



## Kosten, baten en financiering van duaal leren

Rapport | 23 december 2020

In opdracht van

SYNTRA Vlaanderen  
Kanselarijstraat 19  
1000 Brussel

Deze studie werd uitgevoerd door:

An De Coen  
Kathy Goffin  
Miriam Van Hoed  
Kristof Mertens  
Marieke Carpentier  
Ella Desmedt

Jozef II-straat 40 B1  
1000 Brussel  
T: +32 2 282 17 10  
info@ideaconsult.be  
www.ideaconsult.be

**IDEA**   
CONSULT *thinking ahead*

member of  
**IDEAGROUP**

Met medewerking van:  
Prof. Eva Kyndt (Universiteit Antwerpen)  
Prof. Stefan Wolter (University of Bern)

# WHAT'S NEXT?



## Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	5
Glossarium	13
<b>DEEL 1 Inleiding - Situering van deze studie over duaal leren in Vlaanderen</b>	<b>16</b>
<b>1 / Focus van het onderzoek</b>	<b>17</b>
1.1. Context	17
1.2. Doelstellingen	18
1.3. Leeswijzer	19
<b>2 / Duaal leren in Vlaanderen</b>	<b>20</b>
2.1. Het duaal leertraject	20
2.2. Huidige aanbod van duaal leren	24
<b>3 / Ingezette onderzoeksmethoden</b>	<b>25</b>
3.1. Literatuurstudie	25
3.2. Brede stakeholderconsultatie via workshops	25
3.3. Kostenanalyse	28
3.4. Batenanalyse	31
3.5. Landencases	32
<b>DEEL 2 Literatuurstudie Geïdentificeerde kosten en baten in voorgaand onderzoek</b>	<b>33</b>
<b>1 / Microniveau - Leerlingen</b>	<b>36</b>
1.1. Kosten	36
1.2. Baten	37
<b>2 / Mesoniveau - ondernemingen</b>	<b>40</b>
2.1. Kosten	40
2.2. Baten	42
<b>3 / Mesoniveau - scholen</b>	<b>45</b>
3.1. Kosten	45
3.2. Baten	45
<b>4 / Macroniveau - Vlaamse samenleving en arbeidsmarkt</b>	<b>47</b>
4.1. Kosten	47
4.2. Baten	48

<b>5 /</b>	<b>Beïnvloedende factoren</b>	<b>51</b>
	5.1. Interne factoren, die eigen zijn aan duaal leren	51
	5.2. Contextuele, externe factoren	55
<b>DEEL 3</b>	<b>Analyse - Gepercipieerde kosten en baten in Vlaanderen</b>	<b>59</b>
<b>1 /</b>	<b>Achtergrondinformatie bij verzamelde en verwerkte gegevens</b>	<b>61</b>
	1.1. Van individuele templates naar vergelijkbare gegevens	61
	1.2. Richtlijnen voor interpretatie van de cijfers	63
<b>2 /</b>	<b>Kosten en baten bij ondernemingen</b>	<b>65</b>
	2.1. Processtappen bij ondernemingen	65
	2.2. Investering door ondernemingen	77
	2.3. Ervaren en verwachte baten bij ondernemingen	86
<b>3 /</b>	<b>Kosten en baten bij sectoren</b>	<b>91</b>
	3.1. Processtappen op sectorniveau	91
	3.2. Investering door sectorfondsen	102
	3.3. Ervaren en verwachte baten bij sectoren	115
<b>4 /</b>	<b>Kosten en baten bij opleidingsverstrekkers</b>	<b>119</b>
	4.1. Processtappen bij opleidingsverstrekkers	119
	4.2. Investering door opleidingsverstrekkers	127
	4.3. Ervaren en verwachte baten bij opleidingsverstrekkers	137
<b>5 /</b>	<b>Kosten en baten bij onderwijskoepels en het GO!</b>	<b>142</b>
	5.1. Processtappen bij onderwijskoepels en het GO!	142
	5.2. Investering door onderwijskoepels en het GO!	148
	5.3. Ervaren en verwachte baten bij onderwijskoepels	156
<b>6 /</b>	<b>Schaalgevoeligheid van de berekeningen</b>	<b>159</b>
	6.1. Assumpties aan de hand van een groeiscenario	159
	6.2. Toekomstscenario voor verschillende actoren	161
<b>DEEL 4</b>	<b>Financiering van duaal leren</b>	<b>164</b>
<b>1 /</b>	<b>Onderzoek vraagt combinatie van publieke en private financiering</b>	<b>166</b>
	1.1. Cofinanciering als 'ideaal model'	166
	1.2. Overheidsmiddelen blijken vaak grootste financieringsbron	168
<b>2 /</b>	<b>Mogelijkheden en beperkingen van incentives voor ondernemingen volgens voorgaand onderzoek</b>	<b>174</b>
	2.1. Financiële incentives	175
	2.2. Niet-financiële incentives	178
	2.3. Incentives voor ondernemingen in Vlaanderen	180
<b>3 /</b>	<b>Landencases m.b.t. financiering van duaal leren</b>	<b>186</b>
	3.1. Situering	187
	3.2. Overzicht: cofinanciering	188

3.3.	Financiering van het onderwijs	190
3.4.	Ondersteuning voor ondernemingen	190
3.5.	Lessen landencases	193
<b>4 /</b>	<b>Naar een duurzame financiering van duaal leren in Vlaanderen</b>	<b>195</b>
4.1.	7 leidende principes voor een duurzaam financieringsmodel	195
4.2.	Analyse van de geldstromen anno 2020	198
4.3.	Kritische reflecties vanuit de confrontatie van de situatie anno 2020 met de analyseresultaten in dit onderzoek	203
<b>DEEL 5</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>208</b>
<b>1 /</b>	<b>Belangrijkste vaststellingen</b>	<b>209</b>
<b>2 /</b>	<b>10 globale conclusies</b>	<b>216</b>
<b>3 /</b>	<b>Aanbevelingen</b>	<b>220</b>
<b>BIJLAGEN</b>		<b>228</b>
<b>B.1 /</b>	<b>Referenties</b>	<b>229</b>
<b>B.2 /</b>	<b>Communicatiestrategie om deelnemers te rekruteren voor de workshops</b>	<b>233</b>
<b>B.3 /</b>	<b>Model voor governance en financiering van duaal leren</b>	<b>235</b>
<b>B.4 /</b>	<b>Oude en nieuwe regeling van de start- en stagebonus</b>	<b>236</b>
<b>B.5 /</b>	<b>Achtergrondinformatie bij de landencases</b>	<b>238</b>



## Managementsamenvatting

### Context en doelstellingen

Na een reeks pilootprojecten over duaal leren, nam de Vlaamse overheid een decreet aan voor de structurele implementatie van duaal leren. Op 1 september 2019 werd duaal leren definitief ingevoerd in het secundair onderwijs. Duaal leren biedt leerlingen een opleidingstraject waarbij ze vaardigheden verwerven op de werkvloer én in een school, centrum voor deeltijds onderwijs of Syntra-lesplaats. Het leertraject bestaat dus uit een les- en werkcomponent die op elkaar zijn afgestemd en samen een coherent geheel vormen.

Om het systeem tot een succes te laten uitgroeien, is de medewerking van zowel ondernemingen, sectoren als opleidingsverstrekkers, onderwijskoepels en het GO! t.a.v. duaal leren cruciaal. Dit vergt duidelijkheid over wat duaal leren praktisch inhoudt en de daaruit voortvloeiende kosten en baten voor deze actoren, en over de financiële aspecten van het systeem. Daarom besloot SYNTRA Vlaanderen (het Agentschap dat instaat voor de werkplekcomponent van duaal leren) een kosten-batenanalyse te laten uitvoeren om de kosten en baten van duaal leren voor deze actoren in kaart te brengen en te meten.

Deze studie heeft als doel een kwalitatieve en kwantitatieve analyse uit te voeren van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen voor ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en onderwijsnetten, en dit voor een gevarieerde set van 12 opleidingen:

- ▶ Elektromechanische technieken (TSO)
- ▶ Ruwbouw (BSO 3e graad)
- ▶ Brood- en banketbakkerij (BSO 3e graad)
- ▶ Onderhoudsmechanica auto (BSO 3e graad)
- ▶ Logistiek (BSO 3e graad)
- ▶ Haarverzorging (BSO 3e graad)
- ▶ Chemische procestechnieken (Se-n-Se)
- ▶ Zorgkundige (BSO 7e jaar)
- ▶ Kinderbegeleider (BSO 7e jaar)
- ▶ Interieurbouwer (BSO 7e jaar)
- ▶ Medewerker fastfood (BuSO)
- ▶ Medewerker groen- en tuinbeheer (BuSO)

Daarnaast worden ook beleidsaanbevelingen geformuleerd over de financiering van duaal leren in Vlaanderen op basis van een globale reflectie over de mogelijkheden om duaal leren te financieren, rekening houdend met de resultaten van de kosten-batenanalyse.

## Methode

Een mix van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden werd ingezet voor het verzamelen van de nodige informatie. Na een verkennende literatuurstudie vonden een reeks online workshops plaats met diverse stakeholders en aanvullende interviews om de kosten en baten in kaart te brengen. Tot slot werden ook landencases uitgevoerd om inspirerende financieringsmodellen te kunnen identificeren voor de verdere uitrol van duaal leren in Vlaanderen.

- ▶ **VERKENNENDE LITERATUURSTUDIE.** Relevante beleidsdocumenten en wetenschappelijke publicaties werden doorgenomen om gekende kosten, baten en financieringsmodellen te inventariseren.
- ▶ **ONLINE WORKSHOPS.** 12 workshops werden georganiseerd om een correct beeld te krijgen van de 'kosten', meer specifiek de activiteiten die ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en onderwijsnetten ondernemen m.b.t. duaal leren en hun investering in termen van tijd en middelen. De workshops toonden ook welke 'baten' of voordelen ze aan duaal leren koppelen voor de eigen organisatie. Voor de opleidingen die slechts beperkt of niet vertegenwoordigd waren in de workshops werden aanvullend telefonische interviews met ondernemingen georganiseerd.
- ▶ **KOSTENANALYSE.** De informatie die via de workshops werd verzameld en gevalideerd, werd vervolgens geïntegreerd in Excel-templates om alle taken en bijhorende acties/handelingen te kunnen kwantificeren. In deze fase van het onderzoek wordt de tijdsbesteding en kost van elke taak of actie m.b.t. duaal leren gekwantificeerd. De tabellen werden ingevuld door 11 ondernemingen, 12 sectorfondsen (en 2 werkgeversfederaties), 24 opleidingsverstrekkers, en 20 vertegenwoordigers van het KOV en het GO!
- ▶ **BATENANALYSE.** Gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zijn verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar. Bovendien zijn niet alle baten meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen. De analyse focust daarom op het identificeren en kwalitatief beschrijven van de (verwachte) baten.
- ▶ **LANDENCASES.** Via deskresearch en interviews brachten we de financieringsmodellen van duaal leren in kaart voor drie landen die inspirerende voorbeelden kunnen bieden voor de verdere uitrol van duaal leren in Vlaanderen: Nederland, Oostenrijk, en Spanje (Baskenland).

## Belangrijkste resultaten

### Duaal leren vraagt veel inspanningen terwijl baten nog moeilijk te vatten zijn

Sinds de introductie van duaal leren leeft bij de betrokken actoren het aanvoelen dat de implementatie heel wat inspanningen vraagt. Dat vermoeden werd bevestigd door de verkennende analyse die voor het eerst in kaart brengt welke kosten en baten in Vlaanderen verbonden zijn aan duaal leren. Bovendien mag niet uit het oog verloren worden dat duaal leren in Vlaanderen nog in volle evolutie is. Dit verklaart bijvoorbeeld waarom we vaststellen dat momenteel nog veel tijd en middelen besteed worden aan ontwikkeling en informeren. Dit impliceert dat de kosten van duaal leren in deze fase van de implementatie nog overschat worden, terwijl de baten eerder onderschat worden.

## Ondernemingen investeren vooral in werkplekcomponent omwille van opleidingsredenen en maatschappelijk engagement

In lijn met voorgaand onderzoek stellen we vast dat de ondernemingsgrootte een belangrijke rol speelt in de implementatie van duale leertrajecten en de daaraan verbonden kosten en baten. Een grotere capaciteit aan mensen en middelen laat bijvoorbeeld meer schaalvoordelen, gestandaardiseerde processen en investeringen toe. Hoewel de ondernemingsgrootte zich op verschillende vlakken laat voelen, komen we grotendeels tot gelijkaardige vaststellingen voor grote en kleine ondernemingen.

### ► Kosten voor ondernemingen

Ondernemingen investeren voornamelijk tijd en middelen in de begeleiding van jongeren op de werkplek. Daarnaast blijken ook het identificeren en opleiden van mentoren, en de administratie voor het registreren van werkplekken en mentoren een aanzienlijke kost met zich mee te brengen. Kleinere ondernemingen laten zich voor deze administratieve taken vaak bijstaan door de trajectbegeleider of een medewerker van de sector. In verhouding tot deze taken gaat er minder tijd naar het invullen van beschikbare werkplekken en het afsluiten van overeenkomsten. Zowel de opleidingsverstrekkers als actoren op sectorniveau (met name sectorfondsen en werkgeversfederaties) spelen daarbij een belangrijke ondersteunende rol.

### ► Baten voor ondernemingen

Een reeds ervaren baat is de mogelijkheid om jongeren competenties aan te leren die niet op de schoolbanken aangeleerd kunnen worden. Ook de persoonlijke ontwikkeling van mentoren en de positieve gevolgen daarvan voor de ondersteuning van andere medewerkers worden algemeen als troef ervaren, net als de productieve bijdrage van jongeren aan de bedrijfsactiviteiten. Andere baten die vaak worden ervaren of die in de toekomst worden verwacht, zijn de betere afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt en het groter maatschappelijk engagement van de organisatie, wat ook de reputatie van de onderneming ten goede zou komen. Voor de meeste van deze baten ontbreekt echter een systematische monitoring of evaluatie om na te gaan in welke mate ze zich in Vlaanderen manifesteren.

## Sectoren investeren in overleg en ondersteuning om o.a. kwalitatieve instroom en imago te versterken

De analyse leerde dat verschillen tussen sectoren niet zozeer te wijten zijn aan de aard van de opleiding, maar eerder aan organisatiekenmerken zoals de grootte en het gevoerde beleid, maar ook de schaal van het systeem waarin de organisatie actief is en de aard van de ondernemingen in de sector (vb. het aandeel kmo's). De sectorale eigenheid speelt m.a.w. een belangrijke rol. We observeren bijvoorbeeld grote verschillen wat betreft het samenbrengen van leerlingen en ondernemingen: in sommige sectoren laat men de markt spelen, terwijl men in andere sectoren actief op zoek gaat naar werkplekken, in functie van het (on)evenwicht in het aantal leerlingen en werkplekken voor een opleiding in de regio.

### ► Kosten voor sectoren

Een groot deel van de getroffen inspanningen betreffen ondersteunende initiatieven, zoals ondersteuning bij de erkenningsaanvraag en het inhoudelijk informeren van ondernemingen en opleidingsverstrekkers. Voor de mentoropleiding is vooral de planning en opvolging van de opleidingsdeelname bijzonder intensief, net als de bijhorende communicatie. Verder impliceert samenwerking met partners heel wat intern en extern overleg. Er gaat ook behoorlijk veel tijd naar beleidsondersteuning, gaande van communicatie tot het leveren van beleidsvoorbereidend werk.

### ► Baten voor sectoren

Vanuit alle betrokken sectoren wordt aangegeven dat ze een breder netwerk met onderwijsactoren ontwikkelden via de activiteiten m.b.t. dual leren. Nagenoeg alle sectoren ervaren of verwachten ook een sterker imago van de sector. Voor sommige sectorfondsen faciliteert dual leren ook de toegang tot ondernemingen, maar die baat wordt niet in alle sectoren ervaren of verwacht.

## Opleidingsverstrekkers nemen meer op zich dan onderwijsopdracht, terwijl baten tijd vragen

De kosten-batenanalyse voor opleidingsverstrekkers focust op de activiteiten die specifiek voor duaal leren worden ingericht. Die analyse toont aanzienlijke verschillen volgens schaal, onderwijsvorm en type aanbieder, waaronder de volgende:

- Schaalvoordelen manifesteren zich naargelang scholen/centra meer duale opleidingen aanbieden en naarmate meer leerlingen de duale opleiding volgen.
- Ondersteuning door de trajectbegeleiding in het buitengewoon onderwijs is tijdsintensiever, zowel wat betreft de ondersteuning aan de leerling als aan de mentor op de werkplek.
- De Syntra's en CLW's hebben doorgaans lagere 'opstartkosten' omdat ze meer vertrouwd zijn met werkplekieren. Ze realiseren vaak ook een grotere schaal voor duaal leren, wat efficiëntiewinsten met zich meebrengt, maar ook meer coördinatie vraagt.

### ► Kosten voor opleidingsverstrekkers

De kernopdracht van opleidingsverstrekkers, nl. het bieden van ondersteuning tijdens trajecten, vergt de grootste tijdsbesteding, maar neemt 'slechts' een derde van de totale bestede tijd in beslag. Vooral begeleiding van leerlingen via intervisiemomenten en administratieve opvolging blijken behoorlijk tijdsintensief, net als afstemming met de mentor/werkplek. Opvallend is dat voorbereidende activiteiten haast evenveel tijd vragen (zoals het ontwikkelen van opleidingsplannen en richtlijnen voor evaluatie). Ook het vinden van werkplekken en het uitvoeren van administratieve taken vergen tijd.

We observeren grote verschillen qua aanpak en intensiteit van de trajectbegeleiding en qua professionalisering van de trajectbegeleiders. Heel wat opleidingsverstrekkers drempels om erin te investeren. Ook de frequentie van plaatsbezoeken varieert sterk tussen opleidingsverstrekkers. De meeste scholen/centra hebben onvoldoende tijd en middelen om het aantal plaatsbezoeken te organiseren dat zij nodig achten om de gewenste ondersteuning te bieden.

### ► Baten voor opleidingsverstrekkers

De geconsulteerde opleidingsverstrekkers linkten drie types baten aan duaal leren:

- Leerlingen zouden hun loopbaankansen beter kunnen inschatten en vlotter doorstromen naar de arbeidsmarkt. Algemeen wordt echter aangegeven dat het nog te vroeg is om dergelijke baten te observeren en te meten. Dat geldt ook voor de verwachting dat er door de introductie van duaal leren minder ongekwalificeerde uitstroom zal zijn.
- Duaal leren zou ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen door een betere aansluiting van de opleiding met de arbeidsmarkt te faciliteren. Ook voor deze baat ontbreken echter de nodige indicatoren om na te gaan in welke mate dit zich effectief manifesteert.
- Naar de toekomst toe wordt ook verwacht dat duaal leren zou bijdragen tot een hogere aantrekkelijkheid van de opleiding en de opleidingsverstrekker, wat bijvoorbeeld meer leerlingen zou aanspreken. Deze baat wordt echter niet door iedereen verwacht.

## Koepels investeren vooral in ondersteuning en ervaren betere samenwerking 'onderwijs-werk'

De bevroegde onderwijskoepels doorlopen voor de verschillende opleidingen een gelijkaardig proces voor de implementatie van duaal leren. De totale vereiste tijd per opleiding is wel sterk afhankelijk van het gevoerde beleid, de interne organisatie en de omvang van de onderwijskoepels.

### ► Kosten voor onderwijskoepels.

Een aanzienlijk deel van de geïnvesteerde tijd en middelen gaat naar ondersteuning, zowel via de ontwikkeling van materiaal als tijdens het traject zelf. De koepels beantwoorden heel wat juridische,



didactische en administratieve vragen en brengen de verschillende actoren met elkaar in contact. De ontwikkeling van ondersteunend materiaal gebeurt hoofdzakelijk intern wegens een gebrek aan ruimte om externe partners in te schakelen. Ook het informeren en vormen van trajectbegeleiders is een tijdrovende stap, o.a. door een onderscheid te maken tussen beginnende en ervaren trajectbegeleiders. Daarnaast vergt ook extern overleg een grote tijdsinvestering omdat duaal leren in Vlaanderen berust op partnerschappen en vaak meerdere personen deelnemen aan overlegmomenten.

► **Baten voor onderwijskoepels.**

De pedagogisch begeleiders van de onderwijskoepels ervaren betere samenwerking tussen de actoren uit de domeinen 'onderwijs' en 'werk' door meer structureel overleg en meer informele contacten. Ook de mogelijkheid om leerlingen de keuze te bieden tussen het reguliere traject en het duale traject, in functie van het eigen leerprofiel, wordt momenteel al als een meerwaarde ervaren.

Naar andere potentiële baten wordt kritisch gekeken. Accentverschillen tussen de reguliere en de duale leerweg zeggen volgens de bevroegde personen bijvoorbeeld niets over "kwaliteit" aangezien beide leerwegen gebaseerd zijn op dezelfde referentiekaders (BK's). Bovendien zijn er ook cruciale randvoorwaarden om baten te realiseren, zoals voldoende ruimte voor plaatsbezoeken en de kwaliteit van de werkplek.

### Balans nodig tussen projectfinanciering en structurele financiering om duaal leren te implementeren

De analyse van de kosten en baten toont dat aan dat er voor alle actoren taken bijgekomen zijn voor de uitwerking en implementatie van duaal leren. Tegelijk stellen we vast dat daar niet altijd bijkomende financiering tegenover staat, vooral vanuit de veronderstelling dat er een verschuiving van taken is. Een risico van de huidige situatie is daarom dat de kwaliteit en capaciteit onder druk komen te staan, zeker bij opschaling van duaal leren.

Bovendien wordt er vaak gebruik gemaakt van projectfinanciering om aspecten van duaal leren uit te werken of mogelijk te maken. Enerzijds worden deze middelen dankbaar ingezet, anderzijds gaat dit gepaard met administratieve lasten voor de aanvragers, die de middelen slechts voor bepaalde activiteiten kunnen gebruiken, en houdt projectfinanciering ook het risico in dat er onvoldoende langetermijnperspectief geboden wordt.

### Rol van financiële en niet-financiële incentives voor ondernemingen

Uit de landencases blijkt dat transparantie en zekerheid belangrijk zijn wanneer het gaat om incentives voor ondernemingen. Bovendien leren we uit de literatuurstudie dat financiële incentives geen garantie voor succes zijn, en dat niet-financiële incentives minstens zo belangrijk zijn. In twee voorbeelden van de landencases werden subsidies verkozen boven fiscale maatregelen omdat subsidies beter toelaten om de grootteorde van de budgetten te bewaken en eventueel ook inhoudelijk te sturen. Subsidies lijken ook beter de opstartdrempel te kunnen overbruggen voor ondernemingen die voor de eerste keer een werkplek willen aanbieden.

Tegelijk bevestigen alle bronnen de belangrijke verschillen tussen kmo's en grote ondernemingen in termen van toegang tot en bereik van (financiële) incentives: ze zouden disproportioneel veel door grotere ondernemingen opgenomen worden. Wat niet-financiële incentives betreft, hebben ondernemingen vooral nood aan ondersteuning bij informatie, administratie en implementatie.

## 10 globale conclusies

### Conclusie 1: Kosten-batenanalyse vergt systematische en gedetailleerde data op microniveau

Duaal leren is als systeem nog niet lang in werking, waardoor er nog niet veel systematische gegevens beschikbaar zijn. Ook de taken en activiteiten die ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en het GO! op zich nemen, waren bij de aanvang van deze studie nog niet gekend. Het onderzoek verschaft in de eerste plaats inzicht in de ervaren kosten en (verwachte) baten, en dit zowel voor de aard van de activiteiten als de omvang ervan.

### Conclusie 2: Processtappen tonen verschillen in taakverdeling en hoe actoren elkaar ondersteunen

De analyse van de cijfers verschaft beter inzicht in wat duaal leren concreet inhoudt qua taken en activiteiten bij de verschillende actoren. De taakverdeling tussen actoren verschilt van opleiding tot opleiding (bv. in functie van de rol die de sector opneemt).

### Conclusie 3: Administratie en voorbereiding vragen nog (te) veel tijd van ondernemingen en opleidingsverstrekkers

De kostenanalyse toont dat ondernemingen en opleidingsverstrekkers slechts in beperkte mate toekomen aan hun kerntaak, nl. de leeropdracht: voorbereidende activiteiten en administratieve taken vragen nog veel tijd. Tijdens de opstartfase lag de focus voornamelijk op de operationele processen en werd al doende geleerd hoe men zich het beste organiseert. Daarna lijkt de focus te kunnen verschuiven naar het leerproces, met een groeiende vraag naar ervaringsuitwisseling, instrumenten, etc.

### Conclusie 4: Ondersteunende rol van sectoren en onderwijskoepels wordt sterk gewaardeerd

Zowel ondernemingen als opleidingsverstrekkers verwezen systematisch naar de ondersteuning die ze vanuit de sector en/of de onderwijskoepels en het GO! ontvangen. Ze vormen een belangrijk aanspreekpunt voor informatie over duaal leren, ondersteunend materiaal, opleidingen, etc. Hoewel sectoren sterk verschillen op het vlak van dienstverlening, bieden ze net als de onderwijskoepels en het GO! eerstelijnsadvies en verwijzen ze waar nodig door. Dergelijke brugfunctie is cruciaal om de beschikbare expertise te benutten en dubbel werk te vermijden.

### Conclusie 5: Ontwikkeling van materiaal blijkt bijzonder tijdsintensief en gebeurt parallel bij verschillende actoren

Het ontwikkelen van informatief en pedagogisch/didactisch materiaal blijkt bijzonder tijdsintensief te zijn. Zowel ondernemingen als opleidingsverstrekkers voorzien materiaal op maat van de eigen organisatie, al wordt algemeen benadrukt dat ze ook gebruik maken van templates, apps en ander materiaal dat ter beschikking gesteld wordt door werkgeversfederaties, sectorfondsen, onderwijskoepels en het GO! en SYNTRA Vlaanderen.

### Conclusie 6: Inzetten op samenwerking en partnerschappen vraagt het nodige overleg

Duaal leren wordt beschouwd als een gedeelde verantwoordelijkheid van de betrokken actoren, die samen afspraken maken, materiaal ontwikkelen, etc. Die beleidskeuze heeft een aantal belangrijke praktische implicaties, zoals het inrichten van formele overlegorganen die regelmatig samenkomen. Daarnaast toont de analyse dat actoren elkaar vinden wanneer nodig, ook via informele kanalen. Deze aspecten verklaren waarom overleg algemeen een grote, maar noodzakelijke investering vraagt.

### Conclusie 7: Afstemming tussen trajectbegeleiders en mentoren is essentieel voor kwaliteitsvolle trajecten

Voor duale opleidingen is de integratie van de schoolcomponent en de werkplekcomponent van cruciaal belang. Uit de analyse bleek echter dat opleidingsverstrekkers door tijdsgebrek minder plaatsbezoeken kunnen uitvoeren dan ze wensen. Dit brengt de connectiviteit tussen beide componenten in het

gedrang: voldoende bezoeken aan de werkplek kunnen helpen om de verwachte meerwaarde van duale trajecten te realiseren.

### Conclusie 8: Gebrek aan kritische massa staat schaalvoordelen in de weg

De inschrijvingscijfers voor de duale trajecten tonen dat de schaal van duaal leren in Vlaanderen vooralsnog beperkt is. Dit heeft belangrijke gevolgen voor de ervaren kosten en baten. Internationale studies wijzen immers herhaaldelijk op het belang van schaalvoordelen, zowel in functie van het aantal leerlingen in duale trajecten als het aantal duale opleidingen dat wordt aangeboden. Dat werkt efficiëntiewinsten in de hand zonder de kwaliteit in het gedrang te brengen. De huidige situatie is bijgevolg nog suboptimaal qua schaal.

### Conclusie 9: Financiering weerspiegelt inspanningen niet

Sinds de introductie van duaal leren is het systeem gaandeweg gegroeid: de betrokken actoren nemen verschillende taken op die niet noodzakelijk tot hun kernopdracht behoren, maar wel bijdragen tot een efficiënte taakverdeling binnen het systeem. Momenteel ontbreekt echter een financiële tegemoetkoming voor de geleverde inspanningen. Hoewel financiële steunmaatregelen kunnen helpen de kosten te dragen, lijkt het huidige instrumentarium nog niet optimaal.

### Conclusie 10: Gebrek aan structurele financiering zet opschaling en kwaliteit onder druk

De ontwikkeling en uitrol van duaal leren gebeurde voornamelijk via projectfinanciering, wat de nodige zuurstof biedt voor onderzoek en ontwikkeling, maar per definitie tijdelijk is. Medewerkers die expertise opbouwen via projecten, hebben geen garantie dat er na afloop voldoende financiering is om hen in dienst te houden. Dit is ook van toepassing op duaal leren, waaraan geen structurele bijkomende financiering gekoppeld werd: de betrokken actoren worden bijgevolg geacht het binnen de reguliere financieringsstromen op te nemen. Dit biedt geen solide basis voor de verdere uitrol van duaal leren.

## Aanbevelingen

#### INVESTEER IN SYSTEMATISCHE MONITORING



Monitor de nodige gegevens zorgvuldig om op grote schaal te beschikken over accurate observaties. Een kosten-batenanalyse staat of valt immers met de kwaliteit van de beschikbare gegevens. Voor de kosten kan dat bijvoorbeeld via een survey of pragmatische registratie. Voor de baten zou dat bijvoorbeeld kunnen op het moment van inschrijving of afsluiting van het dossier.

#### INFORMEER EN SENSIBILISEER A.D.H.V. DE GEÏDENTIFICEERDE PROCESSTAPPEN



Gebruik het verworven inzicht in de taken en activiteiten die de verschillende actoren op zich nemen om hen beter te informeren. Dit kan bijvoorbeeld ondernemingen duidelijk maken wat het inhoudt om een werkplek aan te bieden en scholen/centra tonen wat trajectbegeleiding kan omvatten. Het kan ook leerlingen en hun ouders vertrouwd maken met de (verwachte) baten van duale opleidingen.

#### INVESTEER IN CAPACITEITSOPBOUW OM KWALITEIT TE BEWAKEN



Ondersteun ondernemingen om hun opleidingscapaciteiten te versterken (bij de mentor én op organisatieniveau) en zo het potentieel van leerlingen in duale leertrajecten maximaal te benutten. Ook bij opleidingsverstrekkers kan de professionalisering nog versterkt worden: het zou trajectbegeleiding binnen de school/het centrum nog meer houvast geven en zou ook de kwaliteit van de duale trajecten ten goede komen.



#### VOORZIE ADMINISTRatieve ONDERSTEUNING OM KMO'S BIJ DUAAL LEREN TE BETREKKEN

Beperk de administratieve belasting, die vooral voor KMO's een aanzienlijke drempel vormt. Momenteel wordt de administratieve ondersteuning vooral opgenomen door scholen/centra en sectorfondsen. Wie de taken op zich neemt, moet er ook de nodige ruimte voor krijgen, financieel en qua capaciteit. Ook het stroomlijnen van documenten kan drempelverlagend werken.



#### STREEF EFFICIËNTIE NA IN OVERLEG EN IN HET ONTWIKKELLEN EN DELEN VAN MATERIAAL

Tracht vergadertijd en het aantal overlegorganen tot het noodzakelijke minimum te beperken. Overleg is essentieel voor duaal leren, maar tijdsintensief, ook voor het ontwikkelen van materiaal. Probeer zoveel mogelijk te komen tot gedeeld materiaal en – in de mate van het mogelijke – gedeelde formulieren, bijvoorbeeld voor de evaluatie van jongeren. Het gezamenlijk ontwikkelen van dergelijk materiaal zou niet enkel leiden tot kostendeling, maar ook tot meer stroomlijning van het ondersteunend materiaal.



#### VERLAAG DREMPELS DOOR TE BLIJVEN INVESTEREN IN TECHNOLOGIE

Gebruik technologische toepassingen (nog meer) om ervoor zorgen dat ondernemingen en opleidingsverstrekkers kunnen focussen op de leeropdracht, terwijl sectoren en onderwijskoepels zich kunnen toeleggen op connecteren, doorverwijzen en kennisdeling.



#### VOORZIE STEUN OP MAAT VAN GROTE EN KLEINE ONDERNEMINGEN

Richt steunmaatregelen zowel op reeds betrokken als 'nieuwe' ondernemingen door in te spelen op hun noden. Dit vergt een systeemevaluatie van de steunmaatregelen om inzicht te krijgen in de noden van kmo's en grote ondernemingen en voor beide types organisaties de drempels te verlagen die ervaren m.b.t. duale leertrajecten



#### BEREIK KRITISCHE MASSA DOOR SAMENWERKING TE STIMULEREN

Gebruik de resultaten van de studie om het bewustzijn te versterken over de financiële implicaties van kleinschalige opleidingen. Dat kan leiden tot het delen van bepaalde aspecten van trajectbegeleiding over scholen/centra heen en tot meer doorgedreven samenwerking met andere actoren, bijvoorbeeld met ondernemingen of sectoren voor niche-opleidingen.



#### VERSTERK CONNECTIVITEIT OM POTENTIEEL VAN DUALE TRAJECTEN BETER TE REALISEREN

Faciliteer geïntegreerd leren door leren op school en op de werkplek vlot(ter) in elkaar te laten overvloeien. Dit kan door meer ruimte te creëren voor plaatsbezoeken, ook door (vak)leerkrachten wanneer zij geen trajectbegeleider zijn. Zo kunnen leerkrachten en mentoren zoveel mogelijk van elkaar leren en inspelen op het leerproces van de jongere.



#### FINANCIER IN FUNCTIE VAN DE GELEVERDE INSPANNINGEN

Stem de gefinancierde taken beter af op de uitgevoerde taken door ofwel de financiering af te stemmen op wie de taken nu doet, ofwel via financiering te sturen wie de taken idealiter opneemt. Er dient hoe dan ook te worden gestreefd naar transparantie en het vermijden van dubbel werk. Bovendien is er extra financiering nodig wanneer er geen verschuiving is van taken, maar er wel taken bijkomen.



#### CREËER EVENWICHTIGE MIX VAN STRUCTURELE FINANCIERING EN PROJECTFINANCIERING

Optimaliseer de sterkten van een oproepsysteem en beperk de nadelen door te werken met een gemengd systeem, waarbij projectmiddelen worden ingezet voor onderzoek en ontwikkeling, terwijl structurele financiering een basis biedt voor de dagelijkse werking en de kwaliteitsvolle implementatie en opschaling van duaal leren.



## Glossarium<sup>1</sup>

- ▶ **Aanbieder duaal leren:** een school voor voltijds gewoon secundair onderwijs, een centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs of een centrum voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen;
- ▶ **Agentschap voor Onderwijsdiensten (AGODI):** kennis- en informatiecentrum, en zo een essentiële schakel tussen het beleid en de scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders.
- ▶ **AHOVOKS:** Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen
- ▶ **CAO:** Een collectieve arbeidsovereenkomst is een akkoord dat gesloten wordt tussen één of meer werknemersorganisaties en één of meer werkgeversorganisaties of één of meer werkgevers, waarbij individuele en collectieve betrekkingen tussen werkgevers en werknemers in ondernemingen of in een bedrijfstak worden vastgesteld en de rechten en verplichtingen van de contracterende partijen worden geregeld (definitie FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg).
- ▶ **Duaal leren:** een opleidingstraject, waarbij het aanleren van competenties evenwichtig verdeeld is over een werkplek en een aanbieder duaal leren. Doel is het behalen van een onderwijskwalificatie of - als dat niet lukt - een beroepskwalificatie;
- ▶ **ESF:** Europees Sociaal Fonds
- ▶ **GO!:** de Vlaamse openbare instelling voor het gemeenschapsonderwijs.
- ▶ **Intakegesprek:** het gesprek dat plaatsvindt tussen de leerling en de onderneming of een vertegenwoordiger van de onderneming, met het oog op het sluiten van een overeenkomst;
- ▶ **Klassenraad:** de klassenraad in een centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs en, naargelang van de opdracht waarmee hij wordt belast, de toelatingsklassenraad, de begeleidende klassenraad of de delibererende klassenraad in een school voor voltijds gewoon secundair onderwijs of een school voor buitengewoon secundair onderwijs met opleidingsvorm 4, de klassenraad in een school voor buitengewoon secundair onderwijs met opleidingsvorm 2 of 3, en de klassenraad in een centrum voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen;

---

<sup>1</sup> De definities werden waar mogelijk overgenomen uit het Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase, en de websites van de betrokken organisaties.

- ▶ **KOV:** Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ▶ **Mentor:** de persoon die binnen de onderneming aangeduid wordt om de leerling op de werkplek op te leiden en te begeleiden;
- ▶ **Modulair:** een organisatievorm waarbij een duaal structuuronderdeel of aanloopstructuuronderdeel, opgebouwd is uit één of meer clusters, samenhangende en afgeronde gehelen van competenties, die een lerende de mogelijkheid biedt via een individuele leerweg toe te werken naar een studiebekrchtiging met waarborg voor aansluiting op vervolgoopleidingen of tewerkstellingsmogelijkheden;
- ▶ **Onderneming:** elke natuurlijke persoon, privaatrechtelijke of publiekrechtelijke rechtspersoon die een leerling opleidt met een overeenkomst tot uitvoering van een alternerende opleiding;
- ▶ **Onderwijsinspectie:** binnen het beleidsdomein Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid verleent de onderwijsinspectie advies bij de opname van instellingen in de erkenning, licht ze onderwijsinstellingen door en voert ze alle andere opdrachten uit die haar worden toegekend bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering (waaronder controles, onderzoeken en advisering).
- ▶ **Opleidingsplan:** een plan dat het individuele leertraject van de leerling bevat, dat het standaardtraject omvat;
- ▶ **PBD:** pedagogische begeleidingsdienst binnen de onderwijskoepels en het GO!
- ▶ **Schoolcomponent:** het deel van de opleiding dat lessen bij de aanbieder duaal leren of met lessen gelijkgestelde activiteiten, buiten de werkplekcomponent, omvat;
- ▶ **Sector:** een groep professionele activiteiten ingedeeld naar belangrijkste dienst, product, technologie, naar belangrijkste economische functie of naar bedrijfstak;
- ▶ **Sectorconsulent:** deskundige, belast met het geheel van coördinerende, rapporterende en ondersteunende taken ter uitvoering van het sectorconvenant, die paritair wordt aangestuurd door vertegenwoordigers van de sociale partners. (definitie uit het Decreet betreffende de sectorconvenants)
- ▶ **Sectorconvenant:** de per bedrijfstak gesloten beleids- of bestuursovereenkomst tot formulering of tenuitvoerlegging van het Vlaamse werkgelegenheidsbeleid. (definitie uit het Decreet betreffende de sectorconvenants)
- ▶ **Sectorfonds:** private instellingen die in een aantal bedrijfssectoren opgericht zijn door de sociale partners van de sector en die, meestal onder de vorm van een vzw, instaan voor de concretisering en de besteding van de financiële middelen die gedragen worden door de werkgevers. Dergelijke fondsen of instellingen hebben een eigen juridisch statuut en eigen toezichtregels. Elke sector stemt overeen met één of meerdere paritair samengesteld(e) (opleidings)fonds(en).
- ▶ **Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV):** De SERV is het huis van het Vlaams sociaal overleg waar de Vlaamse werkgeversorganisaties (Voka, Unizo, Boerenbond en Verso) en werknemersorganisaties (ACV, ABVV, ACLVB) samenwerken aan adviezen en akkoorden voor de Vlaamse Regering en het Vlaams Parlement over het te voeren sociaal-economische beleid, o.a. m.b.t. arbeidsmarkt en onderwijs.
- ▶ **Sociale partners:** vertegenwoordigers van werknemers en werkgevers.
- ▶ **Standaardtraject:** een eenvormig traject per duaal structuuronderdeel dat de minimale inhoudelijke en organisatorische modaliteiten van het traject bevat;
- ▶ **SYNTRA Vlaanderen:** het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming dat tot en met 2020 optrad als regisseur van de werkcomponent binnen duaal leren. Vanaf 2021 is SYNTRA Vlaanderen volgens het nieuwe regeerakkoord geïntegreerd in Departement WSE, VDAB en VLAIO.

- ▶ **Syntra's**: vijf opleidingscentra met verschillende campussen in Vlaanderen en Brussel. Naast duale opleidingen bieden ze ook opleidingen in de leertijd en ondernemersopleidingen aan.
- ▶ **SYNTRUM**: de overkoepelende holding van de Syntra's.
- ▶ **Trajectbegeleider**: het gemandateerde personeelslid van een aanbieder duaal leren, dat belast is met de opvolging en begeleiding van de leerling met het oog op de volledige realisatie van het opleidingsplan;
- ▶ **Trajectbegeleiding**: een continu proces van begeleiding en opvolging van de persoonlijke ontwikkeling en de vorming van de leerling zowel tijdens de schoolcomponent als tijdens de werkplekcomponent;
- ▶ **VDAB**: Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding.
- ▶ **Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)**: strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Vertegenwoordigers uit het hele onderwijslandschap en van de sociaal-economische en sociaal-culturele organisaties overleggen in de Vlor over het onderwijs- en vormingsbeleid. Op basis daarvan geeft de Vlor adviezen aan de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs en Vorming en aan het Vlaams Parlement.
- ▶ **Werkplek**: een reële werkplek of een gesimuleerde werkplek buiten de school. Gesimuleerde werkplekken komen enkel in aanmerking voor zover ze eigen zijn aan de sector of de onderneming en ook door werknemers binnen een sector of onderneming gebruikt dienen te worden;
- ▶ **Werkplekcomponent**: het deel van de opleiding dat wordt ingevuld via arbeidsdeelname waarbij een jongere opleiding krijgt op een werkplek, gebaseerd op een overeenkomst tot uitvoering van een alternerende opleiding, als vermeld in artikel 3 van het decreet van 10 juni 2016 tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen.



## DEEL 1

Inleiding - Situering van deze studie over duaal leren in Vlaanderen





## 1 / Focus van het onderzoek

In dit eerste inleidende hoofdstuk wordt de focus van het onderzoek gekaderd vanuit de context waarbinnen de studie plaatsvond en de centrale doelstellingen. De leeswijzer biedt daarna een overzicht van de informatie die in de verschillende delen van het rapport aan bod komt.

### 1.1. Context

Duaal leren, dat is vaardigheden ontwikkelen op school en op de werkvloer. Dat kan heel wat voordelen bieden voor alle partijen:

- ▶ Jongeren vinden na hun studies sneller een job en zijn beter voorbereid op het echte werk;
- ▶ Scholen of opleidingsaanbieders krijgen meer voeling met de praktijk en bieden jongeren een motiverende formule aan om een diploma/getuigschrift te behalen, en
- ▶ Ondernemingen leiden de werknemers van de toekomst op: afgestudeerden met competenties aangepast aan de noden op de werkvloer.

Het kan een cruciale schakel zijn voor een betere aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt.

De vorige Vlaamse regering legde na een reeks proefprojecten de decretale basis voor de structurele implementatie van duaal leren in het Vlaamse onderwijs. Op 1 september 2019 werd duaal leren definitief ingevoerd in het secundair onderwijs. Daarnaast werden proefprojecten duaal leren in het Volwassenonderwijs en het Hoger Onderwijs opgestart. In deze studie ligt de focus op duale opleidingen in het secundair onderwijs.

Ook de nieuwe Vlaamse regering heeft ambitieuze plannen voor duaal leren:

*We maken voortaan maximaal gebruik van de kansen die duaal leren kan bieden als een volwaardige leerweg. We stimuleren daarbij zowel het onderwijsveld als de bedrijven om elkaar hierin maximaal tegemoet te komen vanuit een welbegrepen wederzijds belang ... We breiden het duale aanbod in het secundair onderwijs versneld uit naar meer richtingen met een dubbele finaliteit (doorstroom/arbeidsmarkt) en doorstroomfinaliteit TSO. Daarnaast onderzoeken we duaal leren in richtingen in ASO. We blijven inzetten op kwaliteitsvolle mentoropleidingen. We breiden het duaal leren daarnaast verder uit naar de opleidingen in de hogescholen en het volwassenenonderwijs. We creëren hiertoe het beleidskader en de regelgeving rekening houdend met de eigenheid van deze onderwijsvormen.*

Om het systeem tot een succes te laten uitgroeien, is de bereidheid van zowel ondernemingen, sectoren als opleidingsverstreckers, onderwijskoepels en het GO! t.a.v. duaal leren cruciaal. Om het door de regering vooropgestelde 'welbegrepen wederzijds belang' concreet te maken, is het onontbeerlijk dat er voldoende informatie is over wat duaal leren praktisch inhoudt voor deze actoren, over de daaruit voortvloeiende kosten en baten voor deze actoren, en over de financiële aspecten van het systeem.

SYNTRA Vlaanderen besliste in dit kader om een kosten-batenanalyse over duaal leren op te zetten en uit te besteden. De regisseur van duaal leren in Vlaanderen moet immers weten wat de kosten en opbrengsten van duaal leren zijn om concrete beleidsmaatregelen uit te denken die duaal leren aantrekkelijker kunnen maken voor alle actoren: ondernemingen, sectoren, opleidingsverstreckers en onderwijskoepels en het GO!

## 1.2. Doelstellingen

Dit onderzoek heeft vijf doelstellingen:

1. Een inhoudelijke en cijfermatige analyse van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen voor **ondernemingen**; en dit voor verschillende type trajecten (bv. het type overeenkomst dat bepaalt of een leervergoeding verschuldigd is, het niveau van de opleiding, de duurtijd van de opleiding, de bedrijfsgrootte, de sector, etc.).
2. Een inhoudelijke en cijfermatige analyse van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen voor **sectoren**.
3. Een inhoudelijke en cijfermatige analyse van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen voor **opleidingsverstreckers**; en dit voor verschillende type trajecten (bv. het niveau van de opleiding, de duurtijd van de opleiding, de bedrijfsgrootte, de sector, het type opleidingsverstrekker, de al dan niet tegemoetkoming vanuit de overheid (stagebonus, RSZ-korting voor mentoren, etc.).
4. Een inhoudelijke en cijfermatige analyse van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen voor **onderwijskoepels en het GO!**.
5. Het aanleveren van **beleidsaanbevelingen voor de financiering van het duaal leren in Vlaanderen**. Dit vijfde en laatste onderdeel van de opdracht betreft de vraag naar een meer globale reflectie over de mogelijkheden om duaal leren te financieren, rekening houdend met de kosten-batenanalyse gemaakt in punten 1, 2, 3 en 4.

Box 1 biedt een overzicht van de onderzoeksvragen waarop een antwoord zal geformuleerd worden aan de hand van dit onderzoek. Deze vragen worden beantwoord voor een heterogene mix van 12 opleidingen, gespreid over verschillende onderwijsvormen en studiedomeinen, om de diversiteit tussen verschillende duale leertrajecten te kunnen vatten. In het kader van deze opdracht werden vanuit dat oogpunt de volgende opleidingen geselecteerd:

- |                                           |                                          |
|-------------------------------------------|------------------------------------------|
| ▶ Elektromechanische technieken (TSO)     | ▶ Chemische procestechnieken (Se-n-Se)   |
| ▶ Ruwbouw (BSO 3e graad)                  | ▶ Zorgkundige (BSO 7e jaar)              |
| ▶ Brood- en banketbakkerij (BSO 3e graad) | ▶ Kinderbegeleider (BSO 7e jaar)         |
| ▶ Onderhoudsmechanica auto (BSO 3e graad) | ▶ Interieurbouwer (BSO 7e jaar)          |
| ▶ Logistiek (BSO 3e graad)                | ▶ Medewerker fastfood (BuSO)             |
| ▶ Haarverzorging (BSO 3e graad)           | ▶ Medewerker groen- en tuinbeheer (BuSO) |



### 1. Op niveau van ondernemingen

- ▶ Wat zijn de kosten en opbrengsten van duaal leren voor Vlaamse ondernemingen?
- ▶ Wat kost het organiseren van een duaal traject aan Vlaamse ondernemingen, nadat de kosten en baten in rekening gebracht werden?

### 2. Op niveau van sectoren

- ▶ Wat zijn de kosten en opbrengsten van duaal leren voor sectoren?
- ▶ Wat kost het ondersteunen van een duaal traject aan Vlaamse sectoren, nadat de kosten en baten in rekening gebracht werden?

### 3. Op niveau van opleidingsverstrekkers

- ▶ Wat zijn de kosten en opbrengsten van duaal leren voor opleidingsverstrekkers in Vlaanderen?
- ▶ Wat kost het organiseren van een duaal traject aan opleidingsverstrekkers, nadat de kosten en baten in rekening gebracht werden?

### 4. Op niveau van onderwijskoepels en het GO!

- ▶ Wat zijn de kosten en opbrengsten van duaal leren voor opleidingsverstrekkers in Vlaanderen?
- ▶ Wat kost het organiseren van een duaal traject aan opleidingsverstrekkers, nadat de kosten en baten in rekening gebracht werden?

### 5. Beleidsaanbevelingen voor de financiering van duaal leren in Vlaanderen

- ▶ Welke actoren moeten bijdragen aan de financiering van duaal leren (vb. ondernemingen, overheid, opleidingsverstrekkers, sectoren, de lerende zelf, etc.)?
- ▶ Hoe worden de kosten voor duaal leren idealiter verdeeld tussen die verschillende actoren?
- ▶ Zijn er incentives aan te bevelen voor deze verschillende actoren opdat duaal leren gestimuleerd kan worden? Welke?

## 1.3. Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgebouwd:

- ▶ De volgende hoofdstukken in dit inleidende deel situeren duaal leren in Vlaanderen en gaan in op de ingezette onderzoeksmethoden.
- ▶ Deel 2 bevat de resultaten van de literatuurstudie en bespreekt de kosten en baten die reeds in voorgaand onderzoek geïdentificeerd werden.
- ▶ Deel 3 vat de resultaten van het veldwerk samen: voor ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers, en onderwijskoepels en het GO! worden de gepercipieerde kosten en baten gerapporteerd, zowel kwalitatief als in termen van de gemaakte investeringen.
- ▶ Deel 4 focust op de financiering van duaal leren en bevat de resultaten van de literatuurstudie en de landencases die werden uitgevoerd, gevolgd door een kritische reflectie over de huidige geldstromen (anno 2020).
- ▶ Deel 5 start met een samenvatting van de voornaamste vaststellingen, vooraleer wordt overgegaan tot de formulering van conclusies en aanbevelingen.



NEEM VOORSPRONG MET

# DUAAL LEREN

DE PERFECTE MIX VAN LEREN IN EEN  
ONDERNEMING EN OP SCHOOL

## 2 / Duaal leren in Vlaanderen

In dit hoofdstuk stellen we het systeem van duaal leren in Vlaanderen kort voor. We introduceren de basiselementen van het duaal leertraject, de belangrijkste actoren en de types overeenkomsten. Tot slot schetsen we de omvang van duaal leren in Vlaanderen op het moment dat deze studie werd afgerond.

### 2.1. Het duaal leertraject

Duaal leren is een leerweg waarbij leerlingen zowel competenties verwerven op school als op een werkplek. Deze competentieverwerving op de werkplek is de essentie van een duaal traject en maakt zo het onderscheid met een stage waar leerlingen voor een beperktere tijd worden ingeschakeld in een werkproces met het oog op het toepassen van competenties die ze op school hebben geleerd.

#### 2.1.1 Een standaardtraject

Duale opleidingen krijgen vorm in een **standaardtraject**. Voor elke duale opleiding werkt AHOVOKS samen met de onderwijskoepels, de betrokken sectoren, SYNTRA Vlaanderen en de VDAB een standaardtraject uit, dat geldt voor alle deelnemende scholen. De Vlaamse Regering keurt de standaardtrajecten goed.

In een standaardtraject worden enkele belangrijke zaken opgenomen:

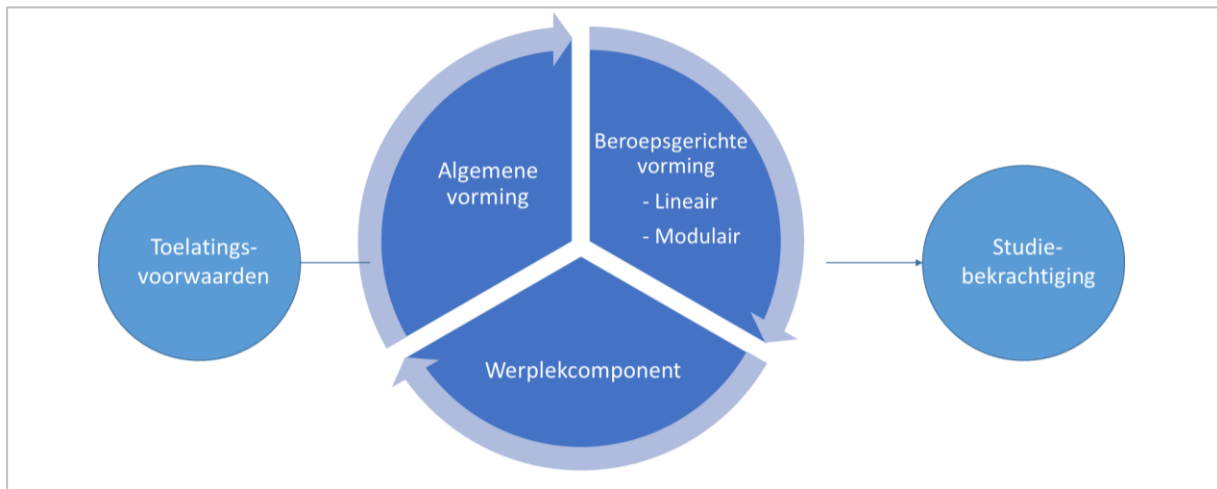
- ▶ **De toelatingsvoorwaarden** waaraan de leerling moet voldoen;
- ▶ **Clusters van competenties** die gebaseerd zijn op de toepasselijke eindtermen, ontwikkelingsdoelen en/of één of meerdere beroepskwalificaties. Deze kunnen zowel algemeen vormende als beroepsgerichte competenties inhouden. Binnen de beroepsgerichte vorming wordt uitgewerkt hoe de competenties lineair en/of modulair kunnen worden aangeleerd.
- ▶ Er staat aangegeven of de leerling gemiddeld **meer of minder dan 20 uur per week** op de werkvloer zal doorbrengen. Dit bepaalt het type overeenkomst waarmee de leerling tewerkgesteld wordt (cfr. infra). In de opmaak van het standaardtraject wordt er telkens uitspraak gedaan over het aantal uren op de werkplek dat realistisch is voor die opleiding. Concreet legt het decreet vast dat het minimumaantal uren op de werkplek gemiddeld 14 uur per week moet bedragen om te kunnen

spreken van een duale opleiding (zonder rekening te houden met wettelijke feestdagen en vakantiedagen). Er wordt hierbij gestreefd naar minimum 60% op de werkplek.

- ▶ **De toepasselijke studiebekrachtiging.** Dit kan een getuigschrift van de volledige opleiding zijn, maar ook een bewijs van beroepskwalificatie indien de leerling slaagt voor de volledige beroepsgerichte vorming, of een attest van verworven bekwaamheden/bewijs van competenties indien de leerling slaagt voor een aantal van de competenties die in het standaardtraject zijn opgenomen.

Het standaardtraject bepaalt dus welke competenties de leerling binnen een specifieke opleiding moet verwerven. De school en de onderneming spreken af waar de leerling die competenties verwerft. De klassenraad heeft de delibererende bevoegdheid om te bepalen of de leerling voldoende competenties heeft verworven om over te gaan tot studiebekrachtiging.

Figuur 1: Voorstelling van de componenten van een standaardtraject

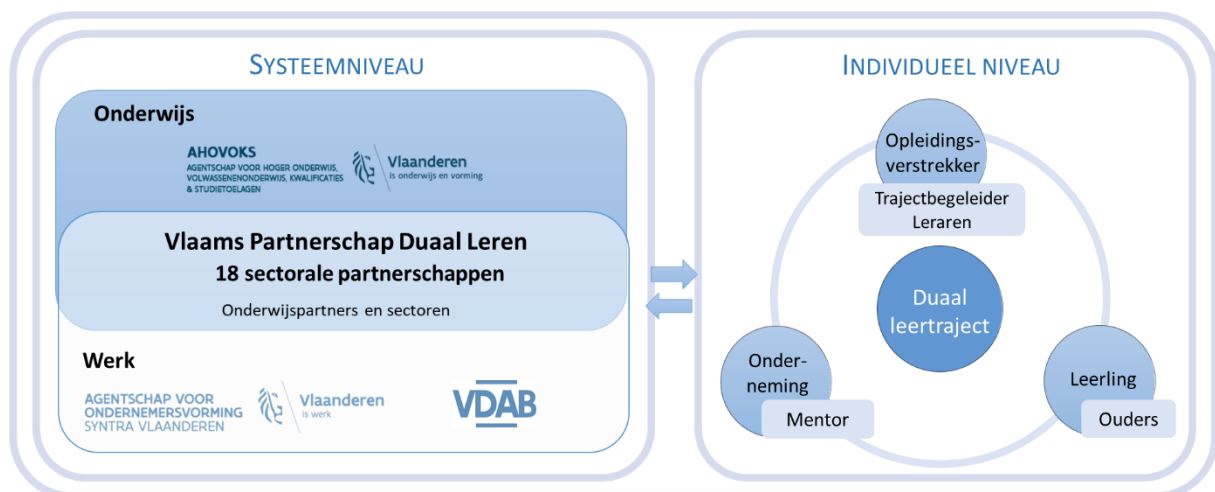


Bron: IDEA Consult

## 2.1.2 Betrokken actoren

Bij duaal leren komen zowel onderwijs- als werkactoren samen. Onderstaande figuur biedt een overzicht van de belangrijkste actoren. We maken een onderscheid tussen actoren op systeemniveau en actoren op het niveau van de individuele duale leertrajecten.

Figuur 2: Actoranalyse duaal leren in Vlaanderen



Bron: IDEA Consult

Op het niveau van het duale leertraject zijn er de leerling, de opleidingsverstrekker en de onderneming:

- ▶ **De leerling** (en zijn/haar ouders) kiest een opleiding, een werkplek en een school. Duaal leren mikt op leerlingen die gemotiveerd zijn om te leren en te participeren op de werkplek – arbeidsbereid – en competent zijn om te leren en participeren op de werkplek – arbeidsrijp. Een eerste inschatting van deze arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid wordt gemaakt door de klassenraad van het leerjaar voorafgaand aan het duale traject. Het advies is niet-bindend en kadert binnen het brede kader van studie- en loopbaanbegeleiding door de leerling attent te maken op de mogelijkheden van een duaal traject<sup>2</sup>. Op de website van Duaal Leren Vlaanderen staat een overzicht van de beschikbare opleidingen, werkplekken en scholen<sup>3</sup>.
- ▶ **De opleidingsverstrekker** biedt een erkende duale opleiding aan, en wordt daarom ook wel de ‘aanbieder duaal leren’ genoemd. Duaal leren is mogelijk in scholen voor voltijds gewoon secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs, centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs en centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen (Syntra’s).

Een aanbieder duaal leren die een duaal structuuronderdeel wil programmeren, moet hiervoor een aanvraag doen bij de bevoegde diensten van de Vlaamse Gemeenschap. Over elke **programmatieaanvraag** wordt een beslissing genomen door de Vlaamse Regering waarbij rekening gehouden wordt met het advies van de onderwijsinspectie, het Agentschap voor Onderwijsdiensten, de Vlaamse Onderwijsraad en de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. De beslissing is afhankelijk van een reeks strikte criteria<sup>4</sup>: vraag en aanbod, waarborgen van vrije keuze en studiecontinuïteit voor leerlingen en, afhankelijk van het geval, samenwerking met de bedrijfswereld en infrastructuurvoorzieningen. Ook de afspraken met andere lokale onderwijs- en opleidingsinrichters zoals VDAB, Syntra’s, secundair volwassenenonderwijs enzovoort, zijn van belang.

- **De trajectbegeleider** staat in voor de trajectopvolging van de leerlingen. Hij of zij gaat op bezoek bij de ondernemingen, neemt deel aan de intakegesprekken, werkt samen met de leerling en de onderneming een opleidingsplan uit, en is stemgerechtigd in de klassenraad.
- **Leraren** geven les aan de leerlingen in het traject duaal leren. Leraren beroepsgerichte vorming bezoeken de ondernemingen waar de leerlingen werken, volgen hun competentieontwikkeling op en stemmen daarover af met de trajectbegeleider.
- ▶ **De onderneming** biedt een erkende leerwerkplek aan.
  - **De mentor** staat in voor de opleiding en begeleiding van de lerende op de werkplek. Mentoren moeten verplicht een mentoropleiding volgen bij de sectorale opleidingsfondsen of een andere aanbieder. Ook de mentor is stemgerechtigd in de klassenraad.
  - Ondernemingen kunnen aanspraak maken op een stagebonus en doelgroepvermindering voor jonge werknemers en voor mentoren (een mentorkorting<sup>5</sup>).

Voorts zijn er ook actoren op systeemniveau:

- ▶ De opleidingen en leerwerkplekken moeten erkend worden. De erkenningsaanvraag wordt behandeld door het **Vlaams Partnerschap Duaal Leren** of door het **Sectorale Partnerschap** dat bevoegd is voor de sector.

---

<sup>2</sup> Jongeren die het secundair onderwijs (al dan niet ongekwalificeerd) hebben verlaten (de zogenaamde zijinstromers), ontvangen een advies van VDAB of het Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn (OCMW).

<sup>3</sup> <https://www.duaalleren.vlaanderen/leerlingen>

<sup>4</sup> Opgenomen in artikel 21 van het Decreet betreffende duaal leren en de aanloopfase (30 maart 2018)

<sup>5</sup> <https://www.vlaanderen.be/mentorkorting>



- Het Vlaams Partnerschap Duaal Leren heeft een aantal concrete bevoegdheden, met name het erkennen van een onderneming als werkplek, controle uitoefenen op de uitvoering van de overeenkomsten op de werkplek, ondernemingen informeren over duaal leren, het ondersteunen en mobiliseren van ondernemingen in functie van het aanbod van werkplekken, adviesverlening in duaal leren en het opstellen van een jaarlijks monitoringsrapport.
- Het Vlaams Partnerschap Duaal Leren kan voor de uitvoering van zijn opdrachten betreffende de overeenkomsten tot uitvoering van de alternerende opleiding een samenwerkingsakkoord sluiten met een sectoraal partnerschap<sup>6</sup>. In dit samenwerkingsakkoord staat welke decretale bevoegdheden het sectoraal partnerschap opneemt (het gaat minstens over het erkennen van een onderneming als werkplek). De sectorale partnerschappen zijn sectorgebonden overlegplatformen, waarin de relevante onderwijs- en werkpartners uit de betreffende sector zetelen. Er zijn momenteel 18 sectorale partnerschappen opgestart.
- ▶ Tot slot zijn er ook overlegfora Duaal Leren, waarin onderwijs- en werkactoren overleggen over de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt in de provincie/regio.
- ▶ **De sector** verhoogt mee de kwaliteit op de werkplek, door ondernemingen te erkennen en te ondersteunen. Samen met de andere betrokken partners zorgen zij voor duidelijke afspraken met als doel kwaliteitsvolle werkplekken te kunnen aanbieden.
- ▶ Duaal leren is een gedeelde bevoegdheid van **Onderwijs en Werk**.
  - Onderwijs is verantwoordelijk voor de onderwijskwalificatie en het leertraject.
    - **AHOVOKS** is samen met de onderwijskoepels, de betrokken sectoren, SYNTRA Vlaanderen<sup>7</sup> en de VDAB verantwoordelijk voor het uitwerken van de standaardtrajecten.
  - Werk is verantwoordelijk voor de werkcomponent. **SYNTRA Vlaanderen** (in de toekomst VDAB) treedt op als regisseur voor de werkcomponent en heeft de opdracht om:
    - Een duurzaam netwerk van leerondernemingen uit te bouwen, met als doel het aantal werkplekken zowel kwalitatief en kwantitatief naar een excellent niveau te brengen;
    - Te fungeren als ‘regie van de regieën’ en de sectorale, regionale en lokale partnerschappen en de netwerken rond duaal leren te ondersteunen. Dit houdt o.a. in om kaders en lijnen uit te zetten m.b.t. de werkcomponent en de werkplek als krachtige leeromgeving, de globale monitoring m.b.t. de werkcomponent op zich te nemen, en samen met de departement werk en onderwijs en de betrokken agentschappen een visie rond de beleidskoers te ontwikkelen.
- ▶ De **onderwijsinspectie** neemt de coördinerende rol en de eindverantwoordelijkheid op voor het **kwaliteitstoezicht** op het globale leertraject. Dit kwaliteitstoezicht wordt samen met SYNTRA Vlaanderen georganiseerd. De modaliteiten zijn vastgelegd in een samenwerkingsakkoord.

Uit bovenstaande beschrijving blijkt dat iedere actor zijn specifieke rol heeft in het proces van duaal leren.

---

<sup>6</sup> Het Vlaams Partnerschap Duaal Leren kan voor de uitvoering van zijn opdrachten in het kader van de overeenkomsten tot uitvoering van de alternerende opleiding waarvoor geen samenwerkingsakkoord met een sector is gesloten, een delegatie van bevoegdheid verlenen aan personeelsleden van het agentschap. (bron: Jaarrapport Vlaams Partnerschap Duaal Leren 2019-2020)

<sup>7</sup> SYNTRA Vlaanderen zal volgens het nieuwe regeerakkoord worden geïntegreerd in Departement WSE, VDAB en VLAIO. Het Departement WSE en departement Onderwijs nemen samen de secretariaatsrol op van het Vlaams partnerschap duaal leren. Het partnerschap stuurt dit secretariaat aan. Het toezicht op de duale trajecten, zal gebeuren door de onderwijsinspectie in samenwerking met het Departement Werk. VDAB wordt ook voor duaal leren de werkplekregisseur, terwijl VLAIO optreedt als regisseur ondernemersvorming.



### 2.1.3 Type overeenkomsten

Om Duaal Leren te versterken werden de overeenkomsten binnen het systeem vereenvoudigd en geharmoniseerd. Een leerling kan drie soorten overeenkomsten aangaan:

- ▶ **Stageovereenkomst alternerende opleiding:** minder dan 20u/week op de werkvloer, zonder leervergoeding;
- ▶ **Overeenkomst alternerende opleiding:** minstens 20u/week op de werkvloer, met leervergoeding (max. € 560,90/maand), opbouw van een aantal socialezekerheidsrechten en behoud van recht op kindergeld;
- ▶ **Deeltijdse arbeidsovereenkomst:** minstens 20u/week op de werkvloer in de non-profitsector waarin de sociale Maribel van toepassing is, met arbeidsloon, opbouw van een aantal socialezekerheidsrechten. Ook in de zeevisserijsector kan met een deeltijdse arbeidsovereenkomst gewerkt worden aangezien de specifieke kenmerken van deze sector ervoor zorgen dat de overeenkomst alternerende opleiding in de sector niet toegepast kan worden.

## 2.2. Huidige aanbod van duaal leren<sup>8</sup>

Tijdens de legislatuur 2014-2019 legde de Vlaamse regering na een reeks proefprojecten de decretale basis voor de structurele implementatie van duaal leren in het Vlaamse onderwijs. Op 1 september 2019 werd duaal leren definitief ingevoerd in het secundair onderwijs. Daarnaast werden proefprojecten duaal leren in het Volwassenonderwijs en het Hoger Onderwijs opgestart.

Duaal leren is mogelijk in het TSO, BSO en BuSO (OV3 en OV4). Het aantal scholen met inschrijvingen voor duale trajecten groeit elk jaar. In schooljaar 2016-2017 hadden 26 scholen inschrijvingen voor een duaal traject. In 2017-2018 waren dit er 63, in 2018-2019 waren dit er al 155 en 2019-2020 groeide dit aantal tot 178 scholen.

Deze scholen boden in 2019-2020 58 verschillende standaardtrajecten aan. In totaal waren er 1550 individuele leerlingen ingeschreven in duaal leren (t.o.v. 1071 in de leertijd en 8767 in het deeltijds beroepsonderwijs). 70% zijn jongens en 30% meisjes. 74% van de duale leerlingen is ouder dan 18 jaar.

Tabel 1 toont de top 10 duale opleidingen naar aantal inschrijvingen in schooljaar 2019-2020.

Tabel 1: Top 10 duale opleidingen naar aantal inschrijvingen in schooljaar 2019-2020

Opleiding	Aantal inschrijvingen in schooljaar 2019-2020
Haarverzorging duaal	151
Elektrische installaties duaal	121
Zorgkundige duaal	119
Kinderbegeleider duaal	89
Onderhoudsmechanica auto duaal	77
Kapper-stylist duaal	73
Groenaanleg en -beheer duaal	64
Medewerker fastfood duaal	63
Ruwbouw duaal	61
Elektrotechnicus duaal	59

In het schooljaar 2019-2020 kregen 1103 unieke ondernemingen en 1205 unieke vestigingen een goedgekeurde erkenning voor het aanbieden van een werkplek in het kader van duaal leren, wat het totaal op rond de 4000 betrokken ondernemingen/vestigingen bracht. 56% van deze ondernemingen had minder dan 10 werknemers. Ook het aantal participerende mentoren groeit elk jaar: in het schooljaar 2019-2020 waren er in totaal 5731 unieke erkende mentoren.

<sup>8</sup> Op basis van het Jaarrapport 2019-2020 van het Vlaams Partnerschap Duaal Leren







### 3 / Ingezette onderzoeksmethoden

Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de mix van methoden die werd ingezet om de nodige informatie te verzamelen en te analyseren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Na een verkennende literatuurstudie werd overgegaan tot het veldwerk via een reeks online workshops met diverse stakeholders en aanvullende interviews. Tot slot werd ook informatie verzameld via meettabellen om de inspanningen van de verschillende actoren in kaart te brengen.

#### 3.1. Literatuurstudie

Via deskstudie werden beschikbare documenten en gegevens gescreend en geanalyseerd (zie referenties in Bijlage B.1 /). Relevante beleidsdocumenten en wetenschappelijke publicaties werden doorgenomen om gekende kosten, baten en financieringsmodellen te inventariseren. De literatuurstudie laat toe om de leeraspecten uit voorgaand onderzoek te integreren in deze opdracht. Het geeft een eerste indicatie van de kosten en baten die op micro-, meso- en macroniveau kunnen worden verwacht. Het resultaat van de literatuurstudie vormde de basis voor het veldwerk, met name de verkennende interviews, focusgroepen en meettabellen om de kosten en baten voor de verschillende actoren in kaart te brengen, en voor het selecteren en uitvoeren van de landencases.

#### 3.2. Brede stakeholderconsultatie via workshops

Een centrale stap voor het verzamelen van de nodige informatie voor de kosten-/batenanalyse betreft de organisatie van 12 workshops met een tweeledig doel:

- ▶ Enerzijds wilden we een correct beeld krijgen van de 'kosten', meer specifiek de activiteiten die de organisatie onderneemt m.b.t. dual leren en de investering daarvoor in termen van tijd en middelen.
- ▶ Anderzijds wilden we ook kunnen inschatten welke 'baten' of voordelen men aan dual leren koppelt voor de eigen organisatie.



### 3.2.1 Voorbereidende interviews en templates

Ter voorbereiding van de workshops organiseerden we een voorbereidend interview met telkens 1 actor uit elke doelgroep (onderwijsnet, opleidingsverstrekker, sectorfonds, onderneming) om zo elke workshop met een duidelijk kader te kunnen aanvangen en efficiënt te werken. Dit verschafte het onderzoeksteam inzicht in de verschillende taken van de actoren m.b.t. duaal leren, alsook een eerste inschatting van de ervaren en verwachte baten.

De geïnterviewden werden geselecteerd op basis van input van de stuurgroepleden en werkgeversfederaties. Daarbij werd gestreefd naar een heterogene selectie over opleidingen, onderwijsnetten en sectoren heen. Zo kwamen we tot de volgende selectie:

- Onderwijsnet – GO!
- Opleidingsverstrekker – IVV Gent (via KOV)
- Sectorfonds – Alimento
- Onderneming – Vynova

De interviews vonden plaats in april 2020 en werden online georganiseerd via Microsoft Teams conform de preventie maatregelen m.b.t. het coronavirus.

De informatie uit deze gesprekken werd gecombineerd met de informatie uit desk research om vier templates op te stellen over het proces van duaal leren (één per doelgroep). Deze proces-templates werden voorafgaand aan de workshops bezorgd aan alle deelnemers om hun deelname intern voor te bereiden. Ze werden via diverse kanalen uitgenodigd om hun ervaringen te delen (zoals toegelicht in Bijlage B.2 /). Verschillende deelnemers hebben deze template ook schriftelijk ingevuld en terugbezorgd aan IDEA. Deze ingevulde templates werden gebruikt in de verdere voorbereiding van de workshops.

### 3.2.2 Stakeholderconsultatie via online workshops

Rekening houdend met de preventieve maatregelen i.h.k.v. het coronavirus, werd afgestapt van de initiële aanpak om fysieke workshops te organiseren: elke workshop vond online plaats en werd gefaciliteerd door de combinatie van een digitale werkruimte in Zoom en het gebruik van een online whiteboard in Miro. Voorafgaand aan elke workshop werd aan de deelnemers gevraagd om de workshop schriftelijk voor te bereiden door de hen bezorgde proces-template in te vullen. Dit gaf hen tevens de kans om eventueel eerst met collega's te overleggen.

De online Miro-borden werden op voorhand door IDEA opgemaakt op basis van de structuur van de proces-template en aangevuld met de ontvangen voorbereidingen. Op die manier konden we tijdens de workshop zelf efficiënt verder werken op de voorbereidingen en gericht vragen stellen. De workshops werden georganiseerd in de periode gaande van 6 mei 2020 tot en met 4 juni 2020.



Tabel 2: Overzicht van de georganiseerde workshops (met datum, doelgroep en aantal deelnemers)

#	Doelgroep	Deelnemers <sup>9</sup>	Opleiding/Sector <sup>10</sup>
1	Ondernemingen	4	Zorgkundige (3) Brood- en banketbakkerij (1)
2	Ondernemingen	3	EMT (2), CPT (1)
3	Ondernemingen	6	Zorgkundige (1), Kinderbegeleider (3), Haarverzorging (1), Interieurbouw (1)
4	Ondernemingen	6	CPT (4), EMT (2)
5	Sectoren	7	Educam, Constructiv, Co-Valent, Woodwise, INOM
6	Sectoren	7	EDUplus, Horeca Vorming Vlaanderen, VIVO, SFTL, IPV, Diverscity, Coiffure
7	Opleidingsverstrekkers	7	Interieurbouwer (3), Haarverzorging (2), Brood- en banketbakkerij (3), Ruwbouw (1)
8	Opleidingsverstrekkers	9	Logistiek (5), Zorgkundige (4), Kinderbegeleider (6)
9	Opleidingsverstrekkers	12	CPT (4), EMT (6), Onderhoudsmechanica auto (3), Ruwbouw (4), Interieurbouwer (1)
10	Opleidingsverstrekkers	5	Medewerker fastfood (4), Medewerker groen- en tuinbeheer (2)
11	Koepels	5	Zorgkundige, Kinderbegeleider, Haarverzorging, Brood- en banketbakkerij, Logistiek, Medewerker fastfood
12	Koepels	8	CPT, EMT, Medewerker groen- en tuinbeheer, Ruwbouw, Interieurbouwer, Onderhoudsmechanicus auto

### 3.2.3 Aanvullende telefonische interviews

Het bleek bijzonder uitdagend om ondernemingen in Coronatijden te mobiliseren om deel te nemen aan de workshops: door de wekenlange lockdown voelden velen zich genoodzaakt om voorrang te geven aan de economische activiteiten. Verschillende ondernemingen gaven aan dat ze geen 2 uur konden vrijmaken om deel te nemen aan een online werksessie. Terzelfdertijd toonden meerdere ondernemingen zich wel bereid om hun ervaringen te delen.

Naast deze impact door de coronacrisis, ervoeren we ook dat sommige personen bij de ondernemingen zich onvoldoende digitaal vaardig voelden om deel te nemen aan een online werksessie. Daarom werd beslist om aanvullend telefonische interviews met ondernemingen te organiseren voor de opleidingen die slechts beperkt of niet vertegenwoordigd waren in de workshops. Deze interviews zorgen ervoor dat we het perspectief van de ondernemingen vanuit de verschillende opleidingen hebben kunnen aanvullen. Concreet gaat het om ondernemingen met werkplekken voor de volgende opleidingen:

Opleiding	Interview
▶ Onderhoudsmechanica auto	▶ ITV op 26/5 en 9/6
▶ Ruwbouw	▶ ITV op 29/5
▶ Interieurbouwer	▶ In opvolging van de meet-template zal hier nog een ITV aan gekoppeld worden
▶ Kinderbegeleider	▶ ITV op 8/6 en 11/6
▶ Medewerker fastfood	▶ ITV ingepland op 15/6
▶ Medewerker groen- en tuinbeheer	▶ ITV op 8/6
▶ Logistiek	▶ ITV op 9/6

Deze telefonische interviews duren gemiddeld 30 minuten. Tijdens het gesprek worden de rubrieken van de voorbereidende template overlopen om na te gaan of er specifieke activiteiten of kostenposten

<sup>9</sup> In enkele gevallen namen 2 mensen deel van eenzelfde organisatie, deze zijn hier als aparte deelnemers geteld omdat ze bv. verschillende opleidingen of functies in de organisatie vertegenwoordigen.

<sup>10</sup> Sommige deelnemers vertegenwoordigen meer dan 1 opleiding.



zijn gerelateerd aan de opleiding, die niet vermeld werden tijdens de workshops met ondernemingen. De resulterende informatie wordt, in aanvulling bij de resultaten van de workshops, gebruikt om de Excel-template voor het meten van de gemaakte investeringen (in termen van tijd en middelen) te ontwikkelen.

In totaal hoorden we in de workshops en interviews zo 27 ondernemingen, als volgt verdeeld over de geselecteerde opleidingen:

Opleiding	Aantal in workshop of interview
▶ Onderhoudsmechanica Auto	2
▶ Brood- en Banketbakkerij	1
▶ CPT	5
▶ EMT	4
▶ Medewerker Fastfood	1
▶ Medewerker Tuin- en groenbeheer	1
▶ Haarverzorging	1
▶ Interieurbouwer	1
▶ Kinderbegeleider	5
▶ Logistiek	1
▶ Ruwbouw	1
▶ Zorgkundige	4

### 3.3. Kostenanalyse

De informatie die via de workshops werd verzameld en gevalideerd, werd vervolgens geïntegreerd in Excel-templates om alle taken en bijhorende acties/handelingen te kunnen kwantificeren. In deze fase van het onderzoek wordt de tijdsbesteding en kost van elke taak of actie m.b.t. duaal leren gekwantificeerd. We lichten toe hoe de templates zijn opgebouwd en hoe de meettabel werd ingevuld.

#### 3.3.1 Opbouw van de templates

Om deze meting mogelijk te maken, werd er een gedetailleerde meettabel opgemaakt in Excel, waarin alle processtappen uit de workshops in detail van A tot Z werden opgelijst. Elke Excel-tabel bevat vijf tabbladen:

- ▶ Een tabblad met startinformatie: enkele identificatiegegevens van de organisatie en meer toelichting bij de invulvelden van de volgende tabbladen (wat moet in elke kolom ingevuld worden en hoe?)
- ▶ Vier tabbladen (1 per fase) met de taken en onderliggende acties die bij de respectievelijke fase horen. Deze fasen werden tijdens de workshops (en aanvullende interviews) geïdentificeerd en gevalideerd en worden beschreven in DEEL 3 van dit rapport.

Dergelijke bottom-up benadering liet toe om voor elke procesfase een geaggregeerde kost te berekenen. Deze aanpak is geïnspireerd op het Standaard Kosten Model (SKM) waarmee de administratieve lasten van regelgeving worden gemeten. De methodiek van het SKM was oorspronkelijk bedoeld om alle stappen die burgers, ondernemingen en verenigingen moeten doorlopen in het kader van regelgeving op te lijsten alvorens de tijd te meten die aan elk van deze processtappen wordt besteed. Door de tijd voor al deze processtappen op te tellen, krijgt men een inschatting van de administratieve lasten die regelgeving veroorzaakt. De gedetailleerde opsplitsing van de processtappen zorgt er enerzijds voor dat alle betrokkenen een uniform begrip hebben van wat er met een bepaalde



procedure bedoeld wordt en stelt de bevroegde actoren anderzijds ook in staat om op een laag en behapbaar niveau een inschatting te maken van de benodigde tijd om eraan te voldoen.

Deze denkwijze is ook toepasbaar op de context van duaal leren: het is een heel abstracte vraag om aan de betrokken actoren te vragen hoeveel tijd of kosten ze aan duaal leren spenderen. De vraag wordt concreter (en gemakkelijker te beantwoorden) wanneer het gaat om een specifieke actie die wordt uitgevoerd i.k.v. duaal leren. Voor elke fase werd daarom gewerkt met 3 niveaus (cf. Figuur 3):

- ▶ Taken (= gekleurde lijnen aangeduid met een letter);
- ▶ Acties onderliggend aan de taken (= blauwe lijnen aangeduid met een cijfer);
- ▶ Verduidelijking van welke handelingen en werkingskosten we verstaan onder de specifieke actie (zodat dit voor iedereen consistent te interpreteren is) (= witte lijnen).

In de templates werden de kosten minstens op het niveau van elke actie (blauw) gekwantificeerd – en dit vanuit het oogpunt van de eigen organisatie. Bij sommige cellen werd, waar nodig, bijkomend uitleg opgenomen als toelichtingsveld bij de cel.

Figuur 3 toont een deel van de template voor de ondernemingen. De eerste taak in de sheet gericht op ondersteuning tijdens het traject, is begeleiding van de jongere op de eerste werkdag. Die taak kan drie activiteiten omvatten, nl. het briefen van de jongere, ter beschikking stellen van materiaal en uitrusting, en bezorgen van reglementen en veiligheidsinstructies. Bij de briefing van de jongere tonen de witte lijnen dat dit via verschillende handelingen kan gebeuren, nl. via een gesprek, een rondleiding en kennismaking met het team.

Figuur 3: Voorbeeld uit de template voor ondernemingen in de fase ondersteuning tijdens het traject

<b>nr. Omschrijving taak</b>	
<b>nr.</b>	<b>Omschrijving actie</b>
<b>nr.</b>	<b>Omschrijving handeling / werkingskost</b>
<b>ALLE PROCESSTAPPEN</b>	
<b>A. Begeleiding op eerste werkdag</b>	
<b>1. Briefen van de jongere</b>	
1	Gesprek
2	Rondleiding geven
3	Laten kennismaken met het team
<b>2. Materiaal en uitrusting ter beschikking stellen</b>	
<b>3. Reglementen en en veiligheidsinstructies bezorgen</b>	
1	Toelichten
2	Laten ondertekenen

Bron: IDEA Consult

Belangrijk om weten is dat niet elke onderneming elke taak, actie of handeling zal uitvoeren: de template kan worden beschouwd als een menu, waarin elke respondent kan aanduiden welke taken en acties worden uitgevoerd en hoeveel tijd en werkingsmiddelen daar naartoe gaan. Voor elke actie werd gevraagd aan te geven hoeveel tijd er gemiddeld aan wordt besteed en – indien relevant - welke additionele kosten worden gemaakt. Elke actor deed dit voor drie uitvoeringsprofielen<sup>11</sup>. Indien de tijdsbesteding en/of de kosten niet gekend zijn op het niveau van de acties, konden de kosten bepaald worden op het niveau van de onderliggende handelingen. Voor de acties werd verder gevraagd aan te

<sup>11</sup> Voor ondernemingen ging het om (1) mentor of (ploeg)medewerker, (2) leidinggevende en (3)HR / management of zaakvoerder. Voor sectorfondsen werden de volgende profielen in de meettabel opgenomen: (1) Consultant, (2) Stafmedewerker en (3)Management / directie. Opleidingsverstrekkers konden de tijdsbesteding invullen op het niveau van: (1) Trajectbegeleider of leerkracht, (2) Administratief personeel en (3) Directie. Voor onderwijskoepels en het GO! waren de volgende profielen voorzien: (1) Adviseur, (2) Stafmedewerker en (3) Directie.



geven hoe vaak ze worden uitgevoerd (periodiciteit<sup>12</sup>) en in welke mate ze schaalafhankelijk<sup>13</sup> zijn. Deze informatie werd geïntegreerd in de analyses (cf. infra).

De ervaring leert dat dit laagste niveau in de meettabel vaak het makkelijkste in te schatten is en ervoor zorgt dat alle relevante aspecten mee in rekening genomen worden. Deze handelingen maken bovendien duidelijk welke aspecten mee in rekening genomen worden voor een bepaalde actie.

### 3.3.2 Overzicht van de respons per actor en per opleiding

De in te vullen Excels werden samen met bijhorende instructies bezorgd aan de betrokken actoren (ondernemingen, opleidings- en onderwijsinstellingen, sectoren en koepels) die werden uitgenodigd voor de workshops. Ze kregen daarvoor 4 weken tijd (deadline 10 juli 2020). Indien nodig werd meer invultijd voorzien om zoveel mogelijk respons te genereren. In volle heropstart na de covid19-lockdownperiode was het immers niet evident om tijd vrij te maken voor dergelijke intensieve oefening. Bij het versturen van de templates werd daarom ook expliciet aangegeven dat de leden van het onderzoeksteam waar aangewezen de nodige ondersteuning konden voorzien bij het invullen via mail of telefoon. Ook werden vanuit het onderzoeksteam verschillende opvolgingsrondes gehouden, zowel telefonisch als via mail om een maximale respons te krijgen.

Tabel 3 toont het totaal aantal ingevulde templates per actor en per opleiding. Hun input ligt aan de basis van de kostenbatenanalyse. De cijfers tonen de beperkte schaal van de kwantitatieve analyse: het gaat om een diverse maar beperkte steekproef van stakeholders die hun ervaring deelden, waardoor de resultaten niet noodzakelijk veralgemeend kunnen worden naar alle opleidingsverstrekkers, ondernemingen en sectorfondsen die bij de duale trajecten betrokken zijn. Voor meer informatie bij de interpretatie van de cijfers, verwijzen we naar hoofdstuk 1 / in DEEL 3 van dit rapport.

Tabel 3: Overzicht van de respons per opleiding en per actor

	Opleidings- verstrekkers	Ondernemingen	Onderwijskoepels en het GO!	Sectorfondsen
<b>Totaal aantal observaties</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>12</b>
Onderhoudsmechanica auto	3	1	2	1
Ruwbouw	3	1	2	1
Chemische procestechnieken	1	2	1	1
Medewerker groen- en tuinbeheer	-	1	1	-
Medewerker fastfood	1	-	1	-
Interieurbouw	4	1	2	1
Haarverzorging	2	-	2	1
Elektromechanische technieken	2	2	2	1
Kinderbegeleider	3	1	2	2
Logistiek	1	-	2	1
Brood-en banketbakkerij	2	1	1	1
Zorgkundige	1	1	2	2

Bron: IDEA Consult

<sup>12</sup> De periodiciteit werd uitgedrukt per schooljaar met volgende antwoordopties: minder dan 1 keer per schooljaar, minstens 1 keer per schooljaar

<sup>13</sup> De schaalafhankelijkheid is op maat van de actor met volgende antwoordopties: niet afhankelijk van schaal, afhankelijk van aantal werkplekken/overeenkomsten, afhankelijk van aantal leerlingen, afhankelijk van aantal opleidingsverstrekkers, afhankelijk van aantal inschrijvingen, afhankelijk van aantal ondernemingen, afhankelijk van aantal trajectbegeleiders.



De eerste resultaten voor sectoren werden via een online workshop gevalideerd door vertegenwoordigers van de sectorfondsen die meewerkten aan het onderzoek (via de workshops en/of het invullen van de templates). Dergelijke validering gebeurde ook parallel door het KOV en het GO! De feedback werd gebruikt om de analyses waar nodig bij te sturen en de resultaten correct te interpreteren.

### 3.4. Batenanalyse

Parallel aan de kostenanalyse werden ook de baten geanalyseerd om te kunnen inschatten hoe ze zich tot de gemaakte investering verhouden. Idealiter worden de baten net als de kosten in monetaire termen uitgedrukt zodat ze tegenover elkaar kunnen worden afgezet. Dit blijkt in de praktijk evenwel niet altijd mogelijk: niet alle baten zijn meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen. Gegevens voor het meten en monetariseren van baten dienen dus systematisch verzameld en opgebouwd te worden.

Een bijkomend aandachtspunt hierbij, is dat de kosten en baten van duaal leren zich spreiden over een langere periode: hoewel de kosten al van bij de opstart ervaren worden, vinden de meeste baten pas na afloop van de trajecten en soms zelfs pas na enkele jaren plaats. Dat heeft belangrijke implicaties voor de analyse: gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zullen verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar zijn. Enkel zaken die nu al observeerbaar zijn, kunnen effectief worden gemeten.

Inspeland op deze uitdagingen, geven methodologische leidraden<sup>14</sup> aan dat er voor het uitvoeren van een kosten-batenanalyse op verschillende niveaus gewerkt kan worden, afhankelijk van de aard van de baten en de beschikbare gegevens:

- ▶ **Potentiële baten identificeren** – Baten die niet gekwantificeerd kunnen worden, moeten minstens beschreven zijn zodat ze kwalitatief in het resultaatoverzicht kunnen worden opgenomen. Indien relevant, kan worden aangegeven of er sprake is van een groot of klein effect, of van specifieke verschillen qua effect bij verschillende doelgroepen. Ook de termijn waarop de baten zich realiseren is relevant.
- ▶ **Baten zoveel mogelijk kwantificeren** – Sommige geïdentificeerde baten kunnen via benaderende indicatoren (proxy's) worden geconcretiseerd om een effectmeting uit te voeren. Dit vergt data die idealiter systematisch geregistreerd worden (naar volledigheid en kwaliteit), maar die ook via een survey verzameld kunnen worden indien systematische registratie niet mogelijk is (bijv. door de aard van de gegevens of de afweging met administratieve belasting). Ook via interviews kan worden nagegaan in welke mate baten zich realiseren, zij het dan vaker kwalitatief<sup>15</sup>. Wanneer de kosten tegenover de effectiviteit worden afgezet, wordt dan duidelijk hoeveel het kost om de baten te realiseren.
- ▶ **Baten zoveel mogelijk monetariseren** - Idealiter zijn de baten in monetaire termen uit te drukken, bijvoorbeeld wanneer het gaat om uitgespaarde kosten (in termen van uitgaven of tijdsbesteding), of extra middelen die worden gegenereerd en een financieel voordeel opleveren. Dit kan enkel voor baten die kwantificeerbaar zijn en vraagt de beschikbaarheid van specifieke gegevens om deze gekwantificeerde baat om te zetten naar monetaire termen.

<sup>14</sup> De Peuter, B., De Smedt, J., & Bouckaert, G. (2007). Handleiding beleidsevaluatie – Deel 1: Evaluatiedesign en -management. Rapport D/2006/10106/013. Leuven: Steunpunt Bestuurlijke Organisatie Vlaanderen.

ECORYS i.s.m. Verwey-Jonker Instituut (2008). Handleiding voor kostenbatenanalyses in het sociale domein, i.o.v. Ministerie van VROM. Rijksoverheid (2012). Een kennismaking met de maatschappelijke kosten-batenanalyse (MKBA): Handreiking voor beleidsmakers.

<sup>15</sup> Joris, W., De Peuter, B., Brans, M., Van Damme, J., 2010. Kosten-batenanalyse van participatief beleid. Katholieke Universiteit Leuven.



Veel hangt bijgevolg af van de beschikbaarheid van bruikbare bestaande effectmetingen en data. Toch benadrukt de Nederlandse rijksoverheid dat het vaak onmogelijk is om alle baten uit te drukken in monetaire termen, maar dat ook 'lichtere' kosten-batenanalyses waardevol zijn. De niet-gemonetariseerde baten kunnen immers nog steeds afgewogen worden tegenover de kwantitatieve resultaten om een algemene inschatting te maken, of bijvoorbeeld verschillen tussen actoren of evoluties doorheen de tijd aan het licht te brengen.

### 3.5. Landencases

Aan de hand van drie landencases brengen we de financieringsmodellen van duaal leren in kaart in landen die inspirerende voorbeelden kunnen bieden voor de verdere uitrol van duaal leren in Vlaanderen. Een belangrijk uitgangspunt voor de selectie was om verder te kijken dan de 'usual suspects', zoals bijvoorbeeld Duitsland, waarvan al heel wat geweten is. Daarnaast werd ook de context waarin duaal leren georganiseerd wordt mee in rekening genomen: Duitsland en Zwitserland staan bijvoorbeeld te ver af van de Vlaamse context om als inspirerende voorbeelden te kunnen dienen. Enerzijds omdat duaal leren er veel groter is qua schaal, anderzijds omdat de rol van werkgevers er aanzienlijk groter is.

Voor elke case, deden we eerst deskresearch waarbij we online relevante informatie inwonen en analyseerden. Vervolgens spraken we voor elke case met personen die betrokken zijn bij het systeem van duaal leren en de financiering ervan:

- ▶ Oostenrijk: interview met Alexander Hölbl, hoofd afdeling beroepsopleiding, federaal ministerie voor digitalisering en economie.
- ▶ Nederland: interviews met senior beleidsadviseur Gert-Jan van Herwijnen en senior beleidsadviseur Rob van Wezel, beide van Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs (SBB).
- ▶ Voor de Spaanse regio Baskenland, interviewden we Asier Aloria, directeur training van Confebask (handelsvereniging), Julen Elgeta, voorzitter van HETEL (vereniging van opleidingscentra), Aránzazu Martínez Tobalina, hoofd training en tewerkstelling van CCOO Euskadi (vakbond) en Jorge Arévalo, viceminister beroepsopleiding van de Baskische overheid.







## DEEL 2 Literatuurstudie

### Geïdentificeerde kosten en baten in voorgaand onderzoek

“ One should not claim that the costs are high or low without viewing them in relation to benefits. [...] However, as holds true for education overall, some forms of positive impact on the direct beneficiary (learner) and even more on employers, society and the economy overall, may be visible only in the medium or even long-term. A cost-benefit analysis of apprenticeship and alternance schemes should therefore take into consideration both the short and medium-term benefits.

- Chatzichristou i.o.v. Europees Parlement (2014) - ”

In dit deel bespreken we de kosten en baten van duaal leren die vanuit de wetenschappelijke literatuur naar voor komen. We maken het onderscheid tussen de kosten en baten op volgende niveaus:

- ▶ **microniveau**, i.e. het niveau van de **leerlingen**;
- ▶ **mesoniveau**, i.e. het niveau van de **ondernemingen** en de **scholen**, maar ook van de onderwijskoepels en sectoren;
- ▶ **macroniveau**, i.e. het niveau van de **Vlaamse samenleving en arbeidsmarkt**.

In de literatuur komen de kosten en baten op niveau van onderwijskoepels en sectoren niet aan bod. Deze informatie zal aangevuld worden o.b.v. het veldwerk in de volgende fase van het onderzoek.

De andere niveaus worden in dit deel van het rapport elk in een afzonderlijk hoofdstuk omschreven. Tabel 4 biedt een overzicht van de kosten en baten op micro-, meso- en macroniveau. De hoogte van de kosten en de baten op de verschillende niveaus wordt echter ook door tal van interne en externe factoren beïnvloed. In een laatste hoofdstuk van dit deel worden deze **beïnvloedende factoren** besproken.

Tabel 4: Overzicht van de kosten en baten op micro-, meso- en macroniveau

	Kosten	Baten
Microniveau - leerlingen <i>Hoofdstuk 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Directe kosten (bv. inschrijvingsgeld)</li> <li>▶ Indirecte kosten (bv. gedeerd loon)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Loon</li> <li>▶ Sterke leeromgeving</li> <li>▶ Antwoord op schoolmoeheid</li> <li>▶ Betere transitie naar de arbeidsmarkt</li> </ul>
Mesoniveau - ondernemingen <i>Hoofdstuk 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Loonkost</li> <li>▶ Loonkost mentor</li> <li>▶ Rekruterings- en administratieve kosten</li> <li>▶ Kosten m.b.t. infrastructuur</li> <li>▶ Materiaalkosten (op de werkplek)</li> <li>▶ Andere kosten (bv. werkkledij, kosten verbonden aan fouten of verspilde grondstoffen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Productiviteitsvoordeel</li> <li>▶ Rekruteringsvoordeel</li> <li>▶ Invullen knelpuntvacatures</li> <li>▶ Hogere productiviteit personeel</li> <li>▶ Sterkere leercultuur in de organisatie</li> <li>▶ Betere reputatie</li> <li>▶ Bijdrage aan Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen</li> </ul>
Mesoniveau - scholen <i>Hoofdstuk 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Administratieve kosten en kosten verbonden aan de "matching"</li> <li>▶ Kosten verbonden aan uitwerken opleidingsplan en trajectbegeleiding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Betere reputatie</li> <li>▶ Betere aansluiting met de competentienoden op de arbeidsmarkt</li> <li>▶ Het gebruik van de nieuwste infrastructuur</li> <li>▶ Beter kwaliteit van het onderwijs en opwaardering van alternerend leren</li> </ul>
Macroniveau - Vlaamse samenleving en arbeidsmarkt <i>Hoofdstuk 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Financiering van de schoolcomponent</li> <li>▶ Subsidiëring t.a.v. ondernemingen</li> <li>▶ Andere ondersteuningskosten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Minder jeugdwerkloosheid</li> <li>▶ Minder vroegtijdige schoolverlaters</li> <li>▶ Schoolverlaters met competenties die aansluiten bij de noden op de arbeidsmarkt</li> <li>▶ Stimuleren van innovatie</li> <li>▶ Andere baten (lagere criminaliteit, betere gezondheid, solidariteit)</li> </ul>



Bij het in kaart brengen van de kosten en baten houden we rekening met enkele uitgangspunten. Deze worden opgesomd in onderstaande box.

Box 2: Uitgangspunten bij de kosten en baten

► **Zowel kwantitatieve als kwalitatieve kosten en baten**

Er bestaan zowel kwantitatieve of meetbare kosten en baten, als kwalitatieve kosten en baten - die niet (eenvoudig) kwantificeerbaar zijn. Zowel de kwantificeerbare als de niet-kwantificeerbare kosten en baten zijn van belang en worden opgenomen in de literatuurstudie.

► **Zowel kosten en baten op korte, als op (middel)lange termijn**

We houden bovendien rekening met het tijdsaspect. Daar waar kosten zich vooral op korte termijn manifesteren, zijn de baten meestal pas waarneembaar op de (middel)lange termijn (Chatzichristou et al., 2014; Muehlemann & Wolter, 2014).

► **Absolute versus relatieve kosten en baten**

Tot slot kunnen de kosten en baten van duaal leren absoluut berekend worden, maar ook in perspectief geplaatst worden met de kosten en baten bij alternatieve leer- of loopbaanpaden (zie bv. Kuczera, 2017a, OECD, 2010). Duaal leren wordt nl. aangeboden naast andere mogelijke leerpaden: een traject dat volledig op school plaatsvindt, een andere vorm van werkplekleren, óf er wordt voor gekozen om de school te verlaten zonder eindexamen. Ondernemingen kunnen opteren om mee te werken aan een duale leerweg, of zich op een andere manier te betrekken bij de opleiding van toekomstige werknemers, óf hier totaal niet in te investeren. De nodige investeringen van de verschillende partijen (leerlingen, ondernemingen, scholen, sectoren, overheid) kunnen dus in absolute maar ook in comparatieve termen geëvalueerd worden.

Dit literatuuroverzicht biedt een belangrijke meerwaarde voor het onderzoek naar duaal leren. Voorgaand onderzoek beperkt zich immers veelal tot een specifiek aspect van de informatie die in dit deel van het rapport opgenomen is. Zo focussen de meeste kosten-batenanalyses bijvoorbeeld enkel op ondernemingen. Binnen het onderzoek naar duaal leren zijn er ook heel wat studies die een landencase analyseren met slechts een summiere beschrijving van de (verwachte) kosten en/of baten. Dit zorgt ervoor dat de beschikbare informatie vooralsnog vrij versnipperd is. Een belangrijke eerste stap van deze studie bestaat er daarom in om de relevante informatie op een gestructureerde manier samen te brengen in een literatuuroverzicht, dat ons in een oogopslag een eerste beeld geeft van de reeds gekende kosten en baten van duaal leren.

De volgende delen van dit rapport tonen in welke mate deze aspecten daadwerkelijk relevant zijn voor duaal leren in Vlaanderen. De resultaten van internationaal onderzoek zijn immers niet rechtstreeks toepasbaar op de Vlaamse context: in heel wat landen wordt duaal leren georganiseerd binnen het post-initieel onderwijs, terwijl de focus in deze studie ligt op duale leertrajecten in het (initieel) secundair onderwijs. Dat heeft bijvoorbeeld een impact op de visie t.a.v de vergoeding van de jongere: in het post-initieel onderwijs worden jongeren vooral vergeleken met werknemers. Er is ook een andere visie t.a.v. de economische rendabiliteit van het duale stelsel: trajecten in het initieel onderwijs vragen veeleer een investering dan dat ze economisch rendabel zijn. Er wordt bijvoorbeeld geen inschrijvingsgeld gevraagd om een deel van de kosten te dekken, terwijl dat wel gangbaar is in het post-initieel onderwijs. Dat neemt echter niet weg dat internationale studies een indicatie geven van wat we in Vlaanderen kunnen verwachten in termen van kosten en baten van duale leertrajecten.





## 1 / Microniveau – Leerlingen

Duale leertrajecten vragen een investering van leerlingen, maar uit onderzoek blijkt dat daar een aantal opbrengsten tegenover staan. Hieronder geven we de kosten en baten weer van het duaal traject op het niveau van individuele leerlingen.

### 1.1. Kosten

Voor leerlingen wijst voorgaand onderzoek op directe en indirecte kosten verbonden aan duaal leren.

**Directe kosten** - De directe kosten van een duaal traject omvatten bijvoorbeeld het **inschrijvingsgeld** en de **kost voor studiemateriaal**, indien dat betaald moet worden<sup>16</sup> (Kuczera, 2017a). Deze kosten zijn doorgaans relatief laag, omdat de kost voor inschrijving en het studiemateriaal gelijklopend is met de kosten voor andere leerpaden voor jongeren.

**Indirecte kosten** - De indirecte kosten voor de leerling worden ook wel omschreven als de opportuniteitskosten van het verwerven van opleiding (zie bv. Muehlemann en Wolter, 2014). Het gaat om de inkomsten die een leerling *niet* verdient tijdens het duaal traject. Dit “**gederfd loon**” is echter laag (of zelfs positief) vergeleken met andere leerpaden (Kuczera, 2017a). In Vlaanderen kan een duale leerling in sommige gevallen een leervergoeding ontvangen voor de uren op de werkplek indien hij/zij minstens 20 uur per week op de werkplek spendeert. Bij de meeste andere leerpaden wordt er geen leervergoeding verdiend. Vergeleken met een volwaardig arbeidsloon zal een leerling in een duaal traject echter minder verdienen. Dit wordt in het financieringskader, waarin zowel overheid, ondernemingen als leerlingen bijdragen aan de financiering van duaal leren, omschreven als de cofinanciering door de leerlingen (cf. paragraaf 1.1 in DEEL 4).

Hoeckel (2008) haalt ook de “**gederfde vrije tijd**” aan als indirecte kost van duaal leren. Het aantal werkuren per dag kan in sommige gevallen hoger liggen dan het aantal schooluren en er kan beslist worden om het werkplekgedeelte ook tijdens de schoolvakanties te laten doorlopen.

Een derde indirecte kost kan gelinkt worden aan de “**gederfde opleiding**” die via een andere leerweg verworven zou worden. Duaal leren zou tegenover andere leerpaden een minder effectieve doorstroom naar en lagere slaagkansen in het hoger onderwijs kennen (De Witte & Verhaest, 2019; Verhaest et al., 2018). Voor leerlingen uit het duale systeem zou de overstap naar het hoger onderwijs minder gemakkelijk verlopen dan voor leerlingen die hun secundair onderwijs volledig op school afronden (Chatzichristou et al., 2014).

---

<sup>16</sup> In Vlaanderen betalen leerlingen geen inschrijvingsgeld voor duale opleidingen in het secundair onderwijs.

## 1.2. Baten

De individuele baten van duaal leren bestaan uit:

- ▶ (eventuele) leervergoeding dat een leerling verdient voor de uren op de werkplek;
- ▶ leren in een sterke leeromgeving door de combinatie van leren op school en op de werkvloer;
- ▶ een mogelijk antwoord op schoolmoeheid voor leerlingen bij wie praktijkleren beter past;
- ▶ een betere transitie naar de arbeidsmarkt.

We gaan hieronder in op elk van deze elementen.

**Leervergoeding voor de leerling** - Voor de uren die op de werkplek worden gespendeerd, ontvangt de leerling in sommige gevallen een **leervergoeding** (in Vlaanderen krijgen leerlingen in duaal leren in het secundair onderwijs een leervergoeding als de leerling minstens 20 uur per week op de werkvloer spendeert, leerlingen ontvangen bijgevolg geen leervergoeding wanneer ze minder dan 20 uur op de werkvloer opgeleid worden). De leervergoeding ligt weliswaar lager dan een volwaardig arbeidsloon (hiermee vergeleken is er netto een “gederfd loon”), maar vergeleken met een voltijds traject op school is dit een baat (Lavrentieva, Rybalko, Lakomova, 2019).

**Sterke leeromgeving** - Er worden heel wat **pedagogische voordelen** verbonden aan werkplekleren t.o.v. leren op school (Smits, 2005; European Commission, dualvet project, 2015).

De ervaring op de werkplek biedt een sterke leeromgeving voor het aanleren van zowel specifieke professionele vaardigheden, als zogenaamde “soft skills” (OECD, 2010):

- ▶ Leerlingen krijgen toegang tot één of meer werkomgevingen, wat verschillende leeropportunities biedt. Ze krijgen een diepere kennis over de dagelijkse praktijk van een beroep (Europese Commissie, 2013a). Technologie verandert bovendien steeds sneller. Door technieken aan te leren op de werkplek kunnen leerlingen gemakkelijker gebruik maken van de nieuwste apparatuur, die voor scholen vaak moeilijker kan worden voorzien (Dekocker, 2018; OECD, 2010). Door specifieke vaardigheden op de werkvloer op te doen, is bovendien beter gegarandeerd dat de aangeleerde vaardigheden aansluiten bij de noden van de werkgevers (Cedefop, 2016).
- ▶ Daarnaast worden zogenaamde “soft skills” zoals probleemoplossend vermogen, conflictbeheersing en ondernemerschap op een effectievere manier aangeleerd op de werkplek dan in een klaslokaal of gesimuleerde werkomgevingen (OECD, 2010). Leerlingen worden uitgedaagd om snel te reageren op actuele problemen (Dekocker, 2018).

Ook in Vlaamse context wordt het leerpotentieel via werkplekleren in de evaluatie van de proeftuinen Duaal Leren onderschreven. Zo zouden duale leerlingen zich beter ondersteund voelen door leerkrachten, mentor en collega’s, en meer complexe en relevante taken uitvoeren op de werkplek (Nouwen et al., 2019).

**Antwoord op schoolmoeheid** - Duaal leren kan een **antwoord bieden op schoolmoeheid** (SERV, 2017). Werkplekleren verschilt sterk van leren op school, wat voor jongeren die schoolmoe zijn niet blijkt te werken (Chatzichristou et al., 2014). Er is bewijs dat duaal leren jongeren die schoolmoe zijn in het onderwijssysteem kan houden (Nilsson, 2010; Jørgensen, 2015; Kuczera, 2017 in Verhaest et al., 2018).

Verschillende voordelen worden aangehaald:

- ▶ De betrokkenheid in een productieproces kan motiverend en betekenisvol zijn voor jongeren (Chatzichristou et al., 2014).
- ▶ Positieve relaties op de werkvloer kunnen de zelfzekerheid van jongeren versterken, die na een moeilijke schoolcarrière vaak beschadigd is (Chatzichristou et al., 2014).



- ▶ Leerlingen zijn aan de slag in een authentieke werkomgeving en kunnen zich een (toekomstige) gekwalificeerde werknemer in een bedrijf voelen, in plaats van een leerling. Zo kunnen ze hun professionele identiteit en hun betrokkenheid versterken (Cedefop, 2016).

In de evaluatie van de proeftuinen Duaal Leren komt naar voor dat leerlingen in een duaal leertraject zich meer verbonden voelen met hun school, opleiding en werkplek en zich in de werkplek meer autonoom gemotiveerd, zich meer competent en meer emotioneel betrokken voelen t.o.v. leerlingen in niet-duale referentieopleidingen (Nouwen et al., 2019).

**Betere transitie van de schoolbanken naar de arbeidsmarkt** - Duaal leren kan de **transitie naar de arbeidsmarkt vergemakkelijken** (Kuczera, 2017a; Verhaest et al., 2018). In vergelijking met andere leerpaden verwerven leerlingen in duale trajecten naast algemene vaardigheden ook jobspecifieke vaardigheden. Dit komt de inzetbaarheid van deze jongeren ten goede (Kuczera, 2017a; Verhaest et al., 2018; McIntosh, 2007; Lembrechts, 2019). Standaardisering van de duale trajecten zorgt voor een duidelijke signaalwaarde van de kwalificatie (Solga et al., 2014 in Verhaest et al., 2018), zodat de afgestudeerden kunnen aantonen welke vaardigheden ze hebben verworven en dit ook gewaardeerd wordt door werkgevers.

Onderzoek toont aan dat de transitie op verschillende vlakken gemakkelijker verloopt:

- ▶ Lagere werkloosheid van schoolverlaters (Bratberg and Nilsen, 1998; van der Klaauw, van Vuuren en Berkhout, 2004; European Commission, 2013 in Kuczera, 2017a; Chatzichristou et al., 2014; De Witte en Verhaest, 2019).
- ▶ Kortere duurtijd van het zoeken naar een job (European Commission, 2013a en 2013b).
- ▶ Beter professioneel netwerk waardoor de leerlingen efficiënter een job vinden (Ryan, 2001; van der Velden & Wolbers, 2003 in Verhaest et al., 2018)
- ▶ Betere lonen, maar enkel t.o.v. leerlingen met een laag opleidingsniveau (Kuczera, 2017a; European Commission, 2013b; De Witte en Verhaest, 2019). In vergelijking met jongeren uit het hoger onderwijs zijn de lonen van duale leerlingen lager (De Witte en Verhaest, 2019).
- ▶ Beter inzicht in het type werk dat men wil uitvoeren (Lavrentieva, Rybalko, Lakomova, 2019) en in die zin een vorm van loopbaanbegeleiding, zeker indien een leerling op verschillende plaatsen ervaring kan opdoen (OECD, 2010).
- ▶ Betere match tussen opleiding en job (De Witte en Verhaest, 2019).

Volgens onderzoek door De Witte en Verhaest (2019) scoren jongeren uit een duale opleiding vooral beter dan jongeren zonder kwalificatie secundair onderwijs, jongeren met een algemeen vormende opleiding en (in mindere mate) een klassieke voltijdse beroepsgerichte kwalificatie secundair onderwijs.

De invloed op de arbeidsmarktkansen van de leerlingen **op de langere termijn** zijn echter niet eenduidig (Kuczera, 2017a). Zo zijn er meerdere studies die aantonen dat duale opleidingen op de langere termijn minder goede arbeidsmarktkansen biedt op vlak van lonen, carrièremogelijkheden en sociale status (bv. Forster, Bol, & van der Vorst (2016); Hanushek, Schwerdt, Woessmann, & Zhang, 2017 in De Witte & Verhaest, 2019; McIntosh, 2007).

De Witte en Verhaest (2019) halen hiervoor volgende mogelijke redenen aan:

- ▶ Veroudering van jobspecifieke competenties
- ▶ Het gebrek aan voldoende generieke competenties
- ▶ Verhoogde kans op niet-participeren aan het hoger onderwijs

Bij het evalueren van de arbeidsmarktkansen is het wel belangrijk om er rekening mee te houden dat de leerlingen die deelnamen aan werkplekleren in veel OESO-landen de leerlingen zijn die het laagst scoren in het verplicht onderwijs. Er is door die zelfselectie dus een vertekening aanwezig wanneer de terugverdieneffecten van duale opleidingen worden geëvalueerd (Hoeckel, 2008; Kuczera, 2017a).



Box 3: Belang van generieke en specifieke competenties o.b.v. de ‘human capital theorie’ (Becker, 1962)

Het opleidingsbeleid van ondernemingen, inclusief de inspanningen m.b.t. duaal leren, worden vaak theoretisch gekaderd vanuit de ‘human capital theorie’ (Becker, 1962). ‘Human capital’ wordt gedefinieerd als het geheel van kennis, vaardigheden, emotionele en fysieke kenmerken die iemands productiviteit bepalen (Smits, 2005). Opleiding wordt binnen deze theorie beschouwd als investering (niet louter als kost), waarvan de opbrengsten kunnen toekomen aan de werknemer (vb. via een hoger loon) of de organisatie (vb. via hogere winstmarge). Het belangrijkste verschil met investeringen in ‘fysiek’ kapitaal is dat de onderneming geen eigenaar kan zijn van de verworven kennis en vaardigheden. Daardoor rijst de vraag wie de opleidingskosten dient te betalen.

Becker maakt een onderscheid tussen twee types ‘menselijk kapitaal’:

- ▶ Generieke kennis en vaardigheden kunnen in verschillende ondernemingen gebruikt worden en zijn in elke onderneming even waardevol.
- ▶ Specifieke kennis en vaardigheden zijn enkel nuttig in de organisatie waar ze aangeleerd werden.

De human capital theorie gaat uit van een zuiver competitieve arbeidsmarkt, waarin lonen een perfecte weerspiegeling zijn van de productiviteit van werknemers. Een versterking van de generieke competenties zou daarom leiden tot een hoger loon, niet alleen bij de huidige werkgever, maar op de volledige arbeidsmarkt. Werkgevers zouden enkel bereid zijn om een generieke opleiding aan te bieden als werknemers die betalen omdat er geen garantie is dat de opgeleide werknemers bij hen in dienst blijven. Werknemers zouden hiertoe bereid zijn als het vooruitzicht op hogere productiviteit (en bijhorend hoger loon) de opleidingskost vergoedt.

De investering in bedrijfsspecifieke opleiding is complexer: werknemers zijn niet bereid om de volledige opleidingskost te dragen omdat de kennis en vaardigheden enkel renderen bij hun huidige werkgever, die hen niet noodzakelijk hun volledige loopbaan in dienst zal houden, terwijl werkgevers ook hier personeelsverloop vrezen. In deze context worden de opleidingskost en het rendement idealiter door beide partijen gedeeld, wat Hashimoto (1981) later ook aantoonde.

Deze redenering zou impliceren dat duale leertrajecten enkel zouden renderen voor ondernemingen wanneer ze minstens deels bestaan uit het aanleren van (bedrijfsspecifieke) competenties (Moretti et al., 2017). De trajecten zijn er echter op gericht om leerlingen beroepsspecifieke vaardigheden aan te leren die ze bij meerdere organisaties kunnen gebruiken. In de praktijk zal er echter steeds een minimum aan specifieke competenties bijgebracht worden, bijvoorbeeld door tijdens het leerproces in aanraking te komen met bedrijfsspecifieke machines, procedures, cultuur, etc. Franz and Soskice (1995) argumenteren bovendien dat een minimum aan specifieke competenties nodig is om generieke competenties te verwerven. Beiden zijn dus complementair (zie ook Smits & Stromback, 2001). De vraag is dan vooral of de component specifieke kennis en vaardigheden in duale trajecten voldoende groot is voor de betrokken werkgevers (Smits, 2005).

Twee belangrijke kenmerken van duale opleidingen moeten echter mee in rekening genomen worden (Wolter et al., 2011): leerjongeren wonen meestal nog bij hun ouders, waardoor ze – eerder dan volwassenen – bereid zijn een vergoeding onder het marktconforme loon te aanvaarden en zo bij te dragen tot de financiering van de opleiding op de werkvloer. Daarnaast is de duur van het duale traject normaal gezien wettelijk bepaald, waardoor ondernemingen voldoende tijd hebben om (een deel van) de investering in opleiding terug te verdienen voor afloop van het leertraject. Jongeren hebben geen incentive om de onderneming vroegtijdig te verlaten omdat ze dan ook niet kunnen afstuderen en geen kwalificatiebewijs hebben voor de verworven competenties.

In realiteit investeren werkgevers echter wel degelijk in generieke competenties en is er zelden sprake van een ‘zuivere competitie’ op de arbeidsmarkt, waardoor ondernemingen in diverse types opleiding kunnen investeren zonder vrees voor personeelsverloop (bv. door een hoge werkloosheid op de arbeidsmarkt). Dit zette onderzoekers er de voorbije decennia toe aan om de human capital theorie van Becker verder te verfijnen. Stevens (1994) verschoof bijvoorbeeld de focus van generieke en specifieke competenties naar ‘overdraagbare’ competenties, die waardevol zijn voor de onderneming waar ze aangeleerd werden en minstens één andere organisatie. Dat kan dus zowel voor generieke als specifieke competenties het geval zijn, maar de impliciete veronderstelling is wel dat specifieke vaardigheden minder overdraagbaar zijn. Het risico op personeelsverloop stijgt met de mate waarin de verworven competenties van de werknemer overdraagbaar zijn, waardoor werkgevers minder geneigd zijn daarin te investeren (Geel et al. 2011).

Meer recent stelde Lazear (2003) een alternatieve benadering rond (bedrijfs)specifieke vaardigheden voor: hoewel competenties in principe generiek kunnen zijn, zullen organisaties hen steeds anders combineren en er een ander gewicht aan toekennen. De kans is dan klein dat een werknemer een andere organisatie vindt die hetzelfde belang hecht aan de opgebouwde competentieset, waardoor verloop loonverlies zou impliceren.

Aangezien (bedrijfs-/sector)specifieke competenties minder overdraagbaar zijn en zo de mobiliteit op de arbeidsmarkt beperken, is het bijgevolg aangewezen om voldoende generieke competenties aan te leren in duale opleidingen.





## 2 / Mesoniveau - ondernemingen

De beslissing van een bedrijf om mee te stappen in duaal leren wordt voor een groot stuk bepaald door de investering en het verwachte rendement dat ermee gepaard gaat. Het is cruciaal voor het succes van duaal leren dat er voldoende werkplekken worden aangeboden (De Witte & Verhaest, 2019). Daarom is het belangrijk om duidelijkheid te scheppen over de kosten en de baten van duaal leren t.a.v. ondernemingen.

### 2.1. Kosten

Op bedrijfsniveau worden in de literatuur volgende kosten aangehaald (bv. in Muehlemann en Wolter, 2014):

- ▶ Leervergoeding voor de leerling
- ▶ Loon en niet-productieve tijd van de mentor op de werkvloer
- ▶ Rekruterings- en administratieve kosten
- ▶ Kosten m.b.t. infrastructuur
- ▶ Materiaalkosten (op de werkplek)
- ▶ Andere kosten, zoals inschrijvingsgelden voor externe opleidingen, werkkledij, kosten verbonden aan fouten in het productieproces

Deze kosten worden in deze paragraaf elk afzonderlijk besproken.

**Leervergoeding voor de leerling** - Bij duaal leren betaalt het bedrijf doorgaans een **leervergoeding en bijhorende sociale bijdragen** voor de werkuren die de leerlingen presteren (Muehlemann et al, 2010; Kuczera, 2017a). Naast verplichte sociale bijdragen kunnen ook **andere vergoedingen** zoals een ziekteverzekering, maaltijdcheques, en een vergoeding voor woon-werkverkeer betaald worden (Mapa, Almeda, & Albis, 2016; Muehlemann en Wolter, 2014).

In Vlaanderen is de werkgever verplicht om de jongere te vergoeden voor de gepresteerde werkuren indien de jongere gemiddeld meer dan 20u per week per schooljaar aanwezig is op de werkvloer<sup>17</sup> (SERV, 2017). Daarnaast is de onderneming ook verplicht om de wettelijke vergoeding voor woonwerkverkeer te betalen (Goossens, 2019). Andere onkostenvergoedingen zijn niet verplicht (SYNTRA

---

<sup>17</sup> Bij meer dan 20u per week per schooljaar wordt een OAO (overeenkomst alternerende opleiding met bezoldiging) of een deeltijdsarbeidscontract afgesloten. Indien de jongere minder dan gemiddeld 20u per week per schooljaar werkt, is er sprake van een SOAO (een stageovereenkomst alternerende opleiding zonder bezoldiging). Deze overeenkomst wordt vooraf vastgelegd in het standaardtraject en kan dus niet 'onderhandeld' worden.





Vlaanderen, 2017). De leervergoeding ligt in maart 2020 tussen 471,50 en 560,90 euro per maand (SYNTRA Vlaanderen).

**Loonkosten verbonden aan het opleiden op de werkvloer** - Een leerling in een duaal traject komt in de eerste plaats naar de werkplek *om te leren* en moet dus begeleid worden. Hiervoor worden één of meer mentor(en) in de onderneming aangesteld. Daar zijn kosten mee verbonden, nl. de **loonkost van de mentor** voor de tijd die gespendeerd wordt aan het coachen van de leerling en die niet gespendeerd wordt aan productieve taken (Muehlemann, 2016; Goossens, 2019; Mapa, Almeda, & Albis, 2016; Muehlemann & Wolter, 2014; Schönfeld et al., 2016). Het gaat hier enkel om tijd waarin effectief een productiviteitsverlies plaatsvindt. Wanneer de leerling gewoon toekijkt hoe de mentor zijn/haar werk verricht, houdt dit geen productiviteitsverlies van de mentor in en is er geen kost aan verbonden. Indien de mentor zijn/haar normale taken onderbreekt of vertraagt, houdt dat wel een relevante kost in voor de onderneming (Muehlemann, 2016).

Deze investering is niet te onderschatten. Zo stelt een studie van De Rick (2008) dat in Vlaanderen gemiddeld 2,6 werknemers betrokken zijn bij het coachen van een stagiair(e), en dat dit gemiddeld één derde van de werktijd van de hoofdmentor vergt (Poulsen and Eberhardt, 2016; Kuczera, 2017a).

Naast de begeleiding van de leerling op de werkvloer, moet ook de vereiste **voorbereiding op de mentoropdracht** in rekening worden gebracht. In Vlaanderen is een mentoropleiding verplicht voor de werknemers die duale leerlingen zullen begeleiden. De overheid ondersteunt ondernemingen echter op dit vlak, zowel via financiële (RSZ-korting voor mentoren) als niet-financiële incentives (via de organisatie van mentoropleidingen door de sectoren). Dit komt aan bod in DEEL 42.3.

Tot slot nemen sommige ondernemingen ook **externe trainers** onder de arm om de leerlingen bepaalde vaardigheden op de werkplek aan te leren. Ook hun loonkost moet meegerekend worden (Muehlemann, 2016, Kuczera, 2017a; Mapa, Almeda, & Albis, 2016; Muehlemann en Wolter, 2014).

**Rekruterings- en administratieve kosten** - Er gaan **rekruterings- en administratiekosten** gepaard met het invullen van werkplekken door leerlingen in een duaal traject. Rekruteringskosten gaan bijvoorbeeld gepaard met het contact met de opleidingsinstelling, het sollicitatiegesprek met de leerling, de communicatie gericht aan scholen, leerlingen en het brede publiek. De administratieve kosten hebben betrekking op de administratieve verplichtingen die ondernemingen moeten nakomen (bv. de erkenning als werkplek, contract- en leervergoedingadministratie van de leerling, beoordeling van de leerling). Voor de tijd die aan deze taken gespendeerd wordt, moeten de lonen van de bevoegde werknemers meegerekend worden (Muehlemann en Wolter, 2014).

**Kosten verbonden aan de infrastructuur** – Internationaal onderzoek wijst op de mogelijkheid dat een bedrijf **machinerie en apparatuur** moet aankopen alleen omwille van de opleiding van de leerjongere (Muehlemann, 2016; Muehlemann en Wolter, 2014). Daarnaast omvatten infrastructuurkosten ook kosten die gepaard gaan met de **huur van terreinen** die nodig zouden zijn om leerlingen op te leiden, alsook **in-company trainingscentra** (Muehlemann en Wolter, 2014). We verwachten echter dat deze kosten niet spelen in Vlaanderen omdat één van de erkenningsvoorwaarden voor de werkplekken inhoudt dat de onderneming over de nodige uitrusting beschikt.<sup>18</sup>

**Materiaalkosten (op de werkplek)** - Bij de kosten voor **materiële benodigdheden** horen materiaalkosten voor niet-productieve activiteiten op de werkplek, kosten voor leerboeken, -software en -video's en materiaalkosten voor interne of externe opleidingen (Muehlemann en Wolter, 2014).

**Andere kosten** - Tot slot zijn er **andere kosten** zoals inschrijvingsgelden voor externe opleidingen, werkkledij, en kapitaalkosten verbonden aan het aantrekken en aanwerven van geschikte leerlingen (Mapa, Almeda, & Albis, 2016; Muehlemann, 2016; Muehlemann en Wolter, 2014).

---

<sup>18</sup> [www.syntravlaanderen.be/erkenningvoorwaarden-duale-werkplek](http://www.syntravlaanderen.be/erkenningvoorwaarden-duale-werkplek)



Ook kosten verbonden aan fouten in het productieproces en verspilde grondstoffen door onervaren leerlingen vallen hieronder (Richardson, 2005; Rauner, 2007 in OECD, 2010). Dergelijke kosten zijn inherent aan het leerproces dat de jongeren doorlopen.

## 2.2. Baten

Er zijn voor ondernemingen ook heel wat terugverdieneffecten verbonden aan duaal leren. In de literatuur wordt er een onderscheid gemaakt tussen baten die op korte termijn (tijdens het duaal traject), en baten die op lange termijn ten goede komen aan het leerbedrijf (na het duaal traject) (bv. Muehlemann, 2016).

Op **korte termijn** gaat het voornamelijk om de productiviteitswinst die de leerling realiseert door zijn of haar bijdrage aan de bedrijfsactiviteiten. Indien ondernemingen instappen in duaal leren omwille van de productieve bijdrage van de leerling, wordt er gesproken over het **productiemotief** (Lindley, 1975 in Muehlemann, 2016).

Het merendeel van de baten wordt echter op **lange termijn** gerealiseerd. Volgende baten kunnen op lange termijn, dus na afloop van het duaal traject, verwacht worden:

- ▶ Rekruteringsvoordeel
  - Lagere aanwervingskosten, inwerkkosten, ontslagkosten
  - Productieve werkkrachten met een goede organisational fit
- ▶ Knelpuntvacatures geraken sneller ingevuld
- ▶ Hogere productiviteit van het personeelsbestand
- ▶ Sterkere leercultuur in de organisatie
- ▶ Beter reputatie van de organisatie
- ▶ Bijdrage aan Maatschappelijk Verantwoord ondernemen (MVO)

Wanneer ondernemingen zich engageren omwille van de langetermijnvoordelen, gaat het om het **investeringsmotief** (Lindley, 1975 in Muehlemann, 2016). Voor deze ondernemingen hoeven de kortetermijnproductiewinsten de kosten van duaal leren niet noodzakelijk te dekken, zolang de verwachte langetermijnbaten groot genoeg zijn (Muehlemann, 2016).

Deze paragraaf gaat in op de verschillende baten.

**Productiviteitswinst** - Tijdens het duaal traject kan de leerling een **productieve bijdrage** aan de onderneming leveren en zo een productiviteitswinst realiseren. Deze baat komt tijdens het duaal traject ten goede aan het leerbedrijf en wordt daarom in de literatuur omschreven als een kortetermijnbaat (Hoeckel 2008; Muehlemann, 2010; Muehlemann, 2016; Goossens, 2019; Kuczera, 2017a).

Het productief werk dat een leerling verricht, wordt opgesplitst in **gekwalificeerd** (geschoold) en **uitvoerend** (ongeschoold) werk (o.a. Kuczera, 2017a; Leen Goossens, 2019; Muehlemann & Wolter, 2014). Gekwalificeerd werk wordt door Schönfeld et al. (2016) omschreven als productieve taken die normaal door gekwalificeerde en/of ervaren vakmensen worden uitgevoerd. Uitvoerend werk wordt gezien als productieve taken die normaal door ongeschoolde en/of onervaren werknemers worden verricht (Goossens, 2019).

Het vraagt meer tijd om zich gekwalificeerde taken eigen te maken dan uitvoerende taken. De **productiviteit** van een leerling zal bij deze gekwalificeerde taken lager liggen dan die van een volwaardige geschoolde werknemer door de te doorlopen leercurve. Voor uitvoerende taken zal het verschil in productiviteit tussen leerling en volwaardige werknemer daarentegen klein zijn. In bestaande kosten-baten berekeningen wordt de productiviteit van de leerling voor ongekwalificeerde taken doorgaans gelijkgesteld aan die van een ervaren werknemer (Muehlemann 2016; Goossens, 2019; Chatzichristou et al., 2014; Muehlemann & Wolter, 2014). Voor geschoolde taken wordt de



productiviteitswinst gecorrigeerd met een ratio die de relatieve productiviteit van de leerling ten opzichte van de productiviteit van een ervaren werknemer voorstelt. Die ratio bedraagt bijvoorbeeld 50% wanneer de leerling dubbel zo lang doet over dezelfde taak als een ervaren werknemer.

De uiteindelijke productiviteitswinst zal afhangen van het aantal uren dat een leerling aan gekwalificeerde en aan uitvoerende taken besteed, alsook van de relatieve productiviteit van de leerling voor beide type taken t.o.v. een “volwaardige” werknemer.

- Een belangrijk motief voor ondernemingen om leerlingen in een duale leerweg op te leiden, is het potentieel dat duaal leren inhoudt op vlak van rekrutering na afloop van het traject.

Werkgevers kunnen heel wat kosten uitsparen die verbonden zijn aan het zoeken en opleiden van nieuwe werknemers op de externe arbeidsmarkt (Muehlemann en Wolter, 2014). Anderzijds kunnen ondernemingen, door het informatievoordeel dat ze opbouwen omtrent de capaciteiten en productiviteit van leerlingen, ook enkele winsten boeken.

- ▶ Een eerste kostenpost waarop een werkgever kan besparen, zijn **aanwervingskosten** (Muehlemann et al., 2010; Asghar, Shah & Akhtar, 2016; Hoeckel, 2008; Hasluck, Hogarth, Baldauf & Briscoe, 2008; Schweri et al., 2003; Muehlemann et al., Kuczera, 2017a; Blatter et al., 2012 in Chatzichristou et al., 2014). Het gaat dan bijvoorbeeld om kosten verbonden aan het publiceren van vacatures en het voeren van sollicitatiegesprekken.
- ▶ Daarenboven kunnen er ook **inwerkkosten** uitgespaard worden. Tijdens het duaal traject hebben leerlingen al bedrijfsspecifieke kennis opgedaan, waardoor ze een hogere initiële productiviteit hebben dan iemand die extern wordt aangeworven (Muehlemann et al., 2010; Lavrentieva, Rybalko, Lakomova, 2019, Blatter et al., 2012 in Chatzichristou et al., 2014). Ook qua bedrijfscultuur zijn de leerlingen al beter aangepast. Zo wordt er ook aangehaald dat duaal leren bijdraagt aan een effectieve socialisatie van jongeren in de bedrijfscultuur van de organisatie (Ryan, Gospel & Lewis, 2007 in Goosens, 2019). De inwerkkosten waarop een werkgever bespaart, bestaan uit opleidingskosten die nodig zijn om een nieuwe werkracht in te werken (Asghar, Shah & Akhtar, 2016) en kosten verbonden aan de lagere initiële productiviteit alsook aan de lagere productiviteit van de werknemers die de nieuw aangeworven werknemer opleiden (Kuczera, 2017a).
- ▶ Bovendien kunnen **ontslagkosten** (die zich voordoen bij een foute aanwerving) vermeden worden (Kuczera, 2017a; Muehlemann et al., 2010; Goosens, 2019). Een werkgever krijgt gedurende het duaal traject inzicht in de capaciteiten van de leerling en bouwt zo een informatievoordeel op. Het opleiden van een leerling op de werkvloer geeft de werkgever nl. inzicht in de capaciteiten en motivatie van de leerling (Lange, 2007 in Kuczera, 2017a). De kans op een mismatch tussen werkplek en werknemer, en zo ook het risico op ontslag, kan op die manier geminimaliseerd worden.
- ▶ Het informatievoordeel levert ook een baat op m.b.t. **selectie** van de kandidaten (Kuczera, 2017a; Asghar, Shah & Akhtar, 2016; Muehlemann et al, 2010). Door het informatievoordeel ten opzichte van ondernemingen die geen duale trajecten aanbieden, kunnen zij de productiviteit van een leerling-kandidaat beter inschatten. Werkgevers kunnen het informatievoordeel maximaliseren door de meest productieve leerlingen aan te werven en hen tegelijkertijd slechts een marktconform loon te betalen (Muehlemann & Wolter, 2014; Zwick 2007; Asghar, Shah & Akhtar, 2016).
- ▶ Daarnaast zijn de ex-leerlingen in verhouding tot hun leervergoedingskost vaak **zeer productief**. De betaalde leervergoeding ligt door imperfecties op de arbeidsmarkt namelijk vaak onder de reële productiviteit van de afgestudeerde duale leerlingen (Muehlemann en Wolter, 2014; Zwick 2007 in Asghar, Shah & Akhtar, 2016). In een perfecte arbeidsmarkt zijn zowel leerlingen als werkgevers perfect geïnformeerd over de waarde van een bepaalde productiviteit, en kunnen capaciteiten en loon uitgewisseld worden zonder transactiekosten. Maar in realiteit is er asymmetrie in de kennis over hun productiviteit én zijn er wel degelijk transactiekosten, zowel bij werkgever als werknemer.



Dit kan resulteren in een relatief hogere productiviteit dan de hoogte van het (start)loon laat uitschijnen (OECD, 2010; Kuczera, 2017a; Asghar, Shah & Akhtar, 2016; Muehlemann et al, 2010).

- ▶ Het informatievoordeel laat werkgevers tot slot toe om een **beter match tussen werknemer en functie** te realiseren. De werkgever kan beter nagaan of een individu goed geplaatst is voor een specifieke functie (Muehlemann et al., 2010 in Kuzera, 2017a).

**Invullen van knelpuntvacatures** - Gelinkt aan de efficiëntere en effectievere rekrutering, is ook het **sneller invullen van knelpuntvacatures** een potentieel voordeel van duaal leren (Hasluck et al., 2008; Schönfeld et al., 2016 in Goosens, 2019). Hierdoor worden kosten vermeden die verbonden zijn aan lagere productie, laattijdige levering, en het verlies van klanten (Schönfeld et al., 2016 in Goosens, 2019; Hoeckel, 2008).

**Productiever personeelsbestand** - Hierboven werd al aangehaald dat de productiviteit van werknemers die na een duaal traject aangeworven worden hoger ligt dan die van werknemers die extern worden gerekruteerd, door lagere inwerkkosten en een relatief hoge productiviteit in verhouding tot hun loonkost (de leervergoeding).

Waheed et al (2016) wijzen bovendien op een positief effect op de **productiviteit van het hele personeelsbestand**. Door toekomstige werkkrachten via duaal leren op te leiden kan een bedrijf inzetten op specifieke profielen en zo de vaardigheden en talenten verzekeren die de onderneming nodig heeft en die niet gemakkelijk beschikbaar zijn op de externe arbeidsmarkt (Hasluck et al., 2008 in Asghar, Hussain Shah & Naeem, 2016; Muehlemann en Wolter, 2014).

**Versterken van leercultuur en innovatiekracht** - Bovendien zou duaal leren bijdragen aan een **sterke leercultuur** in ondernemingen (SERV, 2017; Lavrentieva et al., 2019). Leerlingen stellen vragen en stimuleren op die manier een reflectieve aanpak (OECD, 2010) en de leerbereidheid bij andere werknemers (Asghar, Iftkhar en Akhtar, 2016). De opleidingscapaciteit binnen ondernemingen wordt ook versterkt door mentoren in de mentoropleidingen de nodige vaardigheden bij te brengen om leerlingen op de werkvloer op te leiden. Ook de Europese Commissie (2013a) benadrukt de meerwaarde van duaal leren op vlak van organisatorisch leren: mentoren op de werkvloer ontwikkelen hun vaardigheden als trainers én ontwikkelen nieuwe kennis omdat de leerlingen nieuwe perspectieven en uitdagingen naar boven brengen. En dit reikt verder dan enkel de officiële mentor, ook andere werknemers die in contact komen met de leerling zijn in een bepaalde mate betrokken bij de training op de werkplek. Zo wordt door de aanwezigheid van leerlingen op de werkvloer **innovatie** en het aanbrenge van nieuwe ideeën aangemoedigd (Berryman, 1991 en Hasluck et al., 2008 in Waheed, Iftkhar & Naeem, 2016).

**Bijdrage aan sterke reputatie** - Duaal leren kan de **reputatie** van een onderneming versterken (Hoeckel, 2008; Kuczera, 2017a; Fuller & Unwin, 2007 en Schweri et al., 2003 in Goosens, 2019; Muehlemann en Wolter, 2014), en dat zowel binnen de sector als binnen de lokale gemeenschap (Hasluck et al., 2008 in Asghar et al., 2016).

- ▶ Een actieve bijdrage leveren aan het opleiden van jongeren kan gezien worden als het opnemen van een maatschappelijke verantwoordelijkheid (Hasluck et al., 2008 in Asghar et al., 2016).
- ▶ Het kan een signaal geven voor goede werkomstandigheden waardoor ook het rekruteringsproces op de externe arbeidsmarkt gefaciliteerd wordt (Backes-Gellen & Tuor, 2010 in Muehlemann & Wolter, 2014).

**Bijdrage aan Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen (MVO)** - Het aanbieden van werkplekken voor duaal leren wordt door ondernemingen vaak gezien als **maatschappelijk verantwoord ondernemen**. Ze vinden het hun verantwoordelijkheid om bij te dragen aan het opleiden van jongeren en om hen kansen te bieden (Hasluck et al., 2008 en Asghar et al., 2016 in Goosens, 2019; OECD, 2010).





## 3 / Mesoniveau - scholen

Voor **opleidingsverstrekkers** is een analoge analyse aangewezen: ook zij ervaren diverse kosten voor en tijdens duale leertrajecten.

### 3.1. Kosten

Het implementeren van duaal leren en het uitrollen van duale trajecten vraagt een investering van de scholen. Vooraleer het duaal leertraject van start gaat, vindt de administratieve voorbereiding plaats en alle inspanningen gerelateerd aan het vinden van een werkplek en de 'matching' van leerlingen aan werkplekken. Ook het uitwerken van een opleidingsplan voor elk duaal leertraject vraagt een aanzienlijke investering. Wanneer de leerlingen aan de slag zijn binnen ondernemingen, is vooral de trajectbegeleiding een kostenpost. Ook de tijd die gaat naar overleg, zoals klassenraden, moet mee in rekening genomen worden. Pogatsnik (2018) voerde interviews uit met leraren van universiteiten die duaal leren implementeerden. Ze bevestigden dat er heel wat nieuwe coördinatietaken bij komen kijken. In de literatuur komt de kostenzijde voor scholen echter weinig aan bod.

### 3.2. Baten

Tegenover de kosten staan (mogelijke) baten, die meestal resulteren uit de nauwe samenwerking tussen onderwijs en het bedrijfsleven die duaal leren impliceert, zoals de volgende aspecten:

- ▶ Een betere reputatie
- ▶ Betere aansluiting met de competentienoden op de arbeidsmarkt
- ▶ Het gebruik van de nieuwste infrastructuur
- ▶ Betere kwaliteit van het onderwijs in zijn geheel en een opwaardering van alternerende opleidingen

**Minder lesuren op school** - Duaal onderwijs zorgt voor additionele financiering<sup>19</sup> van de onderwijssector door werkgevers (Lavrentieva et al., 2019). Daarnaast impliceert duaal leren dat een groot aandeel van de lesactiviteiten op de werkvloer, en dus niet op school, wordt aangeleerd. Het aantal lesuren op school ligt dus lager dan bij voltijdse schooltrajecten (Chatzichristou et al., 2014). Dit kan de werkdruk van de leerkrachten verminderen, maar daartegenover staat wel dat er heel wat coaching- en opvolgtijd

---

<sup>19</sup> Voor meer informatie over cofinanciering m.b.t. duaal leren, verwijzen we naar hoofdstuk 1.1 in DEEL 4 van dit rapport.

bijkomt. Duale trajecten worden bovendien soms parallel aan 'gewone' trajecten georganiseerd, waardoor er geen vermindering is in de lestijd op school en de coaching- en opvolgtijd parallel moeten gebeuren.

**Betere reputatie van de school** - De betrokkenheid van werkgevers bij de opleiding stuurt een positief signaal naar de leerlingen en ouders over het leerprogramma. Duaal leren kan zo bijdragen aan het imago van de school (Europese Commissie, 2013a). Duaal leren kan het brede publiek sensibiliseren zodat het maatschappelijk bewustzijn, erkenning en interesse in dit type onderwijs kan versterken (Pogatsnik, 2018).

**Opwaardering alternerende opleidingen** - In Vlaanderen was het opwaarderen van alternerende beroepsgerichte opleidingen een belangrijke beleidsintentie bij de introductie van duaal leren. In de evaluatie van de proefprojecten Duaal leren (Nouwen et al., 2019) werd bevestigd dat dit een potentiële opportuniteit is die het systeem met zich meebrengt. Het versterkt het imago van alternerende opleidingen, wat een positief effect zou kunnen hebben op de instroom van leerlingen in alternerende opleidingen.

**Beter begrip van de noden op de arbeidsmarkt** - De nauwe samenwerking tussen onderwijs en het bedrijfsleven zorgt voor een goede aansluiting tussen beide. Leerkrachten volgen de ontwikkeling op de arbeidsmarkt nauwer op (Europese Commissie, 2013a) en scholen krijgen een diepgaander begrip over de competentienoden op de arbeidsmarkt. Zeker wanneer deze competentienoden snel veranderen door snelle technologische evoluties is het een grote meerwaarde dat scholen in contact blijven met de continu veranderende omgeving op de arbeidsmarkt (Cedefop, 2016).

Er moet wel een goed evenwicht gecreëerd wordt tussen marktgeoriënteerde opleidingen en onderwijsstandaarden. De opleidingen moeten niet alleen de noden van de arbeidsmarkt van vandaag dienen maar de afgestudeerde ook in staat stellen om in andere gerelateerde beroepen aan de slag te gaan, hun competenties en kwalificaties te versterken en een kwaliteitsvolle loopbaan op te bouwen (Lavrentieva et al., 2019).

**Betere toegang tot apparatuur en technologie** - Ondernemingen bieden toegang tot de nieuwste apparatuur en up-to-date technologie. Een goed netwerk tussen scholen en werkgevers zorgt ervoor dat zowel leerlingen als leerkrachten met deze apparatuur en technologie aan de slag kunnen (Chatzichristou et al., 2014; Lavrentieva et al., 2019). Zeker in sectoren waar de benodigde apparatuur en technologie duur is en snel verandert, is het voor scholen meer kostenefficiënt om samen te werken met ondernemingen om de leerlingen op te leiden (Europese Commissie, 2013a).

**Kwaliteit onderwijs** - Er zijn heel wat elementen die erop wijzen dat duaal leren een positieve invloed zou hebben op de kwaliteit van het onderwijs:

- ▶ Duaal onderwijs faciliteert de samenwerking tussen politiek, de bedrijfswereld, sociale partners en onderwijsinstellingen. Dit kan de inhoud van het beroepsonderwijs en de onderwijs- en beroepenstandaarden kwalitatief versterken (Lavrentieva et al., 2019). Zo stellen het Vlaams partnerschap en de sectorale partnerschappen in Vlaanderen de samenwerking tussen de verschillende stakeholders centraal.
- ▶ Voor het hoger onderwijs wijst Pogatsnik (2018) erop dat de samenwerking met de bedrijfswereld meer academische-private samenwerkingsverbanden rond Research & Development kan initiëren.
- ▶ Een werkplek kan een sterke leeromgeving creëren. Omdat leerlingen de toepassingen van wat ze leren beter begrijpen door er rechtstreeks mee in contact te komen, zijn zij meer gemotiveerd en kunnen zij de combinatie van de kennis die op school en op de werkplek wordt opgedaan creatief inzetten (Pogatsnik, 2018).





## 4 / Macroniveau – Vlaamse samenleving en arbeidsmarkt

Het duaal systeem vraagt investeringen van de overheid. Tegenover de investering van middelen staan echter ook belangrijke baten die de hele samenleving ten goede komen.

### 4.1. Kosten

De middelen die de overheid aan duaal leren moet besteden, bestaan uit volgende elementen:

- ▶ Financiering van de schoolcomponent
- ▶ Subsidiëring t.a.v. ondernemingen
- ▶ Andere ondersteuningskosten

Deze kosten worden hieronder besproken.

**Financiering van de schoolcomponent** - De financiering van de opleiding die op school plaatsvindt, wordt doorgaans gesubsidieerd door de overheid (Asgar et al., 2016; Bliem et al., 2016). Het gaat dan om de financiering van schoolinfrastructuur, lonen van leerkrachten, handboeken,... (Chatzichristou et al., 2014).

Internationale voorbeelden leren dat publieke uitgaven voor duaal leren zelfs lager kunnen zijn dan de uitgaven voor beroepsopleidingen die volledig op school plaatsvinden (Kuczera, 2017a):

- ▶ Een substantieel gedeelte van het duaal traject vindt op de werkplek plaats, en de kosten die daarmee gepaard gaan, wordt door de inlenende ondernemingen gedragen (Bliem et al., 2016).
- ▶ Bij het aanleren van beroepsvaardigheden is er bovendien vaak dure gespecialiseerde apparatuur nodig. Indien deze apparatuur niet hoeft voorzien te zijn in scholen, kan dit de kosten aanzienlijk drukken (Kuczera, 2017a).

**Subsidiëring** - Naast de financiering van scholen, voorzien overheden ook soms financiële incentives voor ondernemingen om hen te stimuleren om werkplekken aan te bieden (Kuczera, 2017a). Bonoli en Wilson (2019) halen aan dat deze incentives ook dienen om de inclusiviteit van het systeem te garanderen. Ook zwakkere kandidaten moeten een werkplek kunnen vinden, waardoor bv. subsidies kunnen worden voorzien om werkplekken voor deze doelgroep te creëren.

Ook deze kosten moeten vergeleken worden met de kosten bij andere leerpaden. Volgens Kuczera (2017a) kunnen de kosten van de financiering van de schoolcomponent samen met de subsidiëring t.a.v. ondernemingen nog steeds lager liggen dan de kosten bij beroepsopleidingen die volledig op school



plaatsvinden. Door de werkplekcomponent zijn er immers lagere kosten verbonden aan opleidingen in ondernemingen en dragen de studenten bij aan de toegevoegde waarde door waarde te creëren in een bedrijf tijdens de werkplekuren (Westergaard en Rasmussen, 1999 in Kuczera, 2017a).

**Andere ondersteuningskosten** - Naast directe subsidiëring, bieden overheden doorgaans ook andere ondersteuning aan het duale systeem. Er wordt meestal een ondersteuningsorgaan voorzien.<sup>20</sup> De ondersteuningskosten omvatten:

- ▶ **Kosten m.b.t. de standaardisering en centrale aansturing van de duale trajecten.** Beide zijn belangrijk om de kwaliteit en een duidelijke signaalwaarde van de kwalificatie te garanderen (Eichhorst et al., 2015 en Solga et al., 2014 in Verhaest et al., 2018). Toezicht op de kwaliteit van het traject en specifiek de werkplekcomponent is erg belangrijk. Smits (2005) wijst erop dat het twijfelachtig is of een goede reputatie een voldoende drijfveer is voor ondernemingen om de kwaliteit van de werkplekcomponent te garanderen. Onderzoek wijst nl. uit dat het aanbieden van weinig kwaliteitsvolle training geen negatief effect heeft op de reputatie. De reputatie hangt af van aspecten van de werkplek die gemakkelijk waarneembaar zijn maar tegelijkertijd niet heel effectief zijn voor de training output. Bovendien hebben leerlingen vaak niet de nodige informatie voor de start van de werkplekervaring om de kwaliteit van de opleiding te beoordelen (Kuczera, 2017a).
- ▶ **Kosten m.b.t. de ondersteuning van trajectbegeleiders en mentoren.** Zij hebben een cruciale rol bij de implementatie van kwaliteitsvolle duale opleidingen. Zij moeten voldoende leeransen garanderen gericht op de competenties in het standaardtraject en de leerdoelen intensief opvolgen. De ondersteuning en middelen die ter beschikking worden gesteld om deze rol te vervullen alsook de verdere professionalisering via opleidingen en lerende netwerken zijn van belang om de rollen adequaat te vervullen (Nouwen, Struyf & Clycq, 2019).
- ▶ **Kosten m.b.t. het adviseren van stakeholders over het beleid rond duaal leren** (Kuczera, 2017a).

## 4.2. Baten

Duaal leren heeft het potentieel om een antwoord te bieden op heel wat maatschappelijke uitdagingen: jeugdwerkloosheid, schoolmoeheid, innovatie op de arbeidsmarkt,... Deze paragraaf gaat in op de uiteenlopende baten van duaal leren op het niveau van de Vlaamse samenleving en arbeidsmarkt.

**Minder jeugdwerkloosheid** - Lagere jeugdwerkloosheid is een baat die ten goede komt aan een individuele leerling, maar houdt opbrengsten in voor de maatschappij: een sterke duale leerweg kan leiden tot een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt (SERV, 2017; Kuczera, 2017b). Door de actieve betrokkenheid van de werkgevers en door de substantiële werkplekcomponent, wordt de transitie naar de arbeidsmarkt voor jongeren vergemakkelijkt omdat zij de juiste kennis, vaardigheden en competenties kunnen ontwikkelen (Europese Commissie, 2013a). Dit resulteert in een lagere jeugdwerkloosheid (Goosens, 2019; OECD, 2010; Dekocker, 2016).

- ▶ Onderzoek toont aan dat landen met een sterk uitgebouwd duaal systeem een betere tewerkstelling van jongeren hebben (OECD, 2013; Ryan, 2001 en Van der Velden et al., 2001 en Quintini en Martin, 2006 in Goosens, 2019).
- ▶ Ook werd in onderzoek aangetoond dat wanneer een bepaalde kwalificatie zowel via een duaal traject als via een voltijds traject op school kan worden behaald, de (jeugd)werkloosheid sterker wordt ingedijkt bij het duale traject (Gangl, 2003; McIntosh, 2007; Ryan, 2001 in Goosens, 2019).

---

<sup>20</sup> In Vlaanderen is SYNTRA Vlaanderen hiervoor verantwoordelijk. In het regeerakkoord 2019-2024 werd beslist om dit orgaan op te heffen en de bevoegdheden voor duaal leren te verdelen over het Departement Werk en Sociale Economie, het Departement Onderwijs en Vorming en VDAB.





Ook in de evaluatie van de proefprojecten Duaal Leren in Vlaanderen (die liepen van schooljaar 2016-2017 tot 2018-2019) wordt door de bevroegde actoren onderschreven dat duaal leren de aansluiting op de arbeidsmarkt verbetert. Er wordt zelfs aangehaald dat de werkplekervaring bij bepaalde beroepen de doorstroomkansen in sterkere mate beïnvloedt dan de behaalde kwalificaties. Wel wordt benadrukt dat de brede inzetbaarheid van leerlingen ook in het gedrang kan komen indien er te sterk gefocust wordt op bedrijfsspecifieke vaardigheden (Nouwen, Struyf & Clycq, 2019).

**Minder vroegtijdige schoolverlaters** - Duaal leren kan een antwoord zijn op schoolmoeheid. Dit aspect van duaal leren houdt ook een baat in op maatschappelijk niveau: minder vroegtijdige schoolverlaters, die doorgaans kwetsbaar zijn op de arbeidsmarkt. Voor leerlingen die zich niet thuis voelen in een schools circuit, kan de werkplekcomponent de leermotivatie vergroten (Poortman et al., 2010, Kersh en Evans, 2010, Stasz en Brewer 1998 in Goosens, 2019), hen verhinderen om de schoolbanken te verlaten zonder diploma (Kuczera, 2017b) of, zoals in Vlaanderen mogelijk is, een beroepskwalificatie te behalen. De mogelijkheid wordt gecreëerd om te leren in omgevingen die beter passen bij de leerstijlen en ambities van bepaalde leerlingen (Kuczera, 2017b). Duaal leren vergroot voor bepaalde leerlingen dus de kans op het behalen van een kwalificatie, en leidt zo tot een daling van de ongekwalificeerde uitstroom (De Witte & Verhaest, 2019; Verhaest et al., 2018; Europese Commissie, 2013a). Zo wordt in landen met een sterk uitgebouwd duaal systeem een relatief laag aantal NEET<sup>21</sup>-jongeren geobserveerd (Goosens, 2019). Het minimaliseren van het aantal NEET-jongeren is belangrijk omdat er een hoge maatschappelijke kost mee gepaard gaat: NEET-jongeren zijn niet aan het werk, waardoor zij niet bijdragen aan een goede werking van de arbeidsmarkt en aan de sociale zekerheid, en ze zijn niet in een opleiding, waardoor de verworven competenties dreigen te verouderen. De verworven competenties worden noch ingezet, noch versterkt.

In Vlaanderen was het indijken van ongekwalificeerde uitstroom een belangrijke beleidsintentie bij de introductie van het duaal systeem in het secundair onderwijs. Uit de evaluatie van de proefprojecten duaal leren blijkt echter dat de vroegtijdige uitval van leerlingen in duale opleidingen niet lager is dan de uitval in de niet-duale equivalenten in het voltijds secundair onderwijs (Nouwen et al., 2019).

**Schoolverlaters met competenties die aansluiten bij de noden op de arbeidsmarkt** - Door de sterke link tussen onderwijs en arbeidsmarkt in het duale systeem, wordt beter gegarandeerd dat opleidingen goed aansluiten op de noden van de arbeidsmarkt (Cedefop, 2016). Zo haalt een rapport van de Europese Commissie (2013a) aan dat een gebrek aan ervaring op de werkvloer van schoolverlaters een belangrijke factor is die bijdraagt aan de “skills gap” tussen het aanbod en vraag aan competenties op de arbeidsmarkt. En vooral in sectoren met een tekort aan gekwalificeerde werkrachten, zullen werkgevers gemotiveerd worden om zich te engageren voor duaal leren, zowel om productie- als om investeringsmotieven (OECD, 2010). Daarom kan het duaal systeem het tekort aan vaardigheden in de grootste knelpuntsectoren aanpakken (Europese Commissie, 2013a).

**Stimuleren van innovatie** - Het duaal systeem moedigt samenwerking aan tussen allerlei maatschappelijke actoren: wetenschappelijke en socio-economische, onderwijsinstellingen, academici, werkgevers, en de bevolking. Zo kan het systeem bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe technologieën (Lavrentieva et al., 2019).

Bovendien biedt een kwaliteitsvol duaal systeem ook een sterke leeromgeving voor haar leerlingen, waarin zowel jobspecifieke als “soft skills” zoals probleemoplossend vermogen, flexibiliteit en aanpasbaarheid ontwikkeld worden. Op die manier draagt duaal leren bij aan de innovatiekracht op de arbeidsmarkt (Europese Commissie, 2013a).

Er wordt echter ook gesuggereerd dat beleidsmakers een afweging moeten maken in de verhouding tussen beroepsspecifieke en generieke competenties, nl. tussen het versterken van de aansluiting

---

<sup>21</sup> NEET is een acroniem dat staat voor ‘Not in Education, Employment or Training’.



tussen onderwijs en arbeidsmarkt via een sterke praktijkgerichte component, en het verhogen van de slaagkansen in het hoger onderwijs door een sterke generieke component (Jorgensen, 2017 in Verhaest et al, 2018). Om de productiviteit op de arbeidsmarkt te optimaliseren, zijn er zowel hoger geschoolden als beroepsgeschoolden nodig (Abuselidze & Beridze, 2019). Een sterk hoger onderwijs kan de innovatiecapaciteit van een land verhogen, terwijl investering in beroepsonderwijs de implementatiecapaciteit van de innovatie kan versterken (Kruger en Kumar, 2004, in Abuselidze & Beridze, 2019). Een arbeidsmarkt dat nieuwe technologieën kan genereren én implementeren bevat dus zowel profielen vanuit het hoger onderwijs als vanuit het beroepsonderwijs.

**Andere baten: Lagere criminaliteit, betere gezondheid, solidariteit** - Een vlotte transitie naar de arbeidsmarkt en minder jeugdwerkloosheid resulteert ook in andere maatschappelijke voordelen zoals betere gezondheid, lagere criminaliteitscijfers, minder tienerzwangerschappen, betere civiele en politieke participatie, etc. (Kuczera, 2017a; Kuczera, 2017b; Verhaest et al., 2018).

Baethge en Wolter (2015) halen aan dat duaal leren het potentieel heeft om bij te dragen aan een solidaire samenleving. Werkpleklernen is een manier van socialisatie (Heinz, 1995 en Daheim, 2001 in Baethge & Wolter, 2015) en zorgt daardoor, in tegenstelling tot het sterk geïndividualiseerde hoger onderwijs, tot meer solidariteit in de samenleving, zeker bij leerlingen met diverse maatschappelijke achtergronden.





## 5 / Beïnvloedende factoren

De hoogte van de kosten en baten van duaal leren voor leerlingen, scholen, ondernemingen en de maatschappij wordt beïnvloed door tal van factoren die eigen zijn aan het duaal traject zelf (interne factoren) en door contextuele (externe) factoren. Beide types beïnvloedende factoren komen in dit hoofdstuk aan bod en zijn onlosmakelijk verbonden met de kosten en baten van duaal leren die in de vorige hoofdstukken besproken werden.

### 5.1. Interne factoren, die eigen zijn aan duaal leren

De omvang van de kosten en baten op micro-, meso- en macroniveau wordt bepaald door een aantal aspecten die eigen zijn aan het duaal traject zelf, m.a.w. “interne” factoren. Voorgaand onderzoek wijst op het belang van de volgende interne factoren:

- ▶ Aantal uren dat besteed wordt aan productieve taken
- ▶ Aantal uren dat besteed wordt aan het aanleren van generieke vaardigheden
- ▶ Aantal uren dat besteed wordt aan gekwalificeerde taken
- ▶ Duurtijd van het duaal traject
- ▶ De hoogte van de leervergoeding
- ▶ Aantal werkgevers in een duaal traject
- ▶ Tijd tussen einde duaal traject en transitie naar arbeidsmarkt

Deze paragraaf gaat dieper in op elk van deze interne factoren en hun rol op de kosten en baten van duaal leren op micro-, meso- en macroniveau.

**Aantal uren dat besteed wordt aan productieve taken** - Het spreekt voor zich dat de productiviteitswinst voor ondernemingen hoger ligt naarmate de leerling meer productieve uren verricht, al is dat niet de primaire focus van een duaal leertraject, dat in de eerste plaats een leerproces is. Bijgevolg moet er een goede balans gevonden worden tussen het aantal lesuren op school en het aantal lesuren op de werkplek, maar ook tussen het aantal productieve en het aantal niet-productieve lesuren op de werkplek.

- ▶ Productieve vs. niet-productieve lesuren op de werkplek

De productiviteit van de leerling wordt onder andere bepaald door het aantal lesuren op de werkplek die geïntegreerd kunnen worden in productief werk. Productief werk omvat taken die door andere



werknemers zouden opgenomen worden, indien de leerling ze niet zou uitvoeren (Leen Goosens, 2019; Kuczera, 2017a).

Het aanleren van vaardigheden op de werkplek kan zowel tijdens niet-productieve uren als tijdens productieve uren gebeuren. Niet-productieve lesuren vinden bijvoorbeeld plaats in een gesimuleerde werkomgeving, een opleidingscentrum of een specifieke opleiding/workshop. Bepaalde taken kunnen echter ook rechtstreeks in de werkomgeving aangeleerd worden, waarbij weliswaar meer supervisie en ondersteuning nodig is. Een belangrijk aandachtspunt is dat de opleiding tijdens productieve activiteiten ook voldoende leerwaarde heeft (Kuczera, 2017a). Een duaal traject blijft een leertraject. Het is niet de bedoeling dat leerlingen worden ingezet als goedkope werkkrachten.

De mate waarin vaardigheden tijdens productieve tijd kunnen aangeleerd worden, varieert naar sector en beroep. Wanneer fouten een grote kost met zich meebrengen, zal er meer nood zijn aan training in een gesimuleerde werkomgeving. Dit is bijvoorbeeld het geval bij hoogtechnologische beroepen waarbij dure en gespecialiseerde materialen gebruikt worden, of bij taken die de gezondheid en veiligheid van klanten en/of medewerkers in gevaar kunnen brengen (Kuczera, 2017a; Muehlemann, 2016).

► Lesuren op school vs. lesuren op de werkplek

Wanneer leerlingen wekelijks meer uren op de werkplek besteden, kunnen zij meer uren spenderen aan het leerproces op de werkvloer en aan productieve taken die ze gaandeweg leren uitvoeren. Echter, meer werkplekuren impliceert ook dat er meer vaardigheden op de werkplek aangeleerd moeten worden en dat houdt bijgevolg hogere opleidingskosten in. Een hoger aantal werkplekuren gaat dus niet noodzakelijk gepaard met een lagere netto-kost (Muehlemann, 2016; Muehlemann & Wolter, 2014 in Verhaest et al, 2018). Een belangrijke randvoorwaarde is dat de productiviteitswinst enkel gerealiseerd zal worden wanneer de lesuren op de werkplek, waarvoor de lesuren op school werden ingeruild, besteed worden aan productieve taken (Kuczera, 2017a; Verhaest et al., 2018).

**Aantal uren dat besteed wordt aan het aanleren van generieke vaardigheden** - Een kwalitatief duaal systeem bevat voldoende aandacht voor het aanleren van generieke vaardigheden die breed toepasbaar zijn (De Witte en Verhaest, 2019; Smits, 2005; Kuczera, 2017a; Europese Commissie, 2013a). Zeker in de context van snel veranderende technologieën, een grote mobiliteit op de arbeidsmarkt en langere loopbanen is het aanleren van voldoende generieke competenties cruciaal (De Witte & Verhaest, 2019), zowel in het belang van individuele leerlingen als van de arbeidsmarkt in zijn geheel.

Ondernemingen zullen daarentegen vooral gemotiveerd zijn om vaardigheden aan te leren die gebruikt kunnen worden in de job, de onderneming of de sector (Smits, 2005). Standaardisering is bijgevolg niet alleen belangrijk als signaalwaarde van de kwalificatie (zie paragraaf 1.2), maar ook om de kwaliteit van het duaal traject te garanderen.

**Aantal uren dat besteed wordt aan gekwalificeerde taken** - In bestaande kosten-batenberekeningen op bedrijfsniveau wordt een onderscheid gemaakt tussen gekwalificeerd (geschoold) en uitvoerend (ongeschoold) werk (o.a. Kuczera, 2017a; Leen Goosens, 2019). Zoals aangehaald in paragraaf 2.2, wordt gekwalificeerd werk door Schönfeld et al. (2016) omschreven als productieve taken die normaal door gekwalificeerde en/of ervaren vakmensen worden uitgevoerd. Uitvoerend werk wordt gezien als productieve taken die normaal door ongeschoolde en/of onervaren werknemers worden verricht (Leen Goosens, 2019).

In een kwalitatief duaal traject worden voldoende gekwalificeerde vaardigheden aangeleerd (Kuczera, 2017a; van der Velden & Verhaest, 2017 in Verhaest et al., 2018). Deze factor zal meespelen in de kosten-baten balans van duaal leren op niveau van de leerling en van de arbeidsmarkt. Afgestudeerden zullen sterker staan naarmate zij meer gekwalificeerde taken hebben leren uitvoeren.



Vanuit het standpunt van de ondernemingen beïnvloedt de verhouding tussen het aantal uren gekwalificeerd en uitvoerend werk de kosten-baten balans via de productiviteitswinsten in twee richtingen:

- ▶ Het vraagt meer tijd om geschoolde taken te leren uitvoeren dan uitvoerende taken. De productiviteit van een leerling zal bij geschoolde taken lager liggen dan die van een volwaardige geschoolde werknemer. Voor uitvoerende taken zal het verschil in productiviteit tussen leerling en volwaardige werknemer daarentegen klein zijn (Muehlemann 2016; Goosens, 2019; Chatzichristou et al., 2014).
- ▶ Anderzijds zal het productiviteitsvoordeel groter zijn wanneer leerlingen (met een lage loonkost) taken kunnen uitvoeren die normaal gepaard gaan met een hoge loonkost. De mate waarin een bedrijf geneigd zal zijn om de jongere in te schakelen voor gekwalificeerde taken, hangt af van de loonkost van gekwalificeerde werknemers. Als die loonkost hoog is, zullen ze meer bereid zijn om leerlingen op te leiden zodat die de gekwalificeerde taken uiteindelijk kunnen opnemen. Naarmate de loonkost van gekwalificeerd werk hoger is stijgt echter ook de kost om gekwalificeerde werknemers niet-productieve tijd te laten spenderen aan het opleiden van jongeren. De onderneming zal meer geneigd zijn om leerjongeren op te leiden om gekwalificeerde taken uit te voeren wanneer de benodigde instructietijd laag is t.o.v. het aandeel gekwalificeerde taken die kunnen uitbesteed worden aan leerjongeren (Kuczera, 2017a).

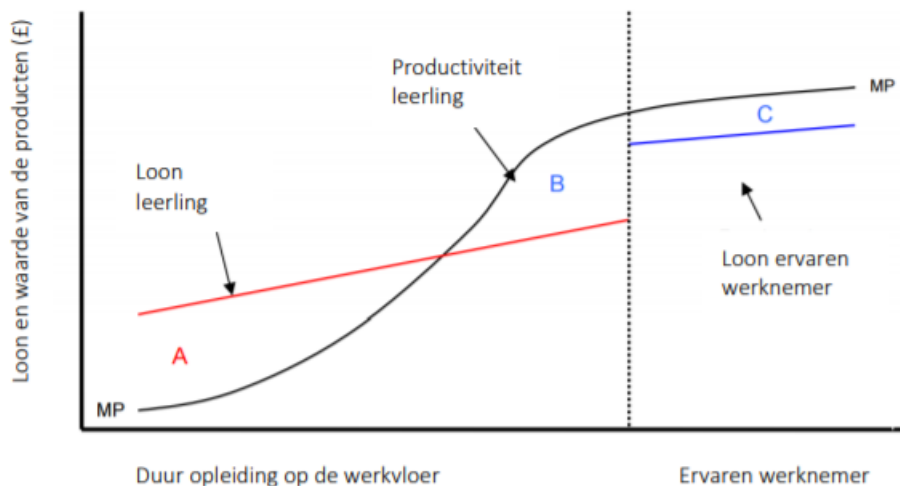
Onderzoek wijst uit dat ondernemingen die in duaal leren stappen omwille van het rekruteringsvoordeel meer in de leerling willen investeren en meer aandacht hebben voor de kwaliteit van de opleiding en het aanleren van gekwalificeerde taken (Smits, 2005). Als er op korte termijn voldoende wordt geïnvesteerd in het aanleren van gekwalificeerde taken, zal deze investering op de lange termijn renderen door een hogere productiviteit van de leerling (Kuczera, 2017a). Wanneer ondernemingen meewerken aan duaal leren omwille van het productiemotief, wordt de opleiding zelf louter als een kost beschouwd (Smits, 2005).

**Duurtijd van het traject** - De duurtijd van het duaal traject heeft een belangrijke impact op de productiviteitswinst van ondernemingen (OECD, 2010; Asghar, Hussain Shah and Akhtar, 2016; Chatzichristou et al., 2014; Tobback et al., 2018). Leerlingen worden na verloop van tijd productiever omdat ze beter worden in gekwalificeerde taken en meer tijd besteden aan productief werk. Hun productiviteit stijgt bovendien sneller dan hun leervergoeding. Daarom leveren de duale trajecten tegen het einde van het traject aanzienlijke netto voordelen op voor ondernemingen. Dit houdt bijgevolg in dat leerlingen in het eerste deel van een duaal traject boven hun productiviteit betaald zouden worden omdat de tijd grotendeels wordt besteed aan opleiding en het uitvoeren van uitvoerende taken, maar in een later stadium worden leerlingen productiever en worden zij onder hun productiviteit betaald. Vanaf dat punt worden de netto-voordelen voor de werkgever positief. Hoe langer het duaal traject duurt nadat dat punt bereikt werd, hoe groter de productiviteitswinsten zullen zijn (Hasluck et al, 2008; Kuczera, 2017a; Muehlemann 2016).

Dit verloop wordt voorgesteld in Figuur 4 van Hasluck et al. (2008), opgenomen in de paper van Tobback et al. (2018). In een eerste periode ligt de marginale productiviteit (MP) van een leerling onder het betaalde loon (A). Tot dan kost het duaal traject meer dan het opbrengt voor de onderneming. Maar naarmate de leerling meer ervaring opdoet, overstijgt de waarde van de productiviteit de kost van het loon (B). Vanaf dat moment brengt een leerling meer op dan zijn of haar loonkost. Hoe langer de duurtijd, hoe beter de kosten van de opleiding gerecupereerd zullen worden (A vs. B). Indien de leerling wordt aangeworven na het duaal traject, en de marginale productiviteit ligt hoger dan het loon van een ervaren werknemer, kunnen er op de lange termijn nog meer baten worden gerealiseerd (A vs. B en C).



Figuur 4: Productiviteit van de leerling gedurende en na de opleidingsperiode



Bron: Tobback et al. (2018), gebaseerd op Hasluck et al. (2008)

Heel wat kosten-baten analyses concluderen dat de productiviteitswinsten alle kosten van de werkgever dekken indien de leerling voldoende lang in de onderneming aan het werk is, al zijn er wel belangrijke sectorale verschillen in functie van de tijd die nodig is om jongeren in te werken (Hasluck et al., 2008; Wolter et al., 2006; Zwick, 2007 in Asghar, Hussain Shah and Akhtar, 2016; Muehleemann & Wolter, 2014; Moretti et al., 2017 in Verhaest et al., 2018).

**Hoogte van de leervergoeding** - Hoge leervergoedingen voor leerlingen maken een duale leerweg aantrekkelijk voor jongeren, maar ze kunnen een negatieve invloed hebben op de bereidheid van ondernemingen om kwaliteitsvolle opleiding aan te bieden, die verder gaat dan het aanleren van bedrijfsspecifieke vaardigheden. De kostprijs voor ondernemingen is dan immers hoger, waardoor zij meer geneigd kunnen zijn om die te compenseren via de productiviteitswinst. Een lage leervergoeding accepteren kan nog steeds een aantrekkelijke optie zijn voor leerlingen ter compensatie van hun prestaties, zolang zij voldoende generieke vaardigheden aanleren die gecertificeerd en gevalideerd worden bij andere ondernemingen (Muehleemann en Wolter, 2014). Dat komt immers hun latere loopbaanmogelijkheden – en bijhorend loon – ten goede.

**Aantal werkplekken in een duaal traject**- Een werkplekcomponent die volledig bij één werkgever doorgaat heeft het voordeel dat de werkgever de training in de bredere HR-planning kan integreren en het rekruteringsmotief volledig kan spelen. De werkgever heeft dan meer tijd om de opleidingsnoden en -resultaten goed te kunnen inschatten en daarop in te spelen (Gospel and Foreman, 2002).

Aan de andere kant kan één werkgever misschien niet alle nodige vaardigheden in een opleidingstraject aanleren, door gebrek aan interne capaciteit. Die vaardigheden kunnen dan bij een andere werkgever worden aangeleerd. De investering voor elke werkgever is lager (Dekocker, 2016). Zo blijkt uit buitenlandse voorbeelden dat er trainingspartnerschappen worden opgezet tussen ondernemingen en opleidingsverstrekkers om zo de investeringen van werkgevers te minimaliseren of de voordelen te maximaliseren (Pinxten, 2015 in Dekocker, 2016). Dergelijke aanpak kan ook helpen verzekeren dat brede generieke vaardigheden worden aangeleerd die overdraagbaar zijn naar andere werkplekken. Voor ondernemingen wordt zo het risico natuurlijk wel groter dat de jongere na afloop van het duaal leertraject niet bij de onderneming blijft (Hoeckel, 2008).

**Tijd tussen einde duaal traject en start transitie naar arbeidsmarkt** - Het is mogelijk dat duale trajecten zodanig georganiseerd zijn dat leerlingen na het traject op de werkvloer nog niet meteen afgestudeerd zijn. Als dat het geval is, kunnen ondernemingen hen niet meteen in dienst nemen. Dit verkleint de kans dat ondernemingen de leerlingen bij zich kunnen houden (Acemoglu and Pischke, 1999b in OECD 2010).



## 5.2. Contextuele, externe factoren

Naast factoren die eigen zijn aan het duaal traject zelf, hebben ook heel wat andere contextuele of externe factoren een invloed op de kosten en baten van duaal leren op micro-, meso- en macroniveau:

- ▶ De sector en/of studierichting
- ▶ De bedrijfsgrootte
- ▶ Sterk sociaal partnerschap
- ▶ Individuele capaciteiten van de leerling
- ▶ Rigiditeit van de arbeidsmarkt
- ▶ Krapte op de arbeidsmarkt
- ▶ Inclusief karakter van het duaal systeem

**Sector en/of studierichting** - De sector waarin het duaal traject zich afspeelt, beïnvloedt de kosten-batenbalans op micro-, meso- en macroniveau (Ryan et al, 2011 in Chatzichristou et al., 2014; McIntosh, 2007). Dat laat zich op verschillende manieren voelen:

- ▶ Op niveau van de leerling en van de onderneming, is het loon een belangrijke respectievelijke baten- of kostenpost. De lonen variëren echter naar sector. In Vlaanderen is dit echter slechts in beperkte mate van toepassing, omdat de hoogte van de leervergoeding vastligt en dus, op eventuele premies of vergoedingen na, even hoog is in de verschillende sectoren.
- ▶ De tijd die jongeren nodig hebben om de vaardigheden te leren hangt af van de specifieke taakinvulling binnen bepaalde sectoren en beroepen (Kuczera, 2017a). In sectoren waarin sterk gespecialiseerde en technische vaardigheden nodig zijn, moeten werkgevers vaak een aanzienlijke training voorzien voor werknemers die extern worden aangeworven. De rekruteringskosten zijn dus hoger. Dit houdt bijgevolg grotere baten in wanneer een leerling na een duaal traject aangeworven kan worden, omdat ze de benodigde vaardigheden dan al hebben aangeleerd (Kuczera, 2017a).

Daarnaast wordt de kans op externe aanbiedingen kleiner indien de vaardigheden die de leerlingen hebben verworven tijdens het duaal traject erg (job)specifiek zijn. De kans is dan groter dat leerlingen in het leerbedrijf zullen blijven (Muehlemann en Wolter, 2014; Goosens 2019). Het gaat dan vaak over sectoren waar de arbeidsmarkt krapte groot is (Europese Commissie, 2013a; Goosens, 2019).

Omgekeerd is het rekruteringsvoordeel kleiner in sectoren waarin eerder algemene vaardigheden nodig zijn, omdat de kans op aanwerven en retentie kleiner is (Muehlemann en Wolter, 2014; Goosens, 2019).

- ▶ De mate en snelheid waarmee leerlingen ingeschakeld kunnen worden voor gekwalificeerde taken hangt af van de complexiteit van de productietechnologie die aanwezig is in een onderneming (Muehlemann, 2016). De productietechnologie is in sommige sectoren complexer dan in andere.

**Grootte van de onderneming** - De bedrijfsgrootte is een belangrijke externe beïnvloedende factor.

- ▶ De kosten-baten-balans van leerlingen zou positiever zijn bij grotere ondernemingen. Grote ondernemingen zouden meer generieke vaardigheden aanleren, terwijl kleinere ondernemingen zich meer zouden richten op bedrijfsspecifieke vaardigheden (Pfeiffer et al., 2011 in Chatzichristou et al., 2014). Daarom zullen leerlingen in grotere ondernemingen betere arbeidsmarktkansen kunnen verwachten (Europese Commissie, 2013b in Chatzichristou et al., 2014).
- ▶ Grotere ondernemingen zouden ook zelf lagere kosten ervaren: zij kunnen schaalvoordelen realiseren bij de training van de jongeren. Ook op administratief vlak kunnen grote ondernemingen met een eigen HR-dienst efficiënter organiseren, t.o.v. kmo's zonder HR-verantwoordelijke. Bovendien zijn er in grote ondernemingen met gestandaardiseerde processen vaak meer



mogelijkheden om de leerjongeren op te leiden tijdens productief werk dan bij kleine, hooggespecialiseerde ondernemingen (Muehlemann, 2016).

- ▶ Onderzoek toont aan dat grote ondernemingen een groter rekruteringsvoordeel ervaren. Het rekruteringsvoordeel komt enkel tot uiting indien de onderneming voldoende leerlingen kan aantrekken en ook bij zich kan houden. Grote ondernemingen hebben een hoger gemiddeld aantal vacatures en dus meer mogelijkheden om leerlingen aan te werven na afloop van het duaal traject (Mühleman & Wolter, 2014 en Walden, 2007 in Goosens, 2019). Daarnaast zijn vooral ondernemingen met hoge startlonen, goede loopbaanperspectieven en hoge jobzekerheid aantrekkelijk voor schoolverlaters. Dit zijn zaken die vooral grote ondernemingen uitstralen (Kuczera, 2017a).

**Sterk sociaal partnerschap** - De betrokkenheid van een sterk sociaal partnerschap<sup>22</sup> is een belangrijke troef van een duaal systeem, vnl. op niveau van de leerlingen en de maatschappij.

Het is belangrijk dat leerlingen voldoende generieke vaardigheden leren en dat zij voldoende gekwalificeerde taken kunnen uitvoeren opdat ze de arbeidsmarkt aan het eind van een duaal traject met sterke kansen kunnen betreden. Ondernemingen hebben echter geen incentive om generieke vaardigheden aan te leren die binnen de onderneming niet toepasbaar zijn (Smits, 2005). De Europese Commissie (2013a) wijst op het belang van een actieve betrokkenheid van de sociale partners bij het bepalen van de standaarden van de duale trajecten, zodat de kwaliteit gegarandeerd kan blijven. De betrokkenheid van zowel werknemers- als werkgeversorganisaties bij het uitwerken van de curricula van de duale trajecten is belangrijk om te voorkomen dat de opleidingen te sector- of beroepsspecifiek worden ingevuld (Smits, 2005; Brockmann et al., 2010 in Verhaest et al., 2018) of dat leerlingen worden ingezet als vervangers van ongeschoolde arbeidskrachten (Wolter & Ryan, 2011 in Verhaest et al., 2018). Het zou bovendien het risico minimaliseren dat leerlingen met slechte arbeidsvoorwaarden aan de slag gaan (Kriechel et al., 2014 in Verhaest et al., 2018; Chatzichristou et al., 2014).

Vanuit het standpunt van ondernemingen zou de aanwezigheid van een vakbond gemiddeld een hogere kost inhouden net omdat vakbonden hoge kwaliteitsstandaarden opleggen aan duale training, wat hogere kosten kan veroorzaken (Kriechel, Muehlemann, Pfeifer en Schütte, 2014 in Goossens, 2019). Omgekeerd betekent een sterke ontslag- en werknemersbescherming echter ook een hoger risico bij het aanwerven van een werknemer op de externe arbeidsmarkt -zonder informatievoordeel. Duaal leren wordt aantrekkelijker omwille van het rekruteringsvoordeel naarmate de ontslagkosten toenemen en de regelgeving m.b.t. bv. minimumlonen strikter wordt (Verhaest et al., 2018; Muehlemann et al., 2010, in Goosens, 2019 en Acemoglu and Pischke, 1999b in OECD, 2010).

**Individuele capaciteiten van de leerling** - Vanzelfsprekend hangen de individuele baten ook af van de leerlingen zelf. Leerlingen met praktische capaciteiten zouden meer gebaat zijn bij een duale leerweg dan academisch gerichte studenten (Meer, 2007 in Hoeckel, 2008). Voor de kosten-baten-balans van ondernemingen spelen de talenten en de leercapaciteit van de jongere een rol in de snelheid waarmee een leerling de productieve taken zelfstandig kan uitvoeren (Kuczera, 2017a).

In Vlaanderen worden de arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid van de jongere als belangrijke succesfactoren gezien om het duaal traject gunstig af te werken. De klassenraad van de school zal geïnteresseerde leerlingen hierover een niet-bindend advies geven. Een leerling die gemotiveerd is om te leren op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere die in staat is om competenties te verwerven in een opleiding die voor een groot deel bestaat uit leren op de werkvloer, én gemotiveerd is om dit te doen, is arbeidsrijp. Quasi-arbeidsrijpe jongeren zijn leerlingen die wel arbeidsbereid zijn, maar nog niet arbeidsrijp. Voor deze jongeren wordt een aanloofase voorzien om de nodige competenties te verwerven om te kunnen starten met een volwaardig duaal traject (Van den Bossche et al., 2017). In

---

<sup>22</sup> De rol van het Vlaams partnerschap en de sectorale partnerschappen zal samen met de juridische context in het algemene inleidende hoofdstuk van het rapport ingeleid worden





een studie door Van den Bossche et al. (2017), waarin de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid werden uitgewerkt, identificeerden de onderzoekers drie grote clusters van relevante competenties voor duaal leren:

- ▶ Competenties die te maken hebben met motivatie voor duaal leren, dat als een basisvoorwaarde naar voor wordt geschoven;
- ▶ Competenties die betrekking hebben op de mate waarin de leerling in staat is om te integreren in de nieuwe werkomgeving en te participeren op de werkvloer (bv. betrouwbaarheid en stipt handelen, gepast communiceren, doorzettingsvermogen);
- ▶ Competenties die noodzakelijk zijn om te leren op de werkvloer (zoals gerichtheid op zelfsturend leren).

**Leercultuur in bedrijf** - Enkele organisatorische kenmerken eigen aan het leerbedrijf hebben een invloed op de kosten-baten-balans. Zo kunnen ondernemingen met een gevestigde leercultuur jongeren op een efficiëntere en effectievere manier klaarstomen voor de productieve taken (Kuczera, 2017a;2017b). Het is een belangrijke factor voor de kwaliteit van de duale trajecten, waarop het beleid kan inspelen door incentives gericht op het versterken van de opleidingscapaciteiten (cf. paragraaf 2.2 in DEEL 4).

**Rigiditeit arbeidsmarkt** - Een rigide arbeidsmarkt heeft een positieve invloed op de kosten-baten-balans van ondernemingen. Muehlemann en Wolter (2014) argumenteren dat fricties op de arbeidsmarkt de bereidheid van een bedrijf t.a.v. duaal leren verhogen.

- ▶ Het rekruteringsvoordeel is hoger naarmate de arbeidsmarkt meer rigiditeit vertoont (Acemoglu and Pischke, 1999b in OECD 2010; Goossens, 2019). Op een rigide arbeidsmarkt is de arbeidsmobiliteit lager en de retentiegraad van leerlingen hoger. Dit heeft een positieve invloed op de rekruteringsbaten van duaal leren voor ondernemingen. Een vergelijking van de retentiegraad in Duitsland en Zwitserland toont dat Duitse ondernemingen gemakkelijker afgestudeerden bij zich kunnen houden dan Zwitserse ondernemingen, die in een minder rigide arbeidsmarkt actief zijn (Kuczera, 2017a).
- ▶ Verhaest et al. (2018) omschrijven het belang van een gecomprimeerde loonstructuur. Dit houdt in dat de loonkost minder dan proportioneel met de waarde van de productiviteit stijgt. Dit stimuleert werkgevers om te investeren in opleiding op de werkvloer en in de context van duaal leren om leerlingen na afloop van het duaal traject in dienst te nemen. Werkgevers zullen dan vaker vanuit een investeringsmotief meewerken aan duaal leren.

**Arbeidsmarktkrapte** - De krapte op de arbeidsmarkt zou een rol spelen, al is het effect niet eenduidig (Muehlemann en Wolter, 2014 en Muehlemann et al., 2007, 2010 in Goossens, 2019; Muehlemann, 2016).

- ▶ Krapte zou ondernemingen ertoe aanzetten om leerlingen via de duale leerweg op te leiden en aan te werven, omdat er weinig kandidaten beschikbaar zijn. Vooral in sectoren waar krapte heerst, zullen werkgevers geneigd zijn om werkplekken aan te bieden (OECD, 2010). Hoe moeilijker het is voor een bedrijf om werkkrachten vanuit de externe arbeidsmarkt aan te werven, hoe zwaarder het voordeel zal doorwegen (Goossens, 2019; Kuczera, 2017a).

Volgens Asghar et al. (2016) is werkplekleren voornamelijk interessant in ondernemingen die de leerlingen beschouwen als mogelijke vervangers van een verouderend personeelsbestand. De loonkost van oudere werknemers kan na verloop van tijd hun productiviteit overstijgen. Het is daarom voordelig voor ondernemingen om deze werknemers te vervangen door nieuwe (goedkopere) werkkrachten en zo een belangrijke baat op lange termijn te realiseren (Hasluck et al., 2008 in Asghar, Shah & Akhtar, 2016).

- ▶ Anderzijds is er bij krapte een verhoogd risico dat leerlingen na afstuderen bij een ander bedrijf aan de slag gaan. Ook andere werkgevers kijken in tijden van krapte (nog meer) naar schoolverlaters om openstaande vacatures in te vullen.



**Inclusief karakter van het duaal systeem** - Duaal leren heeft het potentieel om de transitie naar de arbeidsmarkt te vergemakkelijken en een antwoord te bieden op schoolmoeheid, en zo ook een positieve impact te realiseren op de jeugdwerkloosheid en de ongekwalificeerde uitstroom. Om deze positieve impact te kunnen realiseren, is het belangrijk dat ook de jongeren met een kwetsbare achtergrond de weg naar duaal leren vinden. Zij zijn namelijk sterk vertegenwoordigd in het beroepsgericht onderwijs en hebben het vaak moeilijk met de transitie naar de arbeidsmarkt. Onderzoek wijst aan dat de meest kwetsbare leerlingen echter vaak moeilijk instromen in duaal leren (Tobback, Verhaest en Baert, 2018 in De Witte & Verhaest, 2019; Chatzichristou et al., 2014).

De Europese Commissie (2013a) wijst op belang van ondersteuning van leerlingen bij de zoektocht naar een werkplek. De werkplekken zouden toegankelijk moeten zijn voor alle leerlingen. Ondersteuning zoals loopbaanbegeleiding, mentoring en voorbereidende training over solliciteren en gedrag op de werkvloer kunnen daartoe bijdragen. Daarnaast wijzen zij ook op de kracht van lokale netwerken tussen scholen en ondernemingen om de toegankelijkheid van werkplekken te verhogen. Sommige landen, zoals Duitsland en de UK hebben specifieke maatregelen genomen om jongeren met kwetsbare achtergronden te bereiken (Chatzichristou et al., 2014). Er kunnen ook subsidies voor worden ingezet (cf. paragraaf 2.1 in DEEL 4).

De mate waarin ondernemingen meestappen in duaal leren omwille van het rekruteringsvoordeel zal ook een positieve invloed hebben op de inclusiviteit van het duale systeem (Chatzichristou et al., 2014). Als werkgevers een positief voordeel verwachten op de lange termijn, zullen ze mogelijk meer openstaan voor minder productieve prestaties van leerlingen in het begin van het leertraject op de werkvloer. Indien werkgevers echter meteen een productieve bijdrage verwachten, zullen ze enkel leerlingen met meer capaciteiten aannemen. De dropout van 'zwakkere' leerlingen zal dan ook hoger zijn.

In de evaluatie van de proefprojecten Duaal leren in Vlaanderen (Nouwen et al., 2019) kwam zo de bezorgdheid naar voor van onderwijsverstrekkers rond de toegankelijkheid van het duaal systeem voor leerlingen uit het DBSO. Volgens hen vraagt het veel tijd om een geschikte werkplek te vinden voor deze leerlingen, zeker indien zij "concurreren" met leerlingen uit voltijdse opleidingen.





## DEEL 3

### Analyse - Gepercipieerde kosten en baten in Vlaanderen



In dit deel van het rapport bespreken we per type actor alle taken en acties die (mogelijk) ondernomen worden om duaal leren mogelijk te maken en de kosten en baten die daarmee samenhangen. Deze concretisering van het proces is de basis voor de inschatting van de kosten en baten voor specifieke duale opleidingen vanuit het perspectief van:

- ▶ Ondernemingen;
- ▶ Sectoren;
- ▶ Opleidingsverstrekkers;
- ▶ Onderwijskoepels en het GO!

Uit de literatuurstudie bleek dat duale leertrajecten in verschillende fasen verlopen en dat de kosten zich zowel tijdens de voorbereiding van de duale trajecten als tijdens de trajecten zelf manifesteren. Voortbouwend op deze vaststelling, onderscheiden we vier fasen die de trajecten chronologisch doorlopen en ook de overkoepelende activiteiten vatten:

1. Voorbereiding: Alle activiteiten die plaatsvinden vóór het tot stand komen van de overeenkomst(en) voor duale werkplekken.
2. Screening en matching: Alle activiteiten die nodig zijn bij het tot stand laten komen van de overeenkomsten voor duale werkplekken.
3. Ondersteuning tijdens trajecten: Alle activiteiten ter ondersteuning van de lopende trajecten vanaf de eerste dag op de werkvloer tot de evaluatie van de leerling.
4. Overkoepelende activiteiten: Alle doorlopende activiteiten die niet toe te wijzen zijn aan 1 fase.

Dit algemeen kader met de vier fasen wordt tijdens de kostenanalyse verder uitgediept om de taken te visualiseren die zullen worden becijferd. De vier componenten werden geïdentificeerd op basis van de informatie die werd verzameld via de interviews en de workshops, waarin de 12 geselecteerde opleidingen aan bod kwamen, zowel binnen de werkingssfeer van onderwijs- als arbeidsmarktactoren. Ondanks de verschillen tussen de trajecten en de betrokken actoren, komen deze vier componenten bij elke doelgroep aan bod.

Hoofdstuk 1 / biedt de nodige achtergrondinformatie voor de interpretatie van de gerapporteerde gegevens. De vier daaropvolgende hoofdstukken volgen de dezelfde structuur voor de bespreking van de kosten en baten:

- ▶ In eerste instantie worden de processtappen toegelicht die worden doorlopen. Alle informatie die we verzamelden tijdens de verkennende interviews, de workshops en enkele aanvullende interviews met ondernemingen is daarin verwerkt. Belangrijke verschillen tussen opleidingen, sectoren of groepen actoren worden waar nodig vermeld.
- ▶ Daarna staat de gemaakte investering centraal: in de kostenanalyse bieden we een overzicht van de inspanningen die verschillende stakeholders leveren (i.e. de kosten in termen van tijdsbesteding en investering).
- ▶ Aansluitend volgt een overzicht van de ervaren en verwachte baten die tijdens de workshops geïdentificeerd werden.

Tot slot illustreert het laatste hoofdstuk in dit deel van het rapport de schaalgevoeligheid van de berekeningen. Aan de hand van een hypothetisch groeiscenario wordt verduidelijkt in welke mate de tijdsbesteding zou evolueren indien de gehanteerde parameters zouden wijzigen.





## 1 / Achtergrondinformatie bij verzamelde en verwerkte gegevens

### 1.1. Van individuele templates naar vergelijkbare gegevens

De informatie die via de individuele templates werd verstrekt<sup>23</sup>, moet eerst teruggebracht worden naar een vergelijkbare basis vooraleer de cijfers konden worden verwerkt. Daarvoor werden twee belangrijke correcties doorgevoerd:

- ▶ Alle cijfers werden **op schooljaarbasis** teruggebracht op basis van de indicatie van de periodiciteit: de tijdsbesteding en kosten voor taken of acties die minder dan jaarlijks plaatsvinden, werden gedeeld door het aantal jaar waarop ze betrekking hebben. Wanneer 20 uren besteed wordt aan een activiteit die om de twee jaar plaatsvindt, wordt bijgevolg 10 uur op jaarbasis in rekening gebracht. Om hiertoe te komen, werden twee belangrijke assumpties gemaakt:
  - De analyse gebeurde o.b.v. de meest frequent gerapporteerde periodiciteit: niet alle respondenten kenden dezelfde periodiciteit toe aan elke taak/actie. Daarom werd nagegaan welke periodiciteit het vaakste voorkwam en werd daarmee verder gewerkt in de veronderstelling dat het weerspiegelt hoe vaak de meeste actoren de taak/actie uitvoeren.
  - Aangezien duaal leren vrij recent werd ingevoerd in Vlaanderen, is momenteel nog niet steeds duidelijk om de hoeveel tijd bepaalde taken/acties plaatsvinden. In de analyses werd standaard de assumptie gemaakt dat het om de 3 jaar<sup>24</sup> moet gebeuren, tenzij er duidelijke indicaties zijn dat deze termijn niet klopt (o.b.v. wetgeving, bv. voor de erkenning van werkplekken, of op basis van input van de betrokken respondenten).
- ▶ De cijfers op schooljaarbasis werden teruggebracht naar een **eenheidsniveau** o.b.v. de verstrekte informatie m.b.t. schaalafhankelijkheid: alle respondenten gaven immers aan of de investering voor een taak/actie mee varieert met bepaalde schaalvariabelen, en verduidelikten daarbij ook om welke variabelen het dan gaat. Voor de analyses betekent dit dat de tijdsbesteding en werkingskosten op jaarbasis werden gedeeld door het aantal dat werd vermeld bij de

<sup>23</sup> De methode en inhoud van de templates is beschreven in paragraaf 3.3 van DEEL 1 in dit rapport.

<sup>24</sup> De betrokken stakeholders zullen de komende jaren ervaren welke periode effectief in rekening genomen moet worden. De eerste ervaringen geven voorlopig aan dat een periode van 2 jaar te kort is en een periode van 5 jaar te lang. Dat leidde tot de gehanteerde assumptie van drie jaar. Wanneer echter reeds duidelijk is dat deze assumptie niet opgaat, bijvoorbeeld voor het hernieuwen van de erkenningsaanvraag die vijf jaar geldig is, werd de reële periode in de analyse opgenomen.



schaalvariabele (vb. aantal leerlingen, aantal opleidingsverstrekkers, aantal ondernemingen, aantal overeenkomsten, ...). Ook hier werden belangrijke assumpties gemaakt:

- De analyse gebeurde o.b.v. de meest frequent gerapporteerde informatie qua schaalafhankelijkheid: niet alle respondenten kenden dezelfde kenmerken toe aan elke taak/actie. Daarom werd nagegaan welk antwoord het vaakste voorkwam en werd daarmee verder gewerkt in de veronderstelling dat het weerspiegelt hoe de meeste actoren de schaalafhankelijkheid ervaren.
- Aan elke taak/actie kon slechts één schaalvariabele worden gekoppeld indien de tijdsbesteding en/of werkingskosten variëren met de schaal. Een aantal respondenten merkten op dat dit niet steeds overeenstemt met de realiteit, waar de investering soms beïnvloed wordt door een combinatie van meerdere schaalvariabelen.

In een volgende stap werden de eenheidscijfers geaggregeerd om de grootteorde van de investering op jaarbasis te kunnen inschatten. De totaalwaarden die in dit deel van het rapport worden besproken, zijn steeds de som van de volgende componenten:

- ▶ De schaalafhankelijke variabelen.
- ▶ Het product van de eenheidswaarden en de bijhorende schaalvariabele (mediaan over alle observaties heen).

Er werd ook rekening gehouden met het uitvoeringspercentage. Zo werd bij een actie die maar door bijvoorbeeld 60% van de respondenten werd uitgevoerd, maar 60% van de benodigde tijd in rekening genomen om een zo realistisch mogelijk beeld te geven van de vereiste tijd op het niveau van de populatie<sup>25</sup>.

Zo bieden de cijfers een **indicatie van de grootteorde op jaarbasis voor een 'doorsnee' situatie**. Om te begrijpen welke factoren verschillen tussen observaties (en bijgevolg afwijkingen van de mediaanwaarde) kunnen verklaren, werd naar de volgende zaken gekeken:

- ▶ De mate waarin bepaalde taken/acties wel/niet uitgevoerd worden;
- ▶ De mate waarin bepaalde taken/acties aanzienlijk meer of minder tijd vroegen;
- ▶ De informatie die via de toelichtingsvelden werd gedeeld;
- ▶ De eigenheid van de organisatie o.b.v. van de verstrekte achtergrondinformatie in de 'startsheet';
- ▶ De informatie die eerder in het onderzoek werd gedeeld ter voorbereiding van de workshops via de voorbereidende templates en/of interviews;
- ▶ Bijkomende informatie die bij de actoren werd opgevraagd om extreem hoge of extreem lage waarden (zogenaamde 'outliers') te kunnen verklaren.

In de volgende hoofdstukken worden de resultaten op basis van deze informatie waar nodig geduid.

---

<sup>25</sup> Hiermee vermijden we dat acties die heel tijdsintensief zijn voor de actoren die ze uitvoeren, maar die slechts door een fractie van de respondenten worden uitgevoerd een te zwaar gewicht krijgen in de tijdsberekening.



## 1.2. Richtlijnen voor interpretatie van de cijfers

De gerapporteerde cijfers vragen enige duiding zodat duidelijk is wat eruit afgeleid kan worden en wat niet. Het is belangrijk om de cijfers vanuit de juiste context te benaderen: ze geven een eerste, globaal beeld van de *grootteorde* van de kosten. Daarbij zijn er twee zaken die in het achterhoofd gehouden moeten worden: de meerwaarde die de cijfers bieden en de beperkingen die er inherent aan gekoppeld zijn.

Eenzijds bieden de cijfers op meerdere vlakken een belangrijke meerwaarde vanuit kosten-/batenoogpunt t.o.v. wat tot dusver geweten is:

- ▶ De mediaanwaarden tonen voor het eerst een *globaal, doorsnee beeld van de investering* die duaal leren vraagt van opleidingsverstrekkers, ondernemingen, sectorfondsen, onderwijskoepels en het GO!.
- ▶ De cijfers tonen de *verhouding tussen de verschillende fasen* voor de betrokken actoren. Binnen elke fase wordt ook duidelijk welke taken en acties de grootste investering vragen. Dit toont waaraan men zich mag verwachten als men in een duaal leertraject stapt.
- ▶ Door de gedetailleerde meettabellen die werken met schaalafhankelijke variabelen is het mogelijk om heel eenvoudig *scenario's* te berekenen indien één of meerdere schaalafhankelijke variabelen in de toekomst zouden wijzigen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om de impact op de kostprijs na te gaan indien ondernemingen met dubbel zoveel opleidingsverstrekkers contact nemen om op zoek te gaan naar een duale leerling. Ook wordt de verdeling over de fasen automatisch herberekend.
- ▶ De cijfers en onderliggende taken/acties kwamen tot stand in *nauwe samenwerking met de betrokken actoren*. Naast de validering van de processtappen via de workshops (en aanvullende interviews) werden de eerste resultaten van de kostenanalyse ook afgetoetst bij een aantal sectorfondsen en vertegenwoordigers van het KOV en het GO!. Waar nodig werden de assumpties bijgestuurd, wat de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede komt.

Terzelfdertijd kent de analyse ook een aantal beperkingen, die belangrijke kanttekeningen plaatsen bij de gerapporteerde cijfers:

- ▶ Het beperkt aantal observaties heeft als gevolg dat er geen diepgaande statistische analyses op de verzamelde gegevens kunnen uitgevoerd worden. We opteerden er daarom voor om te werken met de mediaan (en niet met het gemiddelde) omdat elke waarde relatief zwaar doorweegt en extreme waarden de resultaten sterk zouden kunnen vertekenen.
- ▶ De resultaten kunnen niet veralgemeend worden naar alle betrokken actoren in Vlaanderen aangezien ze niet representatief zijn voor alle opleidingsverstrekkers, ondernemingen, sectorfondsen en onderwijskoepels. Ze geven een indicatie qua grootteorde, waarvan elke actor enigszins kan afwijken.
- ▶ Vele respondenten gaven aan dat het niet evident was om de meettabel voor één specifieke opleiding in te vullen: actoren die bij meerdere duale opleidingen betrokken zijn, organiseren immers heel wat activiteiten over de verschillende duale trajecten heen. In dat geval is het niet evident om de inspanningen voor één opleiding eruit te filteren. De resultaten zijn bijgevolg niet tot op het uur of de euro nauwkeurig: het gaat om een gemiddelde inschatting die vooral qua grootteorde interessante informatie oplevert.
- ▶ Duaal leren is nog steeds in volle evolutie: de gerapporteerde cijfers werden vrij vroeg in het implementatieproces verzameld. Dat heeft als gevolg dat de initiële investeringskost relatief zwaar



doorweegt en dat de meest efficiënte uitvoering nog niet steeds bereikt werd. Bovendien is ook de schaal nog beperkt, wat een impact heeft op de resultaten. Het is daarom belangrijk om in het achterhoofd te houden dat het om een momentopname gaat en dat het gerapporteerde beeld de komende jaren nog zal evolueren.

- ▶ Bij de analyse van de ontvangen meettabellen viel het ons op dat de *verschillen tussen de observaties binnen een opleiding* heel vaak minstens zo groot zijn als de *verschillen tussen opleidingen*. Deze vaststelling en het beperkte aantal observaties per opleiding deden ons daarom beslissen om *geen cijfergegevens per opleiding* te rapporteren. Het is immers zo dat verschillen tussen respondenten en organisaties een veel belangrijker verklarende factor zijn. Zo is bijvoorbeeld de grootte van de onderneming een veel meer bepalende factor voor het feit dat een onderneming veel tijd kan besteden aan een bepaalde actie. Een grote onderneming met een meerkoppige HR-afdeling zal bijvoorbeeld sneller tijd en capaciteit kunnen vrijmaken om documentatie- en informatiemateriaal te ontwikkelen of zal formele leermomenten tussen mentoren kunnen organiseren doordat er bijvoorbeeld 10 mentoren actief zijn waar dit in een kleine onderneming op de werkvloer en tussendoor zal plaatsvinden. Ook hangt het vaak van de betrokken persoon af hoe intensief bepaalde acties worden ingevuld, waarbij sommige personen de actie eerder minimalistisch invullen, terwijl anderen deze actie tot in de puntjes gaan invullen.







## 2 / Kosten en baten bij ondernemingen

### 2.1. Processtappen bij ondernemingen

Bij ondernemingen merken we een grote diversiteit in de invulling van het proces tussen:

- ▶ Grote ondernemingen (met bv. een HR-/personeelsdienst, verschillende afdelingen of sites, etc.) en kleine ondernemingen (waar de managementlaag beperkt is);
- ▶ Verschillende sectoren en types opleidingen (bv. verschillende vereisten rond vooropleiding, veiligheid, behoeftes, verschillende mogelijkheden om productief mee te werken, maar ook verschillen in de vraag vanuit de arbeidsmarkt naar afgestudeerden in die opleiding, verschillen in de specifieke ondersteuning van de overeenkomstige sector, etc.).

Bovendien zien we ook een relatie tussen deze twee parameters. Zo worden sommige opleidingen vooral in grote ondernemingen aangeboden (bv. chemische procestechnieken (CPT) of elektromechanische technieken (EMT), logistiek), andere in organisaties onder lokale besturen (bv. medewerker groen- en tuinbeheer, zorgkundige, kinderbegeleider) en nog andere komen wel voor bij (middel)grote ondernemingen, maar ook vaak bij kleine tot micro-ondernemingen (bv. haarverzorging, onderhoudsmechanica auto, interieurbouwer, ruwbouw, medewerker fastfood, brood- en banketbakker).

Algemeen uiten verschillen op basis van de grootte van de onderneming zich o.a. in volgende aspecten:

	Kleine onderneming	Grote onderneming
<b>Initiatief</b>	Op vraag van de school of van de jongere zelf, vaak concreet voor 1 jongere.	Op vraag van de school of op eigen initiatief, vaak vanuit een langetermijnsamenwerking voor een opleiding.
<b>Aanbod</b>	Volgt informatie van de opleidingsverstreker rond leerdoelen.	Actievere rol in uitwerken van het aanbod binnen de onderneming, overheen verschillende afdelingen, of met andere ondernemingen.

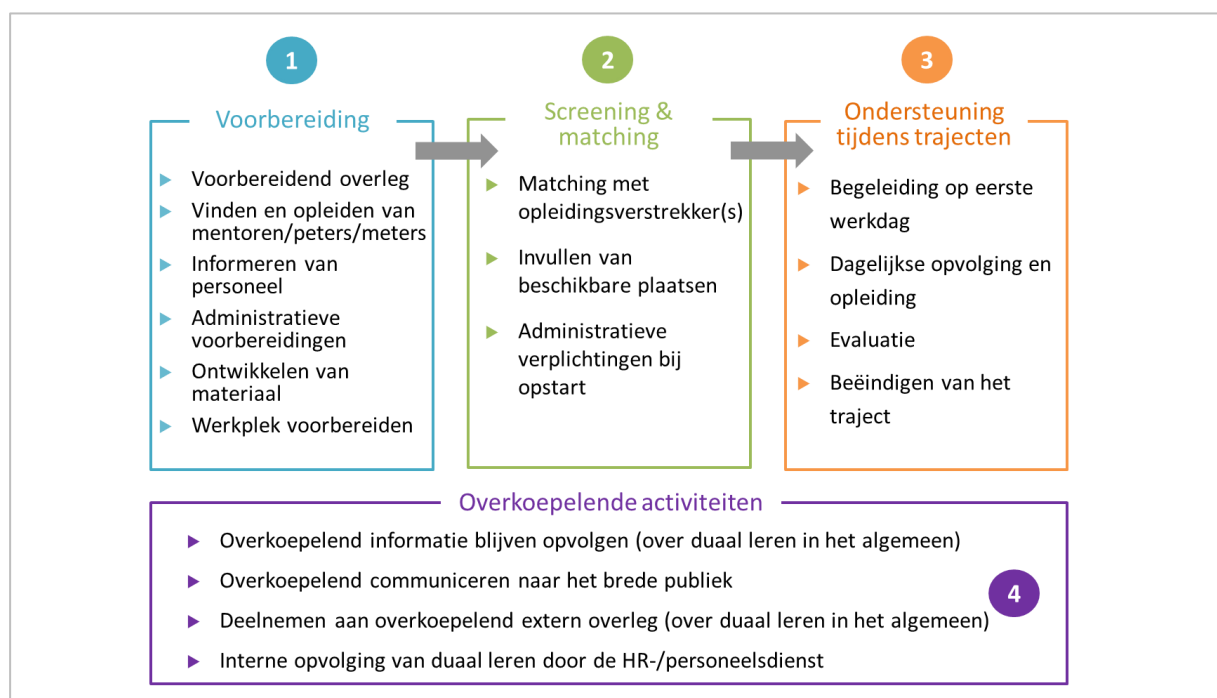


	Kleine onderneming	Grote onderneming
<b>Organisatie</b>	Bedrijfsleider (in vele gevallen meewerkend) staat veelal in voor de organisatie, inplanning, etc.	HR-/personeelsafdeling neemt de leiding in de organisatie, selectie, inplanning, etc.
<b>Selectie en coaching</b>	Informeel processen van selectie, mentor aanduiden, coaching, inplanning, etc.	Formele processen vanuit HR-/personeelsafdeling, gecombineerd met meer informele contacten op de werkvloer.
<b>Opvolging</b>	Opvolging van de jongere door bedrijfsleider en mentor.	Opvolging van de jongere door vertrouwenspersoon (HR), mentor en peter/meter. In sommige gevallen ook de productie leider/-expert.

Zowel grote als kleine ondernemingen geven aan dat ze duaal leren willen aanbieden vanuit een sociaal en opleidingsperspectief. Ze willen de opleiding ondersteunen en jongeren stimuleren om voor de opleiding te kiezen. Het aanwervingspotentieel is een plus, maar niet per se de drijfveer van de ondernemingen.

In samenhang met de sector zien we ook per type opleiding specifieke kenmerken die mee de acties en kosten bepalen. Zo vereist de omgeving bij de CPT- en EMT-opleidingen bijvoorbeeld specifieke veiligheidsvoorzieningen die specifieke handelingen (administratief, begeleiding) en kosten (materiaal) met zich meebrengen. In de opleiding logistiek speelt ook mee of de leerling al (de leeftijd heeft bereikt waarop hij of zij) een rijbewijs heeft kunnen halen, omdat een opleiding heftruck meer tijd en inspanning vergt wanneer dit niet het geval is. Er zijn ook verschillen in welke mate dagelijkse begeleiding nodig is en in welke mate de jongere productief kan meewerken op de werkvloer.

Onderstaande figuur biedt een overzicht van de taken die ondernemingen in de vier fasen opnemen en die in de volgende paragrafen verder toegelicht worden.



Bron: IDEA Consult op basis van workshops en interviews met ondernemingen

## 2.1.1 Voorbereiding

De eerste fase is de voorbereidingsfase. Die omvat alle activiteiten die plaatsvinden vóór het tot stand komen van de overeenkomst(en) voor duale werkplekken. In deze fase voeren ondernemingen volgende activiteiten uit:

- ▶ Voorbereidend overleg om informatie uit te wisselen met verschillende partijen;
- ▶ Voorbereidend overleg om het aanbod in de onderneming te bepalen: welke leerdoelen kan de onderneming invullen?
- ▶ Vinden en opleiden van mentoren/peters/meters;
- ▶ Informeren van het personeel;
- ▶ Administratieve voorbereidingen;
- ▶ Informatiemateriaal ontwikkelen;
- ▶ Inhoudelijk materiaal ontwikkelen;
- ▶ Werkplek voorbereiden.

### VOORBEREIDEND OVERLEG OM INFORMATIE UIT TE WISSELEN

Een eerste stap voor ondernemingen is om zich goed te **informeren over wat duaal leren inhoudt**. Het is afhankelijk van onderneming tot onderneming waar ze deze informatie halen, maar meestal blijken ofwel de opleidingsverstrekkers, ofwel de sectorfederatie/het sectoraal opleidingsfonds een essentiële partner in deze stap.

- ▶ Het zijn vaak de **opleidingsverstrekkers** die zelf naar ondernemingen toestappen in een zoektocht naar een werkplek. Zij geven in die stap al veel informatie door aan de ondernemingen en bespreken met hen de verwachtingen, de leerdoelen, de verplichtingen, etc. Soms wordt ook gevraagd om een vragenlijst in te vullen voor de opleidingsverstrekkers.
- ▶ De ondernemingen die zelf het initiatief nemen om met duaal leren te starten, of die er via de opleidingsverstrekkers waar ze al mee samenwerken (bv. voor stages of bedrijfsbezoeken) over horen, wenden zich ook vaak tot de **werkgeversfederaties of sectorfondsen**<sup>26</sup> voor meer informatie. De sector informeert hen in een gesprek over de erkenning en andere procedures, over standaardtrajecten, activiteitenlijsten, etc.
- ▶ In de voorbereidende fase worden ook soms gesprekken ingepland met **andere ondernemingen**, met name wanneer voor eenzelfde opleiding de leerdoelen verspreid worden over verschillende ondernemingen en de jongere dus op verschillende werkplekken zal komen om zijn duale opleiding af te werken.
- ▶ Tot slot geldt voor de opleidingen medewerker groen- en tuinbeheer duaal en kinderbegeleider of zorgkundige duaal dat, wanneer deze onder de **lokale besturen** vallen, er ook een overleg is met het gemeentebestuur rond budgetten en goedkeuring.

Naast individuele gesprekken, vindt er ook **gezamenlijk overleg** plaats in een werkgroep van de sector of een provinciaal/regionaal overlegplatform. Sommige 'voortrekkers' nemen ook deel aan de besprekingen met AHOVOKS rond standaardtrajecten of aan werkgroepbesprekingen met de sector, andere ondernemingen en opleidingsverstrekkers rond de ontwikkeling van lesmateriaal, eenvormige evaluatieformulieren, gezamenlijke campagnes met scholen en andere goede praktijken die gedeeld worden met een brede groep van ondernemingen (bijvoorbeeld in de chemiesector).

---

<sup>26</sup> Verder vatten we onder de de term 'sector' zowel werkgeversfederaties als sectorfondsen



## VOORBEREIDEND OVERLEG OM AANBOD IN DE ONDERNEMING TE BEPALEN

Na het zich algemeen informeren over duaal leren, bekijkt de onderneming **welk aanbod mogelijk is**. Soms is dit snel duidelijk, bijvoorbeeld bij opleidingen als zorgkundige en kinderbegeleider, medewerker fastfood, medewerker groen- en tuinbeheer, haarverzorging, ruwbouw, interieurbouw, etc. waar de jongere over het algemeen overal in mee kan en mag werken en alle nodige opdrachten voor zijn of haar opleiding kan uitvoeren binnen de onderneming. De onderneming voegt soms nog een aantal aspecten toe aan leerfiches die voor hen belangrijk zijn (bv. nieuwe technische aspecten). In andere gevallen (grote ondernemingen, complexere settings) is dit een vrij intensieve stap, waarbij de leerfiches grondig doorgenomen worden en er intern overleg is per productieafdeling of extern overleg met andere ondernemingen (hier niet meer informerend maar aanbodbepalend). Op basis van die stappen wordt vervolgens het aanbod per afdeling goed afgebakend en gecommuniceerd naar de opleidingsverstrekker(s).

Naast het bepalen van het inhoudelijk aanbod, bepaalt de onderneming in deze stap ook het **aantal beschikbare werkplekken**. Opnieuw zijn er grote verschillen tussen ondernemingen: bij sommige ondernemingen is het van bij de start duidelijk dat het om één traject zal gaan, vaak zelfs op vraag van de opleidingsverstrekker met het oog op een specifieke jongere, of op vraag van die jongere zelf. In andere, vaak grotere ondernemingen met meerdere afdelingen of sites, is dit wel een intensievere stap. Er wordt dan intern rondgevraagd wat de mogelijkheden zijn in de verschillende afdelingen en welke capaciteit er is om een jongere te begeleiden in het duaal traject. Dit aanbod wordt bepaald en gecommuniceerd naar de opleidingsverstrekker(s).

## VINDEN EN OPLEIDEN VAN MENTOREN/PETERS/METERS

Wanneer de onderneming beslist heeft om duaal leren aan te bieden, worden de nodige **mentoren gezocht**. Qua profiel is de mentor bijvoorbeeld iemand die tegelijk de nodige anciënniteit in het beroep heeft en goed met jongeren om kan, die zelf vanuit een gelijkaardig traject komt, etc. Zo kan het gaan om jongere werknemers die nog meer tijd hebben voor coaching (bv. vermeld in de zorgsector) of om mensen met een pedagogische achtergrond (bv. vermeld in de chemiesector).

- ▶ In kleine teams/ondernemingen geeft men aan dat het meestal snel duidelijk is wie daarvoor geschikt is. Deze persoon wordt meestal gewoon gevraagd of hij deze rol wil opnemen. In een enkel geval wordt aangegeven dat het in een heel jong team iets moeilijker is om een mentor aan te duiden.
- ▶ In grotere ondernemingen gaat er vaak een meer georganiseerde selectie van mentoren aan vooraf, waarbij de HR- of personeelsafdeling voor elke afdeling samenzit met het afdelingshoofd en/of (potentiële) mentoren. Soms wordt de selectie door de productieleider zelf gedaan in de eigen ploeg.

Ondernemingen die jaar na jaar trajecten begeleiden, geven ook aan dat mentoren groeien in hun rol en dat het daarom zinvol is dat ze dit ook overheen de tijd kunnen blijven doen. Verloop bij mentoren betekent dan ook een verlies aan **waardevolle knowhow**.

In grote ondernemingen, wordt de mentorrol soms aangevuld met een **peter/metersysteem**, waarvoor in principe dezelfde stappen qua selectie doorlopen worden. Dit vraagt ook afstemming tussen de peters/meters en mentoren omtrent de taakverdeling. De rollen kunnen verschillend ingevuld worden tussen ondernemingen, beiden spelen een rol in de dagelijkse opvolging en opleiding van de jongere. Over het algemeen genomen kan de peter/meter-rol zich meer focussen op het wegwijs maken in de dagelijkse aspecten van de organisatie en job, het volgen van gemaakte afspraken en coaching, daar waar de mentor zowel naar de jongere als naar de trajectbegeleider het eerste aanspreekpunt is voor begeleiding van het traject zelf, opvolging van leerdoelen en opdrachten, het geven van instructies,



evaluatie, overleg, etc. Hier zijn echter verschillende variaties mogelijk en veelal werken mentor en peter/meter nauw samen op de verschillende aspecten.

De mentoren, en soms ook peters en meters, nemen bijna altijd deel aan de **mentoropleiding** die door de sectorfondsen wordt aangeboden. In sommige ondernemingen wordt er een interne opleiding voorzien. Zo hebben grote organisaties soms een intern vormingsinstituut waar een eigen mentoropleiding aangeboden wordt (vermeld in de zorgsector), of wordt via een train-the-trainer opleiding gewerkt (zowel voor duaal leren als voor stages en internen, vermeld in de chemiesector). In zo'n geval is er dus ook een ontwikkelkost aan verbonden voor de onderneming, maar de opleiding en verbonden ontwikkelkost is niet altijd specifiek voor de mentoren duaal leren alleen. De ontwikkelkost zal dan in de kostenanalyse maar gedeeltelijk meetellen.

Af en toe gaven ondernemingen aan dat ze deze mentoropleiding als een onderdeel in een persoonlijk ontwikkeltraject zien, en ze in principe alle werknemers om de beurt aan de opleiding laten deelnemen. Op die manier groeit de flexibiliteit in het team en kunnen meerdere mensen (afhankelijk van capaciteit en beschikbaarheid op het moment) de rol van mentor opnemen. Dit is bijvoorbeeld het geval in een kinderdagverblijf waar elk jaar twee van de vaste werknemers de (externe) opleiding volgen tot het hele team dit heeft kunnen doorlopen, en in een onderneming in de chemiesector waar alle ploegleiders via een systematische aanpak de (interne) opleiding tot mentor krijgen. Andere ondernemingen bevestigen het ontwikkelaspect van de mentoropleiding, maar selecteren net daarom o.b.v. de toekomstmogelijkheden van de werknemer wat betreft leidinggeven. In een ander voorbeeld wordt ook de intergenerationele interactie als een meerwaarde vermeld, waarbij ervaren medewerkers hun inzichten kunnen overbrengen op jongeren. Daar merkt men dat de mentoren zich vaak ook meer ondersteunend beginnen opstellen naar andere collega's toe en er dus ook op dat vlak positieve spillovers zijn.

Na de opleiding zijn er af en toe ook mogelijkheden voor **ervaringsuitwisselingen tussen mentoren**:

- ▶ Terugkomenten voor mentoren na de opleiding (niet in alle sectoren voorzien);
- ▶ Intervisiemomenten tussen mentoren binnen de onderneming (eerder frequent in grote ondernemingen);
- ▶ Intervisiemomenten tussen mentoren via sector of met andere ondernemingen (minderheid).

In grote organisaties in de zorgsector komen mentoren per provincie bijvoorbeeld jaarlijks samen om te leren van elkaars ervaringen als mentor. Verschillende ondernemingen geven aan dat dit soort uitwisseling nog niet gebeurt, maar dat het wel wenselijk is naar de toekomst toe. Eén van de aangehaalde redenen is bijvoorbeeld de uitwisseling rond een uniform beoordelingsstelsel, zodat dezelfde verwachtingen gesteld worden aan alle jongeren die dezelfde opleiding duaal doorlopen.

## INFORMEREN VAN HET PERSONEEL

Een volgende stap in de voorbereiding, is om iedereen van het personeel te informeren dat duaal leren zal worden aangeboden in de onderneming.

- ▶ Aan **mentoren, peters/meters en andere aanspreekpunten in andere afdelingen**, wordt schriftelijk of via een gesprek informatie bezorgd (bijvoorbeeld over de leerdoelen, over wie welke taken opneemt, etc.). Soms wordt een bijkomende vorming met meer praktische informatie (en dus complementair aan de mentoropleiding) voorzien. De vorming gaat dan bijvoorbeeld in op de manier waarop de opleiding in het schoolsysteem kadert, het doel van de opleidingen, etc.
- ▶ De **andere medewerkers** in het team of in de onderneming worden soms via een aparte infosessie geïnformeerd (bv. vermeld in onderhoudsmechanica auto), maar veelal wordt dit als item opgenomen in een bestaande werkvergadering en in de bredere bedrijfscommunicatie via



nieuwsbrief, beeldschermen, etc. In grote ondernemingen is het de HR-/personeelsdienst die de andere medewerkers informeert. Verschillende ondernemingen geven tot slot aan dat er geen brede communicatie is naar alle personeelsleden.

### ADMINISTRATIEVE VOORBEREIDINGEN

Ook administratief heeft de onderneming een aantal taken in voorbereiding van duaal leren. Dit wordt in eerste instantie opgenomen door de **HR-/personeelsdienst**. Zij bereiden in een intern overleg registraties, contracten, vormingen etc. voor. Om de werkplek te registreren bij SYNTRA Vlaanderen dienen zij de **erkenningaanvraag** voor te bereiden en in te dienen. Indien de aanvraag wordt goedgekeurd, is de erkenning 5 jaar geldig. De **mentoren** moeten toegevoegd worden in de registratie en voor hen moet ook een 'Model 2' attest van goed gedrag en zeden opgevraagd en opgeladen worden.<sup>27</sup> De opleidingsverstrekker of sector helpen vaak (zeker voor kleine ondernemingen) bij de voorbereiding, en nemen soms een deel van deze registratietaken over.

### INFORMATIEMATERIAAL ONTWIKKELEN

Sommige ondernemingen ontwikkelen specifiek informatiemateriaal rond duaal leren voor personeel en/of jongere. Het kan gaan om bv. **brochures, syllabus, introductie in PowerPoint of via video**, etc. Bij kleine ondernemingen gebeurt dit bijna nooit. Bij (grote of kleine) ondernemingen waar het wel voorkomt, is het materiaal niet altijd specifiek voor duaal leren of wordt er gebruik gemaakt van al bestaand materiaal. Hier zal de ontwikkelkost dus niet volledig toegewezen worden aan duaal leren.

- ▶ Indien dit wordt **uitbesteed**, worden de nodige acties voor de aanbestedingsprocedure opgestart en wordt er overleg voorzien met de drukker, leverancier, externe partner, etc. Dit soort procedures komt niet vaak voor, of maken eerder deel uit van een breder gericht materiaal dat niet enkel rond duaal leren gaat.
- ▶ Indien materiaal **intern ontwikkeld** wordt, dient men ook intern informatie te verzamelen en door te nemen, en deze te verwerken tot de inhoud voor de brochures, presentaties, video's, etc.

Zowel bij interne als externe ontwikkeling is vervolgens iteratieve feedback nodig voor afwerking, en eventueel op termijn ook een updaterronde.

### INHOUDELIJK MATERIAAL ONTWIKKELEN

Naast informatief materiaal, wordt er ook inhoudelijk materiaal ontwikkeld. Het gaat dan bijvoorbeeld om **(veiligheids)instructies, reglementen, risicoanalyses, werkpostfiches**, etc. Dit is in het bijzonder belangrijk in de chemische en technologische sectoren. Ondernemingen in deze sectoren benadrukken ook dat ze liefst hun eigen materialen kunnen gebruiken (ook naar de opleidingsverstrekkers toe) zodat ze zeker zijn dat aan al hun (veiligheids-)normen voldaan is.

Ook hier start de ontwikkeling met overleg, zowel intern (bv. met productieafdelingen, met preventieadviseur, etc.) als extern (bv. met sector, opleidingsverstrekker(s), andere ondernemingen, etc.). De relevante informatie wordt verzameld, doorgenomen en verwerkt tot werkpostfiches, risicoanalyses, veiligheidsvoorschriften, etc. Vervolgens is iteratieve feedback nodig voor afwerking, en eventueel op termijn ook een updaterronde.

---

<sup>27</sup> Voor nieuwe mentoren moet een nieuwe aanvraag worden ingediend om hen toe te voegen aan een bestaande erkenning.



## WERKPLEK VOORBEREIDEN

Een laatste zeer concrete stap in de voorbereiding is het klaarmaken van de werkplek.

Alle nodige **materiaal** wordt voorzien (persoonlijk beschermings- en werkmateriaal) en klaargezet (cf. ook paragraaf 2.1.3 over de begeleiding op de eerste werkdag). Het persoonlijke beschermingsmateriaal betekent een kost en het klaarzetten van het materiaal een tijdsinvestering.

Minder vaak zijn echt structurele aanpassingen nodig aan de **infrastructuur**, ook omdat in één van de erkenningsvoorwaarden om een duale leerplek te kunnen aanbieden staat dat de onderneming over de nodige uitrusting moet beschikken. In sommige gevallen wordt gezorgd voor het vrijmaken of creëren van een opleidingslokaal, locker of omkleedruimte.

**Procedures** zullen, zeker in de chemische en technologische sectoren, wel vaak aangepast worden. In deze sectoren speelt veiligheid een grote rol en kan het bijvoorbeeld nodig zijn om procedures aan te passen om toelatingen te creëren voor minderjarige leerlingen om de werkvloer te betreden. Na overleg (juridisch, medisch, over veiligheid, etc.) worden reglementen en voorschriften aangepast.

Voor bepaalde opleidingen kan er door de jongere omwille van veiligheidsprocedures niet op de werkvloer zelf meegewerkt worden (cf. procedures). Hier kan aan tegemoet gekomen worden via **gesimuleerde werkomgevingen**. Deze moeten worden uitgedacht, eventueel in overleg, en opgebouwd. Vaak gebeurt dit echter niet specifiek en voor duaal leren alleen<sup>28</sup>. Grotere ondernemingen hebben soms al een bestaand opleidingscentrum voor interne training dat ze openstellen voor leerlingen duaal (bv. vermeld in de onderhoudsmechanica auto, de leerlingen duaal kunnen in het intern opleidingscentrum praktijkopdrachten uitvoeren in een gesimuleerde omgeving), en soms ook voor andere groepen leerlingen.

### 2.1.2 Screening en matching

De tweede fase is de screening- en matchingsfase. Die omvat alle activiteiten die nodig zijn bij het tot stand laten komen van de overeenkomsten voor duale werkplekken:

- ▶ Matching met opleidingsverstrekker(s);
- ▶ Invullen van beschikbare plaatsen;
- ▶ Administratieve verplichtingen bij opstart.

#### MATCHING MET OPLEIDINGSVERSTREKKER(S)

Zoals bij het begin van dit hoofdstuk aangegeven, zijn er verschillen in de manier waarop ondernemingen tot duaal leren komen. Soms nemen ze zelf initiatief om opleidingsverstrekkers te zoeken, maar nog vaker zijn het de opleidingsverstrekkers die de ondernemingen benaderen in hun zoektocht naar geschikte werkplekken. Het is ook frequent dat er al een relatie voorafgaat aan het duaal leren tussen opleidingsverstrekker en onderneming (bv. voor stages, bedrijfsbezoeken en andere samenwerkingsvormen). In de meeste bevroegde sectoren is er bovendien geen overschot aan werkplekken, slechts in enkele geraken niet alle beschikbare werkplekken ingevuld.

Het komt dus niet heel vaak voor dat ondernemingen zich actief moeten profileren naar opleidingsverstrekkers om duaal leren mogelijk te maken. Waar de onderneming wel zelf initiatief neemt, gebeurt dat **via het eigen netwerk** (bv. door een item op te nemen op de website of in de

---

<sup>28</sup> Startende werknemers zullen omwille van veiligheidsoverwegingen bijvoorbeeld ook een bepaalde periode in een gesimuleerde omgeving moeten werken.



nieuwsbrief), **of via werkgroepen georganiseerd door de sectorale partnerschappen** met het oog op deze matching (cf. infra).

In samenwerking met de opleidingsverstrekker(s) kunnen ondernemingen zich verder **profilen naar de leerlingen** toe. Dit gebeurt bijvoorbeeld door deel te nemen aan infosessies of opendeurdagen van opleidingsverstrekkers of door zelf een bedrijfsbezoek te organiseren (vaak al gericht op specifieke groepen).

Een ander onderdeel van de matching is het **afstemmen van de verwachtingen met de opleidingsverstrekkers rond de samenwerking** – niet meer zo algemeen rond duaal leren als in de voorbereidende fase – maar ook nog niet specifiek voor een jongere of traject. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen het overleg dat nodig is bij een eerste samenwerking met een opleidingsverstrekker (of trajectbegeleider) en het opvolgoverleg dat bij volgende samenwerkingen nodig is (en dat sneller of gericht kan verlopen).

### INVULLEN VAN BESCHIKBARE PLAATSEN

Voor het invullen van de beschikbare plaatsen zijn er verschillende **scenario's** die terugkomen:

- ▶ **De jongere zelf, of de opleidingsverstrekker in naam van die specifieke jongere, neemt initiatief.** De onderneming gaat akkoord of niet, er is geen selectie nodig. Het traject wordt specifiek voor die jongere opgestart bij de onderneming. Dit hoorden we in een voorbeeld van de opleiding onderhoudsmechanica auto duaal en medewerker fastfood. Vaak gaat het hier om een eerste en (voorlopig) enig traject bij die onderneming.
- ▶ **De opleidingsverstrekker maakt een selectie van leerlingen** in de opleiding waarvan ze vinden dat die matchen met de onderneming. De onderneming organiseert een gesprek met de leerlingen en peilt daarin vooral naar motivatie. Soms wordt wel op voorhand een CV en motivatiebrief gevraagd, maar er wordt zelden een volledige screening of assessment uitgevoerd.
- ▶ **De sector coördineert dit proces.** In de chemische en technologische sectoren bestaan er sessies waarop deze matching gebeurt. Er is door de sector een procedure uitgewerkt die zorgt dat de selectie op een eerlijke en vlotte manier kan gebeuren. In de chemische sector bijvoorbeeld, is er een grote vraag naar afgestudeerden in de richting CPT, waardoor er ook graag gewerkt wordt met jongeren in de opleiding CPT duaal. De sector zorgt voor een gecoördineerde aanpak via een infosessie waar direct contact met scholen en studenten mogelijk wordt en er via een vorm van 'speed dating' kennisgemaakt wordt. Daarna geven zowel leerlingen als ondernemingen hun keuze door en de scholen doen finaal de matching.
- ▶ **De onderneming organiseert een infomoment.**

In de verschillende scenario's zien we twee belangrijke graadmeters voor de ondernemingen terugkomen:

- ▶ Afstemming met de opleidingsverstrekker over het **profiel** van de jongere (arbeidsrijpheid, attitude, etc.);
- ▶ Het **motivatiegesprek** met de jongere waarin gepeild wordt naar motivatie, werkhouding, maturiteit, verwachtingen, leerbereidheid, etc.

Via een intern overleg en overleg met de opleidingsverstrekker, wordt het traject verder **ingepland**. Het traject met zijn leerdoelen wordt ingepland in overleg met de trajectbegeleider. In grote ondernemingen wordt bij de inplanning ook gezorgd dat er geen overlapping is met stages qua timing voor de begeleiding.

Wanneer al voorafgaand aan het traject bepaalde attesten nodig zijn, zorgt de onderneming ervoor dat daarvoor op voorhand **opleiding** georganiseerd of gegeven wordt. Het gaat bijvoorbeeld om attesten





voor het werken op hoogte in de opleiding ruwbouw dual, attesten elektrische installaties in de opleiding EMT dual, etc.

#### ADMINISTRATIEVE VERPLICHTINGEN BIJ OPSTART

Om het traject ook administratief op te starten, dienen de **overeenkomst en het opleidingsplan** in orde gebracht te worden. Vaak voorziet de opleidingsverstrekker of sector de templates hiervoor en controleert de onderneming de inhoud. In sommige grotere ondernemingen stelt de HR- of personeelsafdeling zelf de overeenkomst op. Soms is afstemming met de juridische dienst nodig. Annexen zoals reglementen, veiligheidsvoorschriften, werkpostfiches, etc. worden door de onderneming bij de overeenkomst gevoegd. Alle partijen (opleidingsverstrekker, onderneming en leerling en/of ouders) moeten vervolgens deze documenten ondertekenen. Ondernemingen die deze opvolging zelf doen, geven aan dat dit veel tijd kan vragen. Vervolgens wordt de overeenkomst geregistreerd, hetzij door de opleidingsverstrekker, hetzij door de onderneming.

Een beperkte maar steeds voorkomende stap is de **interne registratie**. Dit kan het opmaken van een personeelsdossier omvatten, het opvragen en klasseren van de nodige attesten, het registreren in de interne planningstool, tijdsregistratiesysteem, IT-systemen, waar nodig het in orde maken van verzekering en medisch onderzoek, etc.

Waar dit van toepassing is moet de onderneming ook de **financiële tegemoetkomingen aanvragen**. In de organisaties die beheerd worden door **lokale besturen** dient het traject voorgelegd te worden voor goedkeuring. In enkele gevallen werd gesproken van een **matchingdocument of -instrument** dat de onderneming moet invullen (bv. van de sector).

### 2.1.3 Ondersteuning tijdens het traject

De derde fase is de ondersteuningsfase tijdens de trajecten zelf. Die omvat alle activiteiten ter ondersteuning van de lopende trajecten vanaf de eerste dag op de werkvloer, gaande van de verwelkoming en begeleiding op de eerste en daaropvolgende werkdagen tot de evaluatie en het einde van het traject.

#### BEGELEIDING OP EERSTE WERKDAG

De eerste werkdag van de jongere start algemeen met een verwelkoming en **briefing**: een gesprek, een rondleiding, kennismaking met het team en praktische afspraken (bv. hoe en wie verwittigen bij afwezigheid).

**Materiaal en uitrusting** worden ter beschikking gesteld: beschermingsmateriaal, kledij, badge, toegangscodes tot IT-systemen, toegang tot collectieve mobiliteit, brochures, etc.

In sommige sectoren (chemie, technologie, onderhoudsmechanica auto), wordt veel belang gehecht aan het toelichten van de **reglementen, veiligheidsinstructies, risicoanalyse (werkpostfiches) en/of interne werkdocumenten** voor opstart. Ook in andere sectoren worden (al dan niet via een reglement) duidelijk afspraken gemaakt op de eerste werkdag. Meestal gebeurt dit door de HR-/personeelsdienst (in grote ondernemingen) of de mentor/bedrijfsleider (in kleine ondernemingen).



## DAGELIJKE OPVOLGING EN OPLEIDING

Vooral de mentor staat in de onderneming in voor de begeleiding en dagelijkse opvolging van de jongere. In grotere ondernemingen is er een sterke ondersteuning van de HR-/personeelsdienst voor de meer formele opvolging.

Het **opmaken van het werkrooster** wordt eerder door de HR-/personeelsdienst of bedrijfsleider gedaan, maar de mentor is degene die doorheen de opleiding instructies geeft. Het **geven van instructies** wordt enkel meegeteld als kost voor zover dit niet binnen de productieve tijd kan gebeuren (en de mentor er met andere woorden specifiek tijd voor moet vrijmaken). Dit hangt sterk af van de context.

Het **coachen** omvat volgende taken voor de mentor (dagelijkse opvolging), productieleiding (minder frequent) en/of HR-/personeelsdienst (meer formele opvolging):

▶ **Het opvolgen van gemaakte afspraken:**

- Toezicht houden en continu opvolgen op de werkvloer;
- De mate van opvolging bespreken met de rest van het team;
- En met de jongere zelf;

▶ **Coachen en feedback geven:**

- Continu coachen en bijsturen op de werkvloer, dagelijks of bij afronden van een taak;
- Regelmatig overlopen van opvolgbladen, bekijken welke taken of doelen eventueel in de komende periode (bijkomend) opgenomen kunnen worden;
- Een toegewijd coaching-gesprek voeren met de jongere;
- Bij problemen ook 'moeilijke' gesprekken organiseren (vaak samen met de trajectbegeleider van de opleidingsverstrekker);

Er is frequent sprake van **tussentijdse evaluatie**. Ter voorbereiding houdt de mentor, en waar toepasselijk de interne trainer of productieleider, een tussentijds verslag bij. Daarbij kan het gaan om het overlopen van een checklist, het invullen van opvolgbladen of competentiefiches, het opmaken van een verslag, etc. Vaak wordt er wekelijks een fiche ingevuld zodat alles goed bijgehouden wordt voor de tussentijdse gesprekken. Ook de leerling moet dit vaak (schriftelijk) voorbereiden. Het tussentijds verslag wordt overlopen met de leerling om te zien waar er nog werkpunten zijn en wordt geregistreerd in een (intern) systeem.

Tussentijds wordt er ook **afgestemd met de trajectbegeleider**. Opnieuw afhankelijk van de context is het de mentor, de HR-/personeelsverantwoordelijke of beide samen die dit doen. Vaak horen we dat er tussen opstart en eindevaluatie minimum twee formele tussentijdse gesprekken voorzien worden. De trajectbegeleider komt dan ter plaatse op de onderneming. Tijdens de gesprekken worden bijvoorbeeld samen de opvolgbladen en/of het opleidingsplan overlopen, wordt besproken wat op school aan theorie gezien is voordat het in de praktijk aangebracht wordt, etc. In de meeste gevallen is er een veel frequenter contact (bv. wekelijks) met de trajectbegeleider via telefoon, mail of meerdere korte plaatsbezoeken.

In grote ondernemingen met meerdere parallele trajecten, soms gecombineerd met ploegenwerk, is de inplanning van alle (formele) afspraken met de trajectbegeleiders een intensieve taak. Daar is het niet altijd meer mogelijk dat de HR-/personeelsdienst mee aansluit. De HR-/personeelsdienst is daar voornamelijk bij opstart en exit betrokken (bijvoorbeeld via een exitgesprek dat peilt naar ervaringen en verbeterpunten).



Er is ook informeel contact tussen de jongeren onderling, vooral tussen jongeren van dezelfde school. In grote ondernemingen met meerdere parallelle trajecten worden soms ook meer formele **contact- of leermomenten** aangeboden **tussen de jongeren** die in de onderneming hun opleiding duaal volgen. Dit wordt eveneens door de HR-/personeelsdienst georganiseerd.

Tot slot is ook in beperkte mate **administratie** nodig voor lopende trajecten, al is dit afhankelijk van de context. Waar relevant moet men de prestatie staat verwerken, afwezigheden doorgeven aan de trajectbegeleider en/of vergoedingen uitbetalen.

## EVALUATIE

Bij de **eindevaluatie** volgt er een laatste formeel gesprek met de trajectbegeleider, opnieuw ter plaatse bij de onderneming. Eventueel wordt de communicatie opgevolgd via mail of telefoon. Er wordt vervolgens direct teruggekoppeld met de jongere. Er wordt een verslag opgemaakt dat tijdens een gesprek wordt overlopen. Tot slot maakt de mentor of de HR-/personeelsdienst het finaal rapport op door een evaluatiedocument in te vullen en te quoteren, dit eventueel te registreren in een (intern) systeem en dit te communiceren naar de opleidingsverstrekker.

Ondernemingen worden zo goed als altijd uitgenodigd voor de **delibererende klassenraad**, maar gaan niet altijd op die uitnodiging in:

- ▶ Veelal volstaat de schriftelijke evaluatie, gecombineerd met de gesprekken met de trajectbegeleider om de input van de onderneming in de eindevaluatie mee te nemen.
- ▶ Enkele ondernemingen nemen wel deel aan de delibererende klassenraad vanuit een bredere bezorgdheid en engagement voor de toekomst van de jongere.
- ▶ Soms werkt men met een voorbereidende klassenraad, enkel met de onderneming(en), waarvan het resultaat meegenomen wordt als advies naar de delibererende klassenraad. Dit is efficiënter en meer haalbaar voor de onderneming.

## BEËINDIGEN VAN HET TRAJECT

Naast de formele eindevaluatie, wordt het traject vaak ook meer informeel afgesloten met een **gesprek en/of afsluitmoment** met het team waarin de jongere heeft gewerkt. Een gesprek met HR-/personeelsdienst geeft bijvoorbeeld de kans om vanuit het perspectief van de jongere verbeterpunten mee te nemen over hoe het traject is gelopen en waar bijsturing nodig is, en om eventueel contact te houden naar toekomstige aanwerving toe. Een afscheidsmoment met het team laat toe om afscheid te nemen van de collega's.

Soms krijgt de jongere de kans om de opgedane kennis te demonstreren aan zijn of haar begeleiders en team in een **toonmoment**.

Af en toe wordt er zelfs een meer **formele test** georganiseerd. In één geval (in de chemiesector) gaat het om een externe testing die er vooral op gericht is om een algemene beoordeling te hebben, maar is het geen formele testing die recruiteringstesten vervangt. In een ander geval (in de automechanicasector) gaat het om een interne maar formele theorie- en praktijktest met als doel de verworven vaardigheden te beoordelen en een eventuele screening tijdens een selectieprocedure te vervangen. Hiervoor dienen intern mensen vrijgesteld te worden voor de jurering, maar wanneer de jongere op dat ogenblik, of in de twee volgende jaren, beslist om te solliciteren bij de onderneming, hoeft hij of zij die testen niet opnieuw te doorlopen.

Sommige ondernemingen organiseren niet alleen een afsluitend gesprek met de jongere, maar ook met de **trajectbegeleider**. Vaak gaat het dan niet zozeer meer over het voorbije traject, maar benoemt men verbeterpunten en verkent men de mogelijkheden voor de toekomst.



**Administratief** wordt het traject afgesloten door het afmelden uit het interne registratiesysteem. Afhankelijk van de overeenkomst dienen ook een brief of andere formaliteiten voor uitdiensttreding volbracht te worden door de HR-/personeelsdienst.

## 2.1.4 Overkoepelende activiteiten

De vierde fase is een overkoepelende fase die alle doorlopende activiteiten omvat die niet toe te wijzen zijn aan 1 specifieke fase. Voor ondernemingen zijn er veel mogelijke acties geïdentificeerd, maar deze worden zeker niet allemaal door elke onderneming uitgevoerd. We onderscheiden volgende taken:

- ▶ Overkoepelend informatie blijven opvolgen (over duaal leren in het algemeen);
- ▶ Overkoepelend communiceren naar het brede publiek;
- ▶ Deelnemen aan overkoepelend extern overleg (over duaal leren in het algemeen);
- ▶ Interne opvolging van duaal leren door de HR-/personeelsdienst, voor zover dit nog niet aan bod is gekomen in de andere fasen.

### OVERKOEPELEND INFORMATIE BLIJVEN OPVOLGEN (OVER DUAAL LEREN IN HET ALGEMEEN)

Om algemene informatie over duaal leren te blijven opvolgen, doen mentoren, zaakvoerders of de HR- of personeelsdiensten vaak een beroep op de informatie die ze via de sector of de opleidingsverstrekker ontvangen. Hierin worden ze door hun sector of opleidingsverstrekker 'ontzorgd' om dit zelf actief op te zoeken, waarna ze deze 'op maat' informatie vooral nog moeten **doornemen**, verwerken en de relevante informatie intern verder **verspreiden**. Uiteraard kunnen ze ook actief op zoek gaan naar informatie of deze **opvragen** (bijvoorbeeld bij SYNTRA Vlaanderen of de sector), maar dit zal eerder gebeuren bij grotere ondernemingen met een HR-/personeelsdienst. Kleine ondernemingen met maar één traject zullen dit minder snel doen.

### OVERKOEPELEND COMMUNICEREN NAAR HET BREDE PUBLIEK

In de overkoepelende communicatie naar het brede publiek - specifiek voor duaal leren – wordt niet overal tijd geïnvesteerd. Het is vooral relevant voor ondernemingen die actief hun engagement zichtbaar willen maken. Soms neemt een onderneming deel aan of organiseert ze infomomenten rond duaal leren. Ze kan soms gebruik maken van (via de sector ontwikkeld) bestaand materiaal of anderszins ontwikkelt men verder eigen geschreven communicatie (o.a. via sociale media).

- ▶ Voor de **infomomenten** is vooral intern overleg en het verder ontwikkelen van inhoud nodig. Er gaat ook tijd naar het deelnemen zelf.
- ▶ Voor de eigen **geschreven communicatie** dient men overleg te organiseren over de inhoud en kanalen (bv. website, nieuwsbrief, gemeentelijk infoblad, social media, etc.), items te ontwikkelen voor elk gekozen kanaal en de communicatie uiteindelijk te implementeren.

### OVERKOEPELEND EXTERN OVERLEG (OVER DUAAL LEREN IN HET ALGEMEEN)

In sommige gevallen nemen ondernemingen nog deel aan externe contact- en overlegmomenten rond duaal leren in het algemeen. Het gaat over **overleg met de sector** of deelname aan **lerende netwerken**, **infosessies** of **netwerkbijeenkomsten** met andere ondernemingen. Dit soort netwerken en sessies kunnen georganiseerd zijn door de sector, of door andere actoren. Waar het niet bestaat (of niet gekend is), geven sommige ondernemingen aan dat ze dit zinvol zou vinden naar de toekomst toe, andere zouden hier dan weer geen tijd in investeren.



## INTERNE OPVOLGING DUAAL LEREN DOOR HR, VOOR ZOVER NOG NIET AAN BOD GEKOMEN

In de ondernemingen met een HR-/personeelsdienst, neemt deze dienst een belangrijke plaats in voor het duaal leren. De meeste taken zijn specifiek voor de voorbereiding, het screenen & matchen en de ondersteuning tijdens het traject en kwamen daar aan bod. Er zijn echter ook een aantal overkoepelende taken, zoals de algemene ondersteuning van mentoren en peters/meters, en van de jongere zelf.

- ▶ De HR-/personeelsdienst is beschikbaar om vragen van **mentoren en peters/meters** te beantwoorden. Regelmatig werd ook de belangrijke rol van de mentoren benadrukt in de workshops. Sommige HR-/personeelsverantwoordelijken organiseren dan ook jaarlijks een formeel bedankingsmoment voor de mentoren. Anderen zien dit nog als een mogelijke actie voor de toekomst.
- ▶ Ook voor de **jongere** zelf staat de HR-/personeelsverantwoordelijke klaar om vragen te beantwoorden. In sommige ondernemingen treedt hij/zij op als vertrouwenspersoon voor de jongere. Bij problemen kan een apart gesprek met de vertrouwenspersoon aangewezen zijn. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij een vroegtijdige stopzetting van het traject. Wanneer de jongere zijn of haar opleiding succesvol afrondt, en beslist om de studies nog verder te zetten in het secundair-na-secundair of het hoger onderwijs, houdt de HR-/personeelsverantwoordelijke ook graag contact met hem of haar met het oog op verdere samenwerking of aanwervingsmogelijkheden in de toekomst.

## 2.2. Investing door ondernemingen

Hieronder geven we een overzicht van de investeringen die ondernemingen doen als ze duale werkplekken ter beschikking stellen, zowel uitgedrukt als tijdsbestedingskosten als via werkingskosten die ze maken. We doen dit volgens de structuur van de vier centrale procescomponenten:

1. Voorbereiding;
2. Screening & matching;
3. Ondersteuning tijdens het traject;
4. Overkoepelende activiteiten.

Deze gegevens werden bij 11 ondernemingen verzameld voor in totaal 8 opleidingen. Belangrijke parameters voor de interpretatie van de kostengegevens worden opgenomen in onderstaande Tabel 5. Deze parameters zijn geldig voor elk van de 4 fases van de duale leertrajecten.

Tabel 5: Parameters berekeningen investeringen ondernemingen

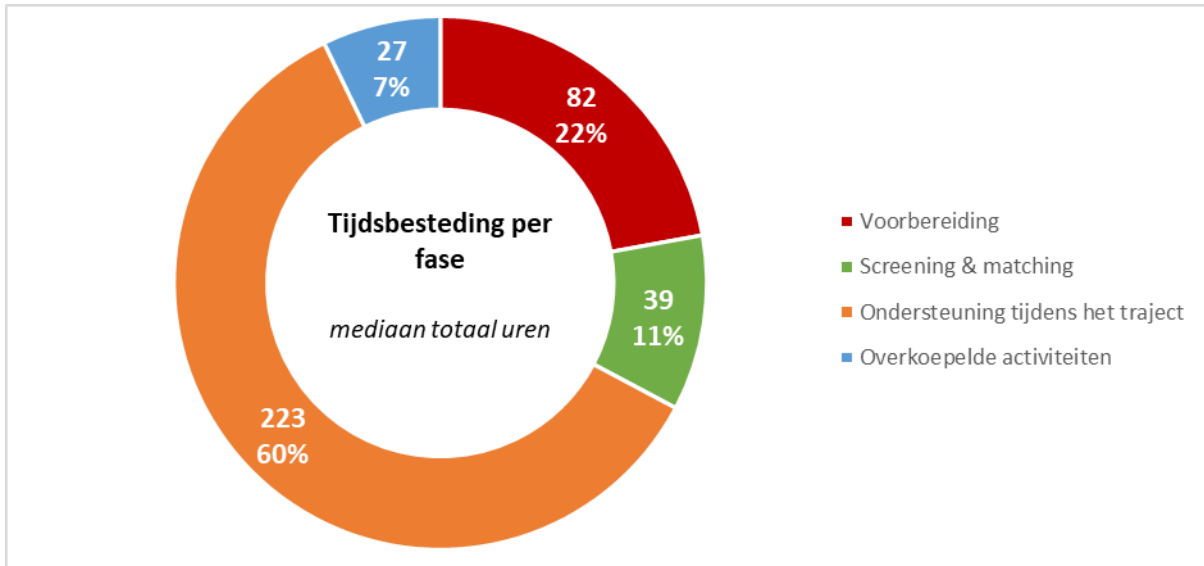
Parameters bij berekeningen investeringen ondernemingen	
Aantal observaties	11
Mediaan aantal werkplekken per onderneming:	2
Mediaan aantal opleidingsverstrekkers per onderneming:	3



## 2.2.1 Globaal overzicht

### ► Tijdsbesteding

Figuur 5: Totale investering in uren per doorsnee onderneming verdeeld per fase duaal leertraject (per schooljaar – voor 2 duale leerlingen))



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

Bij ondernemingen gaat zowat 60% van de totale tijd die aan een duaal leertraject besteed wordt naar de ondersteuning van de leerling tijdens het traject. Dit is voor een mediaan onderneming goed voor naar schatting 223 uren tijdsinvestering, in hoofdzaak door de mentor die deze leerling instrueert, coacht en begeleidt. Vooraleer de leerling feitelijk aan de slag gaat, besteedt een doorsnee onderneming 121 uren aan de voorbereiding en de screening & matching. Deze tijd blijft relatief beperkt omdat ondernemingen hier vaak ondersteund worden door hun sector of de trajectbegeleider. Hierbij denken we dan bijvoorbeeld aan de registratie van de werkplek bij SYNTRA Vlaanderen of de opmaak van de overeenkomst met de leerling waar ondernemingen vooral de maximaal vooraf ingevulde dossiers verder moeten aanvullen. De overkoepelende activiteiten nemen slechts 7% van de tijd voor ondernemingen in omdat een doorsnee onderneming veeleer reactief informatie rond duaal leren van SYNTRA Vlaanderen, de sectoren of de scholen doorneemt en ook hier ontzorgd worden om in 'bruto-informatie' relevante informatie door te nemen.

In totaal schatten we in dat een doorsnee onderneming (die 2 duale leerlingen tewerk stelt) zowat 371 uren nodig heeft om deze 2 duale leerlingen te ondersteunen. Per leerling komt dit neer op 185 uren of zowat 25 werkdagen<sup>29</sup>. Drukken we dit uit in monetaire termen, dan komen we uit op een kost per werkplek van 7.503€<sup>30</sup>.

Doordat er slechts van 11 ondernemingen tijdsbestedingen werden ontvangen, verdeeld over 8 opleidingen<sup>31</sup>, was het niet mogelijk om grote verschillen in tijdsbesteding tussen opleidingen te achterhalen. Wat we wel zagen, is dat in de opleidingen 'chemische procestechnieken' en 'elektromechanische technieken' de tijdsbesteding, in het bijzonder in de voorbereidings- en screening/matchingfase, veeleer aan de hoge kant lag ten gevolge van volgende aspecten:

<sup>29</sup> We gaan uit van 7,5 werkuren per dag

<sup>30</sup> Op basis van een gemiddelde uurloonkost van 40,5 euro in België (Eurostat - 2019)

<sup>31</sup> Voor CPT en EMT waren er telkens 2 observaties beschikbaar.

- Doordat er tot 20 mentoren in 1 onderneming kunnen worden aangesteld, vinden leermomenten plaats tussen mentoren, wat niet het geval is indien er in een onderneming maar 1 of 2 mentoren werkzaam zijn. In dit laatste geval vindt de uitwisseling van leereffecten vaak impliciet plaats op de werkvloer of als één van de agendapunten op teammeetings (waarbij die tijd niet steeds gerapporteerd werd).
- De ondersteuning door een uitgebouwde HR-dienst: voor ondernemingen met een meerkoppige HR-dienst is het realistischer om een bredere omkadering aan de duale leertrajecten te geven met bijvoorbeeld terugkom-momenten voor mentoren, infomomenten naar de rest van het personeel, deelname aan jobbeurzen, ontwikkeling van documentatie- en studiemateriaal. De veelal kleinere schaal bij ondernemingen binnen andere duale opleidingen, maakt dat dergelijke activiteiten minder snel worden opgenomen.
- Deze ondernemingen werken voor duale leerlingen vaak in gesimuleerde omgevingen en niet in de echte productie-omgeving omwille van veiligheidsredenen, wat meer tijd vergt om deze op te bouwen. Wel moet hierbij de kanttekening gemaakt worden dat deze gesimuleerde omgevingen niet enkel voor duale leertrajecten worden opgezet.

### ► *Werkingskosten*

De werkingskosten werden slechts door een beperkt aantal ondernemingen ingevuld en geven dus slechts een partieel beeld van de werkelijke werkingskosten die er voor een duaal leerling moeten worden gemaakt. De meest voorkomende werkingskosten die werden gerapporteerd waren kosten (uitgedrukt per leerling in de meeste gevallen) voor:

- Mobiliteitskosten (overleg met de scholen en sectoren): 15 – 150€
- Werkkledij, beschermingsmateriaal en werkmateriaal: 250 - 500€
- Verzekeringen en medische onderzoeken: 100 – 350€
- Leervergoeding: 450 – 550€ per maand (naargelang in welk jaar de leerlingen zitten)<sup>32</sup>
- Onkostenvergoedingen, verplaatsingsvergoedingen, maaltijdcheques: 40 – 60€ per maand
- Huur zalen en catering bij de organisatie van terugkommomenten, infomomenten of deelname aan jobbeurzen: 100 – 1.500€

## 2.2.2 Tijdsbesteding per fase

### 2.2.2.1 *Vorbereiding*

In de voorbereidingsfase wordt er vooral informatie uitgewisseld tussen de onderneming en scholen om het duaal aanbod inhoudelijk te bepalen en worden intern in de ondernemingen voorbereidingen getroffen om duale leertrajecten te operationaliseren. Een belangrijke stap hierbij is het volgen van mentoropleidingen door de aangewezen mentoren en het administratief in orde brengen (het registreren van de werkplekken en mentoren).

In Tabel 6 vallen de volgende dingen op:

- de meeste acties moeten minstens elk jaar worden uitgevoerd;
- naar schaalafhankelijkheid is er een mix in acties die schaalafhankelijk zijn en acties die dit niet zijn.
- lang niet alle taken en acties worden door de overgrote meerderheid van de ondernemingen uitgevoerd. Dit kan enerzijds verklaard worden doordat sommige acties voor (kleinere) ondernemingen zo weinig inhouden (vb. informeren van andere aanspreekpunten in andere afdelingen, aanpassen van procedures), dat de ondernemingen geen tijd ervoor gerapporteerd hebben omdat het slechts over enkele minuten tijd gaat. Anderzijds gaan (kleinere) ondernemingen

---

<sup>32</sup> Bij een SAO (stage alternerend leren) is er geen leerverdoeding.



ook niet altijd documentatie- of inhoudelijk materiaal ontwikkelen omdat de begeleiding van de leerling in hoofdzaak op de werkvloer plaatsvindt en dit niet allemaal expliciet beschreven staat in procedures. Ook nemen kleinere ondernemingen minder snel deel aan (tijdrovend) gezamenlijk overleg met sectoren, AHOVOKS of met provinciale of regionale overlegplatformen waardoor de voorbereidingstijd wat lager uitkomt voor hen.

In Tabel 6 worden de acties die binnen de taak het meeste uren vergen, aangeduid in het vet. Heel vaak zijn dit acties die door de meerderheid van de ondernemingen worden uitgevoerd, maar dit is zeker niet altijd het geval. Zo kan het opzetten van een gesimuleerde omgeving redelijk wat voorbereidingstijd vergen, zodat dit alsnog het zwaarste gewicht krijgt binnen de taak om een werkplek voor te bereiden, ondanks een laag uitvoeringspercentage. De creatie van gesimuleerde omgevingen is opleidings specifiek en kwam slechts voor in de opleidingen CPT, EMT en zorgkundige.

Voor de voorbereidingsfase leert *Figuur 6* dat er tussen de verschillende taken een vrij evenwichtige verdeling is. Een combinatie van jaarlijkse periodiciteit en een hoog uitvoeringspercentage van de deelname aan een mentoropleiding, zorgt dat de derde taak van het vinden en opleiden van mentoren er enigszins uitspringt.

Tabel 6: Taken en acties bij ondernemingen binnen fase 'Voorbereiding'

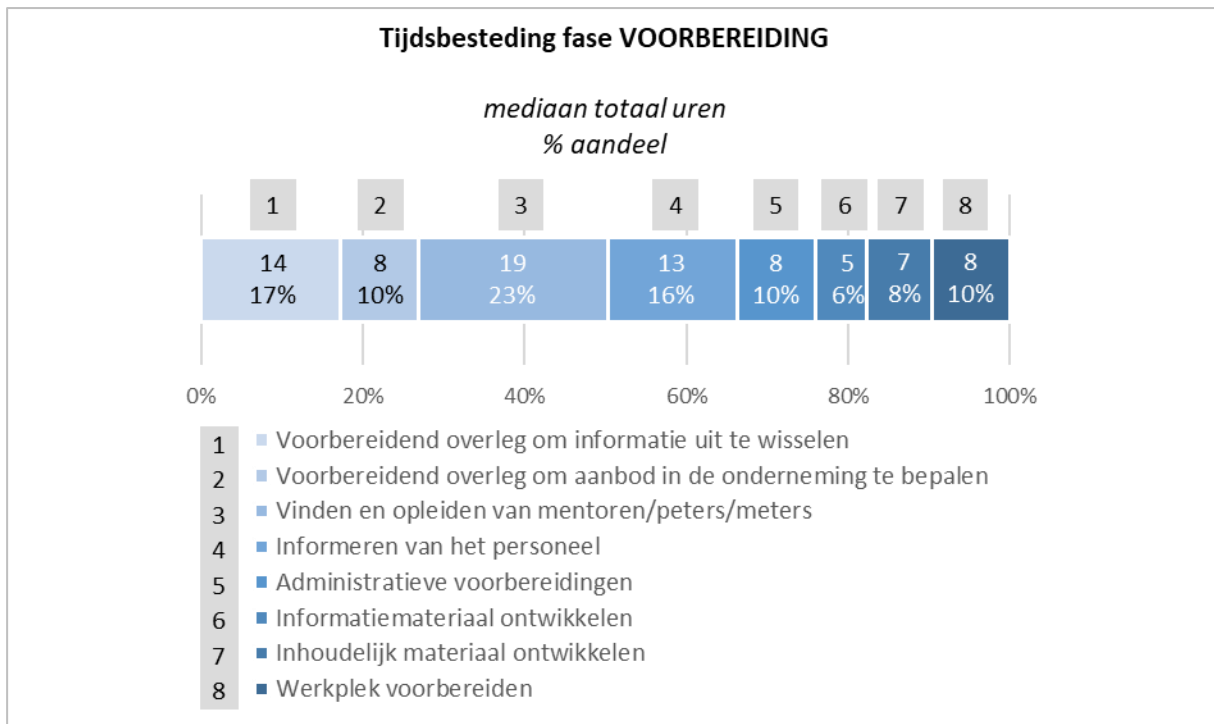
		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	opleidingsverstrekker	werkplekken/jongeren	geen	
<b>A.</b>	<b>Voorbereidend overleg om informatie uit te wisselen</b>						
1	<b>Informatie uitwisselen met verschillende partijen apart</b>		X	X			75-100%
2	Gezamenlijk overleg		X			X	50-75%
<b>B.</b>	<b>Voorbereidend overleg om aanbod in de onderneming te bepalen</b>						
1	<b>Inhoudelijk aanbod bepalen</b>		X	X			75-100%
2	Aantal beschikbare werkplekken bepalen		X		X		50-75%
<b>C.</b>	<b>Vinden en opleiden van mentoren/peters/meters</b>						
1	Selectie maken		X	X			50-75%
2	<b>Deelnemen aan mentoropleiding (voor mentoren/peters/meters)</b>		X			X	75-100%
3	Deelnemen aan ervaringsuitwisseling		X			X	50-75%
<b>D.</b>	<b>Informeren van het personeel</b>						
1	Informeren van mentoren		X		X		75-100%
2	Informeren van peters/meters (indien andere persoon dan mentor)		X			X	50-75%
3	<b>Informeren van andere aanspreekpunten in andere afdelingen</b>		X			X	0-49%
4	Informeren van andere medewerkers in het team of in de onderneming		X		X		50-75%
<b>E.</b>	<b>Administratieve voorbereidingen</b>						
1	<b>Voorbereiden door personeelsdienst/HR</b>		X		X		75-100%
2	Werkplek registreren bij Syntra Vlaanderen	X				X	50-75%
3	Mentoren registreren	X			X		50-75%
<b>F.</b>	<b>Informatiemateriaal ontwikkelen</b>						
1	Intern overleg		X			X	0-49%
2	Indien externe aanbesteding		X			X	0-49%
3	<b>Indien interne ontwikkeling</b>		X			X	50-75%
4	Afwerken en updaten		X			X	0-49%
<b>G.</b>	<b>Inhoudelijk materiaal ontwikkelen</b>						
1	Overleg		X			X	50-75%
2	<b>Informatie verwerken tot materiaal</b>		X			X	50-75%
3	Afwerken en updaten		X			X	0-49%
<b>H.</b>	<b>Werkplek voorbereiden</b>						
1	Voorzien van materiaal op de werkplek		X		X		50-75%
2	Aanpassen van infrastructuur		X		X		0-49%
3	Aanpassen van procedures		X			X	0-49%
4	<b>Ontwikkelen van gesimuleerde werkomgeving</b>		X		X		0-49%

Bron: IDEA Consult





Figuur 6: Investering in uren per onderneming – fase ‘Voorbereiding’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

### 2.2.2.2 Screening & matching

In de fase ‘*Screening & matching*’ gaan ondernemingen op zoek naar kandidaat-leerlingen door hun aanbod aan duale leertrajecten kenbaar te maken. Voor het merendeel van de ondernemingen is het de HR-dienst of de zaakvoerder (in geval van kleine ondernemingen) die deze taken op zich neemt, al spelen ook hier mentoren al een rol (bv. bij deelname aan infosessies of bij het motivatiegesprek). Indien er een match tussen onderneming en leerling wordt gevonden, worden vervolgens de administratieve verplichtingen bij de opstart in orde gebracht door het ondertekenen van een overeenkomst en opleidingsplan met de leerling.

In Tabel 7 vallen de volgende dingen op:

- ▶ alle acties moeten minstens elk jaar worden uitgevoerd;
- ▶ naar schaalafhankelijkheid toe zijn alle acties afhankelijk van het aantal werkplekken, met uitzondering van de eerste taak waar het aantal opleidingsverstrekkers waarmee de onderneming contacten legt bepalend is voor de totale tijd die deze acties vergen;
- ▶ de meest tijdsintensieve taken en acties worden vooral beïnvloed door een hoog uitvoeringspercentage. De eenheidsmediaanwaarde voor quasi alle acties blijft beperkt tot een maximum van 4 uren.

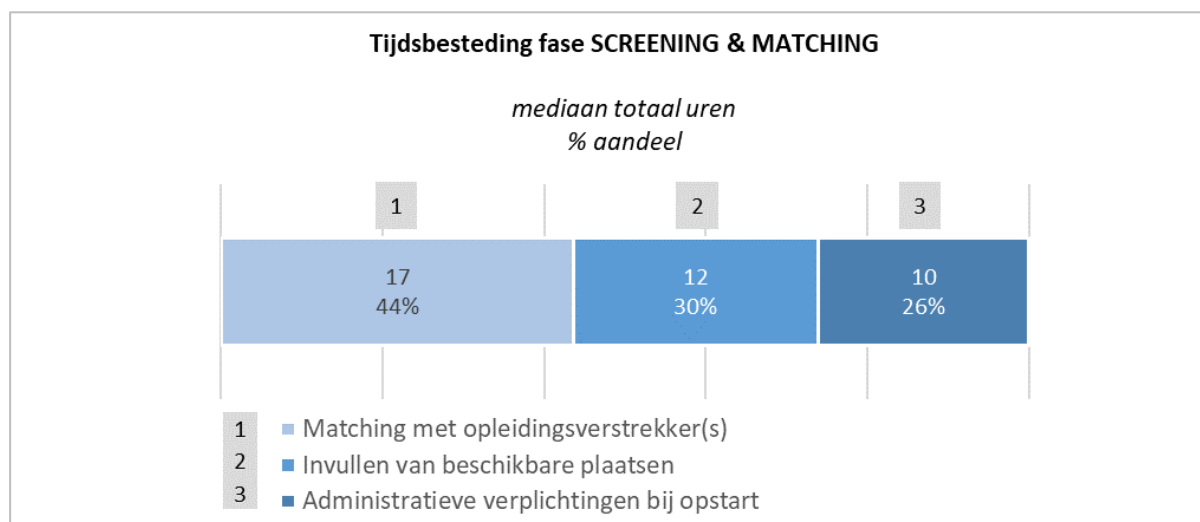
Net als in de voorbereidingsfase besteden de grotere ondernemingen (binnen de opleidingen ‘chemische procestechnieken’ en ‘elektromechanische technieken’) met een meerkoppige HR-dienst meer tijd aan deze fase omdat ze bijvoorbeeld sneller deelnemen aan opendeurdagen of infosessies of omdat ze ondernemingsbezoeken organiseren voor geïnteresseerde duale leerlingen. Ook nemen de motivatie- en selectiegesprekken bij hen doorgaans meer tijd in beslag door meer geformaliseerde selectiegesprekken met meerdere personen binnen de organisatie.

Tabel 7: Taken en acties bij ondernemingen binnen fase 'Screening & matching'

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	opleidingsverstrekker	werkplekken / jongeren	geen	
<b>A. Matching met opleidingsverstrekker(s)</b>							
1	Zichtbaarheid creëren naar opleidingsverstrekker(s) en leerlingen		X	X			75-100%
2	Overleg over verwachtingen en opdrachten		X	X			75-100%
<b>B. Invullen van beschikbare plaatsen</b>							
1	Intakegesprek en selecteren jongere		X		X		75-100%
2	Inplannen		X		X		50-75%
3	Vorbereidende opleiding organiseren/geven aan de jongere		X		X		0-49%
<b>C. Administratieve verplichtingen bij opstart</b>							
1	In orde brengen overeenkomst en opleidingsplan		X		X		75-100%
2	Interne registratie van de jongere		X		X		75-100%
3	Aanvragen financiële tegemoetkomingen		X		X		50-75%
4	Voorleggen op schepencollege voor goedkeuring		X		X		0-49%
5	Matchingdocument/instrument invullen (bv. van de sector)		X		X		0-49%

Bron: IDEA Consult

Figuur 7: Investering in uren per onderneming – fase 'Screening & Matching' (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

Voor de screenings- en matchingfase leert Figuur 7 dat het op zoek gaan naar een geschikte opleidingsverstrekker bijna de helft van de vereiste tijd inneemt, wat mede kan verklaard worden doordat quasi alle ondernemingen deze taak doorlopen. Wel is het soms zo dat indien er al goeie contacten zijn opgebouwd in het verleden tussen school en onderneming of er de vorige jaren leertrajecten plaatsvonden, de scholen soms zelf contact opnemen met de ondernemingen en reeds enkele namen van potentiële leerlingen doorgeven (waarvan de trajectbegeleiders inschatten dat er een goeie match tussen de kandidaat-leerling en de onderneming zou kunnen zijn). De eerste taak (matching met opleidingsverstrekker) geeft ook de grootste spreiding in gerapporteerde waarden, wat zoals eerder vermeld samenhangt met het al of niet deelnemen aan werkgroepen, infosessies, de organisatie van ondernemingsbezoeken die de totaaltijd snel kunnen doen oplopen. De tijd die nodig is

voor het vervullen van de administratieve verplichtingen bij de opstart (o.a.. het afsluiten van een overeenkomst en opstellen van een opleidingsplan) blijft relatief beperkt omdat (kleine) ondernemingen hierbij vaak ondersteund worden door de trajectbegeleider bij de opleidingsverstrekker of door een medewerker van de sector.

### 2.2.2.3 Ondersteuning tijdens het traject

In de fase ‘Ondersteuning tijdens het traject’ gaat de leerling feitelijk aan de slag en wordt zij/hij hierbij in hoofdzaak ondersteund door een mentor en dit op dagelijkse basis via het instrueren en opvolgen waarbij er ook een coaching-rol wordt opgenomen. De mentor speelt ook een cruciale rol bij de tussentijdse en eindevaluatie van de leerling. In de loop van het traject stemt deze mentor ook frequent af met de trajectbegeleider bij de opleidingsverstrekker.

In Tabel 8 vallen de volgende dingen op:

- ▶ alle acties moeten minstens elk schooljaar worden uitgevoerd en naar schaalafhankelijkheid toe zijn alle acties afhankelijk van het aantal werkplekken, hetgeen logisch is vermits ze allemaal samenhangen met de aanwezigheid van een duale leerling in de onderneming;
- ▶ de meest tijdsintensieve taken en acties worden vooral beïnvloed door een hoog uitvoeringspercentage.

Tabel 8: Taken en acties bij ondernemingen binnen fase ‘Ondersteuning tijdens het traject’

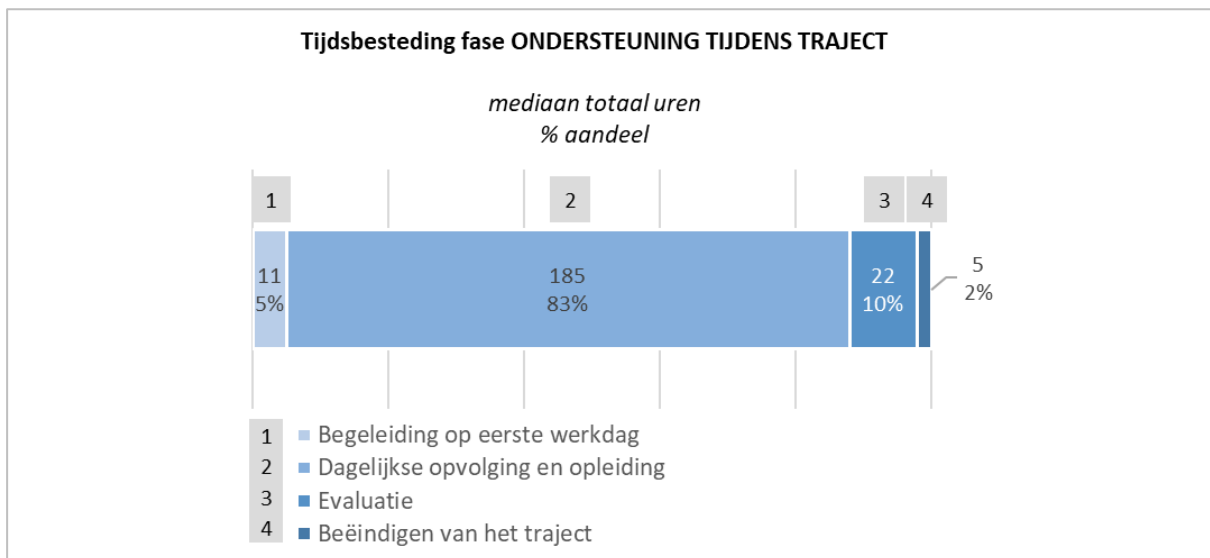
	Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
	minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	opleidingsverstrekker	werkplekken / jongeren	geen	
<b>A. Begeleiding op eerste werkdag</b>						
1.	<b>Briefen van de jongere</b>		X		X	75-100%
2.	Materiaal en uitrusting ter beschikking stellen		X		X	0-49%
3.	Reglementen en en veiligheidsinstructies bezorgen		X		X	75-100%
<b>B. Dagelijkse opvolging en opleiding</b>						
1	Planning/rooster opmaken		X		X	0-49%
2	Instructies geven		X		X	0-49%
3	Opvolgen van gemaakte afspraken		X		X	75-100%
4	<b>Coachen en feedback geven</b>		X		X	75-100%
5	Tussentijds evalueren		X		X	50-75%
6	Tussentijds afstemmen mentor met de trajectbegeleider		X		X	75-100%
7	Organiseren van leermomenten tussen jongeren in de onderneming		X		X	0-49%
8	Verwerken administratie		X		X	75-100%
<b>C. Evaluatie</b>						
1	<b>Finaal afstemmen mentor met trajectbegeleider</b>		X		X	75-100%
2	Finaal terugkoppelen naar jongere		X		X	75-100%
3	Finaal rapporteren (evaluatie noteren/registreren)		X		X	75-100%
4	Deelnemen aan delibererende klassenraad		X		X	0-49%
<b>D. Beëindigen van het traject</b>						
1	<b>Afsluitmoment met de jongere</b>		X		X	75-100%
2	Afsluitmoment met de trajectbegeleider		X		X	0-49%
3	Administratieve afsluiting		X		X	50-75%

Bron: IDEA Consult



Uit Figuur 8 blijkt heel duidelijk dat de dagdagelijkse opvolging en opleiding van de leerling een heel grote hap neemt in de totale tijdsbesteding. Doordat enkele acties op dagdagelijkse basis plaatsvinden, zorgen ze voor heel wat uitvoeringstijd voor de mentor. In de commentaren bij de doorgegeven waarde viel ook op dat het geven van instructies vaak op de werkvloer plaatsvindt doorheen de werkdag en dat er niet echt specifieke briefingsmomenten werden georganiseerd. Het organiseren van (formele) leermomenten tussen jongeren in de onderneming komt eerder weinig voor, zeker in kleinere ondernemingen waar er vaak maximaal 2 duale leerlingen aan de slag zijn. Dit betekent niet dat dit in kleinere ondernemingen niet voorkomt, maar het zal eerder impliciet plaatsvinden tussen de leerlingen doorheen de dag (vb. bij pauzes).

Figuur 8: Investering in uren per onderneming – fase ‘Ondersteuning tijdens het traject’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

#### 2.2.2.4 Overkoepelende activiteiten

In de fase ‘Overkoepelende activiteiten’ worden taken opgenomen die niet aan 1 van de voorgaande fases kunnen worden toegewezen. Voor de meeste ondernemingen betreft dit vooral het geïnformeerd blijven over duaal leren in het algemeen, communiceren over duaal leren naar het brede publiek en eventueel deelname aan overkoepelend overleg. Deze taken worden meestal opgenomen door de HR-dienst of de zaakvoerder.

In Tabel 9 vallen de volgende dingen op:

- ▶ alle acties moeten minstens elk schooljaar worden uitgevoerd en er is geen schaalafhankelijk voor deze acties omdat ze niet samenhangen met een specifiek duaal traject;
- ▶ de meeste ondernemingen blijven wel overkoepelende informatie over duaal leren in het algemeen opvolgen en doen dit vooral door het actief opvragen van informatie of door het opvolgen van informatie die ze ontvangen via hun sector of via SYNTRA Vlaanderen. Op jaarbasis vergt dit relatief weinig tijd dankzij de hulp van hun sector of SYNTRA Vlaanderen.
- ▶ Sommige ondernemingen communiceren hierover ook naar het bredere publiek wat vooral bij grotere ondernemingen relatief veel tijd kan vergen indien ze ook infomomenten organiseren specifiek rond duaal leren. Dit laatste gebeurt niet bij kleine ondernemingen.
- ▶ Slechts een derde van de bevroegde ondernemingen neemt deel aan overkoepelend overleg rond duaal leren. Het zijn enkel grote ondernemingen die aangaven om dit te doen.

Tabel 9: Taken en acties bij ondernemingen binnen fase 'Overkoepelende activiteiten'

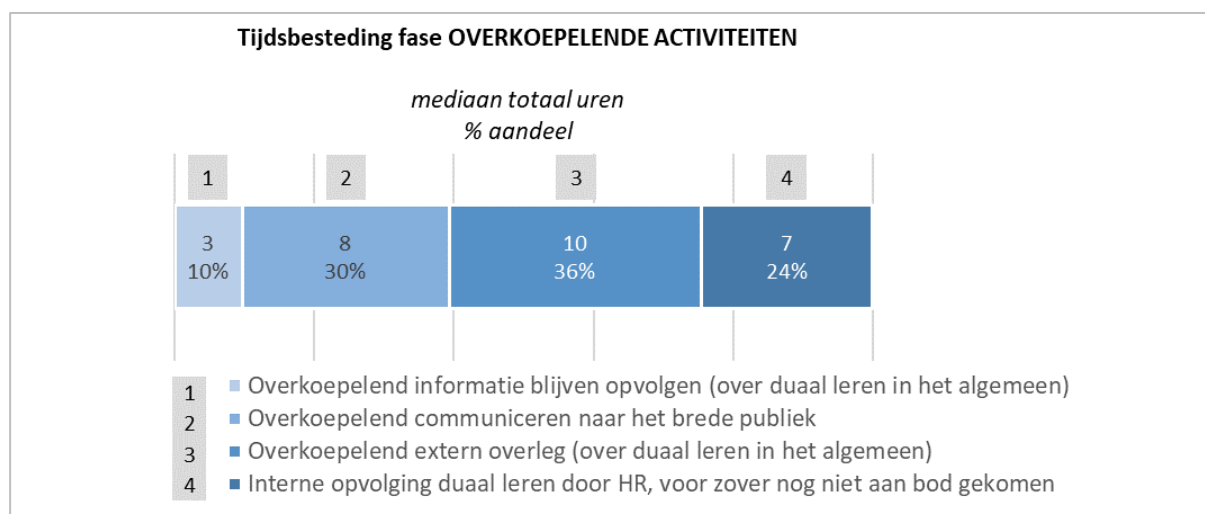
		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	opleidings-verstrekker	werkplekken / jongeren	geen	
<b>A. Overkoepelend informatie blijven opvolgen (over duaal leren in het algemeen)</b>							
1	Informatie opvragen of opzoeken		X			X	50-75%
2	Informatie doornemen		X			X	50-75%
3	<b>Informatie intern verder verspreiden</b>		X			X	0-49%
<b>B. Overkoepelend communiceren naar het brede publiek</b>							
1	Geschreven communicatie organiseren (specifiek voor duaal leren)		X			X	0-49%
2	<b>Infomoment organiseren (specifiek voor duaal leren)</b>		X			X	0-49%
<b>C. Overkoepelend extern overleg (over duaal leren in het algemeen)</b>							
1	Deelnemen aan overleg met de sector		X			X	0-49%
2	<b>Deelnemen aan lerende netwerken (door sector of andere)</b>		X			X	0-49%
3	Deelnemen aan infosessies (door sector of andere)		X			X	0-49%
4	Deelnemen aan netwerkbijeenkomsten met andere ondernemingen (door sector of andere)		X			X	0-49%
<b>D. Interne opvolging duaal leren door HR, voor zover nog niet aan bod gekomen</b>							
1	Interne ondersteuning van mentoren/peters/meters		X			X	0-49%
2	<b>Interne ondersteuning van de jongere</b>		X			X	50-75%

Bron: IDEA Consult

De spreiding van de uren over de verschillende taken binnen deze fase is vrij evenwichtig verdeeld (Figuur 9). De taken die het meeste tijd in beslag nemen, hangen vaak samen met het bijwonen van vergaderingen (incl. verplaatsing ernaar toe) of met de eigen organisatie van infomomenten. Zoals eerder vermeld zijn het slechts een beperkt aantal grote ondernemingen die dit doen, maar er wel veel tijd aan besteden.

Voor kleinere ondernemingen valt deze overkoepelende fase best mee qua tijdsbesteding, omdat ze hierbij in sterke mate ondersteund worden door hun sector en SYNTRA Vlaanderen die informatie op maat aanbieden of hen bij vragen verder helpen.

Figuur 9: Investering in uren per onderneming – fase 'Overkoepelende activiteiten' (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

## 2.3. Ervaren en verwachte baten bij ondernemingen

Hieronder worden de geïdentificeerde baten die aangehaald worden in de literatuur vooreerst kwalitatief beschreven op basis van inzichten die tijdens de workshop en tijdens interviews naar boven kwamen. Daarna worden enkele baten uitgelicht die in kwantitatieve termen worden geschat.

### 2.3.1 Overzicht van geïdentificeerde baten

Op basis van de literatuur werden volgende baten geïdentificeerd voor ondernemingen:

- ▶ **De productieve bijdrage van de leerling.** Dit is een terugverdieneffect dat op korte termijn terugvloeit naar de onderneming.
- ▶ **Rekruteringsvoordeel.** Via duaal leren kunnen toekomstige werknemers aangeworven worden (Muehlemann & Wolter, 2014; Kuczera, 2017a). Dit reduceert aanwervingskosten, inwerkkosten en eventuele ontslagkosten bij een mismatch. Knelpuntvacatures kunnen ook sneller ingevuld worden (Goosens, 2019).
- ▶ **Versterken van leercultuur en innovatiekracht.** Duaal leren biedt een meerwaarde op vlak van organisatorisch leren: mentoren op de werkvloer ontwikkelen hun vaardigheden als opleiders én ontwikkelen nieuwe kennis omdat de leerlingen nieuwe perspectieven en uitdagingen naar boven brengen (Europese Commissie, 2013a).
- ▶ **Maatschappelijk verantwoord ondernemen.** Het aanbieden van werkplekken voor duaal leren wordt door ondernemingen vaak gezien als het opnemen van een maatschappelijke verantwoordelijkheid (OECD, 2010). Dit kan de reputatie van een onderneming versterken (Hoeckel, 2008; Muehlemann en Wolter, 2014).

Deze baten werden uitgewerkt tot een meer concrete opsomming en aan de ondernemingen voorgelegd in de workshop en enkele aanvullende interviews.

Enkele van deze mogelijke baten worden breed bevestigd. Over de meeste is er meer discussie. Vaak zijn **verschillen in de startpositie** van de ondernemingen de verklaring voor verschillende visies: wanneer een onderneming al een grote naamsbekendheid geniet (bv. via stages, andere uitwisselingen met opleidingsverstrekkers, maatschappelijke communicatie, etc.) zal de invloed op deze naamsbekendheid specifiek vanuit duaal leren een stuk kleiner zijn dan wanneer de onderneming hier nog van nul vertrekt.

We maken een onderscheid tussen:

- ▶ Meestal ervaren baten: baten die breed bevestigd worden en momenteel al ervaren worden.
- ▶ Vaak ervaren of verwachte baten: baten die vaak bevestigd worden maar meer afhangen van de context en startpositie van de ondernemingen, of die zich nog niet gerealiseerd hebben en eerder in de toekomst verwacht worden.
- ▶ Soms ervaren baten: baten die soms bevestigd, maar ook vaak ontkend worden.

Tot slot lichten we een aantal opvallende verschillen tussen opleidingen of ondernemingscontext toe die mee bepalen in welke mate baten zich voordoen.

#### MEESTAL ERVAREN BATEN

- ▶ De meest bevestigde baat is dat duaal leren toelaat om **specifieke vaardigheden aan te leren die je moeilijk in de klas kan aanleren**. Er wordt in verschillende contexten aangegeven dat sommige zaken niet aangeleerd kunnen worden op de schoolbanken en dat het een grote meerwaarde is dat dit in de praktijk kan (bijvoorbeeld: interactie met ouders in de opleiding kinderbegeleider duaal, teamdynamiek door deelname aan/het mee helpen voorbereiden van teamvergaderingen,



etc.), of volgens de specifieke aanpak van de onderneming zelf (bijvoorbeeld: gebruik van een platform van de onderneming, protocollen van interactie met de klant, etc.).

- ▶ Waar dit mogelijk is, is het ook een ervaren baat dat leerlingen/cursisten **een productieve bijdrage leveren aan de bedrijfsactiviteiten**.
  - Een bijkomend voordeel van het productief meewerken in duaal leren is dat de jongere **sneller deel uitmaakt van/opgenomen wordt in het vaste team** (dan bijvoorbeeld stagiairs) en dat de onderneming met de jongere kan rekening houden als werkracht in de planning.
  - Hier wordt ook verwezen naar de screening arbeidsrijpheid en de idee dat de lat voor studenten duaal leren op dit vlak hoger ligt omdat men meer nadruk legt op meewerken en 'al werkend leren'. Men ervaart deze jongeren in duaal leren vaak als **meer geïnteresseerd in de job**.
- ▶ Een baat die nog aangevuld werd door de ondernemingen zelf is het **opleidingsaspect van de mentor** als onderdeel van hun persoonlijke en professionele ontwikkeling en de observatie.

### VAAK ERVAREN OF VERWACHTE BATEN

Baten die verschillende van de ondernemingen ofwel al ervaren, ofwel nog verwachten zijn:

- ▶ **Betere afstemming van opleiding op de noden van de arbeidsmarkt**: Dit wordt door verschillende ondernemingen ervaren als een belangrijke baat ten opzichte van de klassieke opleiding omdat nieuwere technologieën gebruikt worden of meer concrete praktijkervaring worden opgedaan. Dit hangt samen met het aanleren van specifieke vaardigheden die je moeilijk in de klas kan aanleren (cf. supra).
- ▶ **Sneller invullen van knelpuntvacatures** in de organisatie: waar dit mogelijk is binnen de context van de opleiding en onderneming, wordt dit vaak bevestigd als een belangrijke baat.
- ▶ **Sterkere leercultuur** in de organisatie: dit wordt vaak erkend, ook in relatie tot de rol en opleiding van de mentor. Eén onderneming gaf aan dat er algemeen een meerwaarde ligt op het vlak van kennisuitwisseling en persoonlijke ontwikkeling in de interactie tussen verschillende niveaus en generaties op de werkvloer door duaal leren (al geldt dit niet enkel voor duaal leren maar ook voor andere vormen van uitwisseling).
- ▶ **Groter maatschappelijk engagement** van de organisatie: ondernemingen die algemeen een sterk maatschappelijke engagement tonen zien minder invloed van duaal leren hierop, maar erkennen wel dat duaal leren een duidelijk maatschappelijk doel heeft.
- ▶ **Sterkere reputatie** van de organisatie en **grotere naamsbekendheid** van de organisatie: vaak is er wel een positief effect, maar verschillende ondernemingen hebben al een sterke reputatie en naamsbekendheid opgebouwd via andere uitwisselingen en zien hierop minder invloed van duaal leren.

### SOMS ERVAREN BATEN

- ▶ **Lagere aanwervingskosten** omdat geen externe kandidaten gezocht moeten worden: deze mogelijke baat wordt soms bevestigd of nog verwacht, maar wordt ook verschillende malen tegengesproken.
  - Het is enerzijds een voordeel dat de onderneming de jongere kent, niet alleen op vlak van de opleiding en vaardigheden maar ook rond zijn of haar (werk)attitude, hoe hij of zij omgaat met feedback, of hij of zij past in de cultuur, etc. De onderneming kan dus al vrij goed



inschatten of en waar deze jongere best past. Sommige ondernemingen doen daarom geen of een zeer beperkte aanwervingsprocedure na duaal leren.

- Anderzijds kan het voorvallen dat jongeren na de opleiding duaal in het secundair onderwijs nog verder studeren en de link met de onderneming vervaagt. In een enkel geval geeft men aan dat er in de onderneming over het algemeen vaker de voorkeur wordt gegeven aan kandidaten met meer ervaring. Er is ook geen echte baat wanneer men aangeeft dat de standaard aanwervingsprocedure ook na duaal leren op dezelfde manier wordt toegepast als bij een andere aanwerving.
- ▶ **Lagere startkosten** van na duaal leren aangeworven jongeren (om hen in te werken): deze mogelijke baat wordt positiever ingeschat dan de vorige (lagere aanwervingskosten), maar kan zich enkel voordoen bij effectieve aanwerving. Niet alle bevroagde ondernemingen zitten dus in deze situatie dat de baat zich al heeft kunnen voordoen. Wanneer jongeren echter effectief aangenomen worden na hun duaal traject in de onderneming, is het een groot voordeel dat ze de visie en werkwijze van de onderneming al kennen, al in het specifieke team hebben gewerkt, etc. De jongere is op zijn minst startklaar, of heeft op dit vlak soms zelfs een voorsprong.
- ▶ **Meer oog voor innovatie door interactie met jongeren**: hoewel een sterkere leercultuur wel vaak erkend wordt als baat, is 'innovatie' als begrip een brug te ver voor veel van de ondernemingen. Ze geven aan dat eerder het omgekeerde geldt, bijvoorbeeld wanneer de onderneming nieuwere technologieën of instrumenten ter beschikking kan stellen. Anderzijds verruimt het de blik in de ondernemingen wanneer jongeren kritische vragen stellen die men zich anders niet (meer) stelt in de dagdagelijkse routines.

#### VERSCHILLEN TUSSEN OPLEIDINGEN/ONDERNEMINGSCONTEXT

Net als bij de kosten, zijn er ook bij de baten een aantal belangrijke verschillen overheen de opleidingen of ondernemingscontext.

- ▶ Niet in alle opleidingen heeft de jongere de **mogelijkheid om productief mee te werken**. In CPT en EMT, maar ook soms in andere opleidingen (afhankelijk van de onderneming), kan de jongere vaak enkel meelopen en in een gesimuleerde werkomgeving opdrachten uitvoeren. Dit zorgt voor een groot verschil met opleidingen als automechanica, zorgkundige, kinderbegeleider, medewerker groen- en tuinbeheer, ruwbouw, interieurbouwer, etc. waar de jongere wel vrij snel productief meewerkt.
- ▶ In sommige opleidingen is de **nood aan goed opgeleide instroom** heel hoog, in andere minder. De urgentie of grootte van de vraag bepaalt mee hoe men naar de baten in termen van aanwerving kijkt. Algemeen benadrukken alle ondernemingen dat duaal leren niet gezien mag worden als een alternatieve vorm van rekruteren (niet als doel), maar tegelijk bevestigt de meerderheid dat het een meerwaarde is als je wil aanwerven, omdat men goed zicht heeft op de capaciteiten en mogelijkheden van de jongere die bij hen een duaal traject heeft doorlopen.
- ▶ Nog een verschil zit tussen opleidingen waarna de jongere normaal meteen aan de slag gaat versus opleidingen waarna de jongere (in de meeste gevallen) nog een **hogere of bijkomende studie** doet. In dat laatste geval volgen ondernemingen zoveel mogelijk op (zeker als het om schaarse instroom gaat) maar intussen doen deze jongeren ook andere ervaringen op en is er niet altijd meer een directe link met de onderneming na hun verdere studies.
- ▶ In de context van ondernemingen die onder **lokale besturen** vallen, is het vaak niet mogelijk om de aanwervingsprocedures te verlichten of over te slaan omdat deze standaard volgens een formele procedure moet verlopen. Soms kan men voor vervangingen wel een verkorte procedure kan voorstellen, wat ook als een baat wordt beschouwd.





## 2.3.2 Meetbaarheid van geïdentificeerde baten

De kwalitatieve beschrijving van baten hierboven reikt belangrijke inzichten aan over welke baten ondernemingen verwachten, en met welke intensiteit. Idealiter zijn ook de nodige indicatoren en effectmetingen beschikbaar om op grote schaal na te gaan of baten zich effectief manifesteren en om de geïdentificeerde baten te kwantificeren en monetariseren. Zoals beschreven in DEEL 1, paragraaf 3.4, rond de methodologie voor de batenanalyse, stellen zich hiervoor echter een aantal belangrijke uitdagingen:

- ▶ Niet alle baten zijn meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen.
- ▶ Enkel zaken die nu al observeerbaar zijn, kunnen effectief worden gemeten. Gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zullen verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar zijn.

Tijdens de focusgroepen bleek dat de meeste deelnemers het nog te vroeg vonden om uitspraken te doen over de mate waarin bepaalde baten reeds gerealiseerd worden. Op basis van hun ervaring en verwachtingen kwamen we tot bovenstaande kwalitatieve beschrijving van de baten voor ondernemingen, die sterk aansluit bij de in de literatuur vermelde baten. Om een stap verder te kunnen gaan in de batenanalyse, zijn gegevens nodig die toelaten om een effectmeting uit te voeren. Deze gegevens zijn echter (nog) niet beschikbaar:

- ▶ Om te kunnen meten in welke mate er de duale opleiding beter afgestemd is op de noden van de arbeidsmarkt moeten de ervaringen van werkgevers bevestigd worden. Zij kunnen ook het nodige inzicht verschaffen in de tijd die gemiddeld nodig is om openstaande vacatures in te vullen en om afgestudeerden in te werken (uit duale en andere leerwegen om de vergelijking te kunnen maken). Dit kan bijvoorbeeld via een survey of interviews om de effecten in kaart te brengen.
- ▶ Heel wat ondernemingen verwachten ook baten m.b.t. de opleiding van mentoren en de leercultuur in de onderneming. Deelname van mentoren aan opleiding wordt doorgaans wel intern geregistreerd, maar wordt niet systematisch gerapporteerd. Bovendien kan het niet losgekoppeld worden van spillovereffecten naar andere collega's en het organisatiebeleid, die er ook baat kunnen bij hebben. Effectmetingen kunnen helpen om de ervaren effecten in kaart te brengen en zo te meten in welke mate dergelijke baten zich manifesteren.
- ▶ Het blijkt nog te vroeg om uitspraken te doen over de mate waarin duaal leren zou bijdragen tot een sterkere reputatie van de onderneming. Indien effectief een sterkere reputatie wordt geobserveerd, moet bovendien nagegaan worden in welke mate dat toe te schrijven is aan duaal leren om het als baat te kunnen afzetten tegenover de kosten. Dat geldt ook voor andere baten die kunnen voortkomen uit een sterkere reputatie, zoals meer kandidaten voor openstaande vacatures, meer sponsoring, partnerschappen, etc.

Bovenstaande argumenten illustreren waarom het in deze analyse (nog) niet mogelijk is om deze baten te kwantificeren en te monetariseren. Voor ondernemingen kan het financieel voordeel van incentives echter wel reeds in rekening gebracht worden (zoals beschreven in paragraaf 2.3.1 in DEEL 4). Bovendien werden – in lijn met voorgaand onderzoek – ook een aantal parameters verzameld via de Excel-templates. Tijdens de bevraging werden ook enkele vragen gesteld over de ervaren baten indien ondernemingen duale leerlingen tewerkstellen. Op basis van de beperkte steekproef kwamen we tot de volgende initiële vaststellingen, die hieronder elk afzonderlijk verder toegelicht worden:

- ▶ Het merendeel van de uren die een duale leerling presteert, zijn productieve uren
- ▶ Geen uitgesproken beeld qua aanwerving na afstuderen
- ▶ Besparing op aanwervingskosten

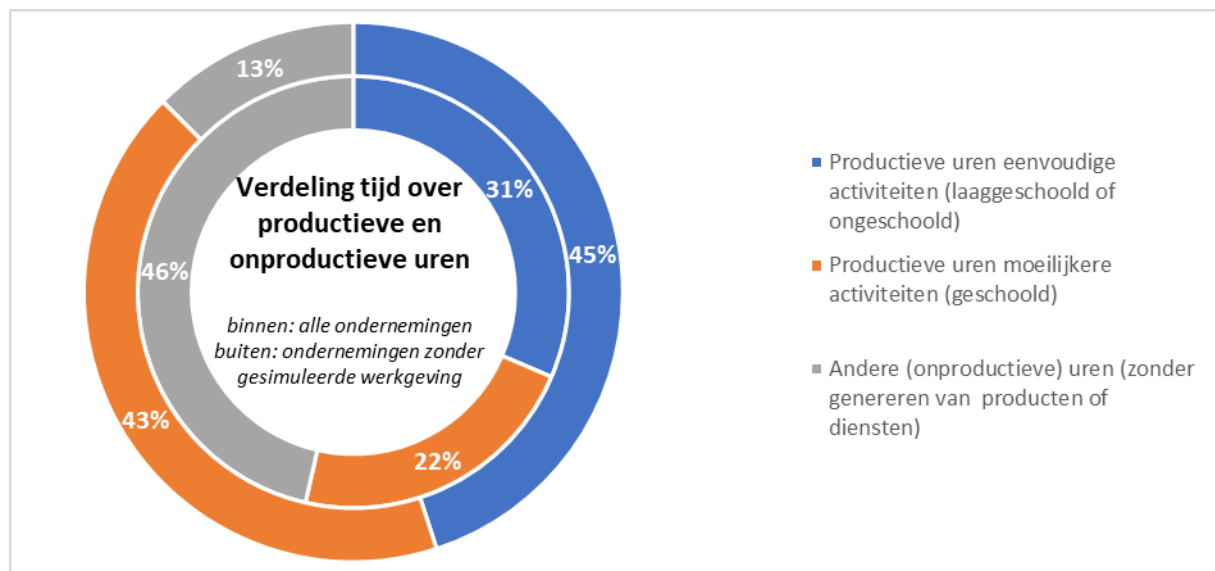


### ► Het merendeel van de uren die een duale leerling presteert, zijn productieve uren

57% van de uren die een duaal leerling presteert in de onderneming worden aanzien als productieve uren die resulteren in producten en diensten die bruikbaar zijn voor de onderneming<sup>33</sup>. Binnen deze productieve uren zien we 60/40-verhouding tussen productieve tijd via eenvoudige activiteiten<sup>34</sup> en productieve tijd via moeilijkere activiteiten<sup>35</sup>.

Omdat een derde van de 9 observaties komen van ondernemingen die werken met gesimuleerde werkomgevingen waarbij er in feite geen productieve uren<sup>36</sup> kunnen zijn, hebben we ook de verdeling opgemaakt voor ondernemingen die de duale leerling inschakelen binnen de reguliere werking van de onderneming. In deze setting daalt het aantal onproductieve uren van 46% naar slechts 13% en komen we tot een gelijkwaardige verdelingen tussen 'eenvoudige' en 'complexere' productieve uren.

Figuur 10: Baten onderneming via productieve uren van een duaal leerling



Bron: IDEA Consult o.b.v. bevraging van ondernemingen (9 observaties)

### ► Geen uitgesproken beeld qua aanwerving na afstuderen

Op basis van de bevraging komt er geen eenduidig beeld naar voor of ondernemingen na het leertraject overgaan tot een aanwerving. In sommige opleidingen zoals CPT en EMT gaan leerlingen vaak nog verder studeren waarbij ze ook in contact komen met andere ondernemingen en hierdoor de kans verkleint dat ze ook effectief in de onderneming waar ze het duale leertraject hebben gevolgd aan de slag gaan. Bij opleidingen waar leerlingen afstuderen na het middelbaar onderwijs, is de kans groter dat ze wel aan de slag gaan na afloop van hun duaal leertraject.

### ► Besparing op aanwervingskosten

Bij sommige ondernemingen hoeven leerlingen die een duaal leertraject hebben doorlopen geen selectieproeven te doorlopen wat voor de ondernemingen een besparing oplevert van ongeveer 16 werkuren en/of een kost van 825€ (voor publicatie van vacatureberichten of externe rekruteerder). In andere ondernemingen worden duale leerlingen niet vrijgesteld van de klassieke gesprekken en selectieproeven, maar blijft natuurlijk wel het voordeel dat de onderneming de kandidaat veel beter kent en kan inschatten hoe zij of hij in een operationele werkomgeving zal functioneren.

<sup>33</sup> De verwachting is dat het percentage productieve uren lager is voor duale opleidingen TSO/SAO in vergelijking met opleidingen OAO/BSO/Se-n-se/CLB/Syntra. Door het lage aantal observaties kunnen we dit evenwel in dit onderzoek moeilijk hard maken.

<sup>34</sup> Dit zijn eenvoudigere werkzaamheden die normaal gesproken door een laaggeschoolde of ongeschoolde werknemer zouden worden uitgevoerd. Dit resulteert in producten of diensten die bruikbaar zijn voor de onderneming.

<sup>35</sup> Dit zijn moeilijkere activiteiten die door een geschoolde werknemer zouden worden uitgevoerd. Dit resulteert in producten of diensten die bruikbaar zijn voor de onderneming.

<sup>36</sup> Dit zijn uren waarop geen producten of diensten worden geproduceerd die door de onderneming kunnen worden gebruikt.



## 3 / Kosten en baten bij sectoren

### 3.1. Processtappen op sectorniveau

Op sectorniveau zijn heel wat actoren betrokken bij de uitrol en implementatie van duaal leren in Vlaanderen. In deze studie ligt de primaire focus op de sectorale opleidingsfondsen, die deelnemen aan de sectorale overlegorganen van SYNTRA Vlaanderen. Vanuit hun activiteiten zijn zij echter nauw betrokken bij de inspanningen die andere actoren op sectorniveau leveren, zoals werkgeversfederaties, sectorale opleidingscentra en de leden van de betrokken sectorale partnerschappen. Hoewel het proces vanuit het perspectief van de sectorfondsen wordt besproken, geven we waar mogelijk ook aan op welke vlakken andere actoren inspanningen leveren voor de implementatie van duaal leren<sup>37</sup>.

Onderstaande figuur biedt een overzicht van de taken die sectoren in de vier fasen opnemen en die in de volgende paragrafen verder toegelicht worden.



<sup>37</sup> Deze informatie komt voort uit de workshops en meettabellen waaraan de betrokken sectorfondsen en enkele werkgeversfederaties meewerkten (zie ook Hoofdstuk 3 / in DEEL 1 van dit rapport).



### 3.1.1 Voorbereiding

De voorbereidingsfase omvat alle activiteiten die plaatsvinden vóór het tot stand komen van de overeenkomst(en) voor duale werkplekken. De interviews en de workshop leren dat de sectorfondsen in deze fase doorgaans de volgende taken op zich nemen<sup>38</sup>:

- ▶ Ontwikkeling van standaardtrajecten (inclusief updates)
- ▶ Aanbieden van mentoropleiding
- ▶ Ontwikkeling van activiteitenlijsten
- ▶ Ontwikkeling van ondersteunend materiaal (buiten de mentoropleiding)

#### ONTWIKKELING VAN STANDAARDTRAJECTEN (INCLUSIEF UPDATES)

Om een opleiding via duaal leren te organiseren, is er nood aan een standaardtraject dat onder meer bepaalt welke competenties jongeren via de opleiding moeten verwerven en hoeveel uur per week ze gemiddeld op de werkvloer doorbrengen. Dergelijk standaardtraject komt tot stand op initiatief van AHOVOKS in samenwerking met de betrokken sector, de opleidingsverstrekkers, VDAB en SYNTRA Vlaanderen. Het bijwonen van deze vergadering(en) staat dan ook centraal in deze taak via deelname aan de **ontwikkelcommissie(s)** voor een specifieke opleiding. Voor sommige duale trajecten zijn daarbij meerdere sectoren betrokken.

Dergelijk overleg vergt heel wat **voorbereiding**:

- ▶ Doornemen van het materiaal dat AHOVOKS vooraf bezorgt, waaronder het ontwerp van standaardtraject, de beroepskwalificatie en de competentiematrix.
- ▶ Aangezien niet alle inhoudelijke elementen vooraf worden doorgesproken, wordt waar nodig ook bijkomende verduidelijking gevraagd bij AHOVOKS of SYNTRA Vlaanderen.
- ▶ Tot slot wordt ook intern en extern overleg gepleegd ter voorbereiding van de ontwikkelcommissie(s). Intern zijn sectorconsulenten bijvoorbeeld actief binnen werkgroepen om tussen vergaderingen gezamenlijk standpunten af te spreken of om overleg te organiseren tussen alle betrokken diensten (vooral in grotere sectorfondsen). Verder wordt in deze fase ook inhoudelijk afgestemd met de sectorale sociale partners, die op die manier ook input leveren voor de standaardtrajecten. Daarnaast kunnen ze – indien aangewezen – ook overleg organiseren met ondernemingen, pedagogische begeleiding (PBD), opleidingsverstrekkers en/of leerkrachten.

Na deelname aan een ontwikkelcommissie dient ook opvolging gegeven te worden aan dit overleg. Daarbij werd concreet verwezen naar terugkoppeling over de besproken aspecten aan de sociale partners ter validering van de standaardtrajecten.

De manier van **goedkeuring van de standaardtrajecten** varieert van traject tot traject: soms gebeurt dat via overleg, maar het kan ook via schriftelijke communicatie, voornamelijk via mail.

Tot slot werd benadrukt dat het ontwikkelen van standaardtrajecten geen éénmalig gebeuren is: verschillende trajecten kenden intussen één of meerdere **updates**. Net als de mate waarin standaardtrajecten geüpdatet werden, is ook de manier waarop dat gebeurt trajectafhankelijk: soms gebeurt het via een nieuwe bijeenkomst (online of fysiek), maar het kan ook via mail. Ook de updates vergen overleg met sociale partners, ondernemingen, opleidingsverstrekkers en leerkrachten. Via diverse bevragingen en/of werkgroepen wordt informatie verzameld, uitgediept en teruggekoppeld om te kunnen inspelen op de geïdentificeerde noden uit het veld. Bovendien blijkt het soms noodzakelijk

---

<sup>38</sup> Dit gebeurt in nauw overleg en in samenwerking met andere actoren op sectorniveau, zoals ook in de tekst geïllustreerd wordt.



om de bijhorende beroepskwalificaties te updaten. Aangezien die niet enkel voor duaal leren gebruikt worden, valt deze inspanning evenwel buiten de scope van de analyse.

### AANBIEDEN VAN MENTOROPLEIDING

Een andere belangrijke taak op het vlak van voorbereiding betreft het opleiden van mentoren. Die opleiding kan zowel intern als extern georganiseerd worden, of als een combinatie van beide<sup>39</sup>. De opleiding kan uitsluitend gericht zijn op duaal leren, maar kan ook breder zijn qua scope: Woodwize organiseert bijvoorbeeld een opleiding 'mentorschap', met integratie van duaal leren.

Indien de opleiding (gedeeltelijk) wordt **uitbesteed** dient in eerste instantie te worden gezocht naar een geschikte opleider/aanbieder. Dat kan door het netwerk aan te spreken en gekende partners te contacteren, bijvoorbeeld organisaties waarmee werd samengewerkt voor andere opleidingen of in het kader van ESF-projecten. Een andere optie is om via een aanbestedingsproces tewerk te gaan. In dat geval worden offertes opgevraagd, doorgenomen en volgen gesprekken en onderhandelingen met mogelijke aanbieders.

Na de selectie van de externe opleider/aanbieder wordt deze doorgaans op maat gebriefd via mail, telefoon of via overleg. Op die manier gebeurt ook de tussentijdse terugkoppeling. In sommige sectoren wordt ervoor geopteerd om een proefsessie of een try-out te organiseren om de affiniteit met de doelgroep en de thematiek te vergroten via rechtstreekse interactie met ondernemingen en leerlingen.

In de bouwsector gaat het sectorfonds enigszins anders tewerk door gebruik te maken van wat er op de markt beschikbaar is, ook via de werkgeversorganisaties die daar heel sterk op inzetten (Bouwunie, Vlaamse Confederatie Bouw). Ze brengen het bestaande opleidingsaanbod in kaart en communiceren dit via website aan de ondernemingen. De ondernemingen kiezen bijgevolg zelf waarvoor ze zich inschrijven, in functie van hun voorkeur qua regio en periode, en eventuele financiële voordelen omdat ze bij een bepaalde werkgeversorganisatie aangesloten zijn.

De **inhoudelijke invulling** van de mentoropleiding vergt ook heel wat tijd. Zo wordt bijvoorbeeld via allerlei kanalen informatie verzameld om de behoeften van de (potentiële) deelnemers in kaart te brengen. Dat gebeurt doorgaans o.b.v. eerdere ervaringen met ondernemingen en intern overleg, maar ook via onderzoek of via overleg met PBD, leerkrachten, etc. Ook de vorm van de opleiding moet worden bepaald vooraleer het cursusmateriaal kan worden ontwikkeld. Relevante vragen in deze context zijn bijvoorbeeld of de opleiding (deels) via e-lernen wordt aangeboden en hoe ze maximaal op maat van de doelgroep mentoren georganiseerd kan worden (die ook binnen een sector zeer heterogeen kan zijn, vb. mentoren EMT versus mentoren lasser). De ontwikkeling van cursusmateriaal gebeurt daarom vaak in samenwerking met trajectbegeleiders, leerkrachten, en soms ook met input vanuit de lerarenopleiding. Bovendien moet erover gewaakt worden dat de inhoud van de opleiding up-to-date blijft en beantwoordt aan de noden van het werkveld. Om de relevantie van de opleiding te garanderen wordt de inhoud aangepast in functie van ontvangen feedback van opleiders, deelnemers, mentoren, ondernemingen, partners, maar ook o.b.v. evoluties in de regelgeving, gewijzigde standaardtrajecten, CAO-onderhandelingen etc.

Wanneer de mentoropleiding (deels) verstrekt wordt door het sectoraal vormingsfonds, dient het intern over voldoende **instructeurs** te beschikken. Die personen dienen eerst zelf de nodige expertise op te bouwen vooraleer ze de vormingssessies aan mentoren kunnen geven. Het opleiden van instructeurs

---

<sup>39</sup> Er zijn veel gradaties m.b.t. de mentoropleiding zelf aanbieden of uitbesteden. Zo werd bijvoorbeeld opgemerkt dat men bij externe aanbieders toch nog veel betrokken zijn, bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van de inhoud. Ook een combinatie van intern en extern aanbieden is mogelijk, bijvoorbeeld wanneer een deel van een meerdaagse opleiding door een externe partner gegeven wordt. Daarnaast zijn ook evoluties mogelijk: een sector gaf aan de mentoropleiding eerst via een externe partner aan te bieden, maar negatieve feedback van de deelnemers zorgde ervoor dat ze het momenteel toch in eigen beheer doen. Het blijkt niet evident om een geschikte opleider te vinden die het voldoende praktisch benadert.



kan gebeuren via zelfstudie of gerichte begeleiding, maar ook via een externe opleiding, waarna de opgeleide instructeurs via het 'train-the-trainer'-principe collega's kunnen opleiden. Verschillende sectoren ervaren het als een voordeel om over interne trainers te beschikken aangezien zij sneller kunnen inspelen op vragen dan externe partners.

De opleidingen voor mentoren worden **individueel of collectief** (voor verschillende ondernemingen) georganiseerd en kunnen zowel bij de onderneming ter plaatse als bij het vormingsfonds doorgaan. Tijdens de workshops bleek dat de opleiding vaak voor meerdere ondernemingen samen gebeurt. Verschillen in aanpak worden voornamelijk verklaard door sectorale kenmerken als de schaal in termen van het aantal werkplekken, de geografische spreiding van de ondernemingen, het aandeel kmo's, etc.

Daarnaast komen er ook heel wat logistieke zaken kijken bij de organisatie van de mentoropleiding. Enerzijds op communicatief vlak om het **aanbod kenbaar te maken**. Dan kan schriftelijk via mail, een brochure, een item in de nieuwsbrief, op de website of via de sociale media. In sommige sectoren (waaronder de kapperssector (via Coiffure.org) en de bouwsector (via Constructiv)) wordt informatie over de mentoropleiding bijvoorbeeld ook als bijlage bij de erkenning verstuurd. Voor dergelijke communicatie moeten de nodige inhoudelijke items ontwikkeld worden, en zijn soms ook partnerorganisaties betrokken voor lay-out, verzending, etc. Daarnaast wordt ook het belang van mondelinge communicatie benadrukt: de mentoropleiding wordt ter sprake gebracht tijdens plaatsbezoeken aan ondernemingen, contacten tijdens events, etc. Ook werkgeversfederaties brengen de mentoropleiding onder de aandacht van ondernemingen.

Een ander logistiek aspect dat niet onderschat mag worden, betreft de **planning en opvolging** van de opleidingsdeelname. Naast het aansporen van mentoren om de opleiding te volgen, dienen ook de nodige acties ondernomen te worden om bv. de locatie te regelen en de opleiding te laten erkennen voor het Vlaams opleidingsverlof. Op administratief vlak vraagt ook het opvolgen en bevestigen van de inschrijvingen een aanzienlijke tijdsbesteding, net als de administratieve opvolging van de attesten en het sanctioneren (indien nodig, zoals schrapping van de erkenning wanneer de verplichte opleiding niet gevolgd wordt binnen de zes maanden). Na het volgen van de mentoropleiding contacteren sectorconsulenten vaak ook de mentoren en informeren ze naar de opstart en of er bijkomende begeleiding nodig is.

Na deelname aan de opleiding wordt bovendien via diverse kanalen feedback verzameld om waar nodig het aanbod aan te passen of bijkomende ondersteuning te voorzien. Sommige sectoren organiseren in dit kader ook **lerende netwerken** om mentoren te versterken vanuit de sectorfondsen en/of de betrokken werkgeversfederaties. De volgende voorbeelden illustreren wat dit inhoudt:

- ▶ Voor onderhoudsmechanica werd via CAO vastgelegd dat werknemers die de mentoropleiding volgden gratis een halve dag kunnen deelnemen aan een lerend netwerk (i.e. terugkomdagen samen met onderwijs);
- ▶ De chemiesector organiseert jaarlijks een intervisiegroep voor mentoren van de duale opleiding chemische procestechnieken. Dit is gericht op het uitwisselen van informatie en ervaringen.

De invulling varieert van interactieve bijeenkomsten met trajectbegeleiders en mentoren, leerkrachten en ondernemingen tot digitale opvolging via webinars en nieuwsbrieven. In beide gevallen dienen de deelnemers gemobiliseerd te worden. Ook de praktische organisatie vraagt heel wat voorbereiding, zowel qua infrastructuur, administratieve opvolging, eventueel ook catering en het vinden en brieven van een facilitator voor de netwerkdiscussie.

Hoewel dergelijke netwerkbijeenkomsten (nog) niet in alle sectoren georganiseerd worden<sup>40</sup>, hebben een aantal sectoren wel concrete plannen om hier op kort termijn werk van te maken. De eigenheid van

---

<sup>40</sup> Verschillende sectorfondsen merkten op dat ze momenteel nog geen lerende netwerken organiseren omdat ze de nodige middelen en capaciteit missen, maar dat ze het in de toekomst wel zouden willen opnemen indien dat praktisch haalbaar is.



de sector laat zich op dit vlak voelen: sectoren met veel kleine kmo's ervaren moeilijkheden om deelnemers te bereiken en moeten naar andere manieren zoeken om mentoren te vormen. Zij kijken eerder in de richting van nieuwbrieven om daarna webinars te organiseren.

#### ONTWIKKELING VAN ACTIVITEITENLIJSTEN

Net als bij het ontwikkelen van de standaardtrajecten, zijn sectoren, inclusief de sectorfondsen, ook betrokken bij het ontwikkelen van de activiteitenlijsten. Het **opstellen van de activiteitenlijst** gebeurt vaak door één persoon, die voortbouwt op beschikbaar materiaal (standaardtrajecten en beroepskwalificaties, maar ook resultaten van voorbereidende projecten, etc.). Indien aangewezen wordt daarbij afgestemd met de sectorale sociale partners, SYNTRA Vlaanderen, andere sectoren,...

Na het opstellen van de activiteitenlijst wordt deze ook **gevalideerd** via interne aftoetsing, maar ook op basis van externe input via plaatsbezoeken, netwerken, interactie met onderwijspartners, VDAB, etc. Via overleg met de PBD van de onderwijskoepels wordt de verdeling leerwerkplek/school bepaald en wordt een algemeen opleidingsplan opgesteld. De verzamelde informatie wordt vervolgens verwerkt en teruggekoppeld om de activiteitenlijst te finaliseren. Formele validering van de activiteitenlijsten gebeurt via de sectorale partnerschappen.

In sommige gevallen wordt ook **voorbereidend overleg** gehouden om de activiteitenlijst op te stellen. Dat kan intern, maar bijvoorbeeld ook via informeel overleg met de PBD van de onderwijskoepels. Verschillende deelnemers aan de workshops benadrukten echter dat ze vrij snel kunnen overgaan tot het uitschrijven de activiteitenlijst wanneer het standaardtraject beschikbaar is.

#### ONTWIKKELING VAN ONDERSTEUNEND MATERIAAL (BUITEN MENTOROPLEIDING)

Tot slot wordt in de voorbereidingsfase ook ondersteunend materiaal ontwikkeld voor de verschillende diensten en producten die in het kader van duaal leren worden aangeboden (buiten de mentoropleiding). Het ondersteunend materiaal kan zowel louter informatief als inhoudelijk zijn:

- ▶ **Informatief materiaal** betreft het ontwikkelen van brochures, nieuwsbrief, website, beeldmateriaal,... In sommige gevallen wordt dit specifiek voor duaal leren ontwikkeld, maar vaak gaat om het om items binnen de bredere (algemene) communicatie. De ontwikkeling van communicatiemateriaal gebeurt doorgaans deels intern (vb. brochures), deels extern (vb. video's).
- ▶ **Inhoudelijk (didactisch) materiaal** omvat zaken zoals een opleidingsplan dat duidelijk aangeeft wat jongeren op school en binnen de onderneming leren, een feedbackagenda voor communicatie over het leerproces, maar ook praktische instrumenten zoals een toolbox, fiches, app,... Dergelijk materiaal is gericht op het ondersteunen van ondernemingen en/of opleidingsverstrekkers om duale trajecten in de praktijk vlot te laten verlopen. Door hen een (inhoudelijke) houvast te geven, kan de ontwikkelkost voor ondernemingen en opleidingsverstrekkers worden beperkt.

De ontwikkeling van het ondersteunend materiaal kan intern gebeuren door medewerkers van het sectorfonds en/of de betrokken sociale partners, maar kan ook worden uitbesteed. In beide gevallen moet vooraf de nodige informatie verzameld worden. Heel wat aandacht gaat daarbij naar het **detecteren van behoeften** (zoals dat ook gebeurt in het kader van de mentoropleiding, cf. supra). Waar aangewezen, wordt (informeel) **overleg** georganiseerd, bijvoorbeeld met PBD i.v.m. het opleidingsplan.

Als het materiaal **intern ontwikkeld** wordt, wordt de nodige informatie verzameld, doorgenomen en verwerkt. Dat gebeurt bijvoorbeeld binnen ad hoc werkgroepen met daarin ook vertegenwoordigers van opleidingsverstrekkers en ondernemingen. Daarnaast worden ook afspraken gemaakt met partners voor lay-out, drukkosten, ... Dit proces is repetitief om het ontwikkelde materiaal up-to-date te houden.

Wanneer de ontwikkeling wordt **uitbesteed**, gaat heel wat tijd naar het selecteren van geschikte partner(s). Dat gebeurt doorgaans via een aanbestedingsprocedure (oproep lanceren, offertes doornemen, gesprekken met potentiële partners, onderhandelen, ...). Aangezien de ontwikkeling van



het materiaal heel wat expertise vraagt, gebeurt dit vaak via samenwerking met externe partners. Het bijhorende overleg vraagt ook heel wat tijd, net als het geven van feedback op de ontwikkelde materialen en tools.

Verschillende sectorfondsen maakten gebruik van ESF-middelen om ondersteunend materiaal te ontwikkelen. Deelnemers aan de workshops waren het erover eens dat het ontwikkelen van ondersteunend materiaal bijzonder intensief is in termen van tijd en geld. Dat verklaart meteen ook waarom verschillende sectoren er nog niet op ingezet hebben wegens een gebrek aan tijd en middelen, ook al geven ze aan dat dit idealiter mee opgenomen wordt vanuit de sector. Anderzijds werken sectorfondsen en werkgeversfederaties vaak nauw samen zodat ze de inspanningen kunnen delen.

### 3.1.2 Screening en matching

De fase gericht op screening en matching omvat alle activiteiten die nodig zijn voor het tot stand laten komen van overeenkomsten voor duale werkplekken. De interviews en de workshops leren dat de sectorfondsen in deze fase doorgaans de volgende taken op zich nemen<sup>41</sup>:

- ▶ Informeren van ondernemingen
- ▶ Informeren van opleidingsverstrekkers en breed publiek
- ▶ Ondersteunen bij erkenningsaanvraag
- ▶ Samenbrengen van leerlingen en ondernemingen
- ▶ Ondersteunen bij opstellen van overeenkomst

#### INFORMEREN VAN ONDERNEMINGEN

Vanuit de intermediaire rol bestaat een belangrijke taak uit het informeren van ondernemingen (zowel ledenorganisaties als niet-leden en ondernemingen uit andere sectoren). Dat kan zowel vraag- als aanbodgestuurd verlopen door sectorfondsen, werkgeversfederaties, sectorale opleidingscentra, etc.

Eenzijds kan het ontwikkelde ondersteunend materiaal proactief verspreid worden. De communicatie kan **schriftelijk** gebeuren via het verspreiden van een brochure (specifiek voor duaal leren), maar ook via andere kanalen zoals e-mail, nieuwsbrief, website, sociale media, video, ... Soms is er ook sprake van gerichte communicatie voor specifieke doelgroepen zoals eenmanszaken.

De communicatie kan anderzijds ook **mondeling** gebeuren, bijvoorbeeld tijdens plaatsbezoeken, infosessies of netwerkbijeenkomsten. Het organiseren van infosessies gebeurt vaak zowel voor ondernemingen als voor opleidingsverstrekkers (ook digitaal en doorgaans regionaal). Tijdens de workshops werd erop gewezen dat plaatsbezoeken meer doeltreffend zijn dan infosessies. Het is echter niet altijd haalbaar om ondernemingen ter plaatse te informeren: uit de discussie bleek dat dit varieert naargelang de studierichting en de sectorale kenmerken. Het is bijvoorbeeld moeilijker naarmate er meer scholen en ondernemingen bij betrokken zijn en naarmate de onderneming geografisch meer verspreid zijn. Een andere manier om ondernemingen te bereiken, is via het sectoraal vormingsaanbod: er vloeien regelmatig duale werkplekken voort uit contacten met ondernemingen die beroep doen op het vormingsfonds voor het opleiden van hun werknemers.

Tot slot wordt in deze context ook gewezen op het belang van het verzamelen en verspreiden van **getuigenissen en goede praktijken**, bijvoorbeeld via artikels. Daar gaat heel wat voorbereidend werk aan vooraf, met name de inspanningen die worden geleverd om goede leerbedrijven te identificeren en te mobiliseren. Ook het bundelen en documenteren van goede praktijken vergt enige inspanning, maar wordt wel als een krachtig communicatiemiddel ervaren.

---

<sup>41</sup> Dit gebeurt in nauw overleg en in samenwerking met andere actoren op sectorniveau, zoals ook in de tekst geïllustreerd wordt.





Naast de proactieve communicatie worden ook vragen uit het veld beantwoord. Enerzijds door het delen van informatie die de Vlaamse overheid/SYNTRA Vlaanderen ter beschikking stelt. Daarnaast nemen alle sectorfondsen ook een **'helpdesk'-functie** op, waarbij vragen worden beantwoord door consultants of externe specialisten via mail, telefoon, online, ... Ook in deze context wordt (vraaggestuurd) informatie verstrekt tijdens plaatsbezoeken. Het gaat dan specifiek om een bezoek door een sectorconsulent wanneer de onderneming interesse toont voor duaal leren of bij de opstart van duale leertrajecten.

#### INFORMEREN VAN OPLEIDINGSVERSTREKKERS EN BREED PUBLIEK

Actoren op sectorniveau zoals sectorfondsen, sociale partners en sectorale opleidingscentra, nemen ook een actieve rol op voor het informeren van opleidingsverstrekkers en het brede publiek. Ze dragen bij tot een hogere bekendheid van duaal leren. Naar scholen toe gebeurt dat vaak via voorbereidende gesprekken en het bezorgen van een informatiepakket (met o.a. een brochure en/of andere schriftelijke informatie). Verschillende sectoren bezorgen opleidingsverstrekkers kant-en-klare **informatie** die ze kunnen overnemen aangezien ze niet steeds over de nodige capaciteit en middelen beschikken om dit zelf op te nemen. Het delen van informatie blijkt bijzonder belangrijk omdat opleidingsverstrekkers vaak een intermediaire rol opnemen naar de werkplekken toe: indien cruciale informatie wijzigt, wordt dit in eerste instantie aan de scholen gesignaleerd zodat zij op hun beurt de werkplekken kunnen informeren (bijvoorbeeld m.b.t. wijzigingen in de vakantieregeling, ...).

Ook tijdens het bijwonen van Studie-informatiedagen (SID-ins), infosessies en opendeurdagen wordt heel wat informatie gedeeld. Dit biedt sectoren een rechtstreeks kanaal om leerlingen en hun ouders te bereiken. Sommige sectoren ontwikkelden ook een video om het brede publiek op een toegankelijke manier te informeren over de duale opleidingen.

Net als bij het informeren van ondernemingen, worden ook **vragen beantwoord** van opleidingsverstrekkers en het brede publiek. Enerzijds door het delen van informatie van de Vlaamse overheid/SYNTRA Vlaanderen, maar ook via mail, telefoon, online (i.e. de helpdeskfunctie die het sectorfonds opneemt). De sectorfondsen worden vaak als een soort 'administrator' beschouwd. Bovendien wordt ook ter plaatse informatie verstrekt aan opleidingsverstrekkers via plaatsbezoeken (indien daar vraag naar is).

De mate waarin opleidingsverstrekkers ondersteund worden, verschilt sterk tussen sectoren. Dit hangt voornamelijk samen met het aantal te bereiken opleidingsverstrekkers en de mate waarin ze vertrouwd zijn met duaal leren. Centra leren en werken zouden bijvoorbeeld minder ondersteuning vragen dan opleidingsverstrekkers uit het voltijds onderwijs.

#### ONDERSTEUNEN BIJ ERKENNINGSAANVRAAG

Verschillende sectorfondsen nemen ook een actieve rol op naar ondernemingen toe bij het aanvragen van hun erkenning als duale werkplek<sup>42</sup>. Er zijn evenwel grote verschillen qua ondersteuning:

- ▶ Het kan zich beperken tot het **verstrekken van informatie** over de erkenningsaanvraag en wat ondernemingen daarnaast nog in orde moeten brengen (zoals verzekeringen, sociale verplichtingen,...). Dat gebeurt via allerlei kanalen zoals een brochure, mail, nieuwsbrief, website, sociale media, ... van de sectorfondsen en de betrokken werkgeversfederaties. Ook plaatsbezoeken worden aangewend om ondernemingen te informeren over de erkenningsvraag, net als de eerder besproken 'helpdeskfunctie' via mail, telefoon of online. Daarnaast wordt waar nodig ook doorverwezen naar SYNTRA Vlaanderen of naar de helpdesk van de tool om specifieke vragen te

---

<sup>42</sup> Aangezien opleidingsverstrekkers vaak als tussenpersoon optreden naar ondernemingen toe (cf. supra) is de ondersteuning ook gericht op opleidingsverstrekkers: zij contacteren de sectorfondsen en geven de antwoorden op specifieke vragen door aan de betrokken werkplekken.



kunnen beantwoorden. Dit gebeurt parallel ook voor opleidingsverstrekkers. Zij worden bovendien ook geïnformeerd tijdens opendeurdagen, waaraan ook ondernemingen meewerken.

- ▶ Sommige ondernemingen vragen (intensieve) **begeleiding bij het indienen van de erkenningsaanvraag**. Dergelijke begeleiding kan verschillende vormen aannemen. Binnen verschillende sectoren adviseren consultants ondernemingen bijvoorbeeld over de erkenbaarheid van werkplekken. Tijdens een plaatsbezoek wordt bijvoorbeeld nagegaan of alle nodige materialen en activiteiten van de opleiding effectief voorzien kunnen worden ter plekke. Wanneer werkplekken niet geschikt zijn, neemt men als sector zijn verantwoordelijkheid op. Tijdens de workshop werd ook gewezen op de inspanningen die worden geleverd om erkenningsaanvragen administratief te controleren en informatie up-to-date te houden (vb. wanneer de mentor niet meer in dienst is). Tot slot werd opgemerkt dat sommige ondernemingen de erkenningsaanvraag als een zodanig grote drempel ervaren, dat de aanvraag voor hen door de sectorconsultanten wordt ingediend. Dit betreft echter uitzonderingen: normaal gezien brengen ondernemingen en opleidingsverstrekkers dit in orde.

De nood aan ondersteuning blijkt groter bij kleine organisaties. Toch zoeken ook andere ondernemingen informatie over wat bijkomend moet gebeuren, bijvoorbeeld op het vlak van sociale verplichtingen. Het algemeen aanvoelen is dat het sociale secretariaten ontbreekt aan specifieke kennis m.b.t. duaal leren.

#### SAMENBRENGEN VAN LEERLINGEN EN ONDERNEMINGEN

Sommige sectoren nemen een actieve rol op in het matchingproces, maar op dit vlak zijn er grote sectorale verschillen:

- ▶ Een aantal sectorfondsen nemen **geen initiatief** en laten de markt spelen: het initiatief ligt doorgaans in eerste instantie bij de leerlingen zelf en bij de opleidingsverstrekkers.
- ▶ In sommige sectoren volgen de sectorfondsen de **coördinatie** op naar opleidingsverstrekkers toe. Concreet houdt dit in dat ze mee opvolgen of elke leerling een werkplek heeft (voornamelijk via mail en telefoon).
- ▶ Actoren op sectorniveau – in het bijzonder sectorfondsen en werkgeversfederaties - kunnen ook het **eerste contact faciliteren** tussen leerlingen en ondernemingen. Dat gebeurt in beide richtingen: ondernemingen informeren en ondersteunen om leerlingen te vinden voor de beschikbare werkplekken, maar ook leerlingen motiveren om in de ondernemingen aan de slag te gaan. Een belangrijk kanaal daarvoor zijn beurzen, workshops en andere events. Daarbij wordt voornamelijk algemene informatie verstrekt, maar soms worden ook concrete afspraken gemaakt met de onderneming en/of de leerlingen gericht op het selectieproces.
- ▶ Daarnaast gaan medewerkers van de sectorfondsen soms ook **actief op zoek naar werkplekken**<sup>43</sup>. Dit vergt overleg met opleidingsverstrekkers (om de vraag te kunnen inschatten) en met ondernemingen of werkgeversfederaties om bijkomende werkplekken te kunnen creëren. Indien nodig worden plaatsbezoeken georganiseerd en ook deelname aan events is in deze context zeer belangrijk (al dan niet georganiseerd door het sectorfonds). Hiervoor wordt vaak een beroep gedaan op werkgeversfederaties: zij staan immers dicht bij de ondernemingen en hebben een helikopterzicht over het aanbod (en de kwaliteit ervan). Dit is bijvoorbeeld ook waardevol wanneer het aanbod werkplekken regionaal in kaart gebracht en verspreid wordt (op vraag van opleidingsverstrekkers). Waar aangewezen wordt ook contact gelegd met andere sectoren.

---

<sup>43</sup> Op vraag van opleidingsverstrekkers zoeken sommige sectoren actief mee naar werkplekken. Er is volgens verschillende sectoren nog groeimarge om werkplekken te helpen zoeken, maar qua capaciteit is dat momenteel niet haalbaar. Soms zijn er voldoende werkplekken, maar zijn ze onvoldoende geografisch gespreid. Daarnaast werd ook opgemerkt dat er in sommige sectoren vooral groeimarge is qua aantal leerlingen.



- ▶ Tot slot zijn sommige sectorfondsen betrokken bij het **ontwikkelen en opvolgen van een matchingsysteem**. In de zorgsector werd bijvoorbeeld het matchingsysteem voor stages uitgebreid naar duaal leren. Het belang van ESF-middelen werd benadrukt om te experimenteren met een tool om tot een goede match te komen.

#### ONDERSTEUNEN BIJ OPSTELLEN VAN OVEREENKOMST

Op administratief vlak wordt vanuit sectoren ook geïnvesteerd in het **informer en opleidingsverstrekkers**. Analoog aan de eerder besproken informerende activiteiten, verloopt dit via diverse kanalen, nl. schriftelijk (via een bijlage bij de erkenningsbrief, informatiebrochure, mail, nieuwsbrief, website, sociale media, ...), via plaatsbezoeken of via de helpdeskfunctie, waarbij ook doorverwezen wordt naar de informatie die SYNTRA Vlaanderen ter beschikking stelt.

Aanvullend worden ook **trajectbegeleiders ondersteund** vanuit de sectorfondsen. Dat kan door een opleiding te organiseren voor deze doelgroep of informeler tijdens bijvoorbeeld een (jaarlijks) bezoek aan de opleidingsverstrekker. Ook netwerkmomenten vormen een belangrijk kanaal om trajectbegeleiders te informeren en te ondersteunen, niet alleen vanuit de sectorfondsen, maar ook door de betrokken sociale partners, sectorale opleidingscentra, etc.

Tot slot vergt het **opvolgen van overeenkomsten** ook een aantal inspanningen. Eerst en vooral omdat doorgaans een administratieve controle van de overeenkomsten voorzien is (vb. aantal uren, aantal overeenkomsten en in sommige sectoren ook of ze juist ingevuld zijn in de app, etc.). Het blijft echter niet bij louter controleren: wanneer foutieve informatie gedetecteerd wordt, worden ook de nodige acties ondernomen om dit recht te zetten.

Indien gewenst, wordt ook aanwezigheid bij de contractondertekening voorzien om alle betrokken partijen van de nodige ondersteuning te voorzien. Dit laat toe om alle belangrijke informatie te overlopen, en eventuele bijkomende vragen van werkgever, mentor, leerling, ouders of opleidingsverstrekkers te beantwoorden. Dat blijkt echter eerder uitzonderlijk te zijn: voor het afsluiten van overeenkomsten zijn in de eerste plaats ondernemingen en opleidingsverstrekkers aan zet.

### 3.1.3 Ondersteuning tijdens het traject

Deze fase omvat alle activiteiten ter ondersteuning van de lopende trajecten vanaf de eerste dag op de werkvloer tot de evaluatie van de leerling. De interviews en de workshop leren dat de sectorfondsen in deze fase doorgaans de volgende taken op zich nemen:

- ▶ Ondersteuning doorheen volledig traject (van onthaal tot evaluatie)
- ▶ Ondersteuning bij geschillen of stopzetting

#### ONDERSTEUNING DOORHEEN VOLLEDIG TRAJECT (VAN ONTHAAL TOT EVALUATIE)

Zodra jongeren actief zijn op de werkplek, worden diverse vormen van ondersteuning geboden doorheen het volledige traject, en dit zowel aan ondernemingen als aan opleidingsverstrekkers. Dat gebeurt proactief door de **beschikbare informatie en ondersteunend materiaal** voor onthaal, dagelijkse begeleiding en evaluatie te delen (vb. toolbox, fiches, app, brochure, video,... - zie paragraaf 3.1.1). In deze fase gaat het om materiaal dat buiten de mentoropleiding gedeeld wordt door sectorfondsen, werkgeversfederaties etc. Tijdens de mentoropleiding wordt immers ook al heel wat ondersteunend materiaal gedeeld. Bovendien werd tijdens de workshops opgemerkt dat het vormingsaanbod voor werknemers van Horeca Forma ook opengesteld wordt voor duale leerlingen 'fastfoodmedewerker'. Zo kan worden ingespeeld op eventuele noden die bij tussentijdse evaluaties worden opgepikt.



Het delen van informatie gebeurt vaak schriftelijk via mail, nieuwsbrief, website, sociale media,... Het kan ook via een plaatsbezoek. Specifiek voor de evaluatie van de jongere is het bijvoorbeeld mogelijk dat een sectorconsulent aansluit bij (tussentijdse) evaluatiemomenten om de nodige ondersteuning te bieden. Indien aangewezen, worden ook infosessies georganiseerd om meerdere ondernemingen gelijktijdig te bereiken.

Daarnaast worden ook gerichte **vragen beantwoord** via mail, telefoon, online,... Naast dergelijke helpdeskfunctie worden vragen ook ter plaatse beantwoord tijdens een bezoek aan de onderneming. Waar nodig, wordt daarbij doorverwezen naar andere organisaties indien deze meer expertise ter zake hebben.

### ONDERSTEUNING BIJ GESCHILLEN OF STOPZETTING

De **informatie** die wordt verspreid naar ondernemingen en opleidingsverstrekkers gaat ook in op geschillen en stopzetting van trajecten. Het gaat dan bijvoorbeeld om specifieke klachtenprocedures die in de voorbereidende fase ontwikkeld werden. Net als de andere informatie kunnen deze zowel schriftelijk als ter plaatse gecommuniceerd worden. Op die manier worden de beschikbare opties verduidelijkt.

Hoewel het aantal vragen hieromtrent relatief beperkt is, wordt benadrukt dat het **beantwoorden van vragen** rond geschillen of stopzetting wel bijzonder tijdsintensief is (omdat het erg delicaat is). Formele en informele klachten moeten immers eerst en vooral (grondig) geanalyseerd worden. Indien gewenst, wordt ook bemiddeld (op vraag van de betrokken partijen). Dit gaat doorgaans gepaard met het organiseren van een plaatsbezoek. Vanuit hun intermediaire rol verwijzen sectorconsulenten ook door naar andere organisaties indien die beter geplaatst zijn om de nodige ondersteuning te bieden.

Daarnaast worden ook inspanningen geleverd om de **acties van het Vlaams Partnerschap te faciliteren** voor de behandeling van geschillen. Concreet gebeurt dat bijvoorbeeld door een plaatsbezoek te organiseren (gebruik makend van het netwerk binnen de sector) of door specifieke zaken te onderzoeken.

Een bijkomende activiteit is het **opvolgen van de procedure**: het betrokken sectorfonds doet de nodige controles bij problemen, meldingen en geeft er ook gevolg aan. Wanneer bijvoorbeeld blijkt dat de mentor niet in orde is, wordt het traject stopgezet. De sectorfondsen bieden ook ondersteuning bij het zoeken naar een andere werkplek en/of het achterhalen en remediëren van onderliggende oorzaken van de geschillen.

### 3.1.4 Overkoepelende activiteiten

De vierde, overkoepelende fase omvat alle doorlopende activiteiten die niet toe te wijzen zijn aan één van bovenstaande fases. De interviews en de workshop leren dat deze fase doorgaans de volgende taken omvat:

- ▶ Deelname aan overleg over duaal leren in het algemeen;
- ▶ Bieden van beleidsondersteuning;
- ▶ Aantrekken van financiering voor duaal leren.

#### DEELNAME AAN OVERLEG OVER DUAAL LEREN IN HET ALGEMEEN

Bij de betrokken actoren op sectorniveau vindt heel wat **intern overleg** plaats m.b.t. duaal leren. Voor sectorfondsen omvat dit bijvoorbeeld afstemming tussen consulenten, andere collega's, bestuur,...



maar ook overleg met andere belangrijke gesprekspartners zoals de betrokken competentiecentra, vakbonden en werkgeversfederaties,

In sommige sectoren vormt duaal leren een vast agendapunt waarover medewerkers en bestuursleden worden gebriefd. In functie van informatiedoorstroming wordt ook toelichting voor alle personeelsleden voorzien. De deelnemers aan het overleg variëren naargelang het te bespreken onderwerp, net als de vorm van het overleg: soms gebeurt het via interne werkgroepen, en in sectoren als de bouwsector zijn regionale overlegorganen zeer belangrijk.

Daarnaast is er ook heel wat **overleg met externe partijen**. Dat gebeurt via diverse kanalen:

- ▶ Participatie in formele overlegorganen (cf. klankbordgroep sectoren, sectoraal partnerschap);
- ▶ Deelname aan netwerkbijeenkomsten – regionale en provinciale netwerken, lerende netwerken van het Europees Sociaal Fonds (ESF);
- ▶ Overleg met actoren uit andere sectoren (andere sectorfondsen; intersectorale werkgroepen);
- ▶ Overleg met ondernemingen, sociale partners, regionale partners, onderwijsnetten (binnen de eigen sector), RTC, opleidingsverstrekkers (+ contact met bevoegde beleidsdomeinen)
- ▶ Deelname aan congressen, conferenties, infodagen - events rond duaal leren die worden georganiseerd waardoor men kan bijleren over duaal leren.

Algemeen wordt aangegeven dat partners elkaar vinden wanneer nodig.

Tot slot is er ook **ervaringsuitwisseling via netwerken** om ervaringen, moeilijkheden, successen,... te delen en samen - indien nodig - te zoeken naar oplossingen. Ook dit vergt een aanzienlijke tijdsinvestering. Enerzijds is er de deelname aan bijeenkomsten (fysiek of online) met mentoren, trajectbegeleiders, andere sectoren,... Daarnaast komen er extra activiteiten bij kijken wanneer de netwerkbijeenkomsten zelf georganiseerd worden. Dat gaat van het regelen van een locatie, de administratieve opvolging, catering en het mobiliseren van deelnemers tot het vinden en brieven van een facilitator voor de netwerkdiscussie. Ook digitale events (zoals webinars) vragen de nodige organisatie. Verschillende sectorfondsen en werkgeversfederaties leveren daar heel wat inspanningen voor.

## BIEDEN VAN BELEIDSONDERSTEUNING

Een aantal intensieve overkoepelende activiteiten zijn de activiteiten m.b.t. beleidsondersteuning. Sectorfondsen en werkgeversfederaties leveren bijvoorbeeld input voor **communicatie** vanuit de overheid rond duaal leren. In deze context werd verwezen naar de campagne “ideaal duaal”, promotievideo's voor duaal leren, maar ook naar het verzamelen van getuigenissen en informatie voor bijvoorbeeld de websites van SYNTRA Vlaanderen, Onderwijskiezer,... De gevraagde informatie moet telkens worden gezocht, verwerkt en mee worden verspreid.

Naast het communicatieve luik is er ook inhoudelijke **ondersteuning van SYNTRA Vlaanderen**. Dit omvat o.a. het beantwoorden en opvolgen van specifieke vragen met als doel om duaal leren op te bouwen (bijvoorbeeld over het aantal leerlingen of het verloop van duaal leren). Daarnaast wordt ook ingezet op het ontwikkelen van procedures en het opvolgen van 'werkplek duaal'. Verder is er ook formele rapportering aan SYNTRA Vlaanderen, zoals het jaaractieplan en de procedures van het sectoraal partnerschap, de jaarlijkse audit en rapportering aan het Vlaams partnerschap. Deze activiteiten vragen ook een aanzienlijke investering van verschillende actoren in de betrokken sectoren.

Op het vlak van beleidsondersteuning leveren sectoren ook diverse **input voor beleidsvoorbereidend werk**. Aangehaalde voorbeelden betreffen het doornemen en becomingariëren van startnota's, visieontwikkeling en het opmaken van procedures. Ze zijn ook betrokken bij de voorbereiding van



nieuwe decreten. Verder wordt ook input geleverd via strategische analyses (zoals een SWOT-analyse van duaal leren op sectorniveau). Ook op sectorniveau worden acties gekoppeld aan dergelijke strategische oefeningen.

Tot slot wordt ook beleidsondersteuning geboden via het **delen van ervaring en expertise**. Dat gebeurt enerzijds via deelname aan netwerkbijeenkomsten (cf. supra). Andere activiteiten waarvoor ze zich engageren zijn het ondersteunen van lokale initiatieven en medewerking aan studies, zoals ook deze kosten-/batenanalyse. Deze zaken worden belangrijk geacht om de opgebouwde kennis en ervaring te delen en zo bij te dragen tot de verdere ontwikkeling van duaal leren. Terzelfdertijd wordt algemeen benadrukt dat dergelijke activiteiten bijzonder tijdsintensief zijn.

#### AANTREKKEN VAN FINANCIERING VOOR DUAAL LEREN

Tot slot worden ook inspanningen geleverd om financiering aan te trekken om de in deze paragraaf beschreven activiteiten te bekostigen. Deze financiering wordt meestal extern gezocht via het **aantrekken van projectmiddelen**<sup>44</sup>. Dit vergt heel wat inspanningen: na het doornemen van de oproep, worden mogelijke partners gezocht en gecontacteerd en wordt een projectvoorstel uitgewerkt en ingediend. Hoewel dit veel tijd en opvolging vraagt, is er geen garantie op succes. Vooral voor kleinere organisaties is het niet evident om hier medewerkers voor te alloceren.

Daarnaast worden ook activiteiten ondernomen voor het **vrijmaken van interne middelen**. Dit vergt het creëren van draagvlak bij de sociale partners voor investering in duaal leren (opleiding, communicatie, onderzoek, gesimuleerde werkplekken...). Indien de bereidheid er is om interne middelen te investeren, moet er een (vaak beperkte) aanvraag ingediend worden die moet worden goedgekeurd om aanspraak te kunnen maken op de middelen van het sectorfonds.

### 3.2. Investering door sectorfondsen

De vorige paragraaf bood een overzicht van de inspanningen die sectorfondsen en andere actoren op sectorniveau leveren om duaal leren in Vlaanderen te implementeren. Deze paragraaf bouwt erop voort en focust op de investeringen van sectorfondsen, zowel uitgedrukt in termen van tijdsbesteding als werkingskosten.

Hoewel op sectorniveau heel wat actoren betrokken zijn bij de uitrol en implementatie van duaal leren in Vlaanderen ligt de primaire focus voor het veldwerk in deze studie op de sectorale opleidingsfondsen. Zij nemen deel aan de sectorale overlegorganen van SYNTRA Vlaanderen en organiseren de mentoropleiding. Hun activiteiten zijn echter onlosmakelijk verbonden met die van de betrokken sociale partners en andere organisaties binnen de respectievelijke sectorale partnerschappen. Onderling overleg biedt bijvoorbeeld inzicht in de investering die alle betrokken partijen leveren aangezien alle deelnemers het overleg moeten voorbereiden en opvolgen. Op die manier bieden de berekeningen onrechtstreeks ook inzicht in de investeringen van andere actoren.

Box 4 illustreert hoe sectorfondsen samenwerken met andere actoren op sectorniveau, en in het bijzonder werkgeversfederaties, om duaal leren in de praktijk te brengen en te ondersteunen qua opschaling en kwaliteitsbewaking.

---

<sup>44</sup> De deelnemers aan de workshops verwezen vooral naar ESF-projecten en [projecten vanuit de federale overheid gericht op risicogroepen](#). Dit komt verder aan bod in de financieringsanalyse van duaal leren in Vlaanderen.



#### Box 4: Sectorfondsen als één van de sleutelactoren voor duaal leren op sectorniveau

Hoewel sectorfondsen in deze studie centraal staan, zijn ze niet de enige partij die op sectorniveau de schouders zet onder duaal leren. Dat blijkt al sinds de introductie van duaal leren uit de oprichting van sectorale partnerschappen: sectorgebonden overlegplatformen, waarin de relevante onderwijs- en werkpartners uit de betreffende sector zetelen. Het Decreet verduidelijkt dat het gaat om vertegenwoordigers van werkgeversfederaties en vakbonden, vertegenwoordigers van de Syntra's, de onderwijskoepels en het GO! en vertegenwoordigers van de betrokken departementen en agentschappen van de beleidsdomeinen Onderwijs en Werk, inclusief VDAB.

Om de inspanningen van de sectorfondsen vanuit de bredere context te kunnen benaderen, is het daarom belangrijk om ook de inspanningen van de andere sectorale partners te erkennen. Voor deze analyse betekende dit concreet dat de sectorfondsen de meettabellen ook konden bezorgen aan andere actoren die op sectorniveau initiatieven ondernemen in het kader van duaal leren, zoals de werkgeversfederaties en de vakbonden. Als reactie op deze oproep ontvingen we voor de opleidingen CPT en EMT zowel input van de sectorfondsen (respectievelijk Co-Valent en Inom) en van de werkgeversfederaties (respectievelijk Essenscia en Agoria). Deze informatie biedt meer inzicht in de interactie tussen beide organisaties.

- ▶ Co-Valent en Essenscia vulden de meettabel afzonderlijk in. De acties die daarin aan bod komen, voeren ze uit onder de overkoepelende structuur van het sectoraal partnerschap chemie, kunststoffen en life sciences in de uitvoering van het jaaractieplan dat door het partnerschap wordt opgesteld. De cijfers leren dat de geleverde inspanningen behoorlijk evenwichtig verdeeld zijn: op het moment van invullen, was de verhouding qua tijdsbesteding tussen Co-Valent en Essenscia 40-60. Dit verschil wordt voornamelijk verklaard door het grote aantal uren dat Essenscia besteedt aan het ontwikkelen van ondersteunend materiaal i.s.m. Co-valent dat de ontwikkeling mee financiert. Als werkgeversfederatie speelt Essenscia ook een belangrijke rol om ondernemingen te mobiliseren. Anderzijds worden activiteiten m.b.t. de mentoropleiding en begeleiding m.b.t. de erkenningsaanvraag hoofdzakelijk (maar niet exclusief) door Co-valent opgevolgd.
- ▶ Agoria en Inom vulden te meettabel gezamenlijk in. De initiatieven die zij ondernemen kaderen binnen het sectoraal partnerschap technologische industrie. Toelichting bij de cijfers leert dat de verhouding qua tijdsbesteding op het moment van invullen 60% INOM – 40% Agoria was. Daarbij werd echter benadrukt dat het om een momentopname gaat: tijdens de opstartfase lag het gewicht meer bij Agoria, terwijl INOM in de toekomst (dan MTech+) ongeveer 80% voor zijn rekening zal nemen (en Agoria 20%). Eén van de taken die zal verschuiven heeft betrekking op het de werving van ondernemingen/opleidingsverstreckers en in het faciliteren van contact tussen beiden om elkaar te leren kennen. Momenteel neemt Agoria dit op, maar in de toekomst zal INOM deze taak normaal gezien op zich nemen. Concrete initiatieven die hieromtrent worden georganiseerd zijn infosessies voor opleidingsverstreckers en ondernemingen om op te starten en peer-to-peer sessies waarbij startende opleidingsverstreckers-ondernemingen regionaal worden samengebracht met ervaren opleidingsverstreckers-ondernemingen om van elkaar te leren.

Bron: IDEA Consult o.b.v. de informatie die in het kader van dit onderzoek verzameld werd



De bespreking van de investeringen gebeurt volgens de structuur van de vier centrale procescomponenten:

1. Voorbereiding;
2. Screening & matching;
3. Ondersteuning tijdens het traject;
4. Overkoepelende activiteiten.

Deze gegevens werden bij 12 sectorfondsen verzameld voor in totaal 10 opleidingen. Belangrijke parameters voor de interpretatie van de kostengegevens zijn opgenomen in onderstaande Tabel 15. Deze parameters zijn geldig voor elk van de 4 fases van de duale leertrajecten.

Tabel 10: Parameters berekeningen investeringen sectorfondsen

Parameters bij berekeningen investeringen ondernemingen	
Aantal observaties	12
Mediaan aantal ondersteunde ondernemingen per sectorfonds:	56
Mediaan aantal overeenkomsten per sectorfonds	63
Mediaan aantal opleidingsverstrekkers per sectorfonds:	28

### 3.2.1 Globaal overzicht

#### ► Tijdsbesteding

Figuur 11 toont hoeveel tijd een sectorfonds besteedt aan de verschillende fasen wanneer het ondersteuning biedt aan 56 ondernemingen en 28 opleidingsverstrekkers voor een duale opleiding waarvoor 63 overeenkomsten werden afgesloten. De cijfers tonen dat vooral wordt ingezet op activiteiten die plaatsvinden voor het afsluiten van overeenkomsten en aan activiteiten die de voorbereiding, screening en matching en ondersteuning van het traject overstijgen:

- **Screening en matching** vergt 38% van de tijdsbesteding, wat overeenstemt met 422 uur op jaarbasis of zo'n 7 uur per overeenkomst (uitgaand van een mediaan van 63 overeenkomsten).
- Een derde van de gespandeerde tijd heeft betrekking op **overkoepelende activiteiten**. Globaal genomen wordt daar op jaarbasis 365 uur aan besteed. Deze activiteiten staan los van de schaal van het sectorfonds (zoals in paragraaf 3.2.2.4 verder wordt toegelicht).
- **Vorbereidende activiteiten**, die ook de mentoropleiding omvatten, zijn goed voor een kwart van de totale tijdsbesteding, i.e. 266 uur op jaarbasis.
- Heel wat minder tijd gaat naar **ondersteuning tijdens duale trajecten** (5%): in deze fase zijn vooral ondernemingen en opleidingsverstrekkers aan zet.

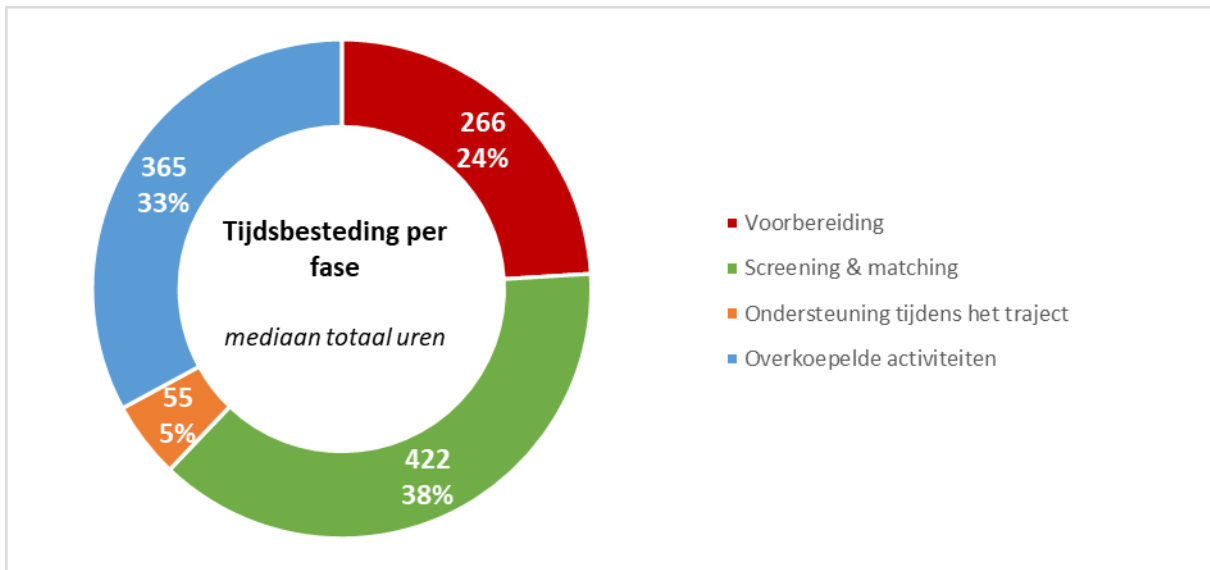
Over alle fasen heen toont de tijdsinschatting dat een sectorfonds in totaal 1.108 uur aan een duaal leertraject besteedt als we uitgaan van de mediaanwaarden (zoals hierboven vermeld). Dit stemt overeen met 148 werkdagen (van 7,5 uur) of 2/3 FTE. Deze uren worden voornamelijk gepresteerd door de sectorconsulenten. Uitgedrukt in monetaire termen resulteert dit in een kost van net geen 45.000 euro<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Op basis van een gemiddelde uurloonkost van 40,5 euro in België (Eurostat - 2019)





Figuur 11: Totale tijdsinvestering (in uren) voor een doorsnee (mediaan) sectorfonds per fase in het duaal leertraject



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

### ► Werkingskosten

Slechts enkele sectorfondsen konden in de meettabel een inschatting maken van de gemaakte werkingskosten. De gerapporteerde waarden tonen echter dat deze kosten op jaarbasis aanzienlijk kunnen oplopen en sterk variëren tussen organisaties door verschillen in het gevoerde beleid, de omvang van de organisatie, betrokken partners, etc. Ter illustratie geven we hieronder enkele voorbeelden van de aangehaalde kosten, die naast de tijdsbesteding geïnvesteerd worden in duaal leren. Aangezien deze kosten gekoppeld zijn aan acties met een verschillende schaalafhankelijkheid, vermelden we de brutowaarden. Dit impliceert m.a.w. dat ze niet teruggebracht werden op jaarbasis in de voorbereidingsfase en dat ze niet gecorrigeerd werden voor de schaal van de duale leertrajecten:

- In de voorbereiding werden voornamelijk de volgende kosten vermeld:
  - Vergaderzalen, parking, verplaatsingskosten: €100-1000
  - Mentoropleiding: €779 (voor huur van een lokaal en catering) tot €15.000 (voor huur van een lokaal, catering en externe trainer).
  - Organiseren van lerende netwerken: €2000- €15.000 (lokaal, catering, moderator/trainer)
  - Ontwikkelen van ondersteunend materiaal (zoals website, video, maar ook ander informatief of didactisch materiaal): €1.000-€50.000 euro (omvat diverse kosten als zalen, catering, parking, drukwerk, kopieën, externe partner)
- Voorbeelden van gemaakte kosten m.b.t. screening en matching:
  - Informeren van ondernemingen: €800 (infosessies) - €7.000 (website, zalen, catering, brochure)
  - Organisatie Kick-off voor samenbrengen van leerlingen en ondernemingen: €800 - €6.000
  - Ondersteunen TB bij opstellen overeenkomst: €1000 (Zalen , catering)
- Voorbeelden van werkingskosten m.b.t. de geboden ondersteuning tijdens trajecten:
  - Externe partner die procedure opvolgt voor geschillen/stopzetting: €1.800 euro



- ▶ Voorbeelden van kosten gerelateerd aan overkoepelende activiteiten:
  - Externe facilitator voor netwerkdiscussie: €14.000 voor regelen van locatie, administratieve opvolging, catering, ... van netwerkbijeenkomsten
  - Externe partner voor het opvolgen van knipperlichten in 'werkplek dual' en het ondersteunen van lokale initiatieven m.b.t. kennisdeling: €900
  - Algemene werkingskosten als een deel van de algemene kosten van het sectorfonds: IT-systemen, telefonie, boekhouding, aankoop, communicatie,...: €1.000

Ter illustratie: één van de sectorfondsen registreerde de werkingskosten sinds de introductie van de duale opleiding in 2016. Zij komen op een totaal kost van ruim €178.000, wat gemiddeld €44.500 inhoudt op jaarbasis (incl. inschakeling van een externe opleider voor de mentoropleiding). Dit bedrag omvat het ontwikkelen en jaarlijks aanbieden van de mentoropleiding, trajectbegeleidersopleiding, organiseren van overlegmomenten, ontwikkelen en drukken van materiaal...

## 3.2.2 Tijdsbesteding per fase

### 3.2.2.1 Voorbereiding

Sectorfondsen nemen een belangrijke rol op bij heel wat activiteiten die gebeuren ter voorbereiding van de implementatie van dual leren en het afsluiten van overeenkomsten. Dit omvat in eerste instantie het ontwikkelen van standaardtrajecten en activiteitenlijsten. Een andere centrale taak in deze fase betreft het aanbieden van een mentoropleiding. Daarnaast wordt ook heel wat ondersteunend materiaal ontwikkeld, dat de opschaling en kwaliteit van duale leertrajecten ondersteunt. Tabel 11 biedt meer inzicht in deze taken en leidt tot de volgende vaststellingen:

- ▶ **Periodiciteit.** Het ontwikkelen en updaten van standaardtrajecten en activiteitenlijsten gebeurt doorgaans niet jaarlijks. Daarbij mag evenwel niet voorbijgegaan worden aan het feit dat het ene standaardtraject het andere niet is: zo werd bijvoorbeeld aangegeven dat er na de ontwikkeling normaalgezien geen jaarlijkse updates zijn, maar dat een bepaald traject de voorbije 3 jaar wel 2 of 3 keer aangepast werd. De verwachting is echter dat dit tempo zich niet in de toekomst zal doorzetten.  
  
Ook het selecteren van een externe opleider of aanbieder van de mentoropleiding gebeurt niet jaarlijks. Andere activiteiten die ondernomen worden in het kader van de mentoropleiding of het ontwikkelen en updaten van ondersteunend materiaal, vinden wel minstens 1 keer per jaar plaats.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** Voor de meeste activiteiten die in deze fase ondernomen worden, is de tijdsbesteding niet afhankelijk van het aantal ondernemingen, opleidingsverstrekkers of overeenkomsten. Het aantal ondernemingen heeft wel een belangrijke impact op de mentoropleiding: er is immers een rechtstreekse link met de potentiële doelgroep en het aantal deelnemers, zowel aan de opleiding als aan eventuele opvolgingsactiviteiten.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Het overgrote deel van de activiteiten in Tabel 11 wordt door alle geconsulteerde sectorfondsen uitgevoerd en behoren bijgevolg tot de kerntaken die ze opnemen m.b.t. dual leren. Zoals eerder in het rapport werd verduidelijkt, kiezen enkele sectorfondsen voor een externe opleider. Bovendien gaven enkele sectorfondsen aan dat ze momenteel nog geen lerende netwerken organiseren om mentoren te versterken, maar dat ze dit in de toekomst wel hopen te doen wanneer daar de nodige capaciteit en middelen voor zijn. Dit verklaart de lagere uitvoeringspercentages voor deze acties binnen de mentoropleiding. Verder stellen we vast dat het opstellen van activiteitenlijsten niet steeds voorbereidend overleg vraagt, en dat de meeste



sectorfondsen zowel intern als extern ondersteunend materiaal ontwikkelen, maar dat de interne ontwikkeling iets vaker voorkomt.

Tabel 11: Overzicht van taken en acties binnen de voorbereidingsfase voor sectorfondsen

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	Ondernemingen	Overeenkomsten	Opleidingsverstrekkers	geen	
<b>A. Ontwikkeling van standaardtrajecten (inclusief updates)</b>								
1.	Houden van voorbereidend overleg	x					x	75-100%
2.	Doornemen van materiaal AHOVOKS	x					x	75-100%
3.	Bijwonen van vergaderingen	x					x	75-100%
4.	Goedkeuren van standaardtrajecten	x					x	75-100%
<b>B. Aanbieden van mentoropleiding</b>								
1	Selecteren van externe opleider/aanbieder	x					x	75-100%
2	Communicatie met externe opleider/aanbieder		x	x				75-100%
3	Inhoud en vorm ontwikkelen		x				x	75-100%
4	Mentoropleiding (deels) zelf organiseren		x	x				50-75%
5	<b>Communiceren over mentoropleiding</b>		x	x				75-100%
6	<b>Plannen en opvolgen van opleidingsdeelname</b>		x	x				75-100%
7	Organiseren van lerende netwerken om mentoren te versterken		x	x				50-75%
<b>C. Ontwikkeling van activiteitenlijsten</b>								
1	Houden van voorbereidend overleg	x					x	50-75%
2	<b>Opstellen van activiteitenlijst</b>	x					x	75-100%
3	Validering van opgestelde activiteitenlijst	x					x	75-100%
<b>D. Ontwikkeling van ondersteunend materiaal (buiten mentoropleiding)</b>								
1	<b>Interne ontwikkeling van ondersteunend materiaal</b>		x				x	75-100%
2	Externe ontwikkeling van ondersteunend materiaal		x				x	50-75%

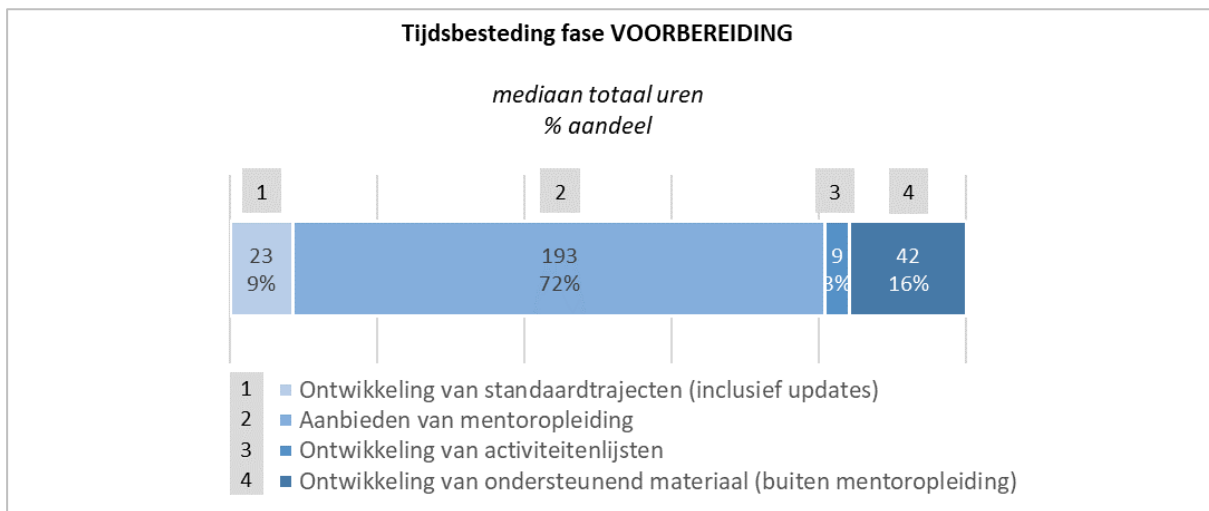
Bron: IDEA Consult

Figuur 12 toont hoe de tijd die aan de voorbereidende activiteiten besteed wordt, verdeeld is over de verschillende taken uit Tabel 11 (waarin de meest tijdsintensieve taken in het vet zijn aangeduid). Bij de berekeningen werd uitgegaan van een ondersteuning van 56 ondernemingen (de mediaan over de sectorfondsen heen) i.h.k.v. de mentoropleiding. Dit leidt tot de volgende vaststellingen:

- ▶ Het overgrote deel van de tijdsbesteding (72%) gaat naar het aanbieden van de mentoropleiding. De templates leren dat vooral de planning en opvolging van de opleidingsdeelname bijzonder intensief is, net als de bijhorende communicatie.
- ▶ In tweede instantie gaan op jaarbasis ruim 40 uur naar de ontwikkeling van ondersteunend materiaal dat buiten de mentoropleiding wordt aangeboden. Omdat het zo'n intensieve activiteit is, wordt hiervoor vaak beroep gedaan op partners om de inspanningen te delen. Dat kan binnen de context van een ESF-project, maar ook bijvoorbeeld via samenwerking met VDAB, opleidingsverstrekkers,...
- ▶ Op jaarbasis worden zo'n 3 werkdagen (9% van de tijdsbesteding in deze fase) gespendeerd aan het opstellen en updaten van het standaardtraject voor 1 opleiding. Dit vergt bijna drie keer zoveel tijd als het opstellen en updaten en activiteitenlijsten.



Figuur 12: Tijdsinvestering (in uren op jaarbasis) per sectorfonds o.b.v. mediaanwaarden - Voorbereidingsfase



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

Hoewel Figuur 12 een globaal beeld geeft o.b.v. de mediaanwaarden, besteedt niet elk sectorfonds evenveel tijd aan elke fase: de scores variëren voornamelijk in functie van de uitgevoerde taken en de interne organisatie en beleidskeuzes.

- ▶ Sectorfondsen die in deze fase aanzienlijk meer tijd besteden (dan de mediaanwaarde van de gerapporteerde inschattingen) geven bijvoorbeeld aan dat het standaardtraject regelmatig geactualiseerd werd. Een andere verklarende factor is de mate van intern en extern overleg dat erbij komt kijken: de tijd die daaraan wordt besteed, loopt aanzienlijk op wanneer er meerdere diensten binnen grotere sectorfondsen bij betrokken, wanneer veel externe partijen geconsulteerd moeten worden of wanneer dit overleg ook regionaal gebeurt (en niet enkel centraal).
- ▶ Naast de schaal van een duaal leertraject in een sector, worden verschillen in tijdsbesteding voor de mentoropleiding ook verklaard door de tijd die wordt gespendeerd aan de ontwikkeling van de vorm en inhoud van de mentoropleiding en de praktische organisatie, zeker wanneer dit op maat van de duale opleiding gebeurt. Ook het uitbesteden van taken aan een externe opleider speelt een rol. Het (deels) uitbesteden van de mentoropleiding is echter niet noodzakelijk goedkoper: het vergt een aanbestedingsproces, bijkomende communicatie en een externe kost (zie ook 3.2.1).
- ▶ Het opstellen en updaten van activiteitenlijsten blijkt algemeen de minst tijdsintensieve actie binnen deze fase. De verschillen tussen sectorfondsen zijn op dit vlak beperkt.
- ▶ Enkele sectorfondsen besteden aanzienlijk meer tijd aan de ontwikkeling van ondersteunend materiaal, vooral intern binnen de eigen organisatie.

### 3.2.2.2 Screening & matching

Taken gericht op screening en matching omvatten diverse activiteiten om de nodige werkplekken te voorzien voor een duale opleiding en leerlingen en ondernemingen met elkaar in contact te brengen. Dit omvat zowel informatiedeling naar de betrokken actoren als administratieve ondersteuning bij de erkenningsaanvraag en het opstellen van overeenkomsten. Ook het vinden van werkplekken is in verschillende sectoren een intensieve tijdsbesteding, wat ook blijkt uit Tabel 12 waarin de meest tijdsintensieve acties in het vet aangeduid zijn. De tabel toont de volgende bevindingen:

- ▶ **Periodiciteit.** Aangezien jaarlijks nieuwe overeenkomsten voorbereid en afgesloten worden, is het logisch te zien dat de acties in deze fase minstens jaarlijks plaatsvinden. Ook het ondersteunen van erkenningsaanvragen en informeren van ondernemingen, opleidingsverstrekkers en het brede publiek (inclusief leerlingen en hun ouders) is een continu proces.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** Voor elke actie evolueert de bestede tijd mee met het aantal ondernemingen, opleidingsverstrekkers en/of overeenkomsten<sup>46</sup>. De tijd die gaat naar rechtstreekse interactie met ondernemingen i.h.k.v. informatiedeling of begeleiding bij overeenkomsten groeit met het aantal ondernemingen, net als contact met opleidingsverstrekkers meer intensief wordt qua tijdsbesteding naarmate het aantal opleidingsverstrekkers toeneemt. Het samenbrengen van ondernemingen en leerlingen hangt echter net als ondersteuning bij het opstellen van overeenkomsten af van het aantal overeenkomsten. In deze fase hebben schaalvariabelen bijgevolg een belangrijke impact op de ingeschatte tijdsbesteding.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Alle acties gericht op het informeren van de betrokken stakeholders, worden door alle geconsulteerde sectorfondsen ondernomen. Dat geldt ook voor het vinden van werkplekken, maar sectoren verschillen wel in de mate waarin ze contacten tussen leerlingen en ondernemingen faciliteren en opvolgen. Ook het opvolgen van overeenkomsten en ondersteunen van trajectbegeleiders wordt niet door alle sectorfondsen opgenomen.

Tabel 12: Overzicht van taken en acties m.b.t. screening en matching voor sectorfondsen

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	Ondernemingen	Overeenkomsten	Opleidingsverstrekkers	geen	
<b>A.</b>	<b>Informeren van ondernemingen</b>							
1.	<b>Proactief informatie delen</b>		x	x				75-100%
2.	<b>Beantwoorden van vragen</b>		x	x				75-100%
<b>B.</b>	<b>Informeren van opleidingsverstrekkers en breed publiek</b>							
1	<b>Proactief informatie delen</b>		x			x		75-100%
2	<b>Beantwoorden van vragen</b>		x			x		75-100%
<b>C.</b>	<b>Ondersteunen bij erkenningsaanvraag</b>							
1	<b>Informeren van ondernemingen</b>		x	x				75-100%
2	<b>Begeleiding bij indienen erkenningsaanvraag</b>		x	x				75-100%
3	<b>Informeren van opleidingsverstrekkers</b>		x			x		75-100%
<b>D.</b>	<b>Samenbrengen van leerlingen en ondernemingen</b>							
1	<b>Werkplekken vinden</b>		x		x			75-100%
2	<b>Eerste contact faciliteren</b>		x		x			75-100%
3	<b>Opvolgen van coördinatie</b>		x		x			50-75%
<b>E.</b>	<b>Ondersteunen bij opstellen van overeenkomst</b>							
1	<b>Informeren van ondernemingen en opleidingsverstrekkers</b>		x		x			75-100%
2	<b>Opvolgen van overeenkomsten</b>		x		x			50-75%
3	<b>Ondersteunen van trajectbegeleiders</b>		x		x			0-49%

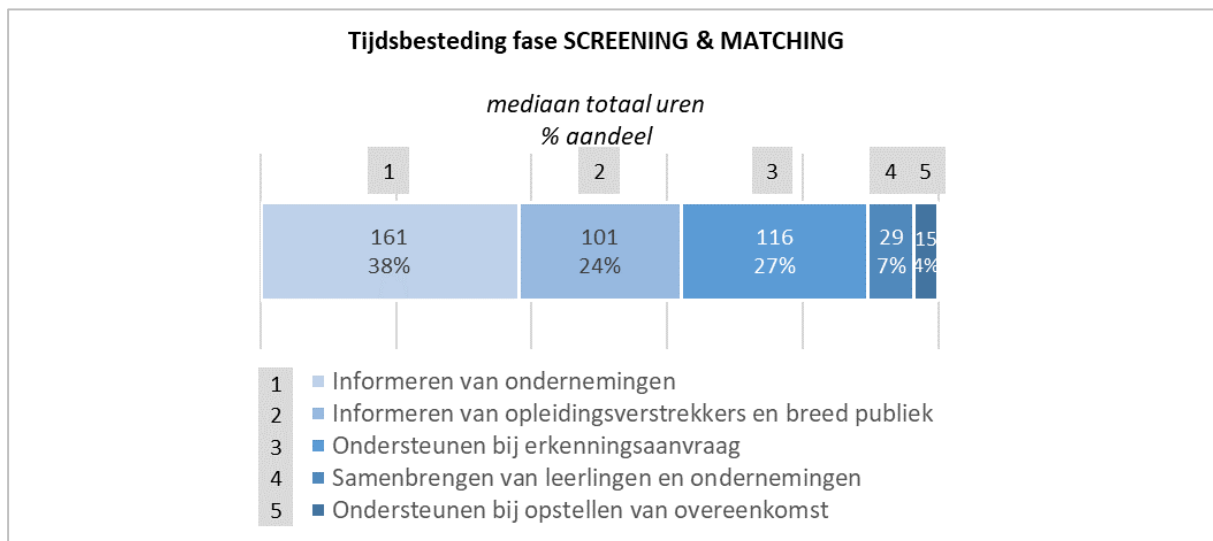
Bron: IDEA Consult

<sup>46</sup> Of een combinatie van meerdere factoren, maar de sectorfondsen konden in de template slechts één schaalvariabele selecteren.

Figuur 13 geeft weer hoe de tijd die sectorfondsen spenderen aan de acties uit Tabel 12 verdeeld is over de verschillende acties. De tijdsbesteding werd berekend voor een situatie met 56 ondernemingen, 63 overeenkomsten en 28 opleidingsverstrekkers gekoppeld aan een specifiek duaal leertraject (de mediaan over de sectorfondsen heen). Dit leidt tot de volgende vaststellingen:

- ▶ Ruim een derde van de tijdsbesteding (38%) gaat naar het informeren van ondernemingen, wat het de meest intensieve taak in deze fase maakt;
- ▶ Het bieden van ondersteuning bij de erkenningsaanvraag vraagt ruim een kwart van de tijdsbesteding in deze fase (27%);
- ▶ Zo'n 100 uur (24%) blijkt naar informeren van opleidingsverstrekkers te gaan: ook zij vormen m.a.w. een belangrijke doelgroep van de sectorfondsen;
- ▶ Het samenbrengen van leerlingen en ondernemingen vertegenwoordigt 7% van de tijdsbesteding en is eerder geconcentreerd qua tijd (en bijvoorbeeld gekoppeld aan kickoff events);
- ▶ Ondersteuning bij het opstellen van overeenkomsten vergt slechts een fractie van de tijd (4%): het zijn vooral de betrokken opleidingsverstrekkers en ondernemingen die daarbij aan zet zijn.

Figuur 13: Tijdsinvestering (in uren op jaarbasis) per sectorfonds o.b.v. mediaanwaarden - Fase gericht op screening en matching



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

Ook in deze fase wijken sommige sectorfondsen aanzienlijk af van de mediaanwaarden m.b.t. screening en matching. Verschillende factoren helpen deze verschillen te verklaren:

- ▶ Sommige sectorfondsen organiseren zelf geen initiatieven om het eerste contact te faciliteren tussen jongeren en ondernemingen en om de coördinatie op te volgen, terwijl anderen daar veel verder in gaan en bijvoorbeeld infosessies en kickoff events organiseren.
- ▶ Ondersteuning bij erkenningsaanvragen is meer tijdsintensief wanneer dit gepaard gaat met plaatsbezoeken en wanneer de erkenningsaanvraag volledig mee begeleid en zelfs overgenomen wordt (ook al gebeurt dat eerder uitzonderlijk).



### 3.2.2.3 Ondersteuning tijdens het traject

De ondersteuning vanuit sectorfondsen stopt niet wanneer de jongeren op de werkvloer starten: ook tijdens de trajecten wordt ondersteuning geboden, zowel voor de dagdagelijkse activiteiten (van onthaal tot en met evaluatie) als voor mogelijke geschillen of stopzetting. Tabel 13 toont de acties die in deze context ondernomen worden. Dit leidt tot de volgende vaststellingen:

- ▶ **Periodiciteit.** Alle activiteiten in deze fase vinden elk jaar plaats: het is een continu proces. Daarbij dient evenwel te worden opgemerkt dat het aantal geschillen, klachten en stopzettingen momenteel nog beperkt is: niet elk sectorfonds moest daar reeds een actieve rol voor opnemen. Zij lieten de periodiciteit blanco.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** De omvang van de tijdsbesteding hangt nauw samen met het aantal werkplekken en overeenkomsten. Dit geldt zowel voor het delen van informatie en materiaal, als voor het beantwoorden van vragen. Het faciliteren van de acties die het Vlaams Partnerschap in deze context onderneemt, werd voornamelijk gelinkt aan het aantal ondernemingen, al zijn sommige sectorfondsen ook van mening dat het niet schaalafhankelijk is.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Alle sectorfondsen zijn beschikbaar voor het beantwoorden van vragen en stellen ook zelf ondersteunend materiaal ter beschikking. Anderzijds toont de tabel dat er grote verschillen zijn qua ondersteuning bij geschillen of stopzetting, voornamelijk omdat niet alle sectoren er in dezelfde mate mee geconfronteerd worden<sup>47</sup>. Terzelfdertijd wordt benadrukt dat dergelijke initiatieven en procedures bijzonder tijdsintensief zijn.

Tabel 13: Overzicht van taken en acties m.b.t. het bieden van ondersteuning tijdens duale trajecten voor sectorfondsen

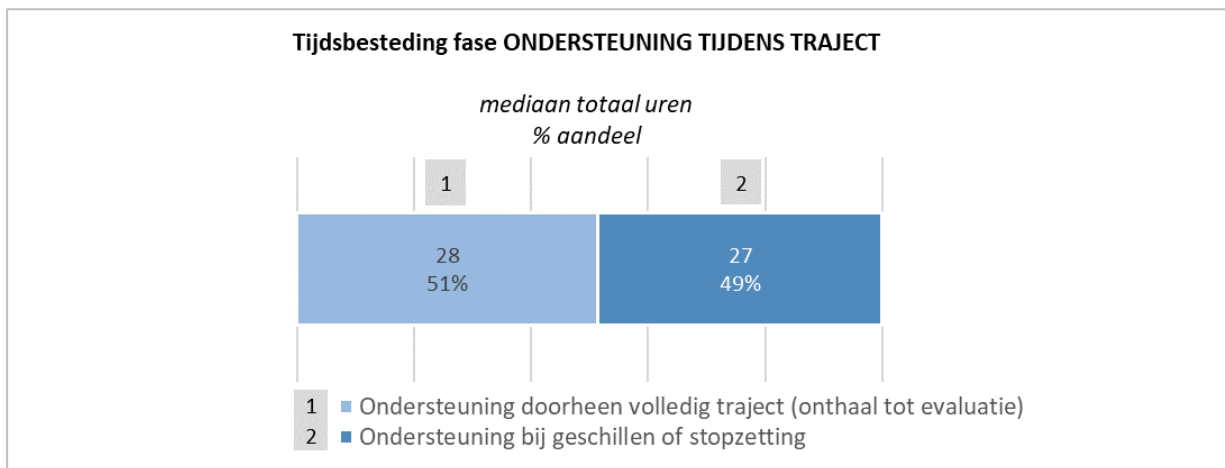
		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	Ondernemingen	Overeenkomsten	Opleidingsverstrekkers	geen	
<b>A. Ondersteuning doorheen volledig traject (onthaal tot evaluatie)</b>								
1.	<b>Informatie en ondersteunend materiaal delen (vb. toolbox, fiches, app, brochure, video,...)</b>		x		x			75-100%
2.	Vragen beantwoorden		x		x			75-100%
<b>B. Ondersteuning bij geschillen of stopzetting</b>								
1	Proactief informatie delen		x		x			0-49%
2	Beantwoorden van vragen		x		x			50-75%
3	Faciliteren van acties Vlaams Partnerschap		x	x				0-49%
4	<b>Opvolging van de procedure</b>		x		x			75-100%

Bron: IDEA Consult

Figuur 14 toont de verdeling tussen beide taken in deze fase, berekend voor 63 overeenkomsten gekoppeld aan een specifiek duaal leertraject (de mediaan over de sectorfondsen heen). De resultaten tonen dat de verdeling behoorlijk evenwichtig is, wetend dat er wel een belangrijk verschil is tussen beide taken: de ondersteuning tijdens het traject is immers een continu proces, terwijl geschillen of stopzetting slechts beperkt en occasioneel plaatsvinden. Doordat deze laatste echter bijzonder tijdsintensief zijn, wegen ze behoorlijk zwaar door in de globale tijdsinschatting.

<sup>47</sup> Voor concrete cijfers op sectorniveau verwijzen we naar het Jaarrapport van het Vlaams Partnerschap.

Figuur 14: Tijdsinvestering (in uren) per sectorfonds o.b.v. mediaanwaarden - Fase gericht op ondersteuning tijdens het traject



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

Ook in deze fase observeren we sectorale verschillen qua tijdsbesteding, al zijn deze minder uitgesproken dan in de andere fasen omdat deze fase slechts beperkt aandeel van de totale tijdsbesteding inneemt (zie Figuur 11). We zien twee verklaringen voor hogere tijdsbestedingen m.b.t. ondersteuning tijdens de duale leertrajecten:

- ▶ Sectorfondsen die actief zijn in een kmo-sector besteden doorgaans meer tijd aan ondersteuning. Tijdens de workshops werd ook benadrukt dat kmo's vaak meer ondersteuning nodig hebben dan grote ondernemingen (die meestal een HR-dienst met de nodige expertise rond het thema ter beschikking hebben).
- ▶ Grotere sectorfondsen kunnen meer mensen en middelen mobiliseren om ondersteuning te bieden tijdens de trajecten. Een concreet voorbeeld in deze context zijn de procescoaches die worden ingezet voor de opleiding EMT. Zij begeleiden bijvoorbeeld de ondernemingen bij de opstart van de trajecten door o.a. de leerfiches te helpen vertalen naar bedrijfsfiches op maat van de onderneming en een opleidingsplan op maat van de duale opleiding te schrijven.

### 3.2.2.4 Overkoepelende activiteiten

Tot slot ondernemen de sectorfondsen ook heel wat activiteiten die niet in één van de voorgaande fasen onder te brengen zijn. Het gaat dan concreet om het houden van overleg rond dual leren in het algemeen, maar ook over het bieden van beleidsondersteuning en het aantrekken van financiering. Tabel 14 toont welke taken en acties hieronder vallen. Daarbij zijn er enkele opvallende vaststellingen:

- ▶ **Periodiciteit.** Alle acties vinden volgens de meeste respondenten minstens 1 keer per schooljaar plaats. Het zijn m.a.w. activiteiten die continu plaatsvinden en niet eenmalig zijn.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** De grote meerderheid van de geconsulteerde sectorfondsen geeft aan dat de tijdsbesteding in het kader van deze acties niet afhankelijk is van het aantal ondersteunde ondernemingen, opleidingsverstrekkers of het aantal afgesloten overeenkomsten.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Het overgrote deel van de taken in Tabel 14 worden door elk geconsulteerd sectorfonds opgenomen en kunnen bijgevolg als een kerntaak in het kader van dual leren beschouwd worden. Slechts twee activiteiten worden door 10 van de 12 sectorfondsen uitgevoerd, nl. ervaringsuitwisseling via netwerken en het aantrekken van projectmiddelen. Alle



sectorfondsen zetten wel interne middelen in om de uitrol van duaal leren in Vlaanderen verder te ondersteunen.

Verder toont de vet aangeduide tekst dat het plegen van overleg met externe partijen heel wat tijd vraagt. Dat kan zowel verklaard worden vanuit een hoog aantal te consulteren gesprekspartners, maar ook vanuit het aantal deelnemers aan de gesprekken (de tijdsbesteding stijgt lineair met het aantal personen van het sectorfonds dat aan het overleg deelneemt). Ook de ondersteuning van SYNTRA Vlaanderen en het aantrekken van projectmiddelen blijken bijzonder tijdsintensief te zijn.

Tabel 14: Overzicht van taken en acties m.b.t. overkoepelende activiteiten voor sectorfondsen

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	Onder-nemingen	Overeen-komsten	Opleidings-verstrekkers	geen	
<b>A.</b>	<b>Deelname aan overleg over duaal leren in het algemeen</b>							
1.	Intern afstemmen via overleg		x				x	75-100%
2.	<b>Overleggen met externe partijen</b>		x				x	75-100%
3.	Ervaringsuitwisseling via netwerken		x				x	75-100%
<b>B.</b>	<b>Bieden van beleidsondersteuning</b>							
1.	Input leveren aan communicatie vanuit de overheid		x				x	75-100%
2.	<b>Ondersteuning van Syntra Vlaanderen</b>		x				x	75-100%
3.	Beleidsvoorbereidend werk		x				x	75-100%
4.	Delen van ervaring en expertise		x				x	75-100%
<b>C.</b>	<b>Aantrekken van financiering voor duaal leren</b>							
1.	<b>Projectmiddelen aantrekken</b>		x				x	75-100%
2.	Interne middelen vrijmaken		x				x	75-100%

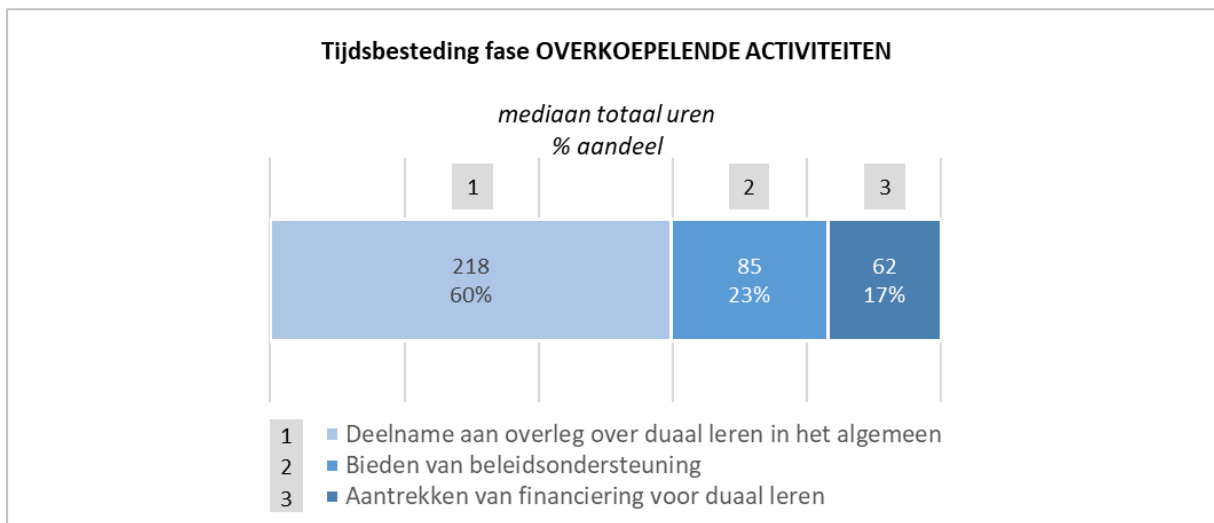
Bron: IDEA Consult

Zoals Figuur 15 toont, is de tijdsbesteding (berekend op basis van de mediaanwaarden) niet evenwichtig verdeeld over de verschillende taken:

- ▶ Ruim de helft van de tijdsbesteding (60%) gaat naar intern en extern overleg rond duaal leren, dat doorgaans ook meerdere duale opleidingen binnen een sector ten goede komt. Dit omvat zowel formeel als informeel overleg. Bovendien komen verschillende overlegorganen periodiek samen en nemen er soms meerdere personen uit het sectorfonds aan deel. Ook de voorbereiding en opvolging van de overlegmomenten zijn in deze taak vervat.
- ▶ Ongeveer een kwart van de tijdsbesteding (23%) betreffen beleidsondersteunende acties, gaande van communicatie en expertisedeling tot het leveren van beleidsvoorbereidend werk en de ondersteuning van SYNTRA Vlaanderen om duaal leren op een kwaliteitsvolle manier verder uit te rollen in Vlaanderen.
- ▶ Ook de derde en laatste taak, het aantrekken van financiering voor de acties m.b.t. duaal leren, vergt een aanzienlijke tijdsbesteding, nl. ruim 60 uur op jaarbasis. Hier gaat het louter om activiteiten die het indienen van interne of externe aanvraag voorafgaan: projectcoördinatie etc. kunnen immers met de aangetrokken financiering worden vergoed wanneer bijvoorbeeld externe middelen worden aangetrokken. Bovendien blijkt het aantrekken van externe financiering meer tijdsintensief te zijn dan het mobiliseren van interne middelen: van de 60 uur gaan er ongeveer 20 naar het aantrekken van interne financiering, terwijl er 40 naar het aantrekken van externe financiering gaan.



Figuur 15: Tijdsinvestering (in uren op jaarbasis) per sectorfonds o.b.v. mediaanwaarden - fase van overkoepelende activiteiten



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

Net als in de andere fasen zien we ook voor overkoepelende activiteiten een aantal opmerkelijke verschillen tussen sectorfondsen voor de taken in deze fase:

- ▶ De interne organisatiestructuur bepaalt in grote mate mee hoeveel tijd naar overleg gaat en wat de breedte van dat overleg is. Eén van de geconsulteerde sectorfondsen signaleerde bijvoorbeeld dat duaal leren is ingebed in de organisatiestructuur, waardoor iedereen is betrokken bij duaal leren en het een vast agendapunt vormt bij intern overleg. Ook activiteiten op regionaal en provinciaal niveau laten zich voelen in de gemaakte tijdsinschatting.
- ▶ Sectorfondsen die aanzienlijk meer tijd spenderen aan beleidsondersteuning vermelden o.a. dat ze betrokken werden bij het ontwikkelen van promotiemateriaal of bij beleidsvoorbereidend werk, waarbij de opgebouwde expertise o.a. wordt ingezet voor strategische oefeningen.
- ▶ Tot slot zijn er ook grote verschillen qua tijdsbesteding voor het aantrekken van interne en/of externe financiering. Dit betreft een interne beleidskeuze van elk sectorfonds, rekening houdend met de beschikbare middelen, capaciteit en mogelijke partners om een eventuele aanvraag in te dienen.

### 3.3. Ervaren en verwachte baten bij sectoren

Uit de literatuurstudie bleek reeds dat voorgaand onderzoek nauwelijks ingaat op de baten van duaal leren op sectorniveau. Op basis van verkennende gesprekken en workshops met vertegenwoordigers van sectorfondsen konden we nagaan welke baten zij in Vlaanderen (verwachten te) ervaren ten gevolge van de ondernomen activiteiten i.h.k.v. duaal leren.

#### 3.3.1 Overzicht van geïdentificeerde baten

Alle aangehaalde aspecten kunnen worden geclusterd rond vijf centrale baten, die nauw samenhangen met de hierboven besproken baten voor ondernemingen (cf. paragraaf 2.3 in Hoofdstuk 2 / van dit deel):

- ▶ Beter wisselwerking onderwijs-arbeidsmarkt
- ▶ Imago van de sector versterken
- ▶ Rechtstreekse toegang tot ondernemingen
- ▶ Levenslang leren stimuleren in ondernemingen
- ▶ Gekwalificeerde instroom in de sector te ontwikkelen

Onderstaande tabel toont in welke mate deze baten reeds ervaren of verwacht worden. Voor elk van deze baten gaan we dieper in op de aangehaalde argumenten en kritische kanttekeningen die tijdens de discussies gemaakt werden.

	Reeds ervaren	In de toekomst verwacht	Niet ervaren en ook niet verwacht
Beter wisselwerking onderwijs-arbeidsmarkt	11	1	
Imago van de sector versterken	8	3	
Rechtstreekse toegang tot ondernemingen	9	1	2
Gekwalificeerde instroom in de sector te ontwikkelen	6	6	
Levenslang leren stimuleren in ondernemingen	3	2	

De 4 baten die vooraf in de templates opgenomen waren in de templates om de discussie te starten (op basis van literatuurstudie en verkennende interviews) ressorteren onder de eerste vier baten. Het stimuleren van levenslang leren werd door deelnemers uit vier sectoren als baat geïdentificeerd en door de andere deelnemers bevestigd tijdens de workshops.

Aan de workshops namen 12 sectoren deel, waarvan er 11 vooraf input leverden over de verwachte en ervaren baten van duaal leren. Aangezien elke baat meerdere argumenten/aspecten omvat, die niet noodzakelijk in dezelfde kolom passen, kan het rijtotaal ook hoger dan 11 zijn. Dit wordt verder geduid bij de bespreking van de vijf centrale baten.

#### BETERE WISSELWERKING ONDERWIJS-ARBEIDSMARKT

Vanuit alle betrokken sectoren wordt aangegeven dat ze een **breder netwerk met onderwijsactoren** ontwikkelden via de activiteiten m.b.t. duaal leren. Een belangrijk pluspunt dat hieraan gekoppeld wordt, is beter inzicht verwerven in de onderwijskant van duaal leren. Een deelnemer uitte daarbij de verwachting dat duaal leren in de toekomst de **samenwerking tussen onderwijs- en arbeidsmarktactoren** verder kan bevorderen. Daarbij aansluitend was er tijdens de workshops consensus over de **sterkere aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt** die duaal leren nu al realiseert. Het



opleidingsaanbod binnen duaal leren is volgens de geconsulteerde sectorfondsen beter afgestemd op wat de arbeidsmarkt vraagt.

Tot slot werd tijdens de workshops nog een stap verder gegaan door te stellen dat duaal leren de brug slaat tussen onderwijs en arbeidsmarkt en een **solide basis biedt voor toekomstige acties**.

### IMAGO VAN DE SECTOR VERSTERKEN

Net zoals heel wat ondernemingen aangaven dat duaal leren bijdraagt tot een sterkere reputatie en grotere naamsbekendheid van de organisatie, ervaren de meeste sectorfondsen dat duaal leren het **imago van de sector versterkt**. Aangezien degenen die het nog niet ervaren, verwachten dat dit in de toekomst het geval zal zijn, wordt een sterker imago algemeen als baat geïdentificeerd. Daarbij aansluitend verwacht een deelnemer dat dit zal helpen om meer jongeren te bereiken en warm te maken voor de sector. Dit is vooral een belangrijke troef voor het invullen van knelpuntvacatures in een krappe arbeidsmarkt.

Uit de discussie bleek dat dit ook niet zonder (positieve) gevolgen blijft voor het sectorfonds: een deelnemer wees bijvoorbeeld op het **sterkere imago van het sectorfonds** in de sector ten gevolge van duaal leren. Binnen die sector merkt men nu al dat het de meerwaarde van het sectorfonds vergroot heeft.

### RECHTSTREEKSE TOEGANG TOT ONDERNEMINGEN

De processtappen die in het vorige hoofdstuk beschreven werden, geven duidelijk aan dat sectorfondsen op diverse manieren in contact komen met ondernemingen voor de uitrol van duaal leren. Een baat die in dit kader geïdentificeerd werd, is **een voet binnenkrijgen bij ondernemingen**. Concreet wordt hiermee bedoeld dat contacten i.h.k.v. duaal leren de mogelijkheid zouden creëren om de dienstverlening van het sectorfonds toe te lichten. Uit de discussies komen echter twee tegengestelde ervaringen naar voor:

- ▶ Acht personen herkennen zich hierin en 1 persoon verwacht dit in de toekomst. Zij merken dat de naamsbekendheid en de bekendheid van bredere aanbod groeien via plaatsbezoeken in het kader van duaal leren. Het biedt sectorfondsen de kans om het opleidingsaanbod voor te stellen en de bredere werking toe te lichten. Het aanvoelen is dat duaal leren vooral voor kleinere ondernemingen deuren kan openen: zij zijn vaak niet vertrouwd met het vormingsfonds en maken via deze weg kennis met het aanbod. Bovendien merkt men dat de mentoropleiding vaak de eerste opleiding is die ze volgen binnen het fonds. Een positieve ervaring kan hen overtuigen om ook andere opleidingen te volgen.
- ▶ Twee deelnemers verwachten op dit vlak echter geen voordeel van duaal leren wanneer ondernemingen die meewerken diegene zijn die reeds vertrouwd zijn met de opleidingsconsulenten en het opleidingsaanbod. De ondernemingen waarmee ze samenwerken kennen ze doorgaans door en door, waardoor contacten m.b.t. duaal leren op dit vlak weinig bijbrengen.

Deze uiteenlopende ervaringen nemen echter niet weg dat duaal leren een opportuniteit biedt om als vormingsorganisatie de **vinger aan de pols** te houden. Tijdens de workshops waren de deelnemers het erover eens dat het helpt om geïnformeerd te blijven over de acties en ontwikkelingen bij ondernemingen. Dat is een voordeel dat reeds ervaren wordt.



## LEVENSLANG LEREN STIMULEREN IN ONDERNEMINGEN

Vanuit verschillende sectoren wordt duaal leren als een hefboom beschouwd om levenslang binnen ondernemingen te stimuleren. Sommigen ervaren momenteel reeds voordelen op dit vlak, terwijl anderen het in de toekomst verwachten. Analoog aan de verwachte en ervaren baten bij ondernemingen, identificeren vertegenwoordigers van de sectorfondsen de volgende voordelen:

- ▶ Een **sterkere leercultuur in ondernemingen**: duaal leren zou bijdragen tot levenslang leren en een leercultuur integreren in de ondernemingen. Dit zou gestimuleerd worden door de didactische principes die via duaal leren worden bijgebracht, en de aandacht voor 'leren leren'.
- ▶ **Ondernemingen versterken in hun rol als opleider** en samenwerking met opleidingsverstrekkers: de inspanningen op het vlak van duaal leren komen ook stages ten goede. Net als de ondernemingen zetten ook de opleidingsverstrekkers in op professionalisering. Bovendien zijn in de inzichten uit de mentoropleiding en de andere ondersteunende instrumenten en informatie ook toepasbaar op andere werknemers. In deze context werd bijvoorbeeld expliciet gewezen op de meerwaarde van duaal leren (en de mentoropleiding) voor het onthaalbeleid van nieuwe werknemers.
- ▶ **Inzetten op talent binnen ondernemingen**, vooral naar mentoren toe: duaal leren draagt bij tot de ontwikkeling van personen die een onderneming werken en een sterk didactisch of pedagogisch talent blijken te hebben. Dit komt ook de ontwikkeling van andere medewerkers en levenslang leren binnen de onderneming ten goede.

## MANIER OM GEKWALIFICEERDE INSTROOM IN DE SECTOR TE ONTWIKKELEN

Alle deelnemers beschouwen duaal leren als een manier om **gekwalificeerde instroom** in de sector te ontwikkelen: de helft ervaart dit reeds als baat, terwijl de anderen het in de toekomst verwachten. Eén van de deelnemers gaf aan dat duaal leren ertoe bijdraagt om **sterkere technische profielen op de arbeidsmarkt** te brengen.

Terzelfdertijd werd opgemerkt dat duaal leren ook **voor (soms zwakkere) jongeren succeservaringen** creëert. Eén van de deelnemers merkte bijvoorbeeld op dat duaal leren **toekomstperspectief biedt aan leerlingen met een beperking** (en hun ouders). De (eerste) indruk is bovendien dat duaal leren de **ongekwalificeerde uitstroom door schoolmoeheid reduceert**, al zal de komende jaren nog moeten blijken in welke mate en in welke context deze baat zich effectief realiseert. Deze baten sluiten aan bij de bevindingen van voorgaand ondergaand onderzoek m.b.t. de baten voor leerlingen.

Tot slot gaf een deelnemer aan dat beter gekwalificeerde instroom ook gepaard kan gaan met een **'uitgespaarde' investering wanneer de leerlingen uit duale opleidingen de arbeidsmarkt betreden**. De onderliggende redenering is dat gemaakte investeringen in opleidingen (naar leerlingen toe), later niet meer moeten gebeuren omdat ze de arbeidsmarkt met de juiste kwalificaties betreden. Deze baat manifesteert zich op langere termijn en wordt bijgevolg in de toekomst verwacht.



### 3.3.2 Meetbaarheid van geïdentificeerde baten

Het hierboven beschreven overzicht van ervaren en verwachte baten vormt de basis van de batenanalyse voor sectoren, nl. een kwalitatieve beschrijving die kan meegenomen worden in de resultaten van de analyse (zie ook paragraaf 3.4 in DEEL 1 over batenanalyse). Idealiter zijn ook de nodige indicatoren en effectmetingen beschikbaar om op grote schaal na te gaan of baten zich effectief manifesteren en om de geïdentificeerde baten te kwantificeren en moneteriseren. Voor die analyse worden we echter geconfronteerd met vier belangrijke uitdagingen:

- ▶ Niet alle baten zijn meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen.
- ▶ Enkel zaken die nu al observeerbaar zijn, kunnen effectief worden gemeten. Gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zullen verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar zijn.
- ▶ Een aantal baten manifesteren zich op het niveau van ondernemingen.
- ▶ We ontvingen voornamelijk input vanuit de sectorfondsen, terwijl ook andere actoren op sectorniveau investeren in duaal leren en baten ervaren die daaraan gekoppeld zijn. Om de baten correct in te schatten, is een breder beeld op sectorniveau nodig. Het is immers mogelijk dat bepaalde baten zich weinig of niet manifesteren bij de sectorfondsen, maar wel werkgeversfederaties of omgekeerd.

Tijdens de focusgroepen bleek dat de meeste deelnemers het nog te vroeg vonden om uitspraken te doen over de mate waarin de baten momenteel reeds gerealiseerd worden. Op basis van hun ervaring en verwachtingen kwamen we tot bovenstaande kwalitatieve beschrijving van de baten voor sectoren, die voor het eerst een overzicht biedt van de baten op dit analyseniveau. Uit de literatuurstudie bleek immers dat de kosten en baten van duaal leren nog niet in kaart gebracht werden voor sectoren. Om een stap verder te kunnen gaan in de batenanalyse, zijn gegevens nodig die toelaten om een effectmeting uit te voeren. Deze gegevens zijn echter (nog) niet beschikbaar:

- ▶ Om te kunnen meten in welke mate de investeringen in duaal leren resulteren in een betere wisselwerking tussen onderwijs- en arbeidsmarktactoren, dient een effectmeting te gebeuren om te kunnen inschatten welke evolutie plaatsvond t.o.v. de situatie voor de introductie van duaal leren. De betrokken actoren wijzen voornamelijk op een breder netwerk en beter inzicht in de onderwijskant van duaal leren. Op dit moment is er echter nog geen duidelijke indicatie voor (potentiële) tijds winst of kostendeling/-reductie als resultaat van de betere wisselwerking.
- ▶ In een aantal sectoren wordt reeds een imago versterking ervaren, en waar dat nog niet ervaren wordt, wordt het in de toekomst verwacht. Effectmetingen zouden toelaten om na te gaan in welke mate dit klopt en het imago effectief versterkt wordt dankzij duaal leren, en welke financiële voordelen daaruit voortvloeien die kunnen worden afgezet tegenover de geïdentificeerde kosten.
- ▶ Baten als de versterking van levenslang leren en de ontwikkeling van gekwalificeerde instroom manifesteren zich op ondernemingsniveau en kunnen dus beschouwd worden als de som van de baten die ondernemingen ervaren (beschreven in paragraaf 2.3.2 van dit deel van het rapport).

Bovenstaande argumenten tonen waarom het in deze analyse nog niet mogelijk is om de baten te kwantificeren en te moneteriseren. Enkele baten zouden in de toekomst wel gemonetariseerd kunnen worden indien de nodige data beschikbaar zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld om de volgende zaken:

- ▶ Tijdsbesparing door vlot nieuwe partners te vinden voor de ontwikkeling van materiaal, het aantrekken van extra financiering, etc. of de kostendeling die daaruit voortvloeit;
- ▶ Een grotere instroom in het betalend aanbod (voor zover dat er is) ten gevolge van het sterker imago of de grotere bekendheid van de werking en het aanbod dankzij duaal leren.



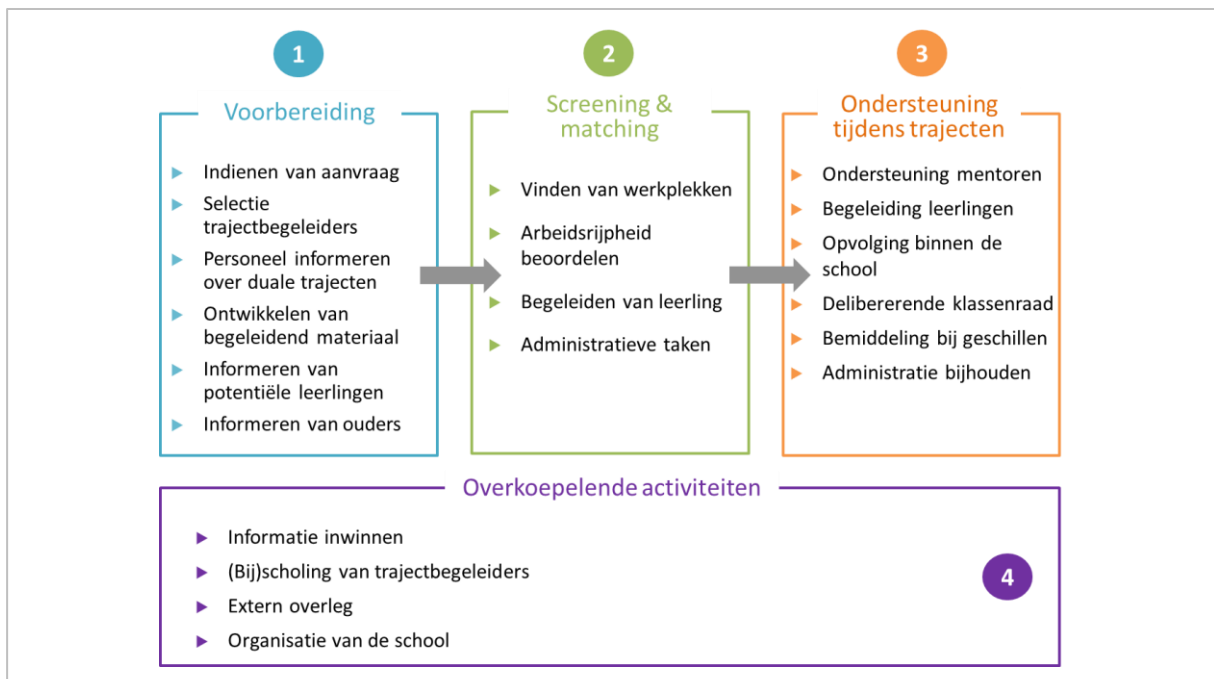


## 4 / Kosten en baten bij opleidingsverstrekkers

### 4.1. Processtappen bij opleidingsverstrekkers

Bij opleidingsverstrekkers is het proces van duaal leren natuurlijk verweven met de “reguliere” schoolse activiteiten. In deze studie focussen we op de processtappen die specifiek zijn aan duaal leren. De organisatie en uitvoering van het “schoolgedeelte” van duaal leren wordt daarom niet mee opgenomen.

Onderstaande figuur biedt een overzicht van de taken die opleidingsverstrekkers in de vier fasen opnemen en die in de volgende paragrafen verder toegelicht worden.



Bron: IDEA Consult op basis van workshops met opleidingsverstrekkers



## 4.1.1 Voorbereiding

De eerste fase is de voorbereidingsfase. Die omvat alle activiteiten die plaatsvinden vóór het tot stand komen van de overeenkomst(en) voor duale werkplekken. In deze fase voeren opleidingsverstreckers volgende activiteiten uit:

- ▶ Indienen van de aanvraag;
- ▶ Selectie trajectbegeleiders;
- ▶ Personeel informeren over duale trajecten;
- ▶ Ontwikkelen van begeleidend materiaal;
- ▶ Informeren van potentiële leerlingen;
- ▶ Informeren van ouders.

### INDIENEN VAN DE AANVRAAG

Een eerste stap bij het opstarten van een duale opleiding betreft het indienen van de aanvraag voor programmatie.

Aan het indienen van de aanvraag gaat overleg in de school vooraf omtrent de behoefte aan de duale opleiding. Men gaat na of de duale opleiding aan een opleidingsnood in de regio zou voldoen en bespreekt de haalbaarheid en meerwaarde van de duale opleiding. Naast het interne overleg wordt het voorstel ook op hoger niveau besproken, met het lokale onderhandelingscomité en met de scholengemeenschap. Eenmaal de opleidingsverstrekker hun goedkeuring verkregen heeft, kan de aanvraag opgesteld, gecontroleerd en ingediend worden. Deze taak gebeurt doorgaans door de directie of technisch adviseur-coördinator (TAC) in voltijds secundaire scholen, de coördinator of het team leertijd & duaal bij de Syntra's.

### SELECTIE TRAJECTBEGELEIDERS

Daarna start de zoektocht naar één of meer trajectbegeleider(s) voor de duale opleiding.

- ▶ In voltijds secundair onderwijs zoekt men doorgaans geïnteresseerden in de bestaande lerarenpoule. De leraren worden eerst breed geïnformeerd, waarna er gesprekken volgen met geïnteresseerden. De directie of technisch adviseur-coördinator (TAC) licht de duale trajecten toe en selecteert, op basis van specifieke competenties zoals coaching, ervaring met bv. stagebegeleiding, of de kennis van het netwerk van ondernemingen in de regio, geschikte kandidaten. Dit is geen eenvoudige opdracht: trajectbegeleiding vergt immers andere competenties dan die van een leerkracht. Om- en bijscholing is soms nodig (cf. overkoepelende activiteiten).
- ▶ Bij de Syntra's worden de trajectbegeleiders duaal doorgaans geselecteerd in de poule van trajectbegeleiders Leren & Werken.

Het is ook mogelijk dat er nieuwe werknemers worden aangetrokken voor de functie van trajectbegeleider, al is dit voor de meeste opleidingsverstreckers niet mogelijk. Indien dit toch gebeurt, wordt een vacature geplaatst en worden er sollicitatiegesprekken gevoerd.

### PERSONEEL INFORMEREN OVER DUALE TRAJECTEN

Het is belangrijk dat de hele equipe geïnformeerd wordt over duaal leren: alle betrokken leerkrachten, orthopedagogen, leerlingenbegeleiders, ... moeten op de hoogte zijn van de duale trajecten die aangevraagd en/of goedgekeurd werden.

Duaal leren is voor veel scholen en leerkrachten nieuw en houdt heel wat reorganisatie in. Dit kan leiden tot ongerustheid in het lerarenkorps. Daarnaast is het erg belangrijk dat leerkrachten overtuigd zijn van de meerwaarde van duaal leren opdat zij de leerlingen en ouders positief benaderen over het duale aanbod. Het is daarom erg belangrijk dat de leerkrachten goed geïnformeerd worden.





Vaak organiseren scholen dit via een briefing op mail, wordt het opgenomen in de nieuwsbrief, of wordt een item geplaatst op de website of het online platform. Daarnaast wordt duaal leren toegelicht op de algemene personeelsvergadering en op meer specifieke vak- of detailvergaderingen. Bij de Syntra's komt het thema ook aan bod op de ondernemingsraad.

#### ONTWIKKELEN VAN BEGELEIDEND MATERIAAL

Indien de duale opleiding wordt goedgekeurd, zal de school (doorgaans de trajectbegeleiding, maar ook vakleerkrachten, directie of TAC) starten met de ontwikkeling van begeleidend materiaal: een stramien van opleidingsplan, richtlijnen voor de evaluatie en het kader voor de opvolging via een digitale tool. Ook bij duale opleidingen die al langer in de school worden aangeboden, vergt het begeleidend materiaal een jaarlijkse update.

Voordat het begeleidend materiaal wordt uitgewerkt voor één specifieke opleiding, wordt er vaak eerst een overkoepelende aanpak uitgewerkt voor duaal leren binnen de school, zodat de opleidingsplannen en evaluatiebenaderingen van de verschillende duale opleidingen op elkaar afgestemd zijn. Idealiter springen de sectoren daarin bij.

Bij het uitwerken (of updaten) van het opleidings- en evaluatieplan hoort overleg binnen het team. Bij sommige scholen is er ook al in deze fase overleg met ondernemingen, zodat de plannen zo goed mogelijk aansluiten bij de context en mogelijkheden op de werkvloer.

Naast het opleidingsstramien en de evaluatierichtlijnen, wordt ook het kader voor de opvolging en de digitale tool uitgewerkt. Sommige opleidingsverstrekkers ontwikkelen zelf een nieuwe tool, andere maken gebruik van bestaande tools (bv. Volta-instrument of Mycoon app). De scholen doen dus beroep op een breed gamma van opvolgtools. Een standaardisatie over opleidingen en opleidingsverstrekkers heen is gewenst.

#### INFORMEREN VAN POTENTIËLE LEERLINGEN

Ook leerlingen moeten grondig geïnformeerd worden over het aanbod duaal leren binnen de opleidingsinstelling. Via de website, infosessies, opendeurdagen, individuele gesprekken en/of promomateriaal wordt algemene informatie over duaal leren binnen de school breed gecommuniceerd.

Scholen in het voltijds secundair onderwijs kunnen op één moment in het jaar collectief informeren. Omdat de instroom bij Syntra's verspreid over het hele jaar gebeurt, organiseren zij doorgaans veel frequenter informatiemomenten.

Naast de algemene communicatie, wordt ook gerichte informatie, over specifieke aspecten van de duale opleiding, gedeeld. Dit gebeurt voornamelijk via individuele gesprekken, infosessies ('s avonds of in de klas), of via mail, de digitale tool of sociale media.

#### INFORMEREN VAN OUDERS

Niet alleen de leerlingen, maar ook de ouders moeten geïnformeerd worden over duaal leren. Er heerst toch nog vaak een negatieve perceptie over duaal leren. Heldere en overtuigende communicatie moet die wegnemen.

Ouders worden op opendeurdagen, infosessies en oudercontacten persoonlijk aangesproken over de mogelijkheden binnen duaal leren. Daarnaast worden de ouders ook schriftelijk ingelicht via de website, sociale media, mail of infobrochures.



## 4.1.2 Screening en matching

De tweede fase is de screening- en matchingsfase. Die omvat alle activiteiten die nodig zijn bij het tot stand laten komen van de overeenkomsten voor duale werkplekken. In deze fase voeren opleidingsverstrekkers volgende activiteiten uit:

- ▶ Vinden van werkplekken
- ▶ Arbeidsrijpheid beoordelen
- ▶ Begeleiden van leerling
- ▶ Administratieve taken

### VINDEN VAN WERKPLEKKEN

Een erg uitdagende taak omvat het vinden van (voldoende) geschikte werkplekken. De trajectbegeleider of TAC gaat op zoek naar werkplekken via het eigen netwerk, de sector, de website van VDAB, de bestaande werkplekken leertijd bij de Syntra's, of via 'Zoek een werkplek' van SYNTRA Vlaanderen. Zeker bij scholen in het buitengewoon onderwijs maar ook de Syntra's is het jaarlijks een intensieve oefening: de leerlingen komen doorgaans vanuit een wijde regio waardoor het bedrijfennetwerk ook veel ruimer is.

Als ondernemingen geïnteresseerd zijn om duale trajecten aan te bieden op hun werkplek, zal de trajectbegeleider één of meerdere keren op plaatsbezoek gaan bij de werkplek om kennis te maken, de betrokkenen grondig en correct te informeren en de wederzijdse verwachtingen te schetsen. Ook via telefoon en email is er contact.

Wanneer de onderneming zich engageert, zal de TA(C) de erkenning van de werkplek controleren of de onderneming begeleiden bij het indienen van de erkenningsaanvraag. Doorgaans houdt de trajectbegeleider ook een lijst bij van werkplekken waar de school mee samenwerkt: die wordt geactualiseerd.

Sommige scholen werken met een rotatiesysteem tussen een vaste set ondernemingen. De leerlingen veranderen in het duale traject op vaste momenten van de ene werkplek naar de andere. De scholen onderhouden een duurzame samenwerking met die werkplekken. In dat geval is het jaarlijks een minder intensieve opdracht om werkplekken te vinden. Het is natuurlijk niet voor alle scholen, opleidingen of in alle regio's mogelijk om met een dergelijke vaste set van ondernemingen te werken.

### ARBEIDSRIJPHEID BEOORDELEN

De voltijds secundaire scholen maken voor iedere leerling die geïnteresseerd is in de duale opleiding een beoordeling van de arbeidsrijpheid.

De arbeidsrijpheid wordt op verschillende manieren beoordeeld: er is een intakegesprek met de leerling, en soms ook een 'test' via een individuele opdracht of een groepstaak. Soms gebeurt er een screening op de werkvloer via exploratiestages of een observatie door de trajectbegeleider in de praktijkles. Er wordt vaak gebruik gemaakt van een screeningstool, zoals het I.C.E. model van het GO!. In het buitengewoon onderwijs verloopt de screening niet via een vast traject, maar is maatwerk vereist.

Daarna is er overleg tijdens de klassenraad en wordt een advies geformuleerd. Dit advies wordt aan de leerling en de ouders gecommuniceerd, mondeling en eventueel ook schriftelijk, of bv. op een oudercontact. Er is wel frustratie over de vrijblijvendheid van de beoordeling over de arbeidsrijpheid: de leerling kan zich ook bij een negatieve beoordeling door de klassenraad nog steeds inschrijven voor een duaal traject.

Bij de Syntra's gebeurt de beoordeling op arbeidsrijpheid niet altijd. Indien het gebeurt is dit op basis van een vragenlijst van VDAB, waarna het resultaat aan de leerling en ouders wordt gecommuniceerd.



## BEGELEIDEN VAN LEERLING

De trajectbegeleiding zal in de screening- en matchingfase de leerlingen begeleiden bij de keuze van de werkplek, de sollicitatie en het sluiten van de overeenkomst:

- ▶ Het initiatief voor de keuze van de werkplek ligt doorgaans bij de leerling zelf. Maar de mate waarin de trajectbegeleider de leerling hierbij ondersteunt, varieert sterk: bij het buitengewoon onderwijs wordt dit zeer intensief begeleid, bij de Syntra's ligt de verantwoordelijkheid in sterkere mate bij de leerling. Maar ook binnen éénzelfde opleidingsinstelling, kan de mate van ondersteuning sterk verschillen tussen leerlingen, naargelang de behoeften van de leerling. De ondersteuning bestaat uit advies geven, mogelijke werkplekken voorstellen en/of een plaatsbezoek houden op de werkplek.
- ▶ De leerlingen worden ook ondersteund bij de sollicitatie bij één of meerdere werkplekken. Dit gebeurt via individuele gesprekken, maar er kunnen ook klassikale sessies worden georganiseerd: door externe partners of door een leerkracht bv. geïntegreerd in PAV. In sommige gevallen (en zeker in het buitengewoon onderwijs) gaat de trajectbegeleider ook mee naar het eerste gesprek met de werkplek.
- ▶ Tot slot zal de trajectbegeleider de leerling, de ouders en eventueel ook de mentor of HR-medewerker van de onderneming, informeren over de overeenkomst. Dat kan via een klassikaal gesprek of een infoavond, maar wordt ook vaak individueel toegelicht.

## ADMINISTRATIEVE TAKEN

Er komen bij de screening- en matchingfase al heel wat administratieve taken kijken:

- ▶ De vereiste attesten opvragen (bv. medische attesten, adviezen VDAB, schoolattesten, ...);
- ▶ De contracten opstellen en registeren in het digitaal loket;
- ▶ Afstemmende gesprekken met leerling, mentor, werkgever en/of vakleerkrachten organiseren rond het opleidingsplan, het plan nadien opstellen en digitaal registeren;
- ▶ Het schooldossier en dossier in het digitaal loket in orde brengen;
- ▶ Erkenning, machtiging, getuigschrift van goed gedrag, opleiding mentor, verzekering, ... van de werkplek controleren.
- ▶ Ten slotte zal de school ook opvolgen of de student en de werkgever alle nodige administratie waarvoor zij zelf verantwoordelijk zijn, in orde brengen.

Deze taken worden doorgaans opgenomen door de schooladministratie of de trajectbegeleider.

### 4.1.3 Ondersteuning tijdens het traject

De derde fase is de ondersteuningsfase tijdens de trajecten zelf. Die omvat alle activiteiten ter ondersteuning van de lopende trajecten vanaf de eerste dag op de werkvloer tot de evaluatie van de leerling:

- ▶ Ondersteuning mentoren;
- ▶ Begeleiding leerlingen;
- ▶ Opvolging binnen de school;
- ▶ Delibererende klassenraad;
- ▶ Bemiddeling bij geschillen;
- ▶ Administratie bijhouden.



## ONDERSTEUNING MENTOREN

De trajectbegeleider zal vanaf de effectieve start van een duaal traject ondersteuning bieden aan de mentor, in een initiële briefing, operationeel overleg doorheen het traject, en doorgaans aan het eind een overleg m.b.t. de evaluatie. Dit gebeurt via bezoeken van de trajectbegeleider aan de werkplek. De frequentie van deze plaatsbezoeken varieert sterk tussen verschillende opleidingsverstrekkers. De meeste scholen hebben te weinig tijd en middelen om het aantal plaatsbezoeken te organiseren die zij optimaal nodig achten om de gewenste ondersteuning te bieden.

Naast de plaatsbezoeken is er ook contact via mail, telefoon of de digitale tool. Collectieve infovergaderingen gericht op mentoren worden slechts beperkt georganiseerd. Sommige sectoren nemen dit echter op. Dan zullen de trajectbegeleiders soms ook aansluiten op deze sessies.

## BEGELEIDING LEERLINGEN

De begeleiding van de leerlingen doorheen de trajecten bestaat specifiek uit de begeleiding bij de opstart en de intervisiemomenten gedurende het traject:

- ▶ Bij de opstart zal de trajectbegeleider of vakleerkracht opvolgen hoe de eerste werkdagen verlopen en eventuele vragen of bezorgdheden opvangen. Soms (zeker in het buitengewoon onderwijs) gaat de trajectbegeleider op de eerste werkdag mee naar de werkplek. In sommige opleidingen worden daarnaast voorbereidende trajecten begeleid, bv. rond veiligheid. Deze kunnen intern of extern worden georganiseerd.
- ▶ De intervisiemomenten gedurende het traject bestaan enerzijds uit bezoeken op de werkplek door de trajectbegeleider en/of vakleerkracht (opnieuw varieert de frequentie sterk naargelang de ruimte die de school hiervoor ter beschikking stelt, vanuit de eigen middelen), anderzijds ook individuele trajectbegeleidingsgesprekken op school en/of klassikale momenten tijdens de theorieles. Tot slot worden er contactavonden met ouders, leerlingen en evt. mentoren georganiseerd.

## OPVOLGING BINNEN DE SCHOOL

Ook binnen de opleidingsinstelling worden de trajecten nauw opgevolgd. Allereerst is er het intern overleg tussen de trajectbegeleiders. Dat gebeurt formeel via bv. wekelijkse overlegmomenten tussen de trajectbegeleiders of via het overlegplatform op Smartschool. Daarnaast is er ook in sterke mate informeel overleg tussen de trajectbegeleiders waarin zij ervaringen of moeilijkheden, vragen bij de regelgeving, ... bespreken.

Naast overleg tussen de trajectbegeleiders onderling, is er intern overleg tussen trajectbegeleiding en leerkrachten. Dat bestaat uit afdelingsvergaderingen, klassenraden, informele gesprekken, en schriftelijke communicatie via Smartschool of via mail. Ook de CLB-medewerkers worden indien nodig ingelicht. Zij zijn periodiek aanwezig op de klassenraad en er kunnen evt. individuele gesprekken worden gepland. Wanneer er specifieke problemen zijn, kan de leerling toegeleid worden naar IBAL-begeleiding<sup>48</sup>.

Continue monitoring van de leerlingen gebeurt via observatie- en evaluatiefiches, ingevuld door de trajectbegeleiding om de voortgang in het duale traject te bewaken. Ook de input die de leerlingen via de digitale tool inbrengen, wordt opgevolgd. De voortgang van het duaal traject wordt in de tussentijdse rapporten weergegeven.

---

<sup>48</sup> IBAL staat voor Intensieve Begeleiding Alternerend Leren en wordt gefinancierd met ESF-middelen (zie ook paragraaf 1.2 in DEEL 4).



## DELIBERERENDE KLASSENRAAD

Aan het einde van het schooljaar is er een delibererende klassenraad. De mentoren worden hier doorgaans op uitgenodigd, al gaan zij hier zelden op in. Vaak is de evaluatie door de mentor geïntegreerd in de continue monitoring.

Er wordt een globale beoordeling gemaakt, bv. via een afsluitend werkplekbezoek door de trajectbegeleider, een verdediging van een eindwerk of een praktische proef op de werkplek of bij de sector.

Het resultaat wordt opgenomen in het rapport, en wordt dan ook teruggekoppeld naar de leerling en ouders via de digitale tool, gesprekken en contactavonden. Ook aan de mentor wordt het resultaat teruggekoppeld, meestal via mail of telefoon. Om een duurzaam contact te onderhouden, kan een laatste plaatsbezoek ook een meerwaarde zijn.

## BEMIDDELING BIJ GESCHILLEN

Indien er zich geschillen voordoen tussen de leerling en één of meer personen op de werkplek, zal de school optreden als bemiddelaar. De trajectbegeleider, TAC of directie zal verzoeningsgesprekken organiseren met alle betrokkenen. Soms wordt ook de sector betrokken. Er wordt een verslag gemaakt van de afspraken en het resultaat wordt teruggekoppeld aan de betrokkenen, via mail, telefoon of een plaatsbezoek. Indien nodig wordt ook de sector op de hoogte gebracht.

Sommige scholen ervaren dat het nuttig kan zijn om van bij de start van ieder duaal traject een duidelijk aanspreekpunt aan de mentor mee te geven in het geval er conflicten ontstaan, zodat de school kan tussenkomen nog voordat het conflict escaleert.

## ADMINISTRATIE BIJHOUDEN

Tot slot is de administratie een belangrijke taak doorheen de looptijd van het duale traject. Volgende aspecten komen daarbij aan bod:

### ▶ Afwezigheden

Bij afwezigheden moeten de afwezigheidsattesten verwerkt worden, en is er indien nodig contact met de werkplek om op te volgen of de leerling zijn of haar aanwezigheid correct heeft doorgegeven. Daarnaast moeten de ongewettigde afwezigheden opgevolgd worden.

### ▶ Ondersteuning werkgevers

De trajectbegeleiders zullen ook vaak een ondersteunende rol opnemen t.a.v. de werkgevers inzake de administratie die er voor hen bij komt kijken: de erkenningsaanvraag, informatie over Dimona, informatie over het evaluatiesysteem, contacten met sector voor informatie omtrent opleidingen, de aanvraag van de stagebonus, evt. andere premies, ...

### ▶ Ondersteuning leerlingen

Ook de leerlingen worden door de trajectbegeleider ondersteund bij de administratie, o.a. voor de aanvraag van de startbonus, de afstemming met VDAB en RVA, ...

Bij het deeltijds onderwijs of bij leerlingen met IBAL-begeleiding wordt een VDAB-dossier aangemaakt. De trajectbegeleider zal de leerling daarin ondersteunen, en ervoor zorgen dat alle stappen geregistreerd worden.

### ▶ Beroepskwalificaties attesteren

Een administratief medewerker brengt de attesten van beroepskwalificaties in orde, als die behaald zijn.



- ▶ Administratie bij eventueel vroegtijdige stopzettingen

Wanneer een duaal traject vroegtijdig wordt stopgezet, wordt het CLB ingelicht. Er wordt een onderling akkoord van stopzetting van de OAO aangemaakt en aan alle partijen bezorgd, een attest van uitschrijving opgemaakt, de behaalde competenties worden opgemaakt en de stopzetting wordt ingegeven in het digitaal loket. De status van de leerlijn wordt aangepast naar 'actieve sollicitatie'.

#### 4.1.4 Overkoepelende activiteiten

De vierde fase is een overkoepelende fase die alle doorlopende activiteiten omvat die niet toe te wijzen zijn aan één specifieke fase:

- ▶ Informatie inwinnen;
- ▶ (Bij)scholing van trajectbegeleiders;
- ▶ Extern overleg;
- ▶ Organisatie van de school.

##### INFORMATIE INWINNEN

De directie, TAC en trajectbegeleiders zullen bij de opstart van duaal leren, maar ook daarna, informatie inwinnen over de regelgeving, vernieuwingen, etc. Daarbij hoort het doornemen van nieuwsbrieven, het bijwonen van infosessies en het beroep doen de beschikbare expertise van bv. de sector, Onderwijs Vlaanderen, SYNTRA Vlaanderen, de onderwijskoepels en het GO!, AHOVOKS, Syntrum, ...

##### (BIJ)SCHOLING VAN TRAJECTBEGELEIDERS

De trajectbegeleiders nemen i.f.v. de behoefte en de expertise, deel aan vormingsmomenten. Deze momenten kunnen georganiseerd worden door SYNTRA Vlaanderen, de sector, de onderwijskoepels en het GO!, AHOVOKS, enz.

Soms wordt ook een interne vorming georganiseerd. Bij Syntra's kan dit bv. gaan om de opleiding 'coaching'. Deze opleidingen worden echter vaak niet uitsluitend voor het team leertijd & duaal georganiseerd.

##### EXTERN OVERLEG

Extern overleg bestaat voornamelijk uit de deelname aan het Regionaal Overlegplatform. Het is een wettelijke verplichting en wordt 3 à 4 keer per jaar georganiseerd. De scholen zijn aanwezig op dit overleg. Jaarlijks worden op één van die bijeenkomsten de aanvragen voor programmatie besproken. De coördinator leertijd bij de Syntra's en de directie, TAC of trajectbegeleiding bij de voltijds secundaire scholen zullen deze taak op zich nemen. Dit Regionaal Overlegplatform is echter nog niet in alle regio's actief.

Daarnaast is er ook informatie-uitwisseling met andere aanbieders van duaal leren o.a. in lerende netwerken van de sectoren, infosessies of bv. bilaterale uitwisseling tussen de CLW's. Lerende netwerken worden niet door alle sectoren georganiseerd. Het aanbod varieert echter sterk naargelang de sector. De scholen geven wel aan dat er een grote nood is aan uitwisseling en dat lerende netwerken een grote meerwaarde zijn, zeker indien er een gevarieerd aanbod gericht op beginnende en meer ervaren trajectbegeleiders wordt uitgewerkt.

Tot slot komen ook overleg in het kader van een mogelijk ESF-project en deelname aan onderzoek hierbij kijken.



## ORGANISATIE VAN DE SCHOOL

Een laatste overkoepelende taak omvat de (re)organisatie van de lesroosters wanneer duale opleidingen in een school worden aangeboden. Daarbij moet men rekening houden met weekendwerk, openingsuren van ondernemingen, enz. Het is een moeilijke puzzel om te leggen, zeker indien er geen volledige klas duaal is. Het lesrooster van de duale leerlingen heeft namelijk ook effect op het lesrooster van de andere leerlingen. De complexiteit van deze taak geldt vooral voor de voltijds secundaire scholen, bij de Syntra's worden de duale leerlingen sowieso in een aparte groep ingedeeld.

### 4.2. Investering door opleidingsverstrekkers

Hieronder geven we een overzicht van de investeringen van opleidingsverstrekkers voor de activiteiten die specifiek gelinkt worden aan het aanbieden van een duale opleiding. We doen dit volgens de structuur van de vier centrale procescomponenten:

1. Voorbereiding;
2. Screening & matching;
3. Ondersteuning tijdens het traject;
4. Overkoepelende activiteiten.

Deze gegevens werden bij 23 opleidingsverstrekkers verzameld voor in totaal 11 opleidingen. Belangrijke parameters voor de interpretatie van de kostengegevens worden opgenomen in onderstaande tabel. Deze parameters zijn geldig voor elk van de 4 fases van de duale leertrajecten.

Tabel 15: Parameters berekeningen investeringen opleidingsverstrekkers

Parameters bij berekeningen investeringen ondernemingen	
Aantal observaties	23
Mediaan aantal leerlingen per duale opleiding:	3
Mediaan aantal ondernemingen per duale opleiding:	3

In deze studie focussen we op de processtappen die specifiek zijn aan duaal leren. In de tijdsbestedingen die we hieronder weergeven, is het schoolgedeelte van een duaal traject daarom niet vervat. Een duaal traject omvat naast de werkplekcomponent natuurlijk nog een belangrijke schoolcomponent, met zowel algemene als beroepsgerichte vorming. De kosten van deze vorming op school werden niet mee in rekening gebracht.

#### 4.2.1 Globaal overzicht

##### ► Tijdsbesteding

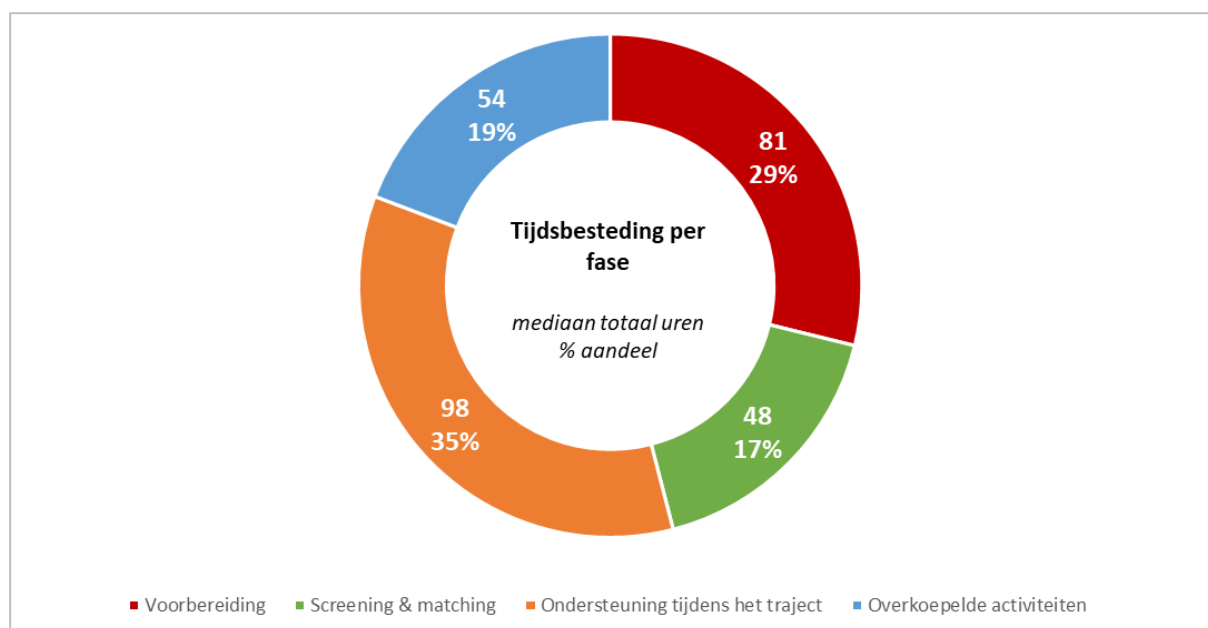
Figuur 16 toont de verdeling van het aantal uren dat een doorsnee opleidingsverstrekker jaarlijks aan duaal leren besteedt (uitgaande van een klas van 4 leerlingen).

- 29% van de totaal bestede tijd gaat bij een doorsnee opleidingsverstrekker naar **voorbereidende activiteiten**. Dit komt neer op 81 uur per schooljaar.
- 17% van de tijd gaat naar de **screening & matching**. Dit komt voor de mediaan opleidingsverstrekker overeen met 54 uren per schooljaar, of 18 uur ondersteuning per leerling.
- Het grootste aandeel van de tijd gaat naar de **ondersteuning tijdens het traject** (35%). Een doorsnee school besteedt hier in totaal 98 uren, of 33 uren per leerling aan.

- ▶ Tot slot vragen een aantal **overkoepelende taken** ook 19% van de tijdsbesteding. Dit komt overeen met 54 uren.

In totaal besteedt een doorsnee opleidingsverstrekker 282 uren of 38 dagen<sup>49</sup> aan een duaal traject (bij een klas van 3 leerlingen). Per leerling komt dit neer op 94 uren of zowat 12,5 werkdagen. Drukken we dit uit in monetaire termen, dan komen we uit op een kost van €11.413 per schooljaar, of €3.804 per leerling per schooljaar.

Figuur 16: Totale investering in uren per doorsnee opleidingsverstrekker verdeeld per fase duaal leertraject (per schooljaar – voor 3 duale leerlingen)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers

### ▶ *Factoren die tijdsbesteding beïnvloeden*

Er zijn onvoldoende observaties per opleiding om gefundeerde uitspraken te doen over **verschillen tussen opleidingen**. De bevindingen uit de workshops wijzen echter richting een eerder geringe variatie tussen de duale opleidingen.

Wel leert de analyse ons dat volgende factoren een rol spelen bij zowel de hoogte en als de verdeling van de kosten:

- ▶ **Aantal duale opleidingen dat een school aanbiedt.** Een aantal activiteiten bij het aanbieden van een duaal traject worden uitgevoerd over alle duale opleidingen heen. Zo zijn bv. de ontwikkeling van de digitale tool, het breed informeren over duaal leren, het opvolgen van informatie over duaal leren, administratieve verplichtingen, ... taken die doorgaans voor de verschillende duale opleidingen samen gebeuren. Schaalvoordelen leiden er zo toe dat de kost per duaal traject relatief lager ligt bij opleidingsverstrekkers die meer verschillende duale opleidingen aanbieden.
- ▶ **Aantal duale leerlingen per duale opleiding.** Hetzelfde geldt voor het aantal duale leerlingen per duale opleiding. Een aantal taken moeten opgenomen worden ongeacht het aantal leerlingen dat zich inschrijft. We denken hier aan het indienen van de aanvraag, het informeren van het personeel, het ontwikkelen van begeleidend materiaal, ... De kost per leerling zal dus relatief lager liggen bij opleidingsverstrekkers met hogere duale leerlingenaantallen.

<sup>49</sup> We gaan uit van 7,5 werkuren per dag



- ▶ **Syntra's of Centra Leren en Werken vs. voltijds secundair onderwijs.** Door de verschillende contexten en werkingen, verschillen de tijdsbestedingen van de Syntra's en de Centra Leren en Werken geregeld van die van de scholen in het voltijds secundair onderwijs. De Syntra's en de Centra Leren en Werken zijn doorgaans meer vertrouwd met trajecten waarin er zowel tijd op school als op een werkplek gespendeerd wordt. De opstartkosten om tot een "geoliede werking" te komen, zijn daarom doorgaans lager. Daarnaast hebben deze instellingen op vlak van duaal leren meestal een grotere schaal, zowel op vlak van het aantal verschillende duale opleidingen als op vlak van leerlingenaantallen, wat efficiëntiewinsten met zich meebrengt. Voor een aantal taken vraagt dit dan weer meer coördinatie. Tot slot kwam in de workshops naar voor dat de individuele ondersteuning aan de leerling bij de Syntra's en CLW's geringer is dan bij de voltijds secundaire scholen.
- ▶ **Buitengewoon secundair onderwijs.** Hoewel we dit niet kunnen staven door de cijfers -omdat er slechts één observatie uit het buitengewoon secundair onderwijs werd ingestuurd- kunnen we er wel van uitgaan dat de ondersteuning die door de trajectbegeleider in het buitengewoon onderwijs moet worden voorzien, zowel aan de leerling als aan de mentor op de werkplek, tijdsintensiever is.

### ▶ *Werkingskosten*

De werkingskosten werden slechts door een beperkt aantal opleidingsverstrekkers ingevuld en geven dus slechts een partieel beeld van de werkelijke werkingskosten die er bij het aanbieden van een duale opleiding moeten worden gemaakt. De meest voorkomende werkingskosten die werden gerapporteerd waren kosten voor:

- Het ontwikkelen en bijsturen van de digitale tool (doorgaans een kost over alle aangeboden duale opleidingen heen)
- Het opmaken van communicatiemateriaal rond duaal leren in het algemeen of de duale opleiding specifiek: folders, banners, posters, ...
- Mobiliteitskosten voor het transport naar de werkplekken bij onder andere de intervisiemomenten
- Mobiliteitskosten om externe overlegmomenten bij te wonen

## 4.2.2 Tijdsbesteding per fase

### 4.2.2.1 Voorbereiding

De taken en acties, periodiciteit, schaalafhankelijkheid en het uitvoeringspercentage van de acties in de voorbereidingsfase wordt weergegeven in Tabel 16.

- ▶ **Periodiciteit.** Het indienen van de aanvraag en de selectie van trajectbegeleiders gebeurt minder dan jaarlijks. De andere taken moeten minstens éénmaal per jaar gebeuren.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** De meeste taken in de voorbereidingsfase zijn onafhankelijk van de schaal. Enkel het informeren van potentiële leerlingen en hun ouders is afhankelijk van het aantal leerlingen.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Alle acties worden door minstens 75% van de opleidingsverstrekkers uitgevoerd.



Tabel 16: Taken en acties binnen fase 'Voorbereiding' bij opleidingsverstrekkers

	Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
	minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	leerlingen	ondernemingen	geen	
<b>A. Indienen van een aanvraag</b>						
1. Opstellen van de aanvraag	x				x	75-100%
2 Deelname aan (extern) overleg in functie van de aanvraag	x				x	75-100%
3 Indienen van de aanvraag	x				x	75-100%
<b>B. Selectie van trajectbegeleiders</b>						
1 Identificeren van geïnteresseerden	x				x	75-100%
2 Selectie trajectbegeleiders	x				x	75-100%
<b>C. Informeren van personeel over duale trajecten</b>						
1 Schriftelijke briefing van personeel over duale trajecten		x			x	75-100%
2 Personeelsvergadering houden over duale trajecten		x			x	75-100%
<b>D. Ontwikkeling van begeleidend materiaal</b>						
1 Opstellen van een stramien voor een opleidingsplan		x			x	75-100%
2 Opstellen van richtlijnen voor de evaluatie		x			x	75-100%
3 Ontwikkeling en bijsturing van digitale tools		x			x	75-100%
<b>E. Informeren van potentiële leerlingen</b>						
1 Algemeen informeren over duaal leren		x	x			75-100%
2 Gericht informeren over duaal leren		x	x			75-100%
<b>F. Informeren van ouders</b>						
1 Persoonlijk aanspreken van ouders		x	x			75-100%
2 Schriftelijk inlichten van ouders		x	x			75-100%

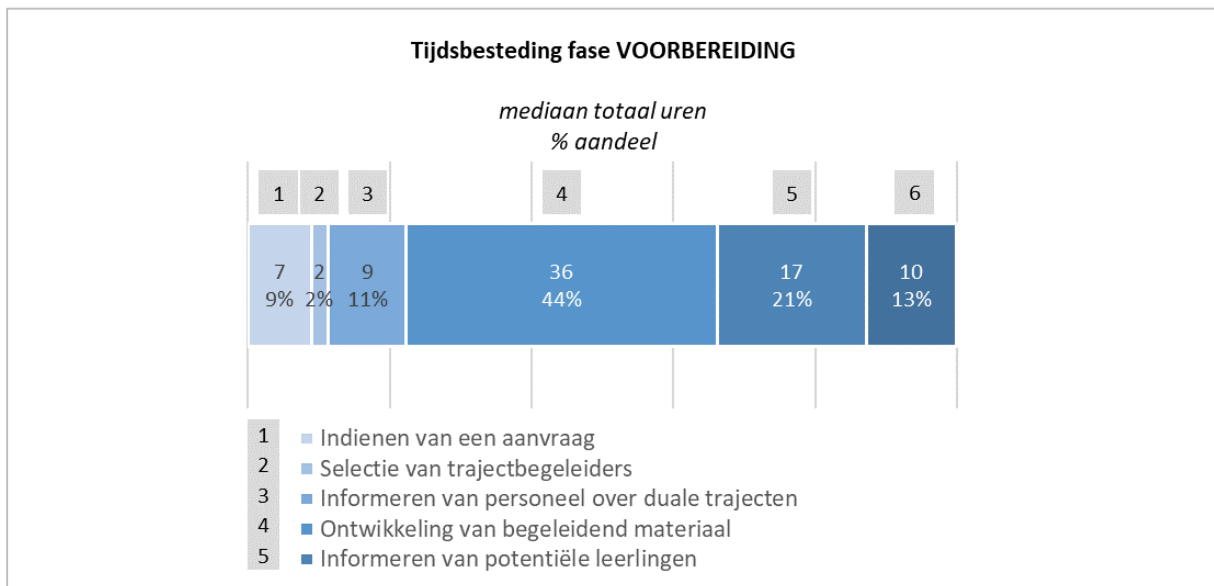
Bron: IDEA Consult

Figuur 17 toont de verdeling van de tijdsbesteding van de voorbereidende taken.

- ▶ **De ontwikkeling van begeleidend materiaal** is de meest intensieve taak. Dat vraagt voor de mediaan opleidingsverstrekker 36 uur werk (44% van de totale tijdsbesteding in de voorbereidingsfase). Daaronder valt het opstellen van een stramien voor opleidingsplan en richtlijnen voor evaluatie. Maar ook het ontwikkelen en bijsturen van digitale tools hoort hierbij. Sommige opleidingsverstrekkers ontwikkelen zelf een digitale tool, andere werken met bestaande tools, die een lagere ontwikkelkosten vragen. In ieder geval moet het duale traject in de digitale tool wel jaarlijks bijgestuurd en geüpdatet worden. Naast de tijdsbesteding omvat deze actie voor veel opleidingsverstrekkers ook een werkingskost.
- ▶ Daarna volgt het **informeren van leerlingen** (17 uur of 21% van de tijdsbesteding) en in tweede instantie ook **de ouders** (10 uur of 13% van de tijdsbesteding). Deze tijdsