken worden bij beslissingen die hen aanbelangen [13]. **Conflicthantering** en **bemiddeling** zijn in dat kader eveneens cruciaal, bijvoorbeeld in de context van verzoeningspogingen. Het is ook belangrijk dat de trajectbegeleider snel problemen kan detecteren en erop kan ingrijpen [3,10].

Een goede trajectbegeleider staat bovendien voldoende **dicht bij de praktijk** [3]. Het leerproces van de leerling vaart er wel bij wanneer de trajectbegeleider kan inspelen op wat er op de leerwerkplek gebeurt, maar ook de werkrelatie tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming verloopt vlotter als de trajectbegeleider voeling heeft met het veld [3].

De leerkrachten die gemandateerd worden als trajectbegeleider, hebben doorgaans **wel de juiste ingesteldheid**: ze zijn gemotiveerd om als trajectbegeleider aan de slag te gaan en beseffen dat trajectbegeleiding een andere aanpak behoeft dan ze gewoon zijn. Maar, ondanks dat besef **ontbreekt het hen soms nog aan de nodige competenties**, zoals flexibiliteit, creativiteit en probleemoplossing [3,10].

### 4 Ondersteuning

Trajectbegeleiders ervaren, net als mentoren, een aantal concrete problemen wanneer de leerling op de leerwerkplek aan de slag is: de administratieve opvolging weegt zwaar door, hun takenpakket wordt niet aangepast en ze missen sommige vaardigheden [1,2,3]. Trajectbegeleiders hebben dus nood aan ondersteuning [10]. Als ze die ondersteuning effectief krijgen, dan appreciëren ze die ten zeerste [2,10].

In de eerste plaats proberen trajectbegeleiders hun opdracht te verlichten door het gebruik van allerlei **tools** die de begeleiding van de leerling op de leerwerkplek ondersteunen, zoals checklists en logboeken. Die tools zijn soms op papier, maar steeds meer ook digitaal [8]. Doorgaans maakt de trajectbegeleider ook gebruik van een digitaal leerlingvolgsysteem (bijvoorbeeld Smartschool). Er worden evaluatie- en observatiefiches en tussentijdse rapporten bijgehouden om de voortgang van de leerlingen te monitoren [1]. De vakleerkrachten maken soms van dat materiaal gebruik tijdens hun eigen lessen en spelen als dusdanig in op wat op de leerwerkplek wordt aangeleerd [3]. Vakleerkrachten zetten daarnaast educatieve software, apps, VR en AR in om de situatie in de praktijk/op de leerwerkplek te benaderen [8].

Over het algemeen zijn digitale oplossingen ter ondersteuning van het leren nog maar weinig ingeburgerd. De beperkte inzet van digitale tools heeft onder meer te maken met de het feit dat ze niet gekend zijn door trajectbegeleiders en vakleerkrachten. Bovendien hebben ze soms te weinig technische knowhow om de tools te gebruiken en/of achten ze het niet haalbaar om de digitale tools te integreren met bestaande tools [8].

Trajectbegeleiders en vakleerkrachten kijken vooral naar de eigen **opleidingsverstrekker** om dergelijke tools en digitale oplossingen te voorzien [10]. Ook vragen ze concrete hulp van hun school bij de administratie. Vooral in grotere scholen wordt die administratie voor een groot deel overgenomen door gespecialiseerde medewerkers [1,3]. Opleidingsverstrekkers organiseren bovendien bijscholingen, vormingen en workshops, en richten soms ook lerende netwerken in. De focus ligt daarbij doorgaans op pedagogisch-didactische en andere vaardigheden (bijvoorbeeld communiceren en coachen), maar ook meer praktische thema's (bijvoorbeeld regelgeving) komen aan bod [10]. Syntra's organiseren bijvoorbeeld ook opleiding gericht op coaching, zij het niet steeds uitsluitend voor trajectbegeleiders [1]. Het aanbod is eerder ad hoc ingericht, naar aanleiding van concrete vragen van de trajectbegeleiders. Er zijn dan ook grote verschillen tussen de opleidingsverstrekkers [10].

De **koepels** – in het bijzonder de pedagogische begeleidingsdiensten – en **SYNTRUM** hebben eveneens een belangrijke ondersteunende rol. Ze organiseren onder meer netwerkmomenten en opleidingen voor zowel nieuwe als ervaren trajectbegeleiders. De focus ligt bij die netwerkmomenten en opleidingen eveneens op het informeren en bijbrengen van vaardigheden [10]. De pedagogische begeleiders bieden daarnaast ook algemene ondersteuning aan opleidingsverstrekkers (directies, leerkrachten, trajectbegeleiders ...) bij de ontwikkeling van materiaal en informatieve documenten [1].

De **sectoren** zetten vooral in op initiatieven die zorgen voor toenadering tussen ondernemingen en opleidingsverstrekkers, zodat ze voeling houden met elkaar. De sectorale partnerschappen organiseren bijvoorbeeld intervisies, opleidingen en lerende netwerken voor trajectbegeleiders, en zorgen voor adviesverlening [4]. De sectoren hebben ook een belangrijke informerende functie: ze bieden kant-en-klare informatie aan over duaal leren, verwittigen wanneer er belangrijke wijzigingen zijn (bijvoorbeeld inzake de vakantieregeling), beantwoorden vragen rond geschillen en stopzettingen, en fungeren als helpdesk [1].

Tot slot zijn er ook nog vormingsmomenten georganiseerd door **SYNTRA Vlaanderen** – nu DWSE – waaraan trajectbegeleiders in functie van hun behoefte en interesse deel kunnen nemen. Ook de helpdesk wordt geraadpleegd [1].

