

Een volwaardige plek voor het werkplekleren.

Een comparatieve studie naar aanleiding van de conceptnota 2015.

Roger Standaert

Doel van deze studie

In het voorjaar van 2015 legden de ministers van onderwijs en werk gezamenlijk een Conceptnota voor aan de Vlaamse regering. Met die nota maakt de Vlaamse regering duidelijk dat ze werk wil maken van een volwaardig werkplekleren. De nota is een logisch vervolg op het decreet op leren en werken van 2008, waarin al belangrijke stappen werden gezet voor een gelijkwaardige behandeling van de verschillende vormen van leren en werken. Concreet gaat het dus over het deeltijds beroepsonderwijs aan de kant van het onderwijs en over het onderwijs volgens de deeltijd via Syntra onder regie van het ministerie van werk. De nieuwe nota maakt duidelijk dat een herbronning en uitbreiding van het onderwijs via leren en werken wordt voorbereid. Hij schetst duidelijk de contouren van het toekomstige beleid, maar laat ook nog heel wat plaats over voor overleg en concretisering.

De hier volgende comparatieve studie vertrekt van de conceptnota met de bedoeling een vergelijkende kijk te bieden op de verwezenlijking van het werkplekleren in de omliggende landen. Het gaat om de toepassing ervan in Duitsland, Nederland, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk. De twee eerste landen kennen een sterk uitgebouwd werkplekleren. De twee andere landen hebben een leerlingstelsel dat, in vergelijking met het schoolgerichte beroepsgerichte onderwijs, minder sterk is uitgebouwd. Werkplekleren wordt hier omschreven als leren dat voor ten minste 60 % op de bedrijfsvloer plaats heeft. Stages, bedrijfsbezoeken en allerlei initiatieven om scholen in contact met het bedrijfsleven te brengen, horen bij een schoolgericht beroepsonderwijs.

In deze studie heb ik het over dit overwegend leren op de werkvloer. Voor Vlaanderen is het niet zo eenvoudig de focus van het werkplekleren voor deze studie te bepalen. Zowel het domein onderwijs (het DBSO) als het domein werk (de leertijd) bieden werkplekleren aan. Beide voldoen ze aan het criterium van 60 % leren op de werkvloer. In de bestudeerde landen gaat het om onderwijs dat grotendeels wordt aangestuurd door het bedrijfsleven of hun vertegenwoordigers. De onderwijspijler is daar duidelijk van onderscheiden. Om misverstanden te vermijden gebruik ik de term 'dual' steeds met uitsluiting van de schoolgerichte beroepsvorming. Het gaat om onderwijs dat voornamelijk wordt aangestuurd door het bedrijfsleven. Hoe dit moet vertaald worden naar de hybride toestand in Vlaanderen zal misschien blijken uit de ervaringen vanuit de bestudeerde landen.

De keuze van de hier behandelde landen is niet toevallig. Van de 27 bekeken landen van de EU hebben alleen Duitsland, Oostenrijk en Denemarken een overwichtssysteem van dual leren (ook Zwitserland, maar dat behoort niet tot de focusgroep van de EU). In de 23 andere landen is het dual systeem een minderheidssysteem, wat niet uitsluit dat het om grote aantallen leerlingen kan gaan. Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk hebben in hun dual minderheidssysteem een groot aantal leerlingen. Dat betekent een belangrijk verschil met Vlaanderen, waar de leertijd slechts weinig leerlingen telt. In

2013-2014 ging het in Vlaanderen bij de twee vormen van leren en werken om 2.938 (24,9 %) leerlingen in de leertijd, tegenover 8.867 (75,1 %) in het deeltijds beroepsonderwijs. Binnen het geheel van de 317.534 leerlingen in het voltijds secundair onderwijs gaat het bij de twee vormen van leren en werken slechts om 3,6 % van die populatie (parlementaire vraag Annouri, 4 maart 2015). Dat is samen niet zo veel en dus is het vrij logisch dat de conceptnota op zoek is naar een uitbreiding van het stelsel leren en werken.

Alhoewel het schoolgerichte beroepsonderwijs in Nederland dubbel zoveel leerlingen telt ten opzichte van het duaal leren, heeft het een lange traditie en een zeer goed uitgebouwd systeem van werkplekleren met meer dan 100.000 leerlingen.

Op basis van de beschrijving van de vier landen worden mogelijke discussiepunten voor de toekomst van het duaal leren in Vlaanderen geformuleerd. Ook al gaat het een beetje om David tegenover Goliath in vergelijking met de aangrenzende landen, toch kan een wenselijke opwaardering van het duale leren in Vlaanderen lering trekken uit de ervaringen van de burens.

De rode draad in deze studie is eveneens een poging om aan te tonen dat werkplekleren niet alleen een economische meerwaarde geeft, maar dat het ook voor leerplichtige jongeren een pedagogisch volwaardige alternatieve weg is om een kwalificatie te behalen, zonder in te boeten op een brede algemene, maar aangepaste vorming.

Inleiding

Op dit ogenblik is de problematiek van het werkplekleren erg in. De Europese Unie gaf al een duidelijk startschot met de Copenhagen Declaration van 2002, die na verschillende bijstellingen uitmondde in het Brugge Proces (Bruges Communiqué) in 2010. Daarin is een heel pakket maatregelen terug te vinden om het beroepsgerichte onderwijs te verbeteren en meer aan te passen aan de noden van de arbeidsmarkt. Met het onrustwekkende Europese jeugdwerkloosheid (gemiddeld 20,7 % in 2015), moest er wel iets gebeuren (Eurostat, Labour Force Survey, 2015).

Daarnaast blijkt op Europees niveau dat de afstemming tussen de gevolgde opleiding op school en de arbeidsmarkt niet sterk is. Slechts één op twee jongeren oefent een beroep uit dat overeenstemt met de gevolgde opleiding. De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt is dus in Europa een fictie en dat is, zo blijkt uit de evoluties, al veertig jaar het geval (Thibert, 2015, 16). Het niveau van de vorming uit het onderwijs komt ook vaak niet overeen met wat het bedrijfsleven, al of niet terecht, vraagt. Daarom pleit het Europese Agentschap voor de beroepsopleidingen CEDEFOP sinds 2010 voor het flexibiliseren van de beroepsopleidingen via het modulariseren van de trajecten en de certificaten (CEDEFOP, 2010). De afstemming tussen beroepsopleidingen en het bedrijfsleven is dus een levensgroot probleem, dat in heel de Europese Unie aanwezig is, zij het in verschillende mate.

Een recente Vlaamse studie van het Rekenhof over 59 grote onderwijsopleidingen uit het TSO en BSO, die toch 86 % van de schoolverlaters vertegenwoordigen, maakt deze problematiek helder voor het Vlaamse onderwijs. Blijkbaar worden nog steeds heel wat arbeidsmarktgerichte opleidingen aangeboden, die nauwelijks of onvoldoende tot werkgelegenheid leiden. Dat heeft te maken met het ontbreken van duidelijke beroepsprofielen. Ondanks het feit dat de SERV voor heel wat beroepen een profiel heeft uitgewerkt, worden die in de leerplannen onvoldoende gebruikt. Bij een screening van

217 leerplannen bleek dat de meerderheid van de leerplannen niet op beroepsprofielen waren gebaseerd (De Brabandere, 2015).

De scholen die beroepsgericht onderwijs aanbieden, krijgen binnen de bedrijfsgerichte literatuur ook vaak opmerkingen, dat ze met hun ateliers, restaurants of salons de praktijk van het bedrijfsleven niet echt kunnen weergeven en dat ze te veel op de automatische piloot rekenen. Ze bieden niet de reële of de realistische, maar een gestileerde situatie aan. De deadlines, de contexten, de eisen van de klanten zijn niet dezelfde op school als in de bedrijven.

Het blijkt ook dat landen met een zeer sterk uitgewerkt leerlingstelsel beduidend minder jeugdwerkloosheid hebben in vergelijking met alle andere landen waar het leerlingwezen minder sterk is uitgebouwd. Van de landen van de EU scoren die landen op dat vlak het best. Volgens cijfers van Eurostat voor 2013 scoort Duitsland met 8 %, Oostenrijk met 9 %, Nederland met 10 % en Denemarken met 14 %. Dat staat tegenover het gemiddelde van de EU van 22 %. België zit daar net onder met 21 % en de uitschieters aan de andere kant zijn Spanje en Griekenland met meer dan 55 %. Er zijn schommelingen in de opeenvolgende jaren, maar de tendensen blijven overeind.

Op basis van dergelijke vaststellingen is het niet te verwonderen dat het duaal leren, in tegenstelling met het schoolgebaseerd leren, meer aandacht krijgt. Het succesrijke Duitse leerlingstelsel wordt daarom alom geprezen. Het groots opgezette bezoek van een Belgische hoge delegatie aan het duale stelsel in Duitsland in maart 2015 (in aanwezigheid van de koning) illustreert deze kijk op het Duitse systeem.

Ondanks de nieuwe of hernieuwde belangstelling van de diverse landen voor het duale leren, blijkt er zich echter in vrijwel alle landen een constante, sluimerende daling van het aantal leercontracten voor te doen. Ook in Vlaanderen is dat het geval. In 2008-2009 waren er nog 3.925 leerlingen in de leertijd tegenover 2.938 in 2013-2014. De daling wordt gecompenseerd door een geleidelijke stijging van het deeltijdse schoolgerichte beroepsonderwijs, respectievelijk in diezelfde jaren van 6.935 tot 8.867.

De internationale dalingen zijn slechts zeer gedeeltelijk aan de dalende demografische toestand te wijten. Er zijn verschillen per regio en per sector. Zo is de horecasector, samen met de schoonmaaksector minder aantrekkelijk geworden. Maar daarnaast spelen ook de striktere eisen van de bedrijven qua werkhouding, arbeidsrijpheid, stiptheid en dergelijke een rol. Bedrijven moeten immers leven van een zekere winstmarge en ze zijn dus ook minder geneigd om fouten te aanvaarden. Het schoolse milieu heeft meer mogelijkheden tot flexibiliteit en wordt ook meer geconfronteerd met allerlei vormen van uitstelgedrag en minder goede werkhouding bij de leerlingen. Als illustratie voor die dalende tendens volgen hier enkele cijfers over Duitsland het duale leerland bij uitstek. Het Bundesinstitut geeft aan, dat zelfs in Duitsland het aantal contracten sinds de Wende nog nooit zo laag is geweest als in 2014. Het jaar 2013 was, volgens het instituut een dieptepunt, maar in 2014 was er nog een daling tegenover 2013 van 6.400 contracten in West-Duitsland tegenover de 522.200 van 2013 (min 1,4 %). Voor Oost-Duitsland waren er 900 minder of 1,2 %. De demografische situatie was niet de verklarende factor omdat er, vergeleken met 2004, in 2014 bijna 30 % meer afgestudeerden waren, die in aanmerking kwamen voor een leerwerkplaats. Er is een duidelijke daling in de vraag vanuit de jongeren. Tussen 2007 en 2014 daalde de vraag in West-Duitsland van 606.500 naar 520.500 (min 14,2 %) en in Oost-Duitsland van 150.200 naar 82.700 (min 44,9 %). Parallel met de daling van de vraag, kwam er dan

ook, een daling van het aanbod. In West-Duitsland ging dat van 516.700 plaatsen naar 479.300 (min 7,2 %) en in Oost-Duitsland van 127.400 tot 80.000 (min 37 %) (BiBB, 2015, 12).

De huidige Vlaamse regering heeft dus ingespeeld op de Europese trend en heeft in dat verband de vermelde conceptnota over werkplekleren uitgewerkt. Het is belangrijk dat die gezamenlijk door de ministers van onderwijs en werk werd opgesteld (Conceptnota, 2015). De overdracht van het industrieel leerlingwezen van het Federale niveau naar de Vlaamse Gemeenschap, verscherpte de focus op een nieuw beleid in Vlaanderen.

Het is van belang voor deze studie een duidelijk onderscheid te maken tussen duaal leren en schoolgebaseerd beroepsgericht leren. Wanneer het gaat om de deeltijdse schoolgerichte en de duale leerweg, die beide in Vlaanderen samen bestaan, zal ik de benaming 'leren en werken' gebruiken. In deze studie gebruik ik daarom de benamingen werkplekleren leertijd, duaal stelsel, alternerend leren, beroepsbegeleidend leren, apprenticeship, apprentissage als synoniemen voor werkplekleren met een duidelijke regie vanuit het bedrijfsleven.

Als we willen leren van andere systemen is het goed de twee leerwegen, de schoolgerichte en de bedrijfsgerichte, voor beroepsgericht leren voor ogen te houden. Evolueren van een marginaal stelsel van duaal leren naar een overheersend stelsel, zal wel te hoog gegrepen zijn, gezien onze geschiedenis en de culturele context. Daartegenover staat dat ook in landen waar het werkplekleren in de minderheid is, interessante leerpunten kunnen aanwezig zijn.

Situering van de vier systemen

Het werkplekleren situeert zich hoofdzakelijk binnen het hoger secundair onderwijs, alhoewel er duidelijke tendensen en projecten zijn om het bereik ervan uit te breiden naar het hoger onderwijs en dan voornamelijk het niveau van subdegree, in termen van de Europese kwalificatiestructuur, naar het niveau van HBO5 in Vlaanderen. Dat niveau is een tussenonderwijs tussen secundair onderwijs en het bachelorniveau. Gezien de leeftijd van de deelnemers wordt dit niveau gerekend tot het hoger onderwijs.

In Nederland noemt men dit niveau 'associate degree', in Duitsland gaat het om beroepen die na andere lagere niveaus van beroepen een sterker traject via duale weg vormen (bijvoorbeeld handelsvertegenwoordiger, bankbediende, opvoeder voor kinderen met een handicap). In Frankrijk gaat het bijvoorbeeld om het Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en in het Verenigd Koninkrijk om de 'foundation degree' of het Higher National Diploma (HND).

Ik schets nu in grote lijnen de structuur waarin het werkplekleren is ingebed.

Duitsland

In Duitsland is ieder van de zestien deelstaten is autonoom qua onderwijsbeleid. Door de maandelijksse bijeenkomst van de onderwijsministers in de Kultus Minister Konferenz (KMK) zijn de structuren op vrijwillige basis echter min of meer gelijkaardig. Reeds na het vierde leerjaar van het lager onderwijs moeten de kinderen in Duitsland kiezen voor drie mogelijkheden van algemene vorming: de Hauptschule, de Realschule en het Gymnasium. De oriëntering gebeurt op basis van de schoolprestaties. De Hauptschule duurt tot 15 jaar, in sommige deelstaten tot 16 jaar en die levert een

Hauptschulediploma af. De Realschule duurt tot 16 jaar en levert een Realschulediploma af. Het gymnasium duurt tot 18 jaar (dus acht jaar) en geeft de mogelijkheid tot een afsluitend diploma, de Abitur, met toegang tot de universiteiten. Een minderheid van scholen is georganiseerd als Gesamtschule. Daarin zijn de drie vormen samen aanwezig, maar wel met de verplichting dezelfde diploma's af te leveren als in het drieledige systeem. Na ieder van de drie types is er mogelijkheid voor het intreden in een duaal systeem voor een opleiding tot een beroep.

Het duaal systeem heeft een lange geschiedenis in Duitsland. De oorsprong was het gildesysteem, dat in principe een erg selectief systeem was, sterk beschermd door standen en gilden. In de grondwet van 1871 (het begin van de overgang van de staat Pruisen naar het Duitse keizerrijk van de Hohenzollern) werden de beroepsvereisten centraal bepaald, evenwel met de mogelijkheid voor de deelstaten om aanpassingen door te voeren. Opvallend was dat niet alleen de traditionele ambachten, maar ook de industrieën zich achter opleidingen via bedrijfsleren schaarde. Dat was, internationaal gezien in die tijd absoluut niet evident. De grondwet van 1871 leidde tot de oprichting van de ambachtsscholen en de industriële scholen. In 1928 kreeg het leerlingstelsel een juridische onderbouw met een werknemersstatuut met beschermde contracten. In 1969 volgde de definitieve regeling waarbij ook de benaming van duaal systeem werd ingevoerd. De inspraak van de werknemers werd ook juridisch vastgesteld; de rechten en plichten van de leerder werden bepaald en ten slotte werd ook bepaald dat duaal leren zowel na de Hauptschule, na de Realschule en na het Gymnasium kon worden georganiseerd.

Die situatie is sindsdien ongewijzigd gebleven.

Voor de lagere beroepen volgde de leertijd na de Hauptschule in de 'Berufsschule'. Na twee tot drie jaar opleiding geeft dat een diploma tot vakmans (bijvoorbeeld kapper, bakker, lasser, schilder, verkoper voeding...). Na werkervaring en een bijkomende vorming kan een vakmans een Meisterprüfung afleggen, waardoor die zelf opleidingen kan verzorgen in het duaal systeem. Op analoge wijze zijn er ook beroepen via het duaal stelsel na de Realschule (bijvoorbeeld medisch assistent, automechanici, kok, opvoeder...) en zelfs na het Gymnasium (bijvoorbeeld bankbediende, informaticus, notarisklerk...). Er zijn dus structureel drie niveaus binnen het duaal systeem die het hele Vlaamse gamma van TSO en BSO en zelfs van het postsecundair beroepsgericht onderwijs (HBO5) dekken.

De meerderheid van de beroepsopleidingen gebeurt via duale weg. Daarin zitten ook de beroepen die na het Gymnasium kunnen worden gekozen en die zich op het niveau subdegree van het hoger onderwijs bevinden.

Leerlingen die geen werkplaats vinden (de bedrijven kiezen immers), worden opgevangen in schoolgebonden beroepsopleidingen, die dan wel een lagere status hebben. Het gaat om de Berufsfachschule, die binnen de zestien deelstaten nogal wat verschillen vertoont. De beroepen uit de sectoren verzorging, opvoeding en sociale diensten worden vooral via schoolgericht beroepsgericht onderwijs aangeboden. Het is opvallend dat het in die sectoren meestal om vrouwelijke leerlingen gaat. De sterkte van het duaal systeem zit vooral in de industriële sectoren, handel en ambachtelijke beroepen zoals bakker, slager, kapper, horecamedewerkers, bouw, mechatronica, schoonmaakberoepen en dergelijke.

Het duaal systeem is uniform geregeld voor heel Duitsland. Net zoals Frankrijk is het Duitse onderwijs erg centralistisch geregeld. De indeling in zestien deelstaten suggereert wellicht een zekere autonomie, maar in realiteit hoeven de deelstaten niet voor elkaar onder te doen in centralisme en gedetailleerde juridisering.

Bij de statistieken wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen West-Duitsland en het vroegere Oost-Duitsland. Dat komt omdat het duaal stelsel minder aanslaat in het Oosten, omdat er daar vòòr de Wende een Polytechnische Oberschule was tot de leeftijd van zestien jaar. De overgang van een systeem van comprehensief onderwijs tot zestien jaar (met ingebouwde arbeidsmarktgerichte component) naar een categoriaal systeem met keuze op de leeftijd van tien jaar, is in het vroegere Oost-Duitsland nog steeds niet echt verteerd.

Gemiddelde data voor Duitsland moeten met omzichtigheid worden geïnterpreteerd. Er zijn vaak grote verschillen in deelname en resultaten naargelang van de deelstaat. Een voorbeeld ter illustratie: in Beieren gaan viermaal meer leerlingen naar de Hauptschule dan in Hamburg. Het omgekeerde geldt voor het Gymnasium.

In 2013 waren er landbreed afgerond 522.200 leercontracten, waarvan 448.900 voor West-Duitsland en 73.300 voor het vroegere Oost-Duitsland (BiBB, 2015, 11).

Bij het opvolgen en coördineren van het duaal stelsel maakt men vaak een onderscheid tussen kleine, middelgrote en grote bedrijven. Het gaat dan om respectievelijk ondernemingen met 9, 10 tot 50 en meer dan 50 werknemers. De twee eerste worden KMU's genoemd (Kleine und Mittelgrosse Unternehmunge).

Nederland

Na zes jaar lager onderwijs worden leerlingen georiënteerd naar drie mogelijkheden:

- het vierjarige Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO),
- het vijfjarige Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO),
- het zesjarige Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO).

De meerderheid van de leerlingen (rond 60 %) gaat na de basisschool naar het VMBO.

Dit VMBO omvat vier varianten:

- de basisberoepsgerichte leerweg,
- de kadergerichte ,
- de gemengde,
- de theoretische leerweg.

Toen men in 1998 het VMBO invoerde, ging men ook uit van een meer inclusieve filosofie. Leerlingen, die in , wat we in Vlaanderen het buitengewoon onderwijs van opleidingsvorm één noemen school lopen, worden ook in het VMBO opgenomen. Die leerlingen volgen de basisberoepsgerichte leerweg, maar krijgen Leerwegondersteunend Onderwijs (Lwoo) na een indicatiestelling voor bijzondere noden. Leerlingen uit die categorie die dit niet aankunnen, volgen een type onderwijs: het Praktijkonderwijs.

Na dit VMBO - de leerlingen zijn dan normaliter 16 jaar - volgt het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) in vier niveaus, volgens de beroepsgerichte kwalificatiestructuur gaande van één tot vier jaar. De niveaus zijn respectievelijk:

- de assistentenopleiding (niveau 1),
- de basisberoepsopleiding (niveau 2),

- de vakopleiding (niveau 3),
- de middenkader/specialistenopleiding (niveau 4).

Het niveau één wordt als onvoldoende beschouwd als streefniveau voor een startkwalificatie. Vandaar dat jongeren die na 18 jaar werkloos zijn en niet gekwalificeerd zijn op niveau 2, geen werkloosheidsuitkering meer ontvangen.

Typisch zijn de twee leerwegen voor het MBO: de Beroepsopleidende Leerweg (BOL) en de Beroepsbegeleidende Leerweg (BBL). Deze laatste telt minimum 60 % van de uren in een leerbedrijf, terwijl de andere leerlingen hun beroep op school leren, zij het met een aantal uren stages. De twee leerwegen zijn evenwaardig en leveren dezelfde diploma's af.

In 2013 telde het MBO 467.200 studenten, waarvan 350.700 in de BOL en 116.500 in de BBL. Het MBO is opgedeeld in vier sectoren: techniek (nijverheid in Vlaamse terminologie), economie, zorg en welzijn en landbouw. Het aantal leerlingen in de BBL daalt sinds 2009 constant van 152.000 in 2009 tot 116.500 in 2013. In diezelfde periode steeg het aantal studenten in de BOL lichtjes. Er is ook een verschillende deelname naargelang van de vier niveaus. Waar de deelname voor de drie eerste niveaus van kwalificatie min of meer procentueel gelijk is, volgen relatief weinig studenten uit de BBL het niveau 4. Het gaat in niveau 4 om meer dan de helft van alle BOL-studenten ongeveer een vijfde van de BBL-leerders (Inspectie van het Onderwijs, 2015, 149).

In 2013 bestonden er 612 verschillende kwalificaties, ondergebracht in 237 zogenaamde kwalificatiedossiers. Een kwalificatiedossier is een soort beroepsprofiel onder de regie van het bedrijfsleven. Daarin worden de competenties voor de beroepen beschreven. Die omvatten kerntaken, werkprocessen en 'competenties'. Sinds 2012 zijn deze kwalificatie-eisen verplicht. De 612 verschillende kwalificaties leiden evenwel tot 7.000 daadwerkelijke opleidingen in de diverse instituten. De kwalificatiedossiers worden bijgestuurd in 2016, na een aantal kritische reacties uit het werkveld, onder meer over de interpreteerbaarheid van het begrip 'competenties'.

Frankrijk

Na de lagere school, die in Frankrijk vijf leerjaren telt, gaan de leerlingen naar het secundair onderwijs, dat dan zeven leerjaren telt, te vertrekken van de zesde klas (de 'sixième', tot de eindklas (de 'terminal').* De vier eerste leerjaren, van de sixième klas tot en met de troisième zitten de leerlingen in het Collège, een middenschool tot 15 jaar dus. Daarna wordt er gekozen voor het algemeen lyceum, het technisch lyceum of het beroepslyceum en dit voor de volgende drie jaar. De afsluiting geeft een baccalauréat volgens de drie onderwijsvormen: 'bac général', 'bac technologique' en 'bac professionnel'.

In juni 2015 haalden 77,2 % jongeren van de jaargroep een bacclauréat en dit als volgt verdeeld:

- algemeen baccalauréat 49 %

* Vòòr de eenheidsstructuur van het secundair onderwijs bestond het traditioneel secundair onderwijs in Vlaanderen ook uit een nummering van 6^{de} Latijnse, 6^{de} moderne enz. Net zoals de onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) is die indeling overgenomen van het Franse onderwijs.

- technisch baccalauréat 20 %
- beroepsbaccalauréat 31%.

De slaagcijfers waren respectievelijk 91,5 %, 90,6 % en 80,3 %, met dus een gemiddelde van 87,7 %. In cijfers was dat 617.900 geslaagden op, 703.500 kandidaten (Direction, 2015).

Een minderheid leerlingen (maar toch nog kwantitatief een groot aantal) volgt de beroepsvormingen via duale weg. In 2013 waren dat 438.143 cursisten. De 27 regio's* (waarvan 5 overzeese plus Corsica met een speciaal statuut) spelen daarin een belangrijke rol. In iedere regio is er een regionaal Vormingscentrum (met filialen) voor het leerlingwezen, waarvoor de leerlingen zich moeten inschrijven. Daar worden de contracten met het bedrijfsleven en de leerlingen gecoördineerd en in de filialen wordt ook de theoretische vorming voor het beroep verzorgd. Deze 'Centres de Formation des Apprentis' (CFA's) staan niet ver af van wat we in België vroeger kenden binnen het leerlingstelsel (Vormingscentrum voor Zelfstandigen). Zowel via de duale leerweg als de schoolgerichte kunnen de leerlingen na enkele jaren het Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) behalen, het diploma van het eerste niveau vakmensen. Er zijn CAP's voor ongeveer 165 beroepen. Door een extra daarop volgend programma kunnen ze ook het Bac Professionnel via de duale weg bekomen en dat voor een 80-tal beroepen. Dat diploma geeft toegang tot bepaalde vormen van hoger technisch gericht onderwijs.

Het Franse onderwijs is net zoals het Duitse zeer centralistisch georganiseerd, met een overvloed aan wetten, besluiten en circulaires. In de literatuur over regulering en autonomie staat het Franse onderwijs gekend als een 'schoolvoorbeeld' van een bureaucratisch systeem. Kenmerkend daarvoor is dat er overdreven veel organisaties met het onderwijs bezig zijn en elkaar overlappen. De Conseil d'analyse économique, een adviesraad gesitueerd bij de eerste minister, schetst het Franse systeem van beroepsopleiding als "caractérisé par un grand nombre d'acteurs et d'intermédiaires, ce qui occasionne des frais de gestion importants, et une allocation des ressources peu efficace." Een voorbeeld is te vinden bij de diverse aanpak in de regio's. In bepaalde regio's investeert men vooral in apprentis van 15 tot 18 jaar, in andere dan weer in die van het hoger onderwijs. (Conseil, 2014, 5). De centralisering brengt ook een grote logheid met zich mee, gepaard met vaak loodzware en lange procedures bij mogelijke innovaties. De Haut Conseil de l'Éducation, een soort onderwijsraad naar Nederlands model, geeft daarbij blijk van zelfkennis: "Pour dépasser les nombreuses rigidités existant dans un système éducatif centralisé comme le nôtre, emporter l'adhésion des acteurs et engager une dynamique du changement, des espaces d'expérimentation et d'innovation sont nécessaires" (Haut Conseil, 2013, 21).

Het Franse onderwijs is tegelijkertijd een bolwerk tegen instabiliteit en een rem op vernieuwingen aan de basis. De stabiliteit blijkt bijvoorbeeld uit een zeer efficiënt systeem van informatie, opvolging en openbaarheid van bestuur, via allerlei ministeriële diensten. Anderzijds zie je een lerarenkorps dat zich aangepast heeft aan die stabiliteit met haar tsunami van circulaires om de zaken gelijk te houden. Leraren en directies nemen die stabiliteit in negatieve zin over, door een geringe mate van innovatieve gerichtheid en een fixatie op reglementeringen.

* In 2016 worden de 27 regio's herleid tot 18.

Wat het beroepsonderwijs betreft bijvoorbeeld, zijn er een 400-tal opleidingen die door het ministerie van onderwijs worden georganiseerd en verder nog 400 andere bij diverse ministeries (economie, landbouw, sport...). Ze zijn gebaseerd op duidelijke beroepsprofielen, die aangestuurd worden door het bedrijfsleven.

Het Franse onderwijs is ook gekend voor zijn hoog aantal zittenblijvers, waarop al decennia kritiek wordt geleverd via allerlei rapporten, maar waarbij slechts langzaam resultaat wordt geboekt. Na de lagere school (van vijf jaar) hebben al 14 % kinderen minimum een jaar achterstand; na het collège zijn er dat 28,4 %. Voor het gemiddelde van de OESO is dat op die leeftijd 12,4 %. Eén op zes jongeren (140.000) studeert af zonder een diploma (Haut Conseil, 2013, 2).

Verenigd Koninkrijk

Na de lagere school die van vijf tot elf jaar duurt, komen de meeste leerlingen terecht in een gemeenschappelijke school tot 16 jaar ('comprehensive school'). In bepaalde regio's bestaan er nog systemen waar er op elf jaar een selectie is voor de zogenaamde Grammar School, de richting voor ongeveer de twintig procent beste leerlingen. Dat gebeurt voor die minderheid van scholen via het bekende en beruchte 'eleven-plus-examination'.

Op zestien jaar (dus na vijf jaar secundair onderwijs) moeten de leerlingen een centraal examen afleggen in een aantal vakken, die ze zelf kunnen kiezen, maar waarbij wel wiskunde en Engels verplicht zijn. De gemiddelde norm is vijf vakken. De uitslagen worden gequoteerd in niveaus A B C D E F. Voor ieder afgelegd vak krijgen ze een General Certificate of Secondary Education (GCSE). De gemiddelde leerling heeft dus op zestien jaar vijf GCSE's. De leerlingen met resultaat A B en C kunnen doorgaan naar een tweejarige algemene vorming in meestal drie vakken (erg gespecialiseerd dus), die leidt tot examens voor de Advanced Levels (De zogenaamde A-levels). Die geven toegang tot het hoger onderwijs en naargelang van de resultaten naar al of niet goed gerangschikte universiteiten (Er zijn meer dan honderd universiteiten, gerangschikt volgens bepaalde criteria van kwaliteit). De leerlingen die D E F halen gaan meestal over naar een beroepsgerichte vorming in de zogenaamde Colleges of Further Education (verder Colleges genoemd).*

Na het belangrijke rapport van de commissie Wolf (waarover verder meer) in 2011, werd de toegang tot het technisch- en beroepsonderwijs open gesteld vanaf 14 jaar, zodat voltijdse opleidingen in de technische branche tussen 14 en 18 jaar kunnen worden voleindigd. Dat is voor Engeland een grote nieuwigheid.

Die maatregel heeft te maken met de verlenging van de leerplichtleeftijd van 16 jaar tot 18 jaar (vanaf 2015). Hij heeft ook belangrijke gevolgen voor de herstructurering van het onderwijs tussen 16 en 18 jaar. Zo komen nieuwe types van onderwijs tot stand, die zich uitstrekken van 14 tot 18 jaar. Bepaalde Colleges voor Further Education plannen daarom zogenaamde 'Career Colleges'. Daarin worden beroepsgerichte opleidingen, nu vanaf 14 jaar, gecombineerd met algemene vorming. De eerst opgerichte scholen richten zich op industriële wetenschappen, machineoperator of computerwetenschappen.

* Vanaf 2017 wordt een nieuwe gradatie in 8 cijfers ingevoerd. Er is grote discussie of het niveau C dan zal overeenkomen met ofwel categorie 4 of 5.

Samenwerking met bedrijven is in die scholen van meet af georganiseerd en de tijd besteed aan stages neemt jaar per jaar toe. Er wordt veel aandacht besteed aan projectonderwijs waarbij algemene vakken worden aangepast aan werksituaties.

De Colleges bieden hoofdzakelijk een schoolgerichte, maar ook in minderheid een duale leerweg aan voor allerlei beroepsopleidingen. De opleidingsprofielen voor de vele bestaande beroepen worden opgesteld door privaat georganiseerde Awarding Boards, organisaties die geacht worden hechte relaties met het bedrijfsleven te onderhouden. Binnen de te kiezen vakken voor het examen op 16 jaar (General Certificates of Secondary Education, GCSE) kunnen ook een zeventigtal beroepsgerichte kwalificaties worden gekozen. Het gaat om een beperkt aantal geselecteerde en door de overheid erkende profielen, die door sommige Awarding Boards zijn ontworpen.

De waardering voor de beroepsgerichte studies is in het Verenigd Koninkrijk zwak, gezien de overmatige aandacht voor de koninklijke weg van de A-levels. Toegang tot verdere studies hangt daarom vrijwel altijd af van het bereiken van A-levels. Dat eerder negatieve imago geldt dan ook voor het werkplekleren. Dat imago zit diep ingebakken in de Engelse samenleving. De overheid doet verwoede pogingen om daar iets aan te doen. De vroegere minister Baker heeft, sinds 2010 al zijn gewicht gezet op het creëren van University Technical Colleges, een soort voltijdse vorm van industriële wetenschappen, die start op 14 jaar en eindigt met een diploma dat toegang geeft tot universitaire studies. Die colleges worden ofwel ondersteund door instituten van hoger onderwijs of door belangrijke bedrijven. Daarnaast en in het kielzog van het streven naar meer waardering voor verdere studies, hebben de Colleges of Further Education allerlei opleidingen opgezet die een evenwaardig niveau zouden halen met de A-levels van het algemeen onderwijs. In aanvang werden vele van die kwalificaties erkend als één GCSE-certificaat. Die opleidingen schipperden tussen een nadruk op algemene vakken en anderzijds technische specialiteiten en in die hybride situatie leverden ze geen meerwaarde in diplomeringkansen en doorstroming.

Een onderzoekscommissie, opgezet door de regering, bracht in 2011 een uitvoerig rapport uit over de stand van zaken van het beroepsgericht onderwijs in het Verenigd Koninkrijk. Het rapport van deze commissie, genoemd naar haar voorzitter, barones Alison Wolf van het King's College in Londen, heeft sindsdien een zeer grote invloed gehad op het beleid van de regering rond beroepsgericht onderwijs (Department, 2011a). Een van de maatregelen daaruit was het drastisch snoeien in de uitgebreide lijst van kwalificaties van de Colleges of Further Education die gelijk geschakeld waren met één GCSE-certificaat. Daarbij zwakte de regering de eigenheid van deze kwalificaties erg af door telkens dezelfde eisen voor wiskunde en Engels te stellen (quoting A tot C) als voor de scholen voor algemeen onderwijs (Department, 2013, 8). Dat was overigens een rode draad in het rapport Wolf. De superieur geachte waarde van algemene wiskunde en van algemeen taalonderwijs bleef overeind. Opnieuw uit het Verenigd Koninkrijk zich zo als een erg koele minnaar van technische, toegepaste trajecten. Op dat ogenblik was immers vrijwel de helft van de zestienjarigen niet in staat om het gevraagde niveau A-C voor deze vakken te halen.

Aansturing en organisatie

In *Duitsland* wordt het duaal systeem georganiseerd door de respectieve Kamers van Industrie, Ambachten en Handel. Deze Kamers zijn samengesteld uit werkgevers en

werknemers. Ze delegeren de bevoegdheid voor het duaal systeem aan de Raden voor het beroepsonderwijs (Berufsbildungsausschüsse). Ook die zijn samengesteld uit de sociale partners, telkens met zes werkgevers en zes afgevaardigden van de vakbonden. In deze raden zijn ook zes leraren vertegenwoordigd, maar dan wel zonder stemrecht. De bevoegdheden zijn erg ruim: het erkennen van de leerbedrijven, het ontwerpen van de beroepsprofielen, de supervisie en de organisatie van de eindexamens. Alle profielen zijn door de federale regering bekrachtigd. Het gaat om ongeveer 350 beroepen, waarvan er ongeveer 250 voor het duaal stelsel gelden. Examens bestaan vaak uit een proef, die voor een jury wordt verdedigd en toegelicht. Ook bepalen de Raden de criteria waaraan de bedrijfsmentoren moeten voldoen om door hen erkend en geregistreerd te worden. Ze organiseren ook de opleiding en de examinering van de mentoren.

Het duaal systeem is erg stevig geworteld in Duitsland. Bijna 65 % van de leerlingen in het hoger secundair onderwijs volgt een opleiding in het duaal systeem.

In *Nederland* gebeurt de aansturing het meest door de sociale partners. Die zijn verenigd in zeventien Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Binnen die zeventien Kenniscentra zitten een veertigtal bedrijfstakken. Ze zijn centraal georganiseerd in het zogenaamde COLO, het Centraal Orgaan Landelijke Organen Beroepsonderwijs, opgericht in 1954. In 2012 werd de Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven opgericht. Dat is een samenwerkingsverband tussen werkgevers, werknemers en de MBO-Raad (de vereniging van opleidingsinstituten). Binnen een door de overheid vastgelegd format bepalen de bedrijfstakken de kwalificatiedossiers (beroepsprofielen), de vereiste competenties en de examenprofielen voor het eindexamen. Ze erkennen ook de leerbedrijven en de mentoren op basis van duidelijke criteria. Het onderwijsgedeelte wordt gegeven in de ROC's (Regionale Opleidingscentra), de Agrarische Opleidingscentra (voor het landbouwonderwijs) en grote handelsscholen. Het gaat om vrij grote instituten: een veertigtal ROC's, elf landbouwcentra en een vijftiental handelscentra. Die zijn georganiseerd in de MBO-Raad, waarin ook de betrokken ministeries zijn vertegenwoordigd.

Het leerlingwezen heeft in Nederland een lange traditie en wordt er door het bedrijfsleven meer gewaardeerd dan de beroepsopleidende leerweg. En dit los van de dalende tendens in het aantal studenten. Controle van het leerlingstelsel gebeurt door de onderwijsinspectie.

In *Frankrijk* wordt het onderwijs van 'l'apprentissage', getrouw aan de centralistische Franse cultuur, sterk aangestuurd door de centrale ministeries (onderwijs, landbouw, Sport...). De hele wetgeving rond het leerlingwezen is vrijwel volledig centraal vastgelegd: beroepsprofielen, leerplannen, exameneisen, criteria voor leerbedrijven en mentoren... De beroepsprofielen zijn meestal modulair uitgewerkt ('unités capitalisables'). Binnen de 27 grote regio's zijn er Centres de la Formation de l'Apprentissage (CFA's) actief. Die staan in voor de match van het aanbod van leerlingen naar de bedrijven en verzorgen eveneens de theoretische vorming. De bedrijven selecteren zelf hun leerlingen, maar die moeten wel arbeidsrijp worden verklaard door de CFA's. De regio's zijn verantwoordelijk voor het organisatorische toezicht via speciale inspecteurs ('inspection d'apprentissage'). De onderwijsinspectie is echter verantwoordelijk voor het pedagogisch toezicht. Binnen de hele organisatie is er een samenwerking tussen werkgevers en vakverenigingen. De vorming in het CFA bedraagt

400 uur per jaar. Voor de twee jaar om een CAP te behalen is dat dan 800 uur. Om het bac professionnel te halen, zijn er op drie jaar 1.850 uur vereist. Alhoewel het duale stelsel minder gewaardeerd wordt dan het schoolse stelsel voor beroepsgericht onderwijs, zitten er van de leerlingen in de beroepsgerichte sector (40 % van alle leerlingen na het Collège), 32 % in het stelsel van apprentissage. Het gaat in 2013 om 438.143 apprentis, waaronder meer dan een vierde in het hoger onderwijs van het korte type, namelijk het BTS en het DUT (Conseil, 2014, 3). Binnen de leeftijdsscope van 15-24 jaar gaat het om 5 %. De grote meerderheid van leerbedrijven hebben minder dan 10 werknemers (de TPE's Très Petites Entreprises). De diploma's (en dus ook de modules met hun deelcertificaten) van het leerlingstelsel zijn evenwaardig aan die van het schoolgerichte onderwijs.

In de maalstroom van de Europese prioriteiten, ambieert de Franse regering 500.000 apprentis in 2017. Daartoe is in een gecoördineerd actieplan tussen diverse ministeries voorzien met volgende maatregelen (Ministère, 2014):

- betere informatie in de collèges,
- het verbeteren van het statuut van de mentor ('maitre d'apprentissage),
- het opnemen van 10.000 apprentis in de overheidsdiensten,
- het stimuleren van ziekenhuizen en zorginstellingen om apprentis op te nemen,
- het opnemen van 40.000 apprentis in het lycée professionnel in samenwerking met de CFA's,
- het stimuleren van innovatieve projecten in de regio's via projectgelden en flexibele regelgeving.
- Het invoeren van een module 'pédagogie de l'apprentissage' in de lerarenopleidingen en nascholingen van leraren.

Het leerlingstelsel onder het ministerie van landbouw heeft in Frankrijk een veel sterker imago dan dat door de CFA's wordt ingericht. Het toont ook een duidelijke, hedendaagse dynamiek met veel aandacht voor de plaatselijke rurale specialiteiten.

In het *Verenigd Koninkrijk* gebeurt de overheidsaansturing van het beroepsgericht onderwijs (dus niet alleen het apprenticeship) door het in 2010 opgerichte ministerie van Business, Innovation and Skills (BIS) en dus niet door het ministerie van onderwijs. Het leerlingstelsel in het Verenigd Koninkrijk lijdt, zoals verder zal blijken, onder een aansturing in een soort verspreide slagorde.

Het bedrijfsleven kent allerlei coördinerende organen, vaak per sector, maar de belangstelling voor en aansturing van het leerlingstelsel bij deze Sector Skills Councils (SSC's) varieert. De vakbonden hebben daarin wel een zekere, maar onduidelijke stem. Naargelang van de sectoren zijn er dus grote verschillen in de uitbouw van het apprenticeship. Ook het verschil in deelname aan het leerlingstelsel tussen grote en kleine en middelgrote bedrijven (SME's- Small and Medium-sized Enterprises) is er zeer groot.

Historisch gezien had het apprenticeship een laag imago, een beetje zoals de leertijd in Vlaanderen. Een ommekeer kwam er bij het aantreden van de coalitie Conservatives en Liberal Democrats in 2010. Het White Paper 'Skills for Sustainable Growth' omvatte een ambitieus en toekomstgericht plan voor de versterkte uitbouw van het leerlingstelsel. Er moesten meer leercontracten komen en de kwaliteit ervan moest opgekrikt worden. Het

moest ook toegankelijker worden en vooral bij de kleine en middelgrote ondernemingen moest er uitgebreid worden. Sindsdien zijn er talloze initiatieven genomen om die doelstellingen na te streven. Anecdootisch als mijlpaal in 2012 was de beslissing van de minister voor Skills om met Mac Donalds een overeenkomst te sluiten, waardoor diploma's uitgereikt door Mac Donalds, werden erkend. Ook de in mei 2015 aangetreden nieuwe regering gaat er fors mee door. In de beleidsverklaring stelt ze een streefniveau voorop van drie miljoen leerders via het apprenticeship.

De honderden opleidingsprofielen worden ontwikkeld door Awarding Bodies, die buiten de opstelling van het profiel ook de examinering en attestering superviseren. De bekendste zijn City and Guilds, Edexcel en de Royal Society of Arts (RSA). City and Guilds, de grootste, is bekend voor zijn National Vocational Qualifications (NVQ's), zeg maar opleidingstrajecten in modulaire vorm voor allerlei beroepen. De organisatie beheert 500 NVQ's, verspreid over 28 sectoren, vooral bouw, toerisme en sociale beroepen. Edexcel (een dochter van de multinational Pearson) heeft vrijwel een monopolie over de Business and Technical Education Certificates (BTEC's). Ook deze vorm is massaal aanwezig. In 2011 zaten er 665.000 jongeren in een BTEC-programma op level 2 (analoog aan een certificaat op de leeftijd van 16 jaar in het algemeen onderwijs) en 280.000 op level 3 (18 jaar, niveau A-levels) (Times Educational Supplement, 08.06.2012. Verder afgekort als T.E.S.).

De door deze organisaties ontwikkelde opleidingsprofielen worden (behalve voor Schotland en Wales) erkend door een onafhankelijke overheidsdienst OFQUAL (Office for Qualifications and Examinations Regulator). Ze worden gerangschikt in levels 1, 2, 3 en 4. Level 1 slaat op voortrajecten, level 2 op het niveau van een GCSE certificaat op 16 jaar. Level 3 komt overeen met een A- attest op 18 jaar en level 4 is postsecundair of hoger onderwijs. Het wordt er niet eenvoudiger op doordat de aanbieders van apprenticeships ook spreken van een Intermediate, een Advanced en een Higher niveau. Gebaseerd op het behaalde aantal modulaire deelcertificaten kunnen de leerlingen bijvoorbeeld op dit hoger niveau het Higher National Certificate of het Higher National Diploma behalen. Naast de meest gekende Awarding Bodies zijn er nog andere en kleinere ontwerpers van opleidingsprofielen, die eveneens moeten erkend worden. In dit systeem moeten scholen, Colleges en Providers dus een bijdrage betalen aan de Awarding Bodies om die opleidingsprofielen aan te bieden en te laten accrediteren.

De opleidingen zelf worden dus in scholen (tot level 2), in Colleges of Further Education (na 16 jaar, maar beginnend en recent ook vanaf 14 jaar) of door andere privé Providers die zich op de markt bevinden. Er zijn immers nogal wat privé organisaties die deze opleidingen aanbieden. Ze zijn verenigd in de Association of Work Based Learning. Alle inrichters van de opleidingen worden per leerling door de overheid gesubsidieerd, binnen de leerplichtleeftijd (zoals vermeld, vanaf 2015 opgetrokken tot 18 jaar). De bedrijven zelf delegeren de opleidingen dus enerzijds aan de Awarding Bodies en anderzijds aan de scholen (tot 16 jaar), Colleges en Providers. Vanaf 2012 kunnen ook bedrijven zelf solliciteren om erkend te worden en om zelf hun opleidingen te organiseren. In 2012 startte dit systeem met 34 ondernemingen (w.o. Rolls Royce, Nissan, Siemens). Ze kregen er 67 miljoen pond voor, terwijl ze zelf nog 98 miljoen pond investeerden (T.E.S., 14.09.2012). De Colleges en de Providers hebben deze maatregel niet in dank afgenomen. De Colleges stonden immers in voor de helft van de opleidingen via leercontract (zij het dat de apprenticeships slechts een vierde van hun

opleidingen betreffen). Ze dreigen daardoor marktaandeel te verliezen. Ze wijzen er op dat de kleine en middelgrote bedrijven niet in staat zijn om zelf die opleidingen te organiseren. De klagers worden gesust door de mogelijkheid om door de bedrijven te worden gecontracteerd onder de vorm van een samenwerking. Uiteraard betekent dit een hele ommekeer: de bedrijven zijn organisator en de Colleges en Providers worden dan uitvoerders volgens contract.

Om het plaatje volledig te maken, is het de onderwijsinspectie die de kwaliteit van alle leerlingstelsels moet controleren.

Een belangrijk, relatief nieuw kenmerk is dat de deelstaten Wales en Schotland meer en meer eigen accenten beginnen te leggen in het op het eerste gezicht gemeenschappelijke veld van beroepsgerichte opleidingen. Daardoor gelden heel wat gegevens meer en meer alleen nog voor Engeland en Noord-Ierland. Overigens was het algemene leerplichtonderwijs reeds vroeger geregionaliseerd, ongeveer zoals bij ons de Franstalige, Nederlandstalige en Duitstalige Gemeenschap autonoom zijn.

Om enige structuur binnen de veelheid van initiatieven te creëren heeft de regering in 2009 een coördinerend loket opgericht, de National Apprenticeship Service (NAS). De NAS moet voor de match zorgen tussen aanbod van leerlingen en vraag van de bedrijven. Typisch voor het VK is dat het leerlingstelsel meestal wordt gebruikt voor mensen die al in het bedrijfsleven zitten. In het jaar 2012 ging het om 376.000 leerlingen boven 19 jaar tegenover 126.300 onder de 19 jaar (T.E.S., 19.10.2012). De bedrijven zijn niet erg geneigd om pas afgestudeerde zestienjarigen op te nemen omdat ze vinden dat die te weinig basisvorming bezitten om ermee aan de slag te gaan. Het beroepsgerichte onderwijs ressorteert, zoals gesteld, niet meer onder het ministerie van onderwijs, maar onder dat van Business, Innovation and Skills (een uitgebreid ministerie van arbeid, verder ministerie van Skills genoemd). Toch onderwerpt het apprenticeship zich aan de inspectie van het onderwijs, het Office for Standards in Education, (OFSTED). Dit ministerie van Skills investeert op dit ogenblik zeer sterk in het promoten van het leerlingstelsel. Ondanks die inspanningen is het imago van het duaal leren in het Verenigd Koninkrijk nog steeds erg laag. Er is slechts in beperkte mate equivalentie met de veel meer gewenste niveaus van algemene examens op zestien en achttien jaar. Men ziet het duale systeem nog steeds vooral voor leerlingen die het moeilijk hebben op school. Het hangt ook samen met het reeds eerder vermelde zeer lage aandeel van leerlingen in het beroepsgerichte onderwijs in het Verenigd Koninkrijk.

Er zijn ook heel wat NVQ's, die kunnen behaald worden binnen een beperkte tijd, bijvoorbeeld 12 weken. Ze kunnen worden vergeleken met korte trajecten, die in Vlaanderen door de VDAB worden georganiseerd. Er was heel wat kritiek op wat men vaak deze 'Mickey Mouse courses' noemt. Daarom heeft de overheid vanaf 2012 de minimumduur vastgelegd op 12 maanden.

Er is wel een groeiende belangstelling van de bedrijven voor leerlingen, die reeds een diploma secundair onderwijs hebben. Die leerlingen hebben meer achtergrond en hebben bewezen dat ze een zekere motivatie hebben. Ook door de hoge inschrijvingsgelden voor universiteiten is er ook meer interesse van ouders en leerlingen voor deeltijds leren op hoger niveau. Maar daardoor is de zorg voor de apprenticees onder 18 jaar niet gewaarborgd. In 2010 zaten er immers slechts 5,5 % van de zestienjarigen in een leerlingstelsel (Directorate, 2012, 39).

Het wemelt in het Verenigd Koninkrijk en vooral in Engeland van de initiatieven. Snelheid, overhaasting en hoog gegrepen ambities bij het ontwikkelen van die initiatieven hebben de doorzichtigheid van het duaal leren niet bevorderd.

Vraag en aanbod

Het is cruciaal voor werkpleklers dat er een goede overeenkomst is tussen de vraag van de bedrijven en het aanbod van kandidaat cursisten. Indien die niet goed is, zal het alternatief van werkpleklers weinig soelaas bieden bij het tegengaan van jeugdwerkloosheid of zelfs van de werkloosheid op termijn. Investerings in werkpleklers zouden zich, economisch bekeken, op die manier dubbel en dik moeten terug verdienen. Daarnaast is het vanuit maatschappelijk oogpunt gerechtvaardigd om tijdens de leerplicht ook de pedagogische functie in het werkpleklers te waarborgen en de eis van een brede algemene vorming voorop te stellen. Het gaat dan om het gedeelte algemene vorming en de vormgeving daarvan.

Naast de kans op werkgelegenheid moet het werkpleklers ook bekeken worden op het doorstroomrendement, anders gezegd het aantal beginners die succesvol eindigen, vergeleken met de uitvallers.

Voor de vier landen geldt dat de bedrijven uiteindelijk selecteren met wie ze op weg willen gaan. Ze doen dat door eigen selectie, door informatie, door websites met de vereiste competenties en via bemiddeling van bepaalde loketorganisaties. Het ligt voor de hand dat minder succesrijke leerlingen dan vaak niet in aanmerking komen. Daarom verwachten de bedrijven vaak een tegemoetkoming van de overheid om ook te investeren in leerlingen, die om een of andere reden niet zomaar in aanmerking komen voor een leerwerkplaats. De mate waarin bedrijven zelf daarin tegemoet komen vanuit een soort maatschappelijke solidariteit, verschilt van land tot land en binnen die landen ook nog eens per sector. De manier waarop de sociale partners betrokken worden bij het beleid van het werkpleklers, beïnvloedt die solidariteit in zekere mate. Maar de slotsom is wel dat bedrijven niet bovenmatig wensen te investeren in opleidingen waarin de kosten voor hen te hoog zijn in vergelijking met het rendement in hun productie. Die kosten hebben dan te maken met de vergoeding die de leerlingen krijgen, de inzet van de bedrijfsmentoren, de mindere productiviteit van de leerlingen, de aangepaste infrastructuur en de sociale voorzieningen voor de leerlingen op de werkplaats.

Voor wat betreft een aantal data in de vier landen ga ik, tenzij anders vermeld, voort op een grondige studie in opdracht van de Europese Commissie over het werkpleklers in de EU (Directorate, 2012).

In *Duitsland* participeren 31 % van de bedrijven in het opleiden van leerlingen. Daarnaast zijn er nog 27 % bedrijven die als leerbedrijf erkend zijn, maar toch niet meedoen. De overige bedrijven zijn niet erkend als leerbedrijf. Het gaat dan meestal om kleine en middelgrote bedrijven (de KMU's). Kleine bedrijven met minder dan negen werknemers participeren slechts voor 21 %. Bij bedrijven met meer dan 500 werknemers gaat het om 95 %.

Om kleine bedrijven te motiveren om in leerwerkplaatsen te voorzien, bestaan 'Überbetriebliche Berufsbildungsstätte', waarbij een aantal kleine werkgevers de handen in elkaar slaan om gecoördineerd, bedrijfsopleidingen te organiseren.

Wat de match tussen aanbod en vraag betreft, geven de twee kanten ervan, enerzijds van de vraag van de leerlingen en anderzijds van het aanbod van de werkgevers, het volgende beeld.

Bij de leerders vindt een derde geen leerwerkplaats. Van de aangenomen leerlingen haken er 22 % vroegtijdig af. Van die afhakers gaat het om 62 % tijdens het eerste jaar van de opleiding. Er is een verband tussen die uitval met kleine bedrijven en met lager gekwalificeerde trajecten. Uit een grootscheeps onderzoek bij leerbedrijven in 2011 bleek dat 24 % van de bedrijven geen geschikte kandidaten vonden voor niet minder dan 55.000 leerplaatsen. 76 % van de werkgevers klaagden over de gebrekkige maturiteit van de leerlingen. Bij die klachten ging het in 48 % over elementaire vaardigheden van rekenen, 52 % over gebrekkige communicatieve vaardigheden en 48 % over een gebrek aan discipline. Tegelijkertijd was 69 % van de bedrijven bereid om onder bepaalde voorwaarden leerlingen met achterstand op te leiden (Directorate, 2015, 102).

Wat de werkgevers betreft, vindt een aantal leerwerkplaatsen geen bezetting. Dit probleem van 'Passung' komt in 2014 neer op 6,5 % aangeboden plaatsen die niet bezet worden in West-Duitsland en 9,0 % in Oost-Duitsland. Voor de ambachtelijke beroepen is dat respectievelijk, 8,5 % en 10,1 % (BiBB, 2015, 15). Er zijn nogal wat verschillen naargelang van de regio's ('Kreise' 'Bezirke'), die in de zestien deelstaten worden onderscheiden.

Om de 'Passung' tussen aanbod en vraag te bevorderen werd in 2006 het project 'Jobstart. Ausbildung für die Zukunft' opgestart. Per regio binnen de deelstaten gaat het om centra die de aansluiting tussen vraag en aanbod moeten verbeteren. Het zijn 'Koordinierungsstelle für Ausbildung und Migration' (KAUSA's). IN 2014 werd het Jobstartprogramma grondig aangepast, waarbij de KAUSA's duidelijke opdrachten kregen om te werken rond vier zwaartepunten (BiBB, 2015, 22):

1. Voortrajecten ontwikkelen, aangepast aan de regionale situatie.
2. Bijzondere aandacht besteden aan de deelname van jongeren met migratieachtergrond.
3. De mobiliteit verhogen: leerwerkplaatsen aanmoedigen verder afgelegen van de eigen woonplaats (Migration).
4. De kleine en middelgrote bedrijven sensibiliseren en helpen om leerlingen aan te nemen.

De speciale subsidies van Jobstart aan de KAUSA's zullen daarom verstrekt worden op basis van geselecteerde projecten rond die zwaartepunten.

Er bestaan ook gegevens over de werkgelegenheid van de afgestudeerden uit het duaal stelsel. 57 % van de afgestudeerden behouden langdurig hun werk. Van de beginnende afgestudeerden vindt 34,5 % niet binnen enkele maanden werk. Voor het vroegere Oost-Duitsland is dat 48 %, voor het Westen 31 %. Na vier jaar is dat percentage verminderd tot 6,7 % mannelijke en 5,2 % vrouwelijke afgestudeerden uit het duaal stelsel.

Een grootschalige studie van Het Bundesinstitut für Berufsbildung in 2012 vergeleek de effecten op werkgelegenheid en loon tussen drie vormen van beroepsgericht onderwijs:

- het duaal stelsel,
- her schoolgericht beroepsleren voor de sectoren verzorging, opvoeding en sociale beroepen (meerderheid schoolgericht t.o.v. het duaal stelsel),
- de Berufsfachschule (het schoolgerichte beroepsleren).

Gezien de gendergerichte deelname werden de cijfers voor geslacht gecorrigeerd. Bij het duaal stelsel gaat het immers om 41 % meisjes, bij de verzorgingssector en aanverwante om 78 % vrouwen en bij de Berufsfachschule om 50 %. Na multivariate analyses bleek dat de groep van de schoolgerichte vorming bij verzorging en aanverwante, beter scoorde dan de duale groep. Na controle voor de meestal hogere basisvorming in die groep, bleken de werknemers uit die groep 7 % meer te verdienen dan de duale afgestudeerden. Illusterend voor de complexiteit van dergelijke vergelijkingen gaf een bijkomende analyse naar de soort beroepen in de verzorgende sector een meer genuanceerd beeld. Als men de beroepen in die sector indeelt in primaire functies (rechtstreeks contact met cliënten) en secundaire functies (medisch secretariaat, apothekersassistent, ict-specialisten...) bleek er bij de secundaire sector geen verschil te zijn (BiBB, 2015, 20).

In *Nederland* wordt er uitvoerig geïnformeerd over de vereisten van de diverse leerwerkplaatsen, niet alleen via de bedrijfstakken en hun websites, maar ook door de scholen, die voorbereidend beroepsgericht onderwijs aanbieden (VMBO).

Er is in het MBO een globale drop-out van 30 % binnen alle beroepsgerichte opleidingen, waarbij het aantal groter is bij de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) dan bij de beroepsopleidende (BOL).

Er is wel een verschil in de diverse niveaus. Bij niveau 1 gaat het om 60 % in de BOL en 52 % in de BBL. Bij niveau 2 gaat het om 21 % bij de BOL en ongeveer een kwart bij BBL. Voor niveaus 3 en 4 is het aantal uitvallers heel wat groter bij de BBL: 14 % tegenover 23 % BBL'ers voor niveau 3 en 12 % tegenover 20 % BBL'ers voor niveau 4. Het percentage gediplomeerden in het MBO is in vijf jaar gestegen van 72 naar 79 procent. Er is minder uitval en ook een betere plaatsing in de diverse niveaus en opleidingen. De studenten halen ook vaker een diploma op het niveau dat op grond van hun vooropleiding mag worden verwacht. Nochtans verlaat een vijfde van de studenten het MBO nog zonder diploma (Inspectie van het Onderwijs, 2015, 151).

Een andere manier om naar de resultaten te kijken is het percentage ingeschreven cursisten van een cohorte te vergelijken met het aantal diploma's en dit na drie jaar. Voor niveau 1 is dat voor de BBL ongeveer 60 %, enkele procenten hoger dan de BOL. Voor niveau 2 gaat het om ongeveer 65 %, eveneens wat hoger dan de BOL. Voor niveau 3 scoren de BBL en de BOL ongeveer gelijk, terwijl de BBL voor niveau 4 weer hoger scoort. De cijfers voor 3 en 4 liggen onder 50 %, maar dat heeft te maken met de meetdatum van drie jaar. Veel cursisten halen het diploma pas na die drie jaar (van der Meijden e.a., 2013, 30).

Typisch voor Nederland zijn de grote inspanningen die worden gedaan om de afhakers ('de verloren zonen') opnieuw in opleiding te krijgen. Die blijken hun vruchten af te werpen, want men slaagt erin een derde van de afhakers binnen de BOL terug te winnen en een vierde tot een vijfde (naargelang van de sector) in de BBL

De jeugdwerkloosheid is groter bij de afgestudeerden van de BOL: 90 % tegenover 80 % bij de BBL. Op langere termijn blijken de afgestudeerden van de BBL meer kans op vast werk te hebben dan die van de BOL. Er zijn dan slechts 3% BBL-afgestudeerden zonder

werk tegenover 15 % bij de BOL. Er zijn ook gegevens bekend waaruit blijkt dat afgestudeerden van de BBL meer verdienen dan die van de BOL.

Einde 2013 gaven de werkloosheidscijfers van de afgestudeerden MBO 2012 het volgende beeld:

-niveau 4: 10 %

-niveau 3: 9 %

-niveau 2: 11 %

-niveau 1: 18 %

Voor de gediplomeerden met werk blijkt dat de afgestudeerden van niveau 1 voor meer dan de helft werk hebben in een sector waarvoor ze niet zijn opgeleid. Voor deze cijfers geldt opnieuw, dat de BBL leerweg hoger scoort voor werkgelegenheid (Inspectie van het Onderwijs, 2015, 19).

Een ander signaal komt uit een bevraging van de afgestudeerden uit de twee leerwegen. Voor de twee leerwegen geldt dat vrijwel 4 op 10 studenten niet opnieuw de school of de instelling zouden kiezen. Voor de opleiding (dus niet de instelling) gaat dit wat omhoog naar 5 op 10 (van der Meijden e.a., 2013, 16). Volgens een onderzoek van de inspectie zou dit kunnen liggen aan de overspannen verwachtingen bij deze jeugdige studenten.

De twee volgende systemen, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk kennen een werkplekieren, dat duidelijk een minder goed imago heeft dan in de twee vorige landen. Dat geldt echter niet meer voor alternerend leren op het niveau van het hoger onderwijs, waardoor er druk op het stelsel komt om de lat hoger te leggen. Het gevolg is een daling van de mogelijkheden voor de kandidaat-leerlingen die minder succesrijk zijn. Het aandeel van het leerlingstelsel op secundair niveau blijft daardoor dalen.

Binnen het systeem van apprentissage in *Frankrijk* studeren 42 % van de leiders af op niveau CAP, 16 % op het niveau van 'bac professionnel' en 31 % op het niveau hoger onderwijs. Van de afgestudeerden uit het werkplekieren in 2013, vindt 65 % werk in 2014; dit met een spreiding van 33 % tot 80 % naargelang van de sector.

Werkgelegenheid speelt in het voordeel van het werkplekieren, want het equivalent voor de schoolgerichte opleidingen is 43 %. Daarenboven hebben 59 % van de afgestudeerden met werk dan al een contract van onbepaalde duur (Gouvernement, 2015). Geïllustreerd voor het 'bac professionnel' is er voor de lijn leerlingstelsel een werkloosheid van 22,9 %, terwijl de afgestudeerden uit de schoollijn 44,4 % scoren (Grandin, 2015).

In Frankrijk is er een ongekwalificeerde uitstroom op 18 jaar van 16 % (Thibert, 2015, 15). Die is vooral kenbaar in het beroepsgerichte circuit, zowel in de school als binnen het stelsel van apprentissage. Binnen het werkplekieren breken 17 % van de leerlingen het contract voortijdig af en dit voor de helft op initiatief van de leerlingen. Dat gebeurt vooral in kleinere bedrijven en in bepaalde sectoren (bijvoorbeeld de horeca).

Kenmerkend voor het minder goede imago van het alternerend leren is dat de collèges en de lycea voor technisch en beroepsonderwijs nauwelijks interesse hebben voor het duale leren; wat overigens nog sterker zal gelden voor het Verenigd Koninkrijk. Opvallend is wel dat de afgestudeerden van het werkplekieren grotendeels tevreden zijn over hun opleiding.

Een uitzondering op de regel is het landbouwonderwijs in Frankrijk. Dat wordt aangestuurd door het ministerie van landbouw (Thibert, 2015). De leerweg van het werkplekleren kent daar een zeer sterke dynamiek, met daaraan verbonden een groeiend succes. Het landbouwonderwijs heeft in Frankrijk zwaar geïnvesteerd in vernieuwing van curricula en pedagogisch-didactische kwaliteit. Het is een erg attractief onderwijs geworden dat de landbouwsector heeft verbreed tot een achttal sectoren, die onder meer verband houden met handel, dienstverlening en ecologie. Het is ook minder centralistisch gedirigeerd, doordat de regionale situaties, met grote inspraak van de daar aanwezige ondernemers, veel meer ruimte bieden. Daardoor rekruteert het landbouwonderwijs (overwegend duaal) in Frankrijk nog slechts voor ongeveer 15 % uit landbouwersgezinnen.

In het *Verenigd Koninkrijk* wordt door de regering uitdrukkelijk gesteld dat het alternerend leren vooral geschikt is voor de leerlingen die het minder goed doen op school. In concreto, de leerlingen, die geen ABC halen op de centrale examens op zestien jaar en binnen die groep dan nog eens die leerlingen die niet goed passen in de Colleges of Further Education. Het volgende citaat uit de regeringsverklaring van 2010 in verband met leerlingstelsels is duidelijk: "...government has set out its intention that they become the key route to qualification, particularly for low skilled adults in work (Directorate, 2012, 54)". De bedrijven zien dat echter anders. Ze hebben in hun leerwerkplaatsen het liefst te doen met werknemers die al aan het werk zijn en dus niet met leerlingen van zestien jaar uit het onderwijs. Van de zestienjarigen zitten er, zoals eerder gezegd, slechts 5, 5 % in een leerlingstelsel. In 2013-2014 waren er van de 410.200 gesubsidieerde leerwerkplaatsen slechts 112.600 bestemd voor leerlingen onder de achttien jaar (T.E.S. 28.08.2015).

Er is een verschil in aanbod bij grote en kleine bedrijven. Grote bedrijven (met meer dan 5.000 werknemers) organiseren voor 89 % duaal leren. Bij bedrijven met minder dan 50 werknemers gaat het om 22 % (T.E.S., 15.06. 2012).

Bedrijven selecteren vrij streng zodat er uiteindelijk 500.000 leerwerkplaatsen zijn tegenover 800.000 kandidaturen. Vaak gaat het via bemiddeling van de Providers, die via hun opleidingen of opleidingen met voortrajecten, geschikte kandidaten aanbevelen. De afstemmingsproblematiek wordt niet gediend door de dispaartheid van de diverse spelers. De Colleges of Further Education hebben daar te weinig aandacht voor, te meer omdat ze gesubsidieerd worden naar rato van het aantal daar schoolgaande leerlingen. Daardoor is er vaak een mismatch in opleidingen en beschikbare plaatsen. Soms is er een discrepantie van 20 leerlingen in opleiding voor een beroep tegenover één beschikbare werkplaats. Dat bleek uit een grootscheeps onderzoek van de Local Government Association (de vereniging van de meer dan honderd regionale besturen, de Local Education Authorities, LEA's). Omdat deze studie vooral de regionale toets doet, is ze zeer verhelderend. In één bepaalde regio volgden 530 jongeren een kappersopleiding, terwijl er maar plaats was voor 28 jobs. Andere voorbeelden: 1.140 jongeren volgen onthaal en toerisme, terwijl er 61 werkplaatsen beschikbaar waren. Omgekeerd is er regionaal vaak een tekort aan opleidingen voor openstaande betrekkingen. In een regio waren 2.000 vacatures voor metselaars, dakwerkers en loodgieters. Slechts 50 jongeren waren in opleiding (T.E.S., 29.06.2012). Volgens de inspectie is het gebrek aan aansluiting, nationaal bekeken, vooral zichtbaar in de sector van bouw en engineering. Binnen de vijf jaar is er nood aan 182.000 nieuwe

werknemers in die sector. In de praktijk betekent het, dat het aantal leerlingen in het leerlingstelsel van die sectoren moet verdubbelen (Ofsted, 2015, 19).

Het ministerie van Skills neemt sinds 2010 veel initiatieven om het leerlingstelsel een boost te geven en om iets aan de afstemming te doen. De National Apprentice Service (NAS) speelt meer en meer een rol in het op elkaar afstemmen van vraag en aanbod en dit via informatie, brochures, website en dergelijke. Langzaam, maar geleidelijk groeit dan ook de belangstelling bij ouders en leerlingen voor een leertraject via deeltijds leren. De ambitie van de nieuwe regering om drie miljoen apprentices te bereiken (tegen 2020) houdt in dat er zwaar geïnvesteerd wordt in de betrokkenheid van de kleine en middelgrote bedrijven, maar ook dat de overheidsdiensten het voorbeeld moeten geven en duale leertrajecten moeten invoeren. Van scholen wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze tegen 2020 ten minste één jongere in leercontract opnemen. Het kan dan gaan om teaching-assistenten, administratieve medewerkers of logistieke helpers.

Het gaat echter allemaal snel en de initiatieven volgen elkaar continu op, zodat het leerlingstelsel in het Verenigd Koninkrijk en meer bepaald in Engeland een drukke werf in opbouw lijkt. Dat komt niet altijd de kwaliteit ten goede, zoals bijvoorbeeld uit strenge rapporten van de inspectie blijkt (Ofsted, 2015). De diploma 'rate' van het leerlingstelsel was in 2013, 72,3 %. De afhakers zijn vaak leerlingen uit de sociaal-economische achterhoede (zwarte, Pakistaanse, jongeren met leerachterstand). Als redenen geeft de inspectie aan dat de leerlingen te weinig vooruitgang zien omdat de opleidingen niet voldoende stapsgewijze zijn geprogrammeerd en omdat de leerlingen te lang routinetaken moeten uitvoeren. Dat is zowel de schuld van de opleiders als van de bedrijven. Gezien de selectie en de nadruk in het alternerend leren op werknemers die al aan het werk zijn, is de succesratio daar hoger en is het niet verwonderlijk dat naargelang van de sector 70% tot 80 % van de afgestudeerden langdurig werkzaam blijven binnen die sector.

Financiering, kosten en incentives

Algemeen gesproken zijn de bedrijven niet zo happig om leerlingen in een leersysteem op te nemen wanneer die leerlingen onvoldoende arbeidsrijp zijn of wanneer die achterstanden hebben opgelopen of leermoeilijkheden hebben. De kosten liggen voor hen dan hoger dan de baten. De kostprijs omvat de vergoedingen voor de leerlingen, de sociale lasten, de aangepaste infrastructuur voor opleiding, de ingewikkelde administratie, de uren voor de bedrijfsmentoren en de fouten die er nu eenmaal gemaakt worden door leerlingen. Het gaat dan om de leerlingen, die in Vlaanderen in de voortrajecten, de brugtrajecten en in de persoonlijke ontwikkelingsprojecten hun leerplicht vervullen. De bedrijven vragen in het positieve geval ofwel extra financiële ondersteuning ofwel vinden ze dat het de taak van het gewoon onderwijs is om die leerlingen op te vangen en ze voor te bereiden op een arbeidsplaats.

In *Duitsland* wordt de kostprijs van het duaal systeem voor 76 % gedragen door de bedrijven en voor 24 % door de deelstaten en de federale regering. De verloning voor de leerlingen is afgesproken in de collectieve arbeidsovereenkomsten per sector, afhankelijk van de leeftijd. In 2014 ging het om een gemiddelde van ongeveer 800 euro bruto per maand.

De bedrijven die een duaal leren organiseren (een minderheid dus) kunnen leven met de kosten ervan. Bij de niet-deelnemende bedrijven vindt de helft de kostprijs te hoog, vooral de kleine bedrijven met minder dan negen werknemers. Om een idee te geven: de geschatte kostprijs in 2007 van een leerlingwerkplaats was 3596 euro per jaar. Er is kritiek van de deelnemende bedrijven op de andere, omdat die mee profiteren van de opgeleide leerlingen, maar er niet voor moeten betalen.

Om de leerlingen op te vangen, die geen leerwerkplaats vinden, zijn er diverse systemen van aanmoediging. Maar vooral worden inspanningen gevraagd van het onderwijssysteem. Het gaat dan om dagopleidingen binnen het onderwijs voor de leerlingen zonder leerwerkplaats. Naast de reeds geschetste Berufsfachschule bestaat er in bepaalde deelstaten een algemeen beroepsvoorbereidend jaar (Berufsgrundbildungsjahr) als een vorm van voortraject. De federale regering subsidieert ook bedrijven die leerlingen opvangen van bedrijven die failliet zijn gegaan.

In *Nederland* vinden de bedrijven eveneens dat ze meer investeren dan ze krijgen. De leerlingen worden betaald volgens de normen van het minimumloon dat in de CAO per sector is bepaald. In bepaalde gevallen springen de trainingsfondsen van de sectoren bij om leerlingplaatsen te subsidiëren. De overheid zorgt op haar beurt voor aanmoedigingsbijdragen voor kwetsbare leerlingen, vaak door de sociale lasten op zich te nemen. Het probleem van het ontbreken van leerlingplaatsen is minder groot omdat de beroepsopleidende leerweg voldoende sterk is om die leerlingen op te vangen, naast scholen, die 'passend onderwijs' aanbieden, een vorm van buitengewoon onderwijs.

Frankrijk laat alle bedrijven mee betalen voor het leerlingstelsel door een belasting die per regio wordt geïnd. Die 'taxe d'apprentissage' wordt per jaar geheven op de loonmassa van het bedrijf in een bepaald percentage, verschillend naar de grootte van de bedrijven. Bedrijven met minder dan 10 werknemers betalen 0,55 %, die tussen 10 en 20 werknemers betalen 1 % en daarboven is het 1,6 %. Daarnaast komen er ook voorzieningen voor vrijstelling van sociale lasten. Op die manier zorgt het bedrijfsleven voor bijna de helft van het budget voor het leerlingstelsel. In het raam van het streefniveau van 500.000 apprentis in 2017 krijgen de kleine bedrijven (onder de 10 werknemers) een premie van 1.000 euro per jaar per leerling (Loi relative à la formation professionnelle, 5 Mars 2014). De cijfers van 2008 geven een idee. Toen kwam er 43 % van het totaal budget (6,9 miljard euro) van de bedrijven, 50 % van de regio's, 6 % van andere lokale autoriteiten en van de verkoop van producten en 1 % van de leerlingen zelf. Van het totaal bedrag gaat 20 % naar sociale lasten.

De vergoedingen voor de 'apprentis' zijn bepaald als een percentage van het minimum inkomen. Voor leerlingen onder de 18 jaar gaat het om 25 % tijdens het eerste jaar, 37 % tijdens het tweede jaar en 53 % tijdens het derde jaar.

Het leerlingstelsel in Frankrijk is erg duur en betekent een zware post op de begroting, onder meer doordat de regering de sociale lasten grotendeels betaalt. De bedrijven komen er relatief goed van af. Maar ook de complexe organisatie en de veelheid van medespelers en organisaties kosten veel geld. Volgens de Conseil d'Analyse économique kost een leerder in Frankrijk aan de staatskas gemiddeld 9.487 euro; in Duitsland zou dat 3.100 euro zijn (Grandin, 2015).

In het *Verenigd Koninkrijk* betalen de bedrijven (vanaf oktober 2015) aan de leerders onder 18 jaar minimum 3,30 pond per uur, terwijl een voltijdse werknemer van die leeftijd recht heeft op minimum 3,87 pond. Daarbuiten betaalt de regering alle kosten voor leerlingen van 16-18 jaar. Voor jongeren van 19-24 jaar betalen de bedrijven de helft van de kosten en voor leerders van 25 plus betalen ze de volle som. Vanaf 21 jaar hebben de leerders recht op het minimumbedrag van 6,70 pond per uur. Volgens een onderzoek van het ministerie van Skills blijkt dat cijfer erg te variëren naargelang van de bereidwilligheid van bepaalde bedrijven om leerlingen op te nemen. In dat geval gaan ze onder de verplichte minima (T.E.S., 24.07.2015). De bedrijven zijn, zoals reeds gezegd, niet erg geneigd om jonge leerlingen aan te nemen omdat ze de kosten te hoog vinden. Ze zijn via de overkoepelende Learning Skills Council van oordeel dat de jongeren die na school in aanmerking komen, onvoldoende vaardigheden van geletterdheid en gecijferdheid tonen, naast een gebrek aan werkattitudes nodig voor het bedrijfsleven. De Council vindt niet dat het bedrijfsleven moet opdraaien voor de tekortkomingen van het reguliere onderwijs (Directorate, 2012, 107). De onderwaardering van de beroepsgerichte vormen van onderwijs is en was al vrij groot voor het schoolgericht beroepsonderwijs en dat geldt blijkbaar nog meer voor het duaal leren (behalve voor werknemers die al in dienst zijn).

Door de verdeelde uitbouw van het apprenticeship met een veelheid van Awarding Bodies, Providers, Colleges, overheid, inspectie, bedrijfssectoren en Local Education Authorities ontstaat er een ingewikkeld landschap van allerlei contracten en subcontractanten. Meer dan 1.000 Providers krijgen geld van de overheid. Het fenomeen van onderaannemers neemt daarnaast vaak hallucinante vormen aan. Het is een typisch Angelsaksisch marktsysteem. Een vervelend neveneffect is dat er heel wat subsidiegeld gaat naar overhead bij contractanten en subcontractanten. Ze souperen heel wat geld op uit de subsidiepot via wervingsinitiatieven, concurrentiemaatregelen, publiciteit en administratie.

Desondanks is het ministerie van Skills erg gewonnen voor een uitbreiding van het werkplekieren voor jonge leerlingen, voornamelijk omwille van een tekort aan geschoolde arbeiders en omwille van het groot aantal jeugdige werklozen. Vandaar dat in allerlei stimulerende maatregelen wordt voorzien. Tussen 2010 en 2012 investeerde de regering 3 miljard pond in het leerlingwezen. Zo konden bedrijven vanaf 2010 een startpremie krijgen van 2500 pond voor een leerwerkplaats voor jongeren van 16-17 jaar met NEET (Not in Education Employment and Training). In 2011 voorzag de regering in een bedrag van 60 miljoen euro voor het creëren van 10.000 leerwerkplaatsen voor jongeren. Ook de Local Education Authorities nemen in hun regio allerlei initiatieven om leerwerkplaatsen te creëren.

Na de verkiezingen van mei 2015 lanceerde de nieuwe regering het ambitieuze plan om uiteindelijk drie miljoen plaatsen voor apprenticeship te organiseren. Daartoe moeten de grote bedrijven vanaf 2017 verplicht mee bijdragen via een bepaalde financiële investering.

De lat hoger

De al of niet bedekte weerstand van de bedrijven om jeugdige leerlingen op te nemen, die risico lopen om onvoldoende arbeidsrijp te zijn, geldt niet voor de hogere vormen van werkplekieren. De internationale mantra om het aantal hoger geschoolde werknemers op te drijven, doet blijkbaar zijn werk. Het gaat dan momenteel vaak om

korte vormen van hoger onderwijs, die aansluiten bij de kwalificaties behaald op het einde van het niveau secundair onderwijs. Daar zit een economische logica achter. Kandidaten, die in dit stadium solliciteren voor een leerwerkplaats, leveren een meerwaarde op in de productie en in het aanwerven van goed personeel. Het enthousiasme voor die categorie leidt er dan wel toe dat de aandacht voor de lagere en meer kwetsbare jongere leerlingen afneemt. Het is dan ook een algemene tendens dat het aantal leerwerkplaatsen op het niveau secundair al gedurende enkele decennia daalt. Het tegenovergestelde is waar voor de leerplaatsen in het hoger onderwijs. Het risico op Mattheuseffecten is daarom binnen de stelsels van werkplekleren niet gering.

Het duaal systeem in *Duitsland* heeft altijd al een duaal leren gekend voor leerlingen met een diploma (Abitur) van het gymnasium. Die leerlingen hebben toegang tot het hoger onderwijs, dat dus ten dele ook al duaal was voor beroepsgerichte opleidingen van een post secundair niveau (vertegenwoordiger, bankbediende, notarisklerk, gespecialiseerde technicus...). Nieuw is dat nu ook toegang tot het hoger onderwijs mogelijk is via het circuit van duaal onderwijs, waarbij er met toelatingsproeven wordt gewerkt of met portfolio's van elders of eerder verworven competenties.

Bedrijven bieden nu ook meer aanvullende leercontracten aan, bestemd voor werknemers op het niveau van ploegbaas of afdelingsleider. In 2010 was het totaal aandeel van deze hogere leercontracten gestegen tot 5%, met niet minder dan 776 programma's. Dit type contracten kan vaak worden gesitueerd op het niveau van subdegrees hoger onderwijs, onder het niveau bachelor.

Maar ook op het niveau bachelor zoeken de hogescholen (de Fachhochschulen) nu leerwerkplaatsen en die kennen een stijgend succes omdat ze een dubbelkwalificatie geven van enerzijds bachelor en anderzijds gevorderde beroepsbeoefenaar. Hier ging het om 50.000 studenten in 2010.

In *Nederland* is er een beweging merkbaar waarbij het niveau MBO 4 (4 jaar na het VMBO) omgezet wordt in een voorbereiding op hoger onderwijs. In 2013 gingen 39 % van de afgestudeerden op MBO niveau 4 naar een vorm van hoger beroepsonderwijs. Terugkijkend naar de vorige schoolkeuze blijken deze afgestudeerden in het VMBO de gemengde of theoretische leerweg te hebben gevolgd (Inspectie van het Onderwijs, 2015, 18). Zonder onderbroken schoolloopbaan zijn die studenten 20 jaar bij het beëindigen van dit Middelbaar Beroepsonderwijs. Pas dan kunnen ze aan het hoger onderwijs beginnen.

Een onderdeel van die doorstroming gebeurt sinds 2006 naar het niveau subdegree, wat men in Nederland de 'associate degree' (AD) noemt (in Vlaanderen HBO5). De Associate Degree werd in 2006 ingevoerd op vraag van het bedrijfsleven. De opleiding duurt twee jaar, waarbij het tweede jaar via werkplekleren gebeurt. De bedrijven opteerden voor deze opleiding voor de afgestudeerden uit MBO 4 en dit in de plaats van een gewoon HBO. Hun wens is verklaarbaar op grond van het rendement van de HBO-doorstroming. In 2013 stroomden 40 % van de MBO 4'ers door naar het HBO. Maar de uitval van die MBO'ers was zeer groot. Bijna 50 % van de MBO'ers uit de cohorte van 2007 hadden na vijf jaar geen bachelordiploma. De meeste uitvallers kwamen uit de duale leerweg van het MBO 4. (Bronneman-Helmers, 2015, 30). Daarbij geldt dat een afgestudeerde MBO'er (zonder vertraging) reeds 20 jaar oud is. Dit is toch wel een erg grote omweg in tijden van financiële schaarste. Na een proefproject, werd de associate degree-opleiding vanaf 2011 regulier en met ongeveer 4.500 studenten in 2012. Dit is echter nog slechts 1 % van het aantal studenten HBO (Ibid., 31). De discussies lopen nog

of er meer nadruk moet worden gelegd op de finaliteit van gevorderd beroepsbeoefenaar of op de voorbereiding op een bachelor. De realiteit is dat 50 % van de afstuderenden na de 'associate degree' verder gaat voor een bachelor. Daarnaast geldt dat drievierde van de studenten deelneemt aan het programma wanneer ze al aan het werk zijn. Gezien de strengere eisen die in het hoger onderwijs beginnen te gelden, is het best mogelijk dat het succes van de associate degree zal toenemen. Dat geldt dan in de eerste plaats voor de afgestudeerden uit de duale leerweg.

Frankrijk heeft voor zijn beroepsgerichte weg (met 32 % leerlingen in het werkplekleren) erg geïnvesteerd in de graad van 'baccalauréat professionnel'. Om die weg aan te moedigen werd die opleiding (na het collège op 15 jaar), vermindert van vier naar drie jaar. Van die gediplomeerden gaan er 25 % naar het hoger onderwijs van een kort beroepsgericht type: de opleiding voor een Brevet de Technicien Supérieur (BTS) of het Diplôme d'Université Technologique (DUT). * Van deze studenten BTS en DUT komen er respectievelijk 20,2 % en 4,9 % uit het leerlingstelsel. Alles samen gaat het om 4,3 % van alle studenten in het hoger onderwijs.

De voorkeur voor het 'bac pro' heeft een keerzijde. De diploma's voor vaklui van het Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP), die meer door het bedrijfsleven worden gewaardeerd, ondergaan een zekere ontwaarding. Wat niet als hoger onderwijs geldt, wordt in de algemene hype voor hoger onderwijs minder waardevol geacht. Werkgevers klagen daarover en meer en meer wordt ook gesteld dat de toename van de 'bacs pro' in het hoger onderwijs aldaar naar een niveaudaling leidt.

Er is een constante toename van het aantal leerders op hoger niveau binnen het leerlingstelsel, terwijl dit cijfer daalt voor het stelsel op secundair niveau. Tussen 2004 en 2010 steeg het aantal leerders op hoger niveau met 24 % terwijl het aantal leerders op het niveau CAP daalde met 6 % (Conseil, 2014, 3). De Conseil noemt dit een zorgelijke situatie. Hij is van oordeel dat het duaal leren bij uitstek geschikt is voor leerders die mikken op een diploma secundair onderwijs en ook op leerders zonder getuigschrift. De overheid moet vooral geld investeren in de lagere niveaus, niet alleen omwille van het succes van de leerlingen, maar ook omwille van de kost op termijn van jongeren zonder kwalificatie. Op het hogere niveau is er een win-winsituatie voor de bedrijven, zodat die op dat niveau ook meer financieel kunnen bijdragen. Die redenering kan voor Frankrijk gestaafd worden. Als men de afhakers tussen 15 en 29 jaar telt, gaat het om 57 % op de leeftijd tussen 15 en 18 jaar. Economen hebben uitgerekend dat een persoon, die gedurende heel zijn leven geen kwalificatie haalt en afhaakt, een kostenplaatje van 230.000 euro voor de staatskas oplevert. Voor de staatskas zou dat op dit ogenblik 30 miljard euro per jaar betekenen (Ministère, 2014, 7).

In het *Verenigd Koninkrijk* is het helemaal niet vanzelfsprekend dat afgestudeerden uit het beroepsgericht onderwijs naar het hoger onderwijs gaan en dat geldt a fortiori voor de weg van het werkplekleren. Op die wijze heeft zich een ingewikkeld systeem van kwalificaties binnen het bedrijfsleven ontwikkeld met lagere en hogere niveaus in beroepsvaardigheden via allerlei soorten modulaire systemen binnen de sectoren. Voor het werkplekleren zou men kunnen spreken van Intermediate en Advanced Apprenticeship. Het zou te ver gaan om hierop in te gaan, maar belangrijk is dat het hele

* De benaming 'université' verwijst dus niet naar ons begrip universiteit.

circuit helemaal los staat van het algemene circuit dat toegang geeft tot de koninklijke degrees van bachelor en master aan de universiteiten*. De scheiding tussen de 'two cultures' is in het Verenigd Koninkrijk (minder in Schotland) maximaal.

Voor leerlingen in het werkplekleren betekent de hogere vorm bij het afstuderen na een Advanced Apprenticeship, meestal een Higher National Diploma. Een veertigtal Colleges bieden dergelijke cursussen aan. Vaak gaat het om een samenwerkingscontract met een bepaalde technisch georiënteerde universiteit (de vroegere polytechnics), die dan dergelijke afgestudeerden opneemt. Daarnaast bestaat er sinds 2001 ook een zogenaamde Foundation Degree. De opleiding omvat twee jaar voltijds onderwijs in de beroepsgerichte sector, gevolgd door niet minder dan drie jaar werkplekleren. In elk geval geen lichte omweg om op die manier een diploma op niveau HBO5 te krijgen en om via die weg toegang te krijgen tot het klassieke hoger onderwijs. In 2010 ging het voor alle opleidingen hoger onderwijs in de Colleges samen om ongeveer 100.000 studenten waarvan er 59 % nadien verder gingen voor bachelor en eventueel master (Tummons e.a., 2013). De nieuw aangetreden regering in mei 2015, heeft echter een halt toegeroepen aan het invoeren van opleidingen hoger onderwijs in de Colleges of Further Education, omdat ze twijfels heeft over de geboden kwaliteit.

Een belangrijke stap is ook dat de nieuwe vierjarige University Technical Colleges (UTC), die bedoeld zijn als voltijdse studierichtingen vanaf 14 jaar, sinds 2013 ook in een eigen vorm van apprenticeship kunnen worden aangeboden. Deze richtingen zijn enigszins vergelijkbaar met onze studierichting Industrieel-Wetenschappen. In deze UTC's worden wiskunde en Engels gekoesterd. De leerlingen moeten de klassieke A-levels voor wiskunde en Engels op 18 jaar halen om toegang te krijgen tot de universiteit. De UTC's (op dit ogenblik een veertigtal) maken gebruik van bepaalde, erkende programma's van Awarding Bodies, bijvoorbeeld een reeks BTEC's, als onderdeel van hun opleiding. In de eerste twee jaren is de vorming sterk schoolgebonden met stages. Het derde en vierde jaar kunnen als werkplekleren worden georganiseerd, maar doordat ze dan meer in de bedrijven aanwezig zijn, moeten de leerlingen dan een vijfde jaar extra doen. In ruil voor dit duaal traject met een extra jaar, krijgen de studenten in het derde jaar een jaarsalaris van 7.500 £, in het vierde jaar 20.500 en in het vijfde 12.500 £. Het betekent ook dat het betrokken bedrijf de leerlingen selecteert in het met haar samenwerkende UTC (T.E.S., 17.02.2012).

In 2012 lanceerde de regering een programma om leercontracten te ontwikkelen op het niveau bachelor. Daarmee wordt de scheiding tussen de koninklijke algemene route en de technische route uitgedaagd. Maar daarmee zijn de vooroordelen tegenover de toegepaste route nog niet verdwenen. In 2012 waren er 101.000 studenten, die in hogere beroepsgerichte opleidingen zaten, leidend tot een foundation degree, higher apprenticeships en diverse trajecten op hoger niveau. Daartegenover stonden 1.537.000 studenten die in het klassieke circuit van de degrees aan de universiteiten zaten (T.E.S.,

* Het begrip universiteit moet men in het Verenigd Koninkrijk breed opvatten. Vrijwel alle instituten van hoger onderwijs noemen zich universiteit (ongeveer 130). Ze worden wel op typisch Angelsaksische wijze gerangschikt in oude en nieuwe universiteiten (de vroegere polytechnics) of in universiteiten van de Russell groep (de 24 hoogst scorenden in wetenschappelijke output) en de andere. Een bachelor of master degree in het VK wordt daarom altijd verbonden aan de naam van een hogeschool of universiteit.

05.09.2014). Maar het blijkt dat bijna de helft van de afgestudeerden uit de universiteiten met bachelorniveau of zelfs masterniveau in een beroep werken, waar een dergelijke graad niet wordt gevraagd. Dat wordt frustrerend als die afgestudeerden dan collega's zien uit het leerlingstelsel (van hoger niveau), die dan vaak meer verdienen en die bovendien niet geplaagd zitten met het afbetalen van leningen voor de dure universitaire studies. Hinderend daarbij is dat veel leraars uit het algemeen onderwijs met de traditionele blik blijven opkijken naar de koninklijke route van de universiteiten (Farrar, 2015, 48-49).

Een onverwachte stimulus voor werkpleklers is nu echter het optrekken van het toelatinggeld voor universiteiten tot 9.000 pond (in 2012). Om een universitaire kwalificatie te halen betekent dat voor studenten een investering van 50.000 pond, terwijl dat niet geldt voor hogere beroepen geleerd via werkpleklers. Daarom zijn er nu ook bachelors, en op termijn zelfs, masters gepland via werkpleklers.

Wat met jongeren met bijzondere noden?

Het is intussen wel duidelijk gebleken, dat vooruitgang in het werkpleklers mogelijk is, zeker wanneer het om gewone schoolloopbanen gaat of wanneer het om hogere niveaus gaat. Bedrijven zijn daar niet afkerig van en de onderwijssector wordt geconfronteerd met de groeiende vraag van de EU en van de problematiek van jeugdwerkloosheid, vaak gekoppeld aan ongekwalificeerde uitstroom. Maar bij deze groeiende motivatie dreigt de aandacht voor de minder bedeelde leerlingen op de achtergrond te geraken. Voor het bedrijfsleven zijn deze leerlingen vaak niet interessant en ook veel scholen hebben liever goede leerlingen dan leerlingen met speciale behoeften. Het is evident dat er dan van de overheid extra initiatieven moeten komen. Het is overigens best mogelijk dat ook bedrijven bereid zijn een maatschappelijk engagement op te nemen om een bijdrage aan deze problematiek te leveren. Bedrijfsleiders hebben immers ook vaak te maken met personeelsleden, die bijzondere inspanningen moeten doen voor eigen kinderen met bepaalde moeilijkheden.

In tegenstelling tot wat men via de hype rond het Duitse systeem zou verwachten, is het duaal systeem daar zeker geen voortrekker voor inspanningen naar de onderkant van het leerderspectrum. Dat begint al met het feit dat door de vroegtijdige keuze op de leeftijd van 10 jaar, de studiekeuze erg sociaal gebonden is. Leerlingen met lagere sociaal-economische status komen veelal terecht in de Hauptschule. In 2010 bijvoorbeeld zat 75 % van de leerlingen met migratieachtergrond in de Hauptschule en dat tegenover 16 % in de Realschule en 8 % in het Gymnasium. Er is in Duitsland telkens hevige weerstand wanneer er stemmen opgaan om de lagere school op te trekken tot 12 jaar om zo in de lijn van de Europese systemen te komen. De koninklijke weg blijft in Duitsland ook het Gymnasium, dat pas een vijftal jaren geleden van 9 jaar naar 8 jaar (na selectie na het vierde jaar van de lagere school) werd herleid. De zestien deelstaten hebben een uitermate centralistische schoolwetgeving. Dit centralisme is niet bevorderlijk voor echte en diepgravende onderwijsvernieuwing. Daardoor is er stabiliteit in het systeem, maar tegelijkertijd ook een geringe spanningsboog naar grondigere vernieuwing in het onderwijs. Dat geldt mutatis mutandis ook voor de aanpak van het duale stelsel.

Het bedrijfsleven heeft daarnaast weinig belangstelling voor de minder goed presterende leerlingen. De bijdrage, die voor een bedrijf, per leerling op 20.000 euro wordt geschat, zien de bedrijven niet graag als een onproductieve investering. De behoudende lijn van het onderwijs in Duitsland is ook aanwezig bij de tradities van het leerlingstelsel. Plechtige juryssystemen en de weigering om ook in deelcertificaten te investeren, is ook typisch voor Duitsland. Deelcertificaten zijn immers bij uitstek geschikt voor de meer kwetsbare leerlingen. Vandaar dat de Vlaamse deelnemers aan het boven geschetste 'hoge' bezoek aan het duale systeem in Duitsland constateerden dat het duaal systeem geen oplossing biedt voor de ongekwalificeerde uitstroom (Boeve, 2015). Wat de voortgezette vorming na het behalen van een duaal diploma betreft, wordt er wel gedacht aan een systeem van vaste modules, die dan ook via stapeling tot overgangen naar het hoger onderwijs kunnen leiden. De koudwatervrees voor modulaire trajecten is echter nog groot.

Het is dus vooral het schoolsysteem dat de leerlingen die niet geselecteerd werden, moet opvangen. Dat gebeurt binnen voortrajecten, zoals bijvoorbeeld een 'Berufsvorbereitungsjahr', een 'Berufsgrundbildungsjahr' (BGJ) ofwel via de driejarige Berufsfachschule. In de Berufsfachschule, die dus door de deelstaten in schoolverband wordt georganiseerd, wordt meer en meer overgeschakeld op modulair onderwijs met deelcertificaten. De echte voortrajecten zijn meestal al modulair. Er is in de Berufsfachschule ook een grotere dynamiek op pedagogisch-didactisch vlak. Via het voortraject kunnen een aantal leerlingen toch nog doorstromen naar een leerwerkplaats.

Naargelang van de deelstaten zijn er veel verschillende projecten opgezet om zwakker presterende (Leistungsschwächere) jongeren of jongeren met speciale noden toch via bedrijfsleren op te vangen. Bedrijven krijgen daarvoor dan ondersteuning via een subsidie of via gespecialiseerde begeleiders (Berufseinsteigsbegleiter) of andere voordelen qua sociale lasten. Heel wat van die projecten worden medegefinancierd met gelden van het Europees Sociaal Fonds.

Nederland zet vooral in op het mechanisme van zogenaamde 'entreeopleidingen'. Die richten zich op leerlingen die na het VMBO ofwel verder gaan zonder certificering, ofwel slechts geraken aan het niveau 1 van assistent. Nederland beschouwt het streefniveau 2 als minimum startpunt voor werk. Ondanks het streven in die richting blijven een aantal leerlingen mikken op het niveau 1, dat van assistent. De opleidingen die zich na het VMBO richten op niveau 1, werden in 2014 omgevormd tot 'entreeonderwijs'. Dat is duidelijk geïnspireerd door het Berufsgrundbildungsjahr in het voltijds onderwijs in Duitsland. Er wordt heel wat geïnvesteerd in dit entreeonderwijs. Het duurt één jaar, waarvan de eerste vier maanden een oriënterend karakter hebben. Het entreejaar werkt daarnaast remediërend voor rekenen en taal. De overheid heeft immers referentieniveaus voor rekenen en taal vastgelegd voor afgestudeerden van het VMBO (het zogenaamde referentieniveau 2F). Na de vier maanden volgt een bindend studieadvies, dat ertoe kan leiden dat een leerling een andere opleiding of module moet volgen. De entreeopleiding is een soort voortraject, waarbij de school de regie voert, maar in grondig overleg met bedrijven. In heel wat gevallen creëren de ROC's zelf leerwerkbedrijven. Ze hechten zich bijvoorbeeld aan een instelling of aan een bedrijf en schakelen de leerlingen van meet af aan in voor taken in die instellingen. Voorbeelden van dergelijke leeromgevingen zijn: een verzorgingsinstelling voor bejaarden, een

winkelcomplex, een sportcentrum, een provinciehuis. De leerlingen zitten vier dagen per week in een unit in het leerwerkbedrijf, dat gehecht is aan de leeromgeving. Ze voeren allerlei taken uit in diverse niveaus en kunnen deelcertificaten halen op aanvangsmodule. Zo halen ze bijvoorbeeld al deelcertificaten als 'helper zorg en welzijn', 'servicemedewerker gebouwen', 'facilitair medewerker'.... In afspraak met de organisaties of bedrijven, die in het leerwerkbedrijf meewerken, worden ook bijkomende vaardigheden of kennis aangeleerd. De voorwaarde voor een dergelijk systeem is het kunnen stapelen met modules en deelcertificaten. Modularisering van het kwalificatiedossier is dus noodzakelijk. De huidige experimenten zien er hoopvol uit. Tot 86 % van de entreeleerlingen halen een diploma op niveau 1 (Felix, 2013).

Een nadeel van de entreeopleidingen is, dat slechts weinig leerlingen nadien kunnen doorstromen naar niveau 2. De belangrijkste reden daarvoor is de eis van het niveau taal en rekenen, die door de regering is vastgelegd. Door die eis kunnen slechts 10 % van de afsluiters doorstromen naar niveau 2. In het verleden, toen die eis niet bestond, gingen 80 % van die leerlingen naar niveau 2. Doorvertaald naar de 22.000 jongeren die een opleiding niveau 1 volgen, kunnen er in de toekomst slechts 10 % doorstromen naar het niveau 2. Experimenteerscholen in dit perspectief spreken van een 'avo-isering' van het beroepenonderwijs. Door de eis van het 2F-niveau voor taal en rekenen ontnemen, volgens deze scholen, heel wat jongeren de kans om een beroep te leren (Kroeze en van Uden, 2013). Er wordt momenteel gewerkt aan een BOL en een BBL variant voor de entreeopleiding.

In *Frankrijk* is men zich bewust van het hoge aantal afhakers in het onderwijs. Ieder jaar eindigen 140.000 jongeren hun vorming zonder kwalificatie. Tussen 18 en 24 jaar zijn er 620.000 NEET-jongeren (Not in Education, Employment and Training). Merkwaardig is dat men dit al beseft sinds de jaren zestig van de vorige eeuw. Studies die dat illustreren zijn er voldoende en daarnaast ook rapporten van hoog niveau met aanbevelingen. De geschiedenis van het Franse onderwijs sinds de jaren zestig van de vorige eeuw telt herhaaldelijk grootse plannen, met ook zeer duidelijke diagnoses. Maar de logheid van het systeem brengt met zich mee dat men bij de uitvoering verstrikt geraakt in de complexiteit van het stelsel met een veelheid van participanten, een ingewikkelde en loodzware juridisering en een afwachtend en defensief lerarenkorps (Standaert, 1989).

Onder meer onder Europese druk en ook door de economische crisis komt er echter opnieuw beweging in een modernisering van het beroepsgericht onderwijs. Het gebrek aan coördinatie en aan flexibiliteit was de aanleiding voor de huidige regering Valls om een grootscheeps masterplan op te zetten tegen uitval en ongekwalificeerde uitstroom. Nieuw is dat diverse ministeries samenwerken in dit masterplan en dat het aantal intervenianten beperkt wordt. Tegelijkertijd wordt de wetgeving flexibeler gemaakt (Ministère, 2014). Het plan omvat een veelheid van maatregelen, waaronder één van de drie assen betrekking heeft op het meer kwalificeren van jongeren aan de onderkant van het leerderspectrum. Samengevat gaat het voor het leerlingstelsel om volgende maatregelen:

- Het opdrijven tot 500.000 plaatsen, zoals reeds hoger vermeld.
- Het ondersteunen van voortrajecten ('formations de pré-apprentissage').
- Het verminderen van de te zware algemene vormingscomponent in het werkplekleren (vooral wiskunde en vreemde taal).

- Het sterk stimuleren van innovatieve praktijken via soepele regulering en projectsubsidies.
- Zittenblijven inperken door alleen de tekorten te moeten herdoen.
- Consequente succesbeleving via opeenvolgende modules in moeilijkheidsgraad.
- Een verlenging in overweging nemen van de leerplicht tot 18 jaar.
- Informatiecampagnes bij alle betrokkenen en partners.
- Incentives voor bedrijven, die investeren in jongeren met moeilijkheden.
- Een individueel traject mogelijk maken in de lycées professionnels, met extra begeleiding. Onder het statuut 'stagiaire de la formation initiale' kan een leerder bepaalde vakken kiezen en tegelijkertijd werken aan een eigen project.
- Lycées professionnels verplichten om 40.000 leerlingen aan te nemen in een vorm van werkplaatsleren. In plaats van het Centre de Formation d'Apprentis moet het beroepslyceum de regie voeren en contact zoeken met bedrijven.

In het *Verenigd Koninkrijk* wordt duidelijk het probleem van de NEET's erkend. In 2014 werd het aantal van deze jongeren op ongeveer één miljoen geschat. Daarbij moet wel een foutenmarge worden ingerekend. Bij het verzamelen van de gegevens over de situatie van de jongeren is het niet steeds duidelijk waarmee ze bezig zijn. In een aantal gevallen is dat niet te achterhalen en dus moet men ook telkens het aantal jongeren aanduiden waarover men geen gegevens heeft. Naargelang van de regio varieert dat van 15 % tot 5 %, met een gemiddelde voor Engeland van 9,1 % (Ofsted, 2015, 23).

De oorzaken van NEET-situatie zijn divers. Vooreerst zijn er de jongeren met leermoeilijkheden. Verder is er een significant overwicht van leerlingen uit een laag sociaal milieu. Verder valt het lage aandeel op van apprentees van allochtone origine. Binnen het leerlingstelsel zitten slechts 6 % jongeren uit die groep. De cijfers werden negatief beïnvloed door een maatregel van de regering in 2011 waarbij de zogenaamde Education Maintenance Allowance (EMA), een soort leerkrediet, werd afgeschaft. De inspectie wijst ook op bepaalde hardnekkige gewoontes van Providers of Colleges om toelatingseisen te hoog te stellen. Zo vragen bepaalde Colleges een niveau C voor wiskunde en Engels als toelatingseis. Op die manier zijn ze verlost van de verplichting de leerlingen met score D of minder bij te scholen om ten minste het C-niveau te halen. Anderzijds heeft de verhoging van de leerplichtleeftijd een gunstig impact gehad op het aantal NEET's. Volgens de inspectie leidde dit voor 16-17 jarigen op één jaar tot een vermindering met 0,9 %.

De regering is zich bewust van die problematiek en neemt daarvoor bepaalde initiatieven. In 2011 kregen de Colleges een bedrag van 180 miljoen pond voor programma's voor de cursisten met moeilijkheden. In 2012 kregen organisaties die voortrajecten organiseerden om jongeren van 16-17 jaar toe te leiden naar beroepsopleidingen een bedrag van 126 miljoen pond. Daarnaast kwam het project Youth Contract tot stand. De bedoeling was om premies aan bedrijven te geven die een leercontract tot stand brengen voor leerlingen met speciale noden. Er was in een bedrag voorzien waarmee 250.000 werkplekken zouden kunnen starten (Learning for Life, 2012, 5-6).

Meer recent zijn de voortrajecten onder de vorm van traineeships voor zes maanden. In die zes maanden worden de jongeren bijgewerkt in wiskunde, Engels en aangepaste werkervaring. De inspectie constateert dat dit systeem veelbelovend en reeds

resultaatsvol is. Het is wel belangrijk om geëngageerde bedrijven te vinden en aan te moedigen (Ofsted, 2015, 22).

Algemene vorming en beroepsopleiding

Het opiniepeilingsinstituut Gallup organiseerde een enquête bij ondernemers waarin gevraagd werd naar de vaardigheden die zij het belangrijkste achten voor tewerkstelling. Het onderzoek gebeurde in opdracht van het Europese Directoraat-Generaal voor Onderwijs en Cultuur en leverde het volgende lijstje op (vertaling R.S.).

| Vaardigheden | Belangrijk in % |
|---|-----------------|
| In groep werken | 67 % |
| Sectorgebonden vaardigheden | 62 % |
| Communicatieve vaardigheden | 60 % |
| Aanpassingsvermogen aan nieuwe situaties | 59 % |
| Lees- en schrijfvaardigheid | 53 % |
| Analyserende en probleemoplossende vaardigheden | 53 % |
| Beslissingsvermogen | 46 % |
| Kunnen werken met getallen | 40 % |
| Vreemde talen | 33 % |

Bron: Bollaert, 2014-2015, 45.

Merkwaardig is dat acht van de negen vaardigheden niet rechtstreeks te maken hebben met het vakgebied.

Het spanningsveld tussen algemene vorming en beroepsgerichte vorming is in alle landen aanwezig. Meer nog, regelmatig is een kloof zichtbaar in waardering en a fortiori in samenwerking op dat vlak tussen het onderwijs en het bedrijfsleven. Vanuit het onderwijs ziet men vaak het bedrijfsleven als alleen maar geïnteresseerd in de economische inzetbaarheid van de afgestudeerden. Van de andere zijde wantrouwen de bedrijven vaak het onderwijs omdat het er niet in slaagt de jongeren arbeidsrijp te maken en hen de noodzakelijke vaardigheden daartoe aan te leren. Het water tussen de beide partijen is vaak diep.

In dit verband gaat het vaak om de discussie over de uitwisselbaarheid van de diploma's via de schoolgerichte en de bedrijfsgerichte weg. In Duitsland is die gelijkwaardigheid evident. In Nederland en Frankrijk (en ook in Vlaanderen sinds het decreet op Leren en Werken) is de gelijke waardering juridisch een feit. In de hoeden van heel wat belanghebbenden is daarmee echter de zaak niet opgelost. Er is wantrouwen vanuit de schoolgerichte hoek over die gelijkwaardigheid. Die uit zich concreet in eisen voor niveaus van taal en wiskunde, die overgenomen worden van de algemene schoolroute. Dat blijkt uit de pogingen van Nederland, Frankrijk en Engeland om de duale weg te kleuren met dezelfde programma's, die aan de algemene routes worden opgelegd. Het inzicht dat ook een toegepaste, gekleurde algemene vorming mogelijk is, blijkt dus nog niet doorgedrongen te zijn. Het gaat dan om vakdoorbrekende curricula, thematisch onderwijs en projectonderwijs.

Dat leidt dan vaak tot het onderwaarden van bedrijfsgerichte opleidingen door onderwijsmiddelen. Ze achten de bedrijven niet in staat om via het werkplekleren mee te werken aan een algemene vorming van de jongeren. Omgekeerd gaat het bedrijfsleven vaak versnipperd en pragmatisch om met de mogelijkheden die het onderwijs kan bieden. In Vlaanderen zie je dat ook via de diverse sectorconvenanten, die bepaalde bedrijfssectoren afsluiten met het onderwijs.

In feite gaat het om de vraag wie de regie voert in het territorium van het beroepsgerichte onderwijs. Krijgt het onderwijs de regie voor de beroepsgerichte trajecten, of laten we de regie over aan de bedrijven?

De wederzijdse vooroordelen en veroordelingen, terecht of onterecht, kunnen opgelost worden in een goed voorbereid en efficiënt werkend samenwerkingsverband. Hoe ligt nu die verhouding tussen algemene en bedrijfsgerichte vorming in de hier bestudeerde landen?

In *Nederland* is met de invoering van de referentieniveaus voor taal en rekenen op het niveau van het VMBO een sterke druk ontstaan op de beroepsgerichte vorming om hoger te presteren op de vakken Nederlands, Engels en rekenen. Met deze 'avoïsering' (AVO is algemeen vormend onderwijs) van het beroepsonderwijs is er een groot risico dat er minder beroepsbeoefenaars zullen afstuderen, omdat het niveau 2F vereist wordt om door te stromen naar het MBO. Na de invoering ervan in 2011 zakte het percentage geslaagde leerlingen. Hoogleraar onderwijskunde Volman vindt dit een spijtige zaak. Er is niets mis om de lat hoog te leggen, maar wanneer er dat toe leidt dat heel wat leerlingen worden uitgesloten voor een beroepsopleiding, dan is dat een blijk van onvoldoende respect voor jongeren die wel een beroepsgerichte weg aankunnen, maar minder goed zijn in algemene vakken. De onderkant van leerlingen wordt op die manier onrecht aangedaan. Daarenboven groeit het tekort aan technisch geschoolde werknemers.

Er is een groeiend gat tussen het niveau dat de samenleving eist en wat de leerlingen aankunnen (Ros en Marreveld, 2013). Het gekende kritische rapport van de parlementaire commissie Dijsselbloem waarschuwde overigens voor de innovatieve gedachten, die centraal worden bedacht en nauwelijks worden gecheckt bij de professionals. De controle gebeurt vaak uitsluitend in de 'kleilaag' van de talrijke overlegorganen. De commissie concludeerde dat het beleid grote risico's neemt met kwetsbare leerlingen voor wie het onderwijs te (lang) theoretisch is en voor wie er geen aparte leerroutes mochten komen. Voor deze leerlingen is de nadruk komen te liggen op wat ze niet konden, in plaats van hun talenten te benutten. Een aparte arbeidsmarktgerichte leerweg is dan ook nodig (Parlementaire Commissie, 2008). De Onderwijsraad bevestigde die idee in een advies van 2013: "Door hogere eisen wordt het voor kwetsbare jongeren echter moeilijker om deze minimale basis te bereiken" (Onderwijsraad, 2013). In 2014 constateerde de Onderwijsraad in een advies 'Onderwijsbeleid na de commissie Dijsselbloem' dat voor de aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem slechts weinig vooruitgang was geboekt (Onderwijsraad, 2014).

Het beroepsgericht onderwijs (maar ook het algemeen onderwijs) in *Frankrijk* gaat gebukt onder een historisch te verklaren strikte opvatting over wat men er 'la culture générale' noemt (Standaert, 1989, 200). De Franse filosofen onder aanvoering van Descartes, Pascal en de encyclopedisten hebben daartoe bijgedragen. Het

curriculummodel van de jezuïeten ging mee in dit spoor. Ten slotte was de centralistische vormgeving door Napoleon erg geïnspireerd door die opvattingen. Concreet uit zich deze visie van 'culture générale' in een hoge graad van abstractie en een streven naar encyclopedisme. Het concept van 'laïcité', los van de erfenis van de jezuïeten en refererend aan de revolutie, draagt ertoe bij dat het onderwijs voornamelijk, informatief en cognitief gericht moet zijn. Leraren worden verondersteld neutraal te zijn en niet met hun opinies te koop te lopen. Het bestendige selectieve karakter van de abstracte wiskunde is in Frankrijk berucht. De invoering van de 'moderne' wiskunde in België onder minister Janne en onder impuls van Papy in de jaren zeventig van de vorige eeuw was in grote mate een blauwdruk van de Franse, abstracte wiskunde. In tegenstelling tot de Angelsaksische landen, wordt het toepassen van de wiskunde als nivellerend beschouwd. Een OESO-rapport over Frankrijk in 1986 sprak over de 'dictatuur' van de wiskunde (OECD, 1986). In datzelfde verband is ook het taalonderwijs sterk gebaseerd op grammatica en syntaxis.

Die visie op cultuur leidt vanzelf tot een onderwaardering van het toegepast karakter van het technisch- en beroepsonderwijs. Meer nog ze beïnvloedt ook de invulling van de algemene vorming binnen het beroepsgericht onderwijs en ook die in de Centres de Formation d'Apprentis. Vandaar dat de reeds vermelde Raad voor economische analyse van oordeel is dat het ministerie van onderwijs te ver af staat van de realiteit van wat er op de werkvloer leeft. In zijn rapport aan de eerste minister stelt de Conseil dan ook dat het nodig is om "Réduire la part des matières générales dans les diplômes de CAP et promouvoir le tutorat des apprentis"(Conseil, 2014, 7).

Voor het *Verenigd Koninkrijk* blijft gelden, dat er weinig waardering is voor een kleuring van de algemene vorming in de richting van beroepsgerichte trajecten. Wie uit de technische sector in het hoger onderwijs wil verder studeren, zal aan precies dezelfde vereisten voor wiskunde en Engels uit de algemene scholen moeten voldoen. Meer nog, de Colleges of Further Education moeten voor de leerlingen, die die GCSE-levels voor wiskunde en Engels (niveau A-C) niet hebben gehaald, inhaalcurssussen inrichten voor die GCSE's. Zelfs oudere cursisten na 19 jaar worden gesubsidieerd om die GCSE's te behalen (Department, 2011 b). Het resultaat is niet denderend. De inspectie schetst dat als volgt. Voor de examens op zestien jaar zijn er 237.000 schoolverlaters die het vereiste niveau voor Engels en wiskunde niet halen. Het blijkt nu dat de verplichting voor de Providers en de Colleges niet werkt om de cursisten toch dat niveau later te laten halen. Slechts één op zes van die cursisten halen uiteindelijk het vereiste niveau op 19 jaar. De inspectie merkt zijdelings op dat de leiders van de Colleges en bedrijven daar blijkbaar niet wakker van liggen, zelfs niet als ze subsidies krijgen voor cursisten tot 25 jaar om dat niveau te halen (Ofsted, 2015, 27-28). De Colleges komen ook zwaar onder druk te staan omdat ze al maar meer energie moeten stoppen in herexamens voor Engels en wiskunde, nadat de leerlingen het algemeen onderwijs zonder het C-niveau hebben verlaten. In 2013-2014 organiseerden de Colleges in vergelijking met de algemene scholen vijf maal zoveel herexamens voor Engels en zes maal zoveel voor wiskunde. In 2015 waren dat voor zeventienjarigen in de Colleges 30.000 herexamens GCSE wiskunde en 18.000 voor Engels (T.E.S. 28.08. 2015).

De hardnekkigheid waarmee de overheid en in haar kielzog, haar inspectie, deze benchmark nastreven, roept toch wel vragen op. Een survey in 2014 van de British Chambers of Commerce (BCC), die duizenden ondernemingen in het Verenigd

Koninkrijk vertegenwoordigt, constateerde dat 88 % van de ondernemers vond dat de afgestudeerden uit de scholen onvoldoende voorbereid zijn op werk. Bij 57 % van hen lag dat aan een gebrek aan vaardigheden als communicatie, werken in een team en weerbaarheid. De overigen vonden dat er een gebrekkige loopbaanoriëntering gebeurt of dat men in het onderwijs te weinig refereert aan het bedrijfsleven. Van de gecontacteerde bedrijven boden er 39 % leerwerkplaatsen aan en 32 % dacht eraan om dat in de toekomst te doen (BCC, 2014).

De scholen van het algemeen onderwijs doen ook weinig moeite om na zestien jaar een traject naar het beroepsgerichte circuit aan te bevelen. Leraars en scholen denken daarin erg behoudsgezind in het kader van de traditionele weg via centrale examens en rankings op zestien en achttien jaar, leidend tot universiteit of hoger onderwijs. Daarnaast is er het brood-op-de-plank-argument. Heel wat scholen hebben immers een Sixth Form, zijnde een aanbod voor A-levels (een zesde en zevende jaar algemeen secundair onderwijs) tussen 16 en 18 jaar. Aangezien ze per leerling worden betoelaagd, ligt het niet voor de hand dat ze met veel ijver leerlingen oriënteren naar Colleges of andere Providers van technisch onderwijs. Er is ook grote onwetendheid bij de scholen over de mogelijkheden die het technisch- en beroepsonderwijs bieden. Allerlei enquêtes bij leerlingen en ouders wijzen erop dat scholen leerlingen nauwelijks informeren over de mogelijkheden van het beroepsgerichte traject. In een aantal gevallen raden ze die wegen zelfs af.

De overheid heeft ondertussen wel opgemerkt, dat dit geen goede situatie is. Dat heeft ze voor een stuk aan haar zelf te danken. In 2012, bij de lancering van 'vrije' scholen ('free schools' en 'academies'), los van de Local Education Authorities, heeft ze de functies van deze LEA's erg gereduceerd, onder meer door de loopbaanoriëntering van hen af te nemen en die toe te wijzen aan de scholen. De scholen werden verplicht om IAG (Information, Advice en Guidance) aan te bieden over Further Education en Apprenticeship. Dat is dus blijkbaar niet zo best gelukt waardoor de nieuwe regering in haar beleidsplan aankondigt dat er een 'employer-led careers company' zal worden opgericht. Die organisatie krijgt de regie om jongeren te adviseren voor hun loopbaan en tevens om makelaar te spelen tussen onderwijs en bedrijfsleven (T.E.S., 22.05.2015). Die maatregel ligt in de lijn van het beleid van de regering de impact van het bedrijfsleven op de opleidingen te versterken. Onmiddellijk leidt dit tot oppositie van de onderwijssector en van de Colleges en Providers. Ze stellen dat de kleine en middelgrote bedrijven niet in staat zullen zijn die functie te vervullen.

Voor *Nederland* geeft de tweejaarlijkse monitor voor het competentiegericht beroepsonderwijs een aantal interessante cijfers (van der Meijden e.a., 2013). Vooreerst blijkt dat de bedrijven maar matig positief oordelen over de theoretische vorming als voorbereiding van de leerlingen voor het werk in de bedrijven. Slechts 40 % vindt die positief. De bedrijven beoordelen hun voorbereiding daarentegen met 70 % als positief. Daartegenover staat dat bijna 70 % van de leraren tevreden of zeer tevreden zijn over hun voorbereidingsarbeid. Opvallend is dat de leraren scores van 80 tot 90 % geven voor de startbekwaamheid, de beroepshouding, vakvaardigheid en vakkennis van hun afgestudeerden. De studenten van hun kant laten zich erg positief uit over de begeleiding van hun activiteiten in het bedrijf. De leraren vinden ook in 90 % van de gevallen dat ze tevreden zijn over hun werk in de opleiding. De studenten zijn daar na hun afstuderen minder positief in. 43 %

is tevreden of zeer tevreden over de didactische kwaliteit en 45 % is dat ook voor de leraren.

Het is erg opvallend bij deze gegevens dat de scholen de samenwerking met de bedrijven veel positiever inschatten dan de bedrijven zelf.

Het spanningsveld tussen algemene en toegepaste vorming, blijft in alle landen levensgroot. De 'two cultures'-mentaliteit, die al eeuwen oud is en die versterkt uit de naweeën van de godsdienstoorlogen in de eerste helft van de zestiende eeuw kwam, houdt nog steeds stand. Immers, volgens de bekende filosoof en wiskundige Toulmin, hebben grote denkers als onder meer Descartes de abstracte taal van de wiskunde vooropgesteld als het alternatief voor de ideologisch geladen taal van de godsdienstoorlogen, oorlogen die zoveel ellende hadden aangericht. Het 'je pense, donc je suis' werd op die manier de maatstaf voor een sublimatie van het hogere en abstracte intellectuele denken (Toulmin, 1992). Alle ideeën zouden in de toekomst in wiskundige taal omgezet kunnen worden. En die taal moest per definitie de singulariteit, de context en de praktijk overstijgen. In zijn indrukwekkende studie heeft Toulmin aangetoond dat die visie op 'zuiver' denken in tegenstelling met 'toegepast denken', na meer dan vier eeuwen, nog steeds overheersend is.

Reflecties bij de Conceptnota

De conceptnota van de Vlaamse Regering over werkplekleren is een eerste stap in de intenties van de regering om een nieuwe impuls te geven aan het werkplekleren. Niet toevallig is het een gezamenlijke nota van de Ministers van Werk en Onderwijs. Het is duidelijk dat er bij het opstellen ernstig nagedacht is over de plaats van het werkplekleren in de toekomst. Het document is daarom zeer geschikt om er voor een concrete vormgeving op verder te werken (Conceptnota, 2015).

De hier aangeboden studie met een schets van een representatief staal van systemen van werkplekleren, is bedoeld om de discussies rond de herbronning rond het werkplekleren te ondersteunen. De studie gaat over twee sterk en twee minder sterk uitgebouwde systemen, althans in vergelijking met het schoolgerichte technisch- en beroepsonderwijs. De ervaringen uit deze vier landen laten toe de contouren van het werkplekleren duidelijker vast te stellen en ze ook te problematiseren. We kunnen bij de vormgeving van een vernieuwd systeem van werkplekleren lering trekken uit de positieve en negatieve ervaringen in de bestudeerde landen. De voorwaarde is wel dat die ervaringen geïnterpreteerd worden in de Vlaamse context.

In synthetische vorm en gebaseerd op de studie, volgen hier dan ook mogelijke discussielijnen, onder de vorm van stellingen.

- Het is belangrijk de term 'werkplekleren' (duaal leren, leerlingstelsel, leertijd, alternerend leren) uitdrukkelijk te beperken tot trajecten met ten minste 60 % van de leertijd in een bedrijf. Zo niet wordt de discussie vertroebeld door het nodeloos uitrekken van het begrip tot stages, bedrijfsbezoeken en dergelijke. Stages behoren tot het schoolgerichte technisch-en beroepsonderwijs. Voor het Vlaamse onderwijs is er een eigen situatie waarbij er zowel een schoolgerichte (het DBSO) als een bedrijfsgerichte (de leertijd) opleiding is binnen het leren en werken. Een toenadering en zelfs een integratie tussen die twee vormen is nodig om de transparantie, de toegankelijkheid en de efficiëntie van het werkplekleren te vergroten.

-De aansluiting tussen aanbod en vraag van leerwerkplaatsen is cruciaal. Die moet goed geregisseerd en systematisch worden aangepakt. De regierol van Syntra, als gedelegeerde van het Ministerie van Werk is daarom een goede beslissing op voorwaarde dat in die regierol sterk wordt geïnvesteerd. In die situatie zou het nieuwe Syntra immers verantwoordelijk kunnen zijn voor de coördinatie van de werkgevers, het erkennen van leerwerkplaatsen, het opleiden en begeleiden van bedrijfsmonitoren en het coördineren van de beroepsprofielen. Het is duidelijk dat dit een grondige metamorfose ten opzichte van de huidige taken van Syntra onderstelt. Syntra heeft evenwel reeds een aantal instrumenten ontwikkeld om het huidige systeem van werkplekieren centraal te monitoren.

- Onderwijs en bedrijfsleven moeten gestructureerd samenwerken via een zo eenvoudig mogelijke, bestendige en gecoördineerde structuur. Als gelijkwaardige partners binnen die bestendige samenwerking, kan worden overwogen de trekkersrol voor het arbeidsgedeelte aan de het bedrijfsleven toe te kennen terwijl de trekker voor de algemene vorming het onderwijs kan zijn. Op die manier kan er binnen een redelijke tijd een symbiose tussen de twee vormen van leren en werken tot stand komen. Er is dan te denken aan een formule waarbij onderwijs de trekker is voor de component algemene vorming en het bedrijfsleven voor de beroepsprofielen en de modulaire onderdelen ervan. De theoretische vakkennis voor de betrokken beroepen kan gegeven worden in de scholen of in de syntracentra, maar onder de regie van het bedrijfsleven.

- De participatie van de sociale partners is een meerwaarde om een democratisch gedragen afstemming tussen leerplaatsen en leerlingen te krijgen. Beroepsprofielen moeten daarbij het uitgangspunt zijn. Het onderwijs is niet de meest geschikte organisatie om die beroepsprofielen op te stellen.

- Werkgevers klagen vaak over een tekort aan basisvaardigheden bij de leerlingen. Zowel het beroepsgericht onderwijs als de vormingen van Syntra moeten zich daarover bezinnen. Wellicht moeten die vaardigheden concreter en meer op de werkplaats gericht worden, zonder de algemene maatschappelijke en ethische vorming te verwaarlozen. Keuze-elementen in die programma's kunnen daartoe bijdragen. De bestaande eindtermen PAV zijn al in die zin geconcipieerd en kunnen als basis dienen voor een heroriëntatie van de algemene vorming. Het is niet de goede weg om de leerlijn van het algemeen onderwijs op identieke wijze over te plaatsen naar het werkplekieren. Vormen van vakdoorbreking, thematisch onderwijs en projectonderwijs zijn aangewezen.

- Werkgevers voelen er doorgaans niet veel voor om te compenseren voor wat ze percipiëren als tekorten van het leerplichtonderwijs. Leerlingen die onvoldoende arbeidsrijp zijn, worden vaak als een niet haalbare opdracht beschouwd voor de bedrijven.

Om aan deze leerlingen tegemoet te komen, zijn er twee kanten perspectieven. Vooreerst moeten de schoolse programma's ruimte krijgen (en wellicht ook meer geld) voor flexibiliteit in voortrajecten, brugtrajecten en persoonlijke ontwikkelingsprojecten. Vervolgens kunnen afspraken worden gemaakt met bedrijven die onder bepaalde voorwaarden (subsiëring of ondersteuning) blijf geven van maatschappelijke solidariteit om minder arbeidsrijpe leerlingen in een werkcircuit op te nemen.

- Gerichte en goed voorbereide studiebezoeken aan vernieuwende initiatieven in de besproken landen, kunnen nieuwe impulsen geven aan de diverse vormen van voortrajecten.

- Het is gebleken, dat werkplaatsleren met cursisten op hoger onderwijsniveau of met cursisten, die reeds werk hebben, voordelig is voor het bedrijfsleven. Het gaat dan immers om kandidaten met een gekwalificeerde achtergrond en meestal ook met een behoorlijke motivatie. De hoofdopdracht van het duaal leren is om bij voorrang een alternatief circuit te ontwikkelen voor leerlingen vanaf 14 tot 18 jaar of, desgevallend, voor de voortrajecten voor leerlingen met bijzondere noden.

Het onderscheid tussen die twee categorieën (leerplicht en post-leerplicht) is zinvol om te vermijden dat de beweging voor meer werkplekleren een nieuw spoor van Mattheuseffecten zou trekken. Middelen en acties moeten dan ook verschillend zijn voor deze twee doelgroepen. Die voorrang is niet alleen pedagogisch in het belang van de jongere cursisten en desgevallend ook voor de jongeren met achterstand. Ook economisch betekent die voorrang een reductie van de ongekwalificeerde uitstroom met grote positieve gevolgen voor de economie op langere termijn.

- Opnieuw rekening houdend met de ongekwalificeerde uitstroom, moet het mogelijk zijn om apart te certificeren voor algemene vorming en beroepsgerichte vorming. Dat is zeker in het belang van leerlingen, die in het schoolse systeem minder renderen. Een leerling kan beroepsgerichte certificaten verwerven zonder dat hij even sterk is in de algemene vorming. In dat geval is het attesteren van de bereikte doelstellingen van algemene vorming, via bijvoorbeeld portfolio's, een mogelijkheid. Onder meer rekening houdend met het afhaken van veel leerlingen met allochtone afkomst of leerlingen met bepaalde partiële tekorten, is die aparte certificering wenselijk. Dat neemt niet weg dat het verwerven van de beide finaliteiten een streefdoel moet blijven. Het mag echter geen dogma worden.

- Gedeeltelijk samenhangend met het voorgaande, maar ook om transparantie te creëren en overgangen te faciliteren, is een modularisering van de beroepsgerichte competenties met deelcertificaten in een opbouwsysteem wenselijk. Het is absoluut nodig om daarvoor over beroepsprofielen te beschikken. Door een modularisering vervalt ook het onderscheid tussen TSO, BSO, DBSO, en BUSO waar het om beroepsgerichte deelcertificaten gaat. Het is een vorm van structureel inclusief denken. Het volwassenenonderwijs heeft daarin al een pioniersrol vervuld. De koudwatervrees van onderwijsparticipanten is voor deze modulair georganiseerde beroepsgerichte competenties niet terecht.

- Anderzijds is het belangrijk dat het aandeel algemene vorming bij de modulaire beroepsvorming uitgebreid wordt en ook niet modulair is. Geletterdheid en het bereiken van communicatieve en sociale vaardigheden zijn recurrent en moeten concentrisch worden ingeoefend. Anders dan beroepsgerichte competenties zijn ze heel moeilijk in afgeronde deeldoelen af te bakenen.

- De financiering van het werkplekleren zal in het licht van een grotere toenadering tussen beide, het huidige verschil tussen bijvoorbeeld het DBSO en het Syntra-leren moeten verminderen. Rekening houdend met de voortrajecten en brugtrajecten

waarvoor het onderwijs moet instaan (en die sowieso meer kosten), is een betere subsidiëring van de leertijd nodig. De voorzieningen bij het huidige Syntra-onderwijs laten niet toe een gedifferentieerde didactiek en een realistische groeps grootte te realiseren. De idee van een bedrijvenbelasting zoals in Frankrijk kan worden overwogen voor medesubsiëring van het werkplekleren. Daar hoort dan ook een gemeenschappelijk beheer bij van de sociale partners.

- Bij het opvolgen en beheren van het duaal onderwijs is het zinvol een onderscheid te maken tussen kleine bedrijven (1-9 werknemers), middelgrote (10-50 werknemers) en grote (plus 50 werknemers). In de diverse landen blijkt duidelijk dat kleine bedrijven meer moeite hebben en meer steun nodig hebben om een goed duaal leren te organiseren.

- Het is belangrijk om het werkplekleren op de kaart te zetten en het te promoten als een volwaardige leerweg, die geen wegen afsluit. Dat laatste is al voor een groot deel gerealiseerd door het bestaande decreet van 2008 dat dezelfde certificering en diplomering voor het schoolgericht en het werkplekgericht technisch- en beroepsonderwijs mogelijk maakt. Maar ook een doelgerichte sensibilisering is nodig om de cultureel bepaalde vooroordelen tegenover werkplekleren weg te werken. Een belangrijk onderdeel daarvan is de waardering voor toegepaste kennis, naast zuivere of theoretische kennis.

Bronnen

Boeve, L., Duaal leren: bedrijfsleven nu aan zet. *Forum*, 2015, april, p 3.

Bollaert, L., Internationale ontwikkelingen in kwaliteitszorg (2005-2015). *TORB*, 2014-2015, n° 4, 36-52.

British Chambers of Commerce, Workforce Survey 2014.

<http://www.britishchambers.org.uk/policy-maker/policy-reports-and-publications/workforce-survey-infographic.html>

Bronneman-Helmers, R., *Duaal als ideaal?* Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau, 2006.

Bronneman-Helmers, R., Beweegt ons onderwijsbestel voldoende mee met de behoeften in de samenleving? - In: In 't Veld, Roel (Ed.), *De echte dingen. Essays over de kwaliteit van het onderwijs*. Amsterdam, Gopher BV, 2015, 21-37.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), *Bildungsbericht 2014*. Bonn, BiBB, 2015.

CEDEFOP, *Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries*. Luxemburg, CEDEFOP, 2010.

Coeck, G., Werkplekleren in het provinciaal onderwijs in Vlaanderen. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 2014 (35), n° 136, 12-16.

Conceptnota. Duaal leren. Een volwaardige kwalificerende leerweg. Nota aan de Vlaamse Regering. Brussel, Vlaamse Regering, 2015.

Conseil d'Analyse Economique, *L'apprentissage au service de l'emploi. Rapport*. Paris, C.A.E., 2014.

Decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. Brussel, Vlaams Parlement, 8 juli 2008.

De Brabandere, A., Afstemming tussen het secundair onderwijs en de arbeidsmarkt. *TORB*, 2014-2015, n° 4, 95-101.

Department for Education & Department for Business, Innovation and Skills, *Review of vocational education: the Wolf Report*. London, Department for Education, 2011a.

Department for Education, *Wolf review of vocational education. Government respons*. London, Department for Education, 2011b.

Department for Education, *Wolf recommendations progress report*. London, Department for Education, 2013.

De Rick, K. & Leens, R., Tewerkstelling realiseren voor jongeren in het deeltijds onderwijs. *Impuls*, 2008 (39), n° 1, 3-10.

Desmet, L., Alternierend leren: de schoolmuren voorbij. *Impuls*, 2008 (39), n° 1, 29-39.

Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance, *Forté baisse de redoublement*. Note d'Information n°36. Paris, DEPP, 2014.

Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion, *Apprenticeship supply in the member states of the European Union. Final Report*. Luxemburg, Publications Office of the EU, 2012.

Farrar, M., The road less travelled can lead to success. *Times Educational Supplement*, 27.03.2015.

Felix, M., Niet alles samen, maar wel samen alles. *ECBO Dimensies*, 2013, n° 14, 4-8.

Feyfant, Annie, *L'enseignement professionnel: enjeux et tensions*. Lyon, Institut Français de l'Education, 2009.

Gouvernement, L'apprentissage est votre avenir.
www.education.gouv.fr/cid155/apprentissage.html

Grandin, J., Apprentissage: la France doit-elle s'inspirer du modèle allemand? *Le Figaro*, 12.05.2015.

Haut Conseil de l'Education, *Rapport 2012*. Paris, Ministère de l'Education Nationale, 2013.

Hollinger, Véronique, *Le 'système dual'. L'exception allemande de la formation professionnelle initiale*. Bern, Peter Lang, 2002.

Inspectie Volwassenenonderwijs, *Eindrapport leertijd. Onderzoek door de inspectie Volwassenenonderwijs. Schooljaar 2007-2008*. Brussel, Inspectie Onderwijs, 2008 (intern document).

Illeris, K., *The three dimensions of learning*. Copenhagen, Roskilde University Press, 2002.

Inspectie Onderwijs, *Onderwijspiegel 2013. Onderzoek leren en werken*. Brussel, Inspectie onderwijs, 2014, p. 48-58.

Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht, Inspectie, 2015.

Kroeze, M. & van Uden, J., In de startblokken voor de Entree. *ECBO Dimensies*, 2013, n° 14, 8-12.

Lamote, L., Voltijds leren en werken: eraan beginnen is werken en leren. *Impuls*, 2008 (39), n° 1, 11-20.

Learning for Life. Vocational training and education. Thematisch nummer. *Times Educational Supplement*, 16.11.2012.

Ministère de l'Education Nationale, *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*. Paris, Ministère de l'Education nationale, 2014.

Moreel, R., Voortrajecten, een volwaardig alternatief als opstap naar werk. *Impuls*, 2008 (39), n° 1, 24-29.

Nijhof, W.J., *Het leerpotentieel op de werkplek*. Enschede, Universiteit Twente, 2006.

Ofsted, *The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education. Further Education and Skills 2013-2014*. Manchester, Ofsted, 2015.

OCDE, *La politique d'innovation en France*. Paris, OECD, 1986.

Onderwijsraad, *Meer kansen voor kwetsbare jongeren*. Advies 12 december 2013. Den Haag, Onderwijsraad, 2013.

Onderwijsraad, *Onderwijspolitiek na de Commissie Dijsselbloem*. Den Haag, Onderwijsraad, 2014.

Parlementaire Commissie, *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag, Tweede Kamerstuk 31007, n°6, 2008.

Poortman, C. & Visser, K., *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's Hertogenbosch, ECBO, 2009.

Ros, B. & Marreveld, M., Tussen AVO en ambacht. *Didactief*, 2013, januari-februari, 14-20.

Samyn, D., *Werkplekieren en het stelsel van leren en werken in het Vlaams Secundair Beroepsonderwijs*. Brussel, Dienst Beroepsonderwijs, 2009.

Standaert, R., *Onderwijs-innovatie en -beleid in de Duitse Bondsrepubliek*. Leuven, KU, Onderzoekscentrum voor Comparatieve Pedagogiek, 1989.

Standaert, R., *Onderwijs-innovatie en -beleid in Engeland en Wales*. Leuven, KU, Onderzoekscentrum voor Comparatieve Pedagogiek, 1989.

Standaert, R., *Onderwijs-innovatie en -beleid in Frankrijk*. Leuven, KU, Onderzoekscentrum voor Comparatieve Pedagogiek, 1989.

Standaert, R., *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven, Acco, 2008.

Theunis, M., Vanhees, P. & Schraepen, I., Werkplekieren in het KIO. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 2014 (35), n° 136, 16-20.

Toulmin, S., *Kosmopolis. Verborgene agenda van de moderne tijd*. Kampen-Kapellen, Kok Agora-Pelckmans, 1992.

Tummons, J., Orr, K. & Atkins, L., *Teaching higher education courses in Further Education Colleges*. Exeter, Sage Publications, 2013.

Thibert, R., *Voie professionnelle, alternance, apprentissage: quelles articulations?* Lyon, Institut Français de l'Éducation, 2015.

Van der Meijden, A., van den Berg, J. & Roman, A., *Het MBO tijdens invoering van het competentiegericht onderwijs*. 's Hertogenbosch, ECBO, 2013.

Van der Wolf, K. & Huizenga, Pauline (Eds), *Het Nederlandse beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2011.

Vlaamse Overheid, *Werkplekieren. Leren doen doet leren*. Brussel, Departement Onderwijs, 2010.