## 5 Samenvatting

### TAAKVERDELING

- Opleidingsverstrekkers zorgen voor begeleiding en opvolging van de leerling op de leerwerkplek. De taken kunnen op dat vlak verdeeld zijn tussen trajectbegeleider, vakleerkracht en technisch adviseur-coördinator. Doordat de trajectbegeleider zijn/haar taken soms deelt, wordt beter van *trajectbegeleiding* gesproken.
- De taakverdeling is niet steeds duidelijk voor de leerling en de onderneming, en ook niet voor de actoren verbonden aan de opleidingsverstrekker zelf.
- Waar de trajectbegeleiding (deels) wordt opgenomen door de vakleerkracht, is er een goede aansluiting tussen wat 'op school' en op de leerwerkplek geleerd wordt, maar is er vaak wel minder variatie voor de leerling.

### TAKEN EN AANPAK

- Trajectbegeleider, vakleerkracht en technisch adviseur-coördinator kunnen de taken onderling verdelen. Daardoor worden de trajectbegeleider een aantal tijdrovende taken uit handen genomen.
- Trajectbegeleiding bieden, is niet voor iedereen weggelegd. Vaak zijn trajectbegeleiders gemotiveerd, maar beschikken ze niet voldoende over alle vaardigheden. Ook de administratieve opvolging weegt zwaar door en het takenpakket wordt niet altijd aangepast. Het leerproces van de leerling en de werkrelatie tussen opleidingsverstrekker en onderneming verlopen vlotter als de trajectbegeleiders en de vakleerkrachten voldoende voeling hebben met de praktijk.
- Werkplekbezoeken worden door leerling en onderneming gewaardeerd, en geven de trajectbegeleiding voeling met het terrein. Er is een grote variatie in de frequentie van die werkplekbezoeken.
- De trajectbegeleider vormt voor de leerling een belangrijk aanspreekpunt. Hij of zij staat ook in voor formele verzoeningspogingen. Het is niet eenvoudig voor trajectbegeleiders om te bemiddelen bij problemen op de leerwerkplek omwille van hun relatieve afhankelijkheid van de onderneming (bv. voor toekomstige leerwerkplekken).

### ONDERSTEUNING

- Elke vorm van ondersteuning wordt sterk geapprecieerd door de trajectbegeleiders.
- Het professionaliseringsaanbod voor trajectbegeleiders is versnipperd en wordt doorgaans ad hoc ingericht. Er is dan ook grote variatie tussen de opleidingsverstrekkers op dat vlak.
- Trajectbegeleiders en vakleerkrachten gaan zelf op zoek naar (digitale) tools, maar ervaren barrières. Bovendien zijn bestaande tools niet steeds gekend.



# 9

## Afstemming tussen onderneming en opleidingsverstrekker



Bij alternerende opleidingen dient de opleiding op de werkplek afgestemd te zijn op die bij de opleidingsverstrekker, met het oog op de realisatie van **één gezamenlijk opleidingsplan**.<sup>63</sup> Onderlinge afstemming is dus cruciaal.

Opleidingsverstrekker en onderneming komen al met elkaar in contact vóór de leerling effectief van start gaat op de leerwerkplek. Vaak komen opleidingsverstrekker, leerling en onderneming een eerste keer fysiek samen in het kader van de matching en het intakegesprek, dat eventueel in bijzijn van de opleidingsverstrekker (vaak de trajectbegeleider) verloopt (zie deel 3). De samenwerking tussen de drie partijen eindigt officieel bij de eindevaluatie (zie deel 4). In dit deel ligt de focus op de **afstemming tussen onderneming en opleidingsverstrekker inzake het leren op de leerwerkplek** zelf. Die afstemming vindt voornamelijk plaats **tussen de mentor aan de kant van de onderneming en de trajectbegeleider aan de kant van de opleidingsverstrekker**. Ondanks het feit dat er meerdere actoren betrokken zijn bij de opleiding en begeleiding van de leerling op de leerwerkplek (zie deel 7 en 8), worden die andere actoren doorgaans niet meegenomen in de afstemming [1].

In wat volgt wordt besproken hoe die afstemming tussen ondernemingen (mentoren) en opleidingsverstrekkers (trajectbegeleiders) doorgaans verloopt. Achtereenvolgens komen de afstemming in het kader van de opmaak van het opleidingsplan (1), de afstemming in het kader van de opvolging van het opleidingsplan (2) en afstemming voor andere redenen (3) aan bod.

### 1 Afstemming in het kader van de opmaak van het opleidingsplan

Afstemming is in de eerste plaats van belang voor de **opmaak van het opleidingsplan**. Dat plan wordt opgemaakt door de opleidingsverstrekker, in samenspraak met de onderneming. Dat is ook zo bij decreet bepaald.<sup>64</sup> Het potentiële voordeel van die samenspraak is dat het opleidingsplan flexibel opgemaakt wordt: er kan op die manier rekening gehouden worden met de mogelijkheden van de leerling én van de onderneming [3].

In de praktijk blijkt dat de **opleidingsverstrekker** vaak **het voortouw** neemt en een voorstel voor een opleidingsplan uitwerkt. De onderneming bekijkt vervolgens het uitgewerkte voorstel

<sup>63</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.2.

<sup>64</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art.10.

[1,2]. Al is het vaak de mentor die voor die controle instaat, toch worden heel wat **mentoren** op geen enkel moment betrokken bij de opmaak van het opleidingsplan [2] (zie ook deel 5). Ongeveer 22% van de mentoren weet zelfs niet af van het bestaan van een opleidingsplan. Slechts 38% van de mentoren (die op de hoogte zijn van het bestaan) was betrokken bij de opmaak ervan [2]. Minder dan de helft van de mentoren was betrokken bij de bespreking van de verdeling van de competenties tussen de leerwerkplek en opleidingsverstrekker [2]. Het gebrek aan betrokkenheid van de mentor bij de onderlinge verdeling van die competenties heeft (mogelijk) gevolgen voor het leertraject van de leerling. Sommige competenties dreigen niet aan bod te komen, of net te veel herhaald te worden. Of, het aanleren van de competenties wordt onvoldoende stapsgewijs opgebouwd [10,12]. Van **afstemming bij de totstandkoming van het opleidingsplan** blijkt dus in de praktijk **maar beperkt sprake** te zijn [10,12].

Het is niet noodzakelijkerwijs zo dat opleidingsverstrekkers het opleidingsplan alleen op zich *willen* nemen. Het is naar hun mening ook een kwestie van noodzaak. Ze vinden het moeilijk om af te stemmen over leerinhouden en competenties met de onderneming, en om tot een gedragen opleidingsplan te komen [10].

## 2 Afstemming in het kader van de opvolging van het opleidingsplan

Ook voor de **opvolging van het opleidingsplan** is afstemming tussen de onderneming en opleidingsverstrekker essentieel [3]. Bij decreet is voorzien dat de opleidingsverstrekker – in de praktijk doorgaans de trajectbegeleider – de **competentieverwerving** door de leerling bewaakt in samenspraak met de mentor.<sup>65</sup> In grotere bedrijven kan ook de personeels- of HR-verantwoordelijke betrokken worden [1]. Bovendien is de onderneming, eveneens bij decreet<sup>66</sup>, verplicht om de trajectbegeleider op de hoogte te houden van **het verloop van de opleiding en de vorderingen van de leerling**, en **eventuele problemen** te melden aan de trajectbegeleider.

Afstemming in het kader van de opvolging van het opleidingsplan is met andere woorden decretaal ingebed. **Co-begeleiding** is het doel, waarbij opleidingsverstrekker en onderneming samen toe werken naar de realisatie van het opleidingsplan [3]. Zowel opleidingsverstrekkers als ondernemingen stellen een groot deel van hun tijd te besteden aan onderlinge afstemming in functie van de begeleiding van de leerling [1].

Die afstemming gebeurt in de eerste plaats in het kader van de **werkplekbezoeken** die opleidingsverstrekkers afleggen aan de leerwerkplek. Werkplekbezoeken bieden een gelegenheid om informatie uit te wisselen over de vorderingen die leerlingen maken op school én op de leerwerkplek, over hun leerproces en functioneren. Tijdens werkplekbezoeken kan ook de planning aan bod komen en kunnen competenties die aandacht behoeven, geïdentificeerd worden [1]. Werkplekbezoeken zijn met andere woorden onmisbaar voor een goede afstemming tussen opleidingsverstrekker en onderneming [12]. Als leidraad bij dergelijke bezoeken kan gebruik gemaakt worden van het opleidingsplan en/of opvolgbladen [1]. Ook worden werkplekbezoeken

<sup>65</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 13.

<sup>66</sup> Decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, art. 11.

aangegepen om een formele tussentijdse evaluatie te houden [1]. Het aantal en de frequentie van die bezoeken varieert (zie deel 5 en 8) weliswaar sterk. Door tijdsgebrek voeren de trajectbegeleiders soms minder bezoeken uit dan wenselijk; grosso modo is er een minimum van twee bezoeken per schooljaar [1].

Naast uitgebreide werkplekbezoeken, zijn er doorgaans tal van **kortere momenten van afstemming** tussen mentor (of onderneming) en trajectbegeleider (of opleidingsverstrekker), bijvoorbeeld telefonisch, per e-mail of in de vorm van korte plaatsbezoeken [1].

Ondanks het feit dat er wel degelijk momenten worden ingelast om af te stemmen, blijkt er – net als bij de opmaak van het opleidingsplan – **te weinig afstemming** te bestaan tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming. Meer dan 3 op 10 mentoren stelt dan ook dat het onderhouden van contacten met de opleidingsverstrekker, niet tot hun takenpakket behoort [2]. Het gebrek aan afstemming maakt dat de **les- en werkplekcomponent onvoldoende geïntegreerd en gecoördineerd** worden, waardoor ze twee naast elkaar lopende programma's dreigen te zijn [10,12]. Leerlingen ervaren de lessen op school en de leerwerkplek soms als twee aparte werelden, waarbij geen overdracht of uitwisseling van competenties plaatsvindt [14]. Aan de kant van de onderneming kan die beperkte aansluiting in de hand gewerkt worden door praktische overwegingen, in die zin dat sommige ondernemingen vooral aanbieden waar toe ze zijn uitgerust qua technieken en infrastructuur [3], of wat voor hen haalbaar is binnen de eigen planning [14]. Daardoor biedt de leerwerkplek soms niet alle competenties aan, en/of worden de competenties op een andere manier benaderd dan op school, wat het de leerling moeilijk maakt om de transfer te maken [14]. Aan de kant van de opleidingsverstrekker wordt soms strak vastgehouden aan het stapsgewijs aanbrengen van competenties, terwijl de leerling op de leerwerkplek ruimte krijgt om te experimenteren en vooruit te lopen op de voorziene planning [14]. Soms ervaren leerlingen ook te veel herhaling van de leerinhouden tijdens de les en op leerwerkplek [11]. Kortom, in de praktijk blijkt van echte co-begeleiding maar beperkt sprake te zijn.

Nochtans is het net die afstemming die leerlingen uiterst belangrijk vinden [13,14]. Ze voelen zich beter begeleid wanneer de opleidingsverstrekker en onderneming met elkaar in dialoog te gaan, omdat in dergelijke situaties beide partijen elkaar aanvullen en daardoor tot een vollediger beeld komen [13]. Niet alleen de trajectbegeleider zien ze graag betrokken bij wat op de leerwerkplek gebeurt, maar ook de vakleerkracht [14]. Leerlingen hebben het gevoel dat afstemming pas gebeurt wanneer er een concrete aanleiding is, en doorgaans wanneer er iets misloopt [14].

Ook de sectorale partnerschappen signaleren dat opleidingsverstrekkers en ondernemingen nog te weinig samenwerken en daardoor geen goed zicht hebben op de vorderingen van de leerling [6]. Mentoren en trajectbegeleiders erkennen wel elkaars expertise en nemen elkaars input mee bij de eigen begeleiding. Wanneer de trajectbegeleider dicht bij het werkveld staat en/of ook de vakleerkracht van de leerling is, lijkt die het makkelijker te vinden om de feedback van de mentor te integreren in de eigen begeleiding [3]. Sommige trajectbegeleiders maken gebruik van al dan niet zelf ontworpen digitale formulieren en tools om te communiceren en af te stemmen met mentoren. Dergelijke digitale tools vergemakkelijken de onderlinge afstemming en stroomlijnen het proces [3,8].

### 3 Andere

Wanneer de leerling op de leerwerkplek aan de slag is, zijn er ook nog andere momenten van afstemming tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming.

Afstemming is er onder meer in het kader van **verzoeningen**, daar waar de overeenkomst vroegtijdig beëindigd dreigt te worden (zie deel 4). Leerlingen ervaren ook nood aan afstemming tussen de opleidingsverstrekker en de leerwerkplek over meer **praktische zaken**, zoals het uurrooster. Zo gebeurt het dat leerlingen lessen bij de opleidingsverstrekker, klasuitstappen en andere sociale en extra-curriculaire activiteiten moeten missen omwille van hun verplichte aanwezigheid op de leerwerkplek. Soms wijken de school- en werkplekuren sterk van elkaar af, wat het leerlingen moeilijk maakt om een goed ritme te vinden [3]. Een goede afstemming kan dergelijke problemen vermijden.

Meer in het algemeen garandeert afstemming tussen opleidingsverstrekker en onderneming dat beide partijen **voeling houden** met elkaars leefwereld. Ze vinden toenadering tot elkaar, wat de onderlinge werkrelatie bevordert [3]. Zowel ondernemingen als opleidingsverstrekkers vinden het een verdienste van duaal leren dat er meer afstemming is tussen arbeidsmarkt en onderwijs [1].

Globaal genomen blijkt de afstemming tussen de opleidingsverstrekker en de onderneming **voor verbetering vatbaar** te zijn. Ook de proefdoorlichtingen en de evaluaties van de proefprojecten in het kader van duaal leren benadrukken de noodzaak aan een betere afstemming [3,12]. Sommige sectoren richten alvast lerende netwerken in om trajectbegeleiders en mentoren samen te brengen [1]. Ook in de mentoropleiding en de vorming voor trajectbegeleiders krijgt de afstemming tussen de verschillen actoren een plaats [2, 10]. Ondanks dergelijke initiatieven om afstemming te bevorderen, blijft het een aandachtspunt.

### 4 Samenvatting

#### AFSTEMMING N.A.V. DE OPMAAK VAN HET OPLEIDINGSPLAN

- Decretaal is bepaald dat de opleidingsverstrekker het opleidingsplan opstelt, in overleg met de onderneming. Dat legt de opmaak grotendeels in handen van de opleidingsverstrekker, wat in de praktijk ook zo is.
- Dat 'overleg' is echter voor interpretatie vatbaar. In de praktijk wordt te weinig afgestemd met ondernemingen bij de opmaak van het opleidingsplan. Bovendien worden niet alle partijen die instaan voor de opleiding en begeleiding van de leerling, betrokken bij de opmaak (bv. alleen de trajectbegeleider, niet de vakleerkracht). Aan de kant van de onderneming is het opvallend is dat de meerderheid van de mentoren niet betrokken was bij de opmaak (of zelfs niet afweet van het bestaan van een opleidingsplan).

#### AFSTEMMING N.A.V. DE OPVOLGING VAN HET OPLEIDINGSPLAN

- In het kader van de opvolging van het opleidingsplan wordt decretaal bepaald dat er afstemming tussen opleidingsverstrekker en mentor nodig is. Er is inderdaad sprake van afstemming, waaraan opleidingsverstrekker en onderneming veel tijd besteden. Maar, die af-

stemming wordt nog niet voldoende gerealiseerd. Opleidingsverstrekkers en ondernemingen stemmen te weinig af over de vorderingen en het verloop. Leerlingen ervaren het geleerde op school en op de werkvloer daardoor soms als twee aparte werelden.

- Afstemming vindt plaats in de vorm van werkplekbezoeken en kortere contactmomenten. Er worden minder werkplekbezoeken gebracht dan gewenst door de opleidingsverstrekker (doorgaans door de trajectbegeleider).

#### **AFSTEMMING VOOR ANDERE DOELEINDEN**

- Opleidingsverstrekker en ondernemingen overleggen met elkaar in het kader van verzoeningen, om praktische zaken te regelen en om op de hoogte te blijven van elkaars leefwereld.
- Soms loopt het nog wel eens mis, ondanks de afstemming, bijvoorbeeld wat betreft de compatibiliteit van het uurrooster van de leerling op school met dat op de leerwerkplek.

# 10

## Samenvatting van de resultaten en aanbevelingen

Dit deel vat de belangrijkste bevindingen per hoofdstuk samen. De succesfactoren en uitdagingen die in onderzoek geïdentificeerd worden, worden apart weergegeven. Die succesfactoren en uitdagingen worden in dit rapport (na de samenvatting van de bevindingen) vertaald in algemene aanbevelingen, die vervolgens verder geconcretiseerd kunnen worden door de betrokken organisaties en actoren.



### Instap van ondernemingen in duaal leren

Ondernemingen die beslissen om leerlingen op te leiden, mikken vooral op effecten op **langere termijn** waar ze niet alleen zelf, maar waar ook de opgeleide leerlingen voordeel uit kunnen halen. Ook speelt het **filantropische motief**: ondernemingen zien het als hun maatschappelijke plicht om de werknemers van de toekomst mee op te leiden. Overwegingen **gericht op korte-termijnbaten**, die vooral zichzelf ten goede komen, kunnen een rol spelen, maar priemen geenszins.

#### SUCCEFACTOREN

Ondernemingen bieden leerwerkplekken aan omwille van motieven op langere termijn en filantropische motieven. Productiviteit is minder vaak een motief.

#### UITDAGINGEN

Het is belangrijk dat productiviteit geen (of alszins geen belangrijke) drijfveer blijft om duaal leren aan te bieden.

Bij gebrek aan informatie is het moeilijk om ondernemingen te informeren over de mate waarin duaal leren aan bepaalde motieven tegemoetkomt.



## De erkenningsaanvraag

Ondernemingen die een leerwerkplek willen aanbieden, dienen een erkenning aan te vragen bij het sectoraal partnerschap of Vlaams Partnerschap Duaal Leren. Een vestiging kan pas erkend worden als leerwerkplek als die aan een aantal **voorwaarden** voldoet, zoals het aanduiden van een mentor.

De voorbereiding en de indiening van de erkenningsaanvraag zijn de verantwoordelijkheid van de onderneming, maar er zijn **meerdere actoren** betrokken. Ondernemingen appreciëren de ondersteuning die ze daarbij krijgen.

### SUCCEFACTOREN

Dankzij de steun die ondernemingen krijgen, verloopt de voorbereiding en indiening van de aanvraag globaal genomen goed.

Ondernemingen vinden de erkenningscriteria duidelijk.

Zelden vormen het gebrek aan financiële draagkracht en eerdere veroordelingen een reden voor afkeuring.

### UITDAGINGEN

Sommige ondernemingen ervaren de procedure als zwaar, traag en ingewikkeld.

De opgelegde erkenningscriteria blijken ondernemingen wel eens af te schrikken om een aanvraag in te dienen.

Ondernemingen voldoen niet steeds aan de criteria om een erkenning te bekomen. Vooral het ontbreken van een mentor, het niet volgen van de mentoropleiding, het niet voldoen van de uitrusting en het niet kunnen aanbieden van het volledige traject, zijn redenen voor afkeuring.

Opleidingsverstrekkers nemen vaak de erkenningsaanvraag op zich, wat voor hen een aanzienlijke belasting betekent.



## Advisering, screening, matching en intake

Wanneer een vestiging van een onderneming erkend is om een leerwerkplek aan te bieden, kunnen leerlingen er terecht om de werkplekcomponent van hun opleiding te realiseren. Om na te gaan of leerlingen 'klaar' zijn om op de leerwerkplek aan de slag te gaan, wordt hun arbeidsrijpheid en -bereidheid bekeken. Leerlingen die instappen in de aanloopfase worden gescreend. Voor andere leerlingen is er een niet-bindende advisering. Leerlingen die beslissen om een duaal leertraject aan te vatten, worden vervolgens ook individueel **gematcht** met een leerwerkplek, eventueel tijdens een **intakegesprek**. Als die matching slaagt, dan wordt de samenwerking bekrachtigd in de vorm van de ondertekening van de overeenkomst.

### SUCCEFACTOREN

Screening in het kader van de aanloopfase/ advisering inzake de arbeidsbereidheid en -rijpheid van de leerling en matching zijn belangrijke stappen om duaal leren te doen slagen, zowel voor de leerling als voor de onderneming.

Er zijn tools voor screening, advisering en matching voor handen.

Matching en het intakegesprek brengen de leerling, de onderneming en de opleidingsverstrekker samen. Daarmee zijn ze ook illustratief voor datgene waar duaal leren voor staat, als samenwerking tussen drie partijen.

### UITDAGINGEN

Leerlingen willen meer betrokken worden bij de advisering, en zich zekerder voelen over de matching en het intakegesprek.





## De overeenkomst

De leerling, onderneming en opleidingsverstrekker sluiten in het kader van een alternerende opleiding een overeenkomst, een **OAO** of een **SAO**. In bepaalde gevallen sluiten de leerling en de onderneming een **deeltijdse arbeidsovereenkomst**. OAO's komen het frequentst voor. Opleidingsverstrekkers en ondernemingen zijn vooral aan zet bij de **opmaak** van de overeenkomst wanneer het om een OAO of SAO gaat (waarvoor sjablonen bestaan): de opleidingsverstrekker maakt in dergelijke gevallen de overeenkomst op. De opmaak van de overeenkomst is in handen van de onderneming in geval van een deeltijdse arbeidsovereenkomst. Sectoren en koepels/GO! ondersteunen. De overeenkomst kan **vroegtijdig beëindigd** worden in onderling overleg of op vraag van de onderneming of leerling, na een verzoeningspoging.

### SUCCEFACTOREN

De meeste alternerende opleidingen gebeuren in het kader van een OAO. Dat maakt dat opleidingsverstrekkers en ondernemingen daar goed mee vertrouwd kunnen raken.

Bij de opmaak van de overeenkomst is er sprake van een vlot lopende rolverdeling tussen de betrokken actoren, al worden opleidingsverstrekkers erdoor aanzienlijk belast wanneer het om een OAO of SAO gaat.

Vroegtijdige beëindigingen zijn niet noodzakelijk negatief en worden doorgaans vlot afgehandeld.

### UITDAGINGEN

Niet elke erkende vestiging heeft een lopende overeenkomst, en niet alle leerlingen/opleidingsverstrekkers vinden een leerwerkplek.

Wie met meerdere types overeenkomsten te maken krijgt, vindt dat soms verwarrend en tijdrovend.

Ook zijn er soms praktische/administratieve/financiële redenen die doorwegen om voor een opleiding te kiezen waarvoor een bepaald type overeenkomst geldt, in plaats van inhoudelijke.

Ondernemingen ervaren de administratie inzake de opmaak soms nog als lastig en schuiven die wel eens door naar opleidingsverstrekkers, in geval van een OAO en SAO.

Er zijn veel vroegtijdige beëindigingen die ondernemingen toeschrijven aan de leerling. Nuance is daarbij op zijn plaats.

De ervaringen met verzoeningen zijn niet positief, mogelijk omdat die doorgaans toch in een beëindiging uitmonden.



## Het opleidingsplan

De opleidingsverstrekker en de onderneming (leerwerkplek) staan samen in voor de realisatie van een **gemeenschappelijk opleidingsplan** opgemaakt voor de individuele leerling. De opmaak van het opleidingsplan wordt vooral gecoördineerd door de opleidingsverstrekker en wordt **afgestemd** met de onderneming, en eventueel met de leerling.

Het opleidingsplan is bedoeld als een **leidraad**, voor de leerling, leerwerkplek en opleidingsverstrekker, zodat de leerling alle competenties op de leerwerkplek verwerft die daar verworven moeten worden. Het opleidingsplan vormt eveneens een basis voor de **evaluatie**, die betrekking heeft op zowel het leerproces als het behalen van de kwalificatie. De evaluatie wordt uitgevoerd door de leerwerkplek en opleidingsverstrekker samen, maar die laatste behoudt hierin de eindverantwoordelijkheid. Het is de klassenraad die finaal beslist of de leerling de doelen behaalde, rekening houdende met de input van de leerwerkplek.

### SUCCEFACTOREN

Het opleidingsplan is bedoeld als leidraad en houvast.

Bij de evaluatie wordt rekening gehouden met de feedback van de leerwerkplek. Werkplekbezoeken geven mee input aan de evaluatie.

### UITDAGINGEN

In de praktijk is het opleidingsplan vooral het product van de opleidingsverstrekker. Er is nood aan meer gedragenheid. Er riskeert overlap te zijn in de aangereikte leerinhouden, terwijl sommige leerinhouden dan weer te weinig aan bod komen.

Het opleidingsplan is weinig flexibel en niet altijd aangepast aan de individuele situatie van de leerling en leerwerkplek.

Op de leerwerkplek kunnen niet altijd de vooropgestelde competenties geleerd worden.



## De leervergoeding

Duale leerlingen met een OAO ontvangen een **maandelijkse leervergoeding**, eventueel aangevuld met **andere vergoedingen**. Over het algemeen is de leervergoeding goed gekend. Over het bedrag van de leervergoeding zijn de meningen verdeeld. Van alle leerlingen in alternerende opleidingen samen, is er maar een beperkt percentage dat geen enkele vorm van tussenkomst geniet.

### SUCCEFACTOREN

Globaal genomen maken ondernemingen geen probleem van de verplichting om een leervergoeding uit te betalen en van de hoogte van het bedrag.

Leerlingen zien de leervergoeding als een teken van appreciatie voor hun inspanningen en als een stimulans om de opleiding verder te zetten. Voor sommigen vormt het ook een argument om voor een alternerende opleiding te kiezen, al primeert de intrinsieke motivatie.

### UITDAGINGEN

Er zijn ondernemingen die het financieel lastig vinden om een leervergoeding te betalen.

De mogelijkheid om de leervergoeding aan te passen aan bijvoorbeeld de persoonlijke situatie van de individuele leerling, ontbreekt.

Dat leerlingen met een SAO geen leervergoeding krijgen, stoot wel eens op onbegrip.

De regeling inzake de arbeidsongevallenverzekering is voor ondernemingen en opleidingsverstrekkers wel eens een doorn in het oog.



## Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: *de onderneming*

Leerlingen leren op de leerwerkplek de competenties aan die in het opleidingsplan worden bepaald. De **mentor** speelt daarbij een centrale rol, vaak **samen met andere werknemers** op de leerwerkplek. De mentor moet van vele markten thuis zijn: hij of zij moet **vakinhoudelijk** op de hoogte zijn, en over **pedagogisch-didactische** en **sociale** vaardigheden beschikken om een leerling op te leiden en te begeleiden. De mentor heeft bovendien een **brede waaier aan taken en rollen**: het opleidingsplan helpen realiseren en opvolgen, coachen, als aanspreekpunt, vertrouwenspersoon en bemiddelaar fungeren en een sociale rol opnemen. Mentoren verschillen nogal eens op pedagogisch/didactisch vlak. Ze worden graag **ondersteund** in hun mentorschap, zowel inhoudelijk als praktisch.

### SUCCEFACTOREN

De leerling komt op de leerwerkplek in contact met de mentor en zijn/haar collega's. Daardoor krijgt de leerling diverse leerinhouden aangereikt, op verschillende manieren aangebracht.

Het mentorschap is verrijkend voor de mentor zelf én voor haar/zijn onderneming.

De mentor heeft nood aan ondersteuning en apprecieert die ook, bijvoorbeeld in de vorm van de mentoropleiding.

### UITDAGINGEN

Mentoren hebben nood aan tijd en ondersteuning om hun rol/taken te vervullen.

Niet alle mentoren zijn even sterk op alle vlakken. Vooral feedback geven is een heikel punt.

Een goede match tussen leerling en mentor is belangrijk. Wanneer die er niet is, dan dreigt het leertraject sneller fout te lopen.



## Opleiding en begeleiding tijdens het leren op de leerwerkplek: de opleidingsverstrekker

Wanneer de leerling op de leerwerkplek aan de slag is, dan zorgt de **trajectbegeleider**, aan de kant van de opleidingsverstrekker, voor opleiding en begeleiding. De trajectbegeleider schakelt vaak de **hulp van anderen** in, wat maakt dat eerder van *trajectbegeleiding* gesproken kan worden. De opleidingsverstrekker staat in voor **diverse taken**: de lescomponent, administratieve opvolging, sociale en emotionele ondersteuning, fungeren als aanspreekpunt, verzoeningen, terugkoppeling en de eigenlijke trajectbegeleiding. Dat vergt van de leerkrachten betrokken bij trajectbegeleiding heel wat (soms nieuwe) **vaardigheden** en een **mentale switch**. Ondersteuning is dan ook aangewezen.

### SUCCEFACTOREN

De leerling vindt de weg naar de trajectbegeleider, als aanspreekpunt, vertrouwenspersoon en bemiddelaar.

Het is mogelijk om wat op school aangeleerd wordt en wat op de leerwerkplek aangeleerd wordt, goed bij elkaar te laten aansluiten, bijvoorbeeld door vakleerkrachten te betrekken bij de trajectbegeleiding.

Trajectbegeleiders appreciëren de steun die ze krijgen.

### UITDAGINGEN

Trajectbegeleiding hebben nood aan opleiding, tijd en ruimte. Vaak zijn trajectbegeleiders gemotiveerd, maar beschikken ze niet over alle vaardigheden. Ze missen soms ook voeling met de praktijk. Ook de administratieve opvolging weegt zwaar door en het takenpakket wordt niet altijd aangepast.

Het professionaliseringsaanbod voor trajectbegeleiders is versnipperd en wordt doorgevoerd ad hoc ingericht.



## Afstemming tussen onderneming en opleidingsverstrekker tijdens het leren op de leerwerkplek

Bij decreet is voorzien dat het **opleidingsplan** wordt opgemaakt door de opleidingsverstrekker, in samenspraak met de onderneming. De opleidingsverstrekker volgt ook de **competentieverwerving** van de leerling op, samen met de mentor. Beide actoren dienen dus samen te werken aan de realisatie van één gemeenschappelijk opleidingsplan. Afstemming tussen de opleidingsverstrekker en onderneming is cruciaal voor het leertraject van de leerling en wel-slagen van duaal leren in het algemeen.

### SUCCEFACTOREN

Er is afstemming bij de opmaak en opvolging van het opleidingsplan, onder meer in de vorm van werkplekbezoeken en korte contactmomenten, wat cruciaal is voor het goede verloop ervan.

Ook in het kader van verzoening, om praktische zaken te bespreken en om voeling te houden met elkaars leefwereld, is er afstemming.

### UITDAGINGEN

Er is nood aan nog meer afstemming. Opleidingsverstrekkers en ondernemingen stemmen te weinig af over de inhoud van het opleidingsplan, de vorderingen van de leerling en praktische zaken.

Het is nodig om iedereen die betrokken is bij de opleiding en begeleiding van de leerling, mee te nemen in de afstemming.



## Belangrijkste aanbevelingen

### ALLE ACTOREN BETREKKEN

Duaal leren is gestoeld op de betrokkenheid van vele actoren, die heel wat rollen en taken opnemen. De betrokkenheid van diverse actoren is een grote sterkte van duaal leren. Om die betrokkenheid te continueren en te optimaliseren, formuleren we volgende aanbevelingen:

1. Duaal leren houdt in dat de onderneming en opleidingsverstrekker de leerling 'samen opleiden'. Daarbij worden ze ondersteund door tal van andere actoren. Het is nodig om de diverse taken en rollen te expliciteren in een overzichtelijk stappenplan of charter, aansluitend bij het regelgevende kader. Vervolgens kunnen leerling, onderneming en opleidingsverstrekker de taken en rollen verdelen. Zo wordt duidelijk *wie wat precies moet en/of kan* doen.
2. Ondernemingen en opleidingsverstrekkers worden op diverse manieren ondersteund, en hebben die ondersteuning nodig. Het is aangeraden om verder in te zetten op ondersteuning, die structureel in te bedden, up to date te houden en waar nodig uit te breiden.
3. Actoren kunnen op heel wat bronnen een beroep doen om zich te informeren over de verschillende aspecten van duaal leren. Het is noodzakelijk dat die informatie vlot vindbaar en toegankelijk blijft. Informatie-uitwisseling tussen actoren dient gestimuleerd te worden, zowel praktische en administratieve richtlijnen als goede praktijken en andere inhoudelijke informatie.
4. Duaal leren heeft specifieke doelstellingen. Die doelstellingen dienen helder en gedeeld te zijn, zodat de actoren die in duaal leren stappen, die doelstellingen samen waar kunnen maken en duaal leren als sterk merk verder op de kaart kunnen zetten.

### MET AANDACHT VOOR KMO'S

Het is in het bijzonder belangrijk om kmo's te ondersteunen bij hun instap in en aanbod aan duaal leren. Kmo's vormen de grootste groep van aanbieders van leerwerkplekken en ervaren omwille van hun beperkte schaal specifieke uitdagingen. We formuleren volgende aanbevelingen op basis van de metastudie:

1. Kmo's appreciëren sterk de financiële, administratieve en andere ondersteuning die ze krijgen als ze een leerwerkplek (willen) aanbieden. Het is dan ook noodzakelijk om ondersteuning te blijven bieden, op maat van kmo's, en te bekijken hoe de specifieke uitdagingen waarmee kmo's te maken krijgen, kunnen aangepakt worden, bijvoorbeeld in de vorm van bijkomende administratieve ondersteuning.
2. Het is aangewezen om kmo's die een leerwerkplek willen aanbieden, maar niet aan de voorwaarden kunnen voldoen (bijvoorbeeld omdat ze instaan voor niche-activiteiten), te ondersteunen, en te bekijken hoe ze toch een kwaliteitsvolle leerwerkplek kunnen aanbieden, bijvoorbeeld door samenwerking met andere leerwerkplekken.

### OP MAAT VAN DE LEERLING

Bij duaal leren staat de leerling centraal. Ook de omkadering is erop gericht om een duaal leertraject aan te bieden op maat van de leerling. Voorbeelden daarvan zijn de screening en advisering van de leerling voorafgaand aan het duale leertraject, de matching met een leerwerkplek en de opmaak van het individuele opleidingsplan. Om te garanderen dat het duale leertraject op maat van de leerling wordt aangeboden, formuleren we volgende aanbevelingen:

1. Screening, advisering en matching zijn cruciaal voor het welslagen van het duale leertraject. Er dient dan ook ingezet te worden op een optimale screening, advisering en matching, met maximale betrokkenheid van de leerling.
2. Het individuele opleidingsplan dient de leidraad te vormen van het duale leertraject. De opleidingsverstrekker, onderneming én leerling dienen samen het opleidingsplan vorm te geven en op te volgen. Er dient over gewaakt te worden dat de leerinhouden op de leerwerkplek en deze bij de opleidingsverstrekker optimaal bij elkaar aansluiten.
3. Feedback is cruciaal voor het leerproces van de leerling en versterkt de kwaliteit ervan. Het is nodig om verder in te zetten op processen, methodes en technieken die het geven van feedback aan de leerling faciliteren. Onderlinge feedback tussen de leerling, actoren verbonden aan de opleidingsverstrekker en actoren verbonden aan de onderneming dient gestimuleerd te worden. Het is eveneens belangrijk dat de actoren binnen de opleidingsverstrekker en de actoren binnen de onderneming elkaar feedback geven.

### MET EEN TRANSPARANTE VERTAALSLAG VAN HET REGELGEVEND KADER

Er is een regelgevend kader uitgewerkt dat duaal leren reguleert. Dat kader biedt een houvast voor de betrokkenen en vormt een belangrijke garantie voor de kwaliteit van duaal leren. Volgende aanbevelingen volgen uit de metastudie:

1. Ondernemingen worden over de geldende regelgeving geïnformeerd via allerlei wegen. Het is noodzakelijk om die informatieverstrekking verder te zetten en de doorstroming optimaal te houden, zodat ondernemingen op de hoogte blijven van de laatste stand van zaken.
2. Ondernemingen hebben veel baat bij een concrete vertaling van wat de regelgeving in de praktijk voor hen betekent, en appreciëren de hulp die ze daarbij krijgen. Het is nodig om blijvend in te zetten op die vertaalslag.



# Bibliografie

- Broek, S. (2020). *Dual learning in Flanders: professionalisation of teachers*. Project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support (DG REFORM) – SRSS/CEI/2019/005.
- Claus, F. (2020). *Duaal leren bekeken door een sociaalrechtelijke bril*. UGent, masterproef rechten.
- De Coen, A., Goffin, K., Van Hoed, M., Mertens, K., Carpentier, M. & Desmedt, E. (2020). *De kosten, baten en financiering van duaal leren*. Brussel: IDEA Consult.
- De Wispelaere, K., Vanderhaegen, G. & Franssen, G. (2020). *Resultaat bevraging erkenningsprocedure duaal leren. Synnovatieproject @the right time*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.
- Heps, I. (2019). *Inspraaktraject duaal leren. Eindrapport*. Vlaamse scholierenkoepel & Elducation.
- Kimpfs, D., Lembrechts, L., Van Riel, J. & Winnelinckx, K. (2020). Shared apprenticeships. Rotation of workplaces and its potential benefits for companies and apprentices. In: *Cedefop/OESO. The next steps for apprenticeships* (pp. 69-80). Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 118.
- Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. (2017). *Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2016-2017*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Nouwen, W., Orozco, M. & Clycq, N. (2019). *Duaal leren op proef: Evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de Werkplek': Tussentijds rapport schooljaar 2017-2018*. Antwerpen: Cemis, Universiteit Antwerpen.
- Nouwen, W., Struyf, A. & Clycq, N. (2020). *Duaal leren op proef: evaluatiestudie van de proeftuinen 'Schoolbank op de werkplek': eindrapport*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Onderwijsinspectie & Team toezicht Agentschap voor ondernemersvorming. (2019). *Kwaliteitstoezicht op de leerweg duaal leren Rapport over de proefdoorlichtingen (februari 2017-april 2019)*.
- SYNTRA Vlaanderen (2020). *Knelpunten voor de instap en organisatie van duaal leren bij ondernemingen. Een analyse van de enquête bij de leren van de klankbordgroep sectoren en de sectorale partnerschappen*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.
- Tobback, I., Verhaest, D., & De Rick, K. (2017). *Het aanbod en de kwaliteit van werkplekken voor duaal leren: Een onderzoek naar de determinanten*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- 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*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Vissers, S. (2020). *Rapport behoeftebevraging technologie in duaal leren*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.
- Vlaams Partnerschap Duaal Leren (2020). *Jaarrapport 2019-2020*. Brussel: SYNTRA Vlaanderen.
- Wouters, M., Cabus, S. & Juchtmans, G. (2020). *Het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen. Een procesevaluatie*. Leuven: KU Leuven, HIVA.

# Colofon

## SAMENSTELLING

**Vlaamse overheid**

**DEPARTEMENT WERK EN SOCIALE ECONOMIE**

Koning Albert II-laan 35 bus 20

1030 Brussel

02 553 42 56

[beleid.wse@vlaanderen.be](mailto:beleid.wse@vlaanderen.be)

[www.vlaanderen.be/departement-wse](http://www.vlaanderen.be/departement-wse)

## VERANTWOORDELIJKE UITGEVER

Dirk Vanderpoorten

Secretaris-generaal

## LAY-OUT

Perplex | Aalst

## UITGAVE

Oktober 2021

## DEPOTNUMMER

D/2021/3241/329

DEPARTEMENT **WERK & SOCIALE ECONOMIE**

Koning Albert II-laan 35 bus 20

1030 Brussel

[www.vlaanderen.be/departement-wse](http://www.vlaanderen.be/departement-wse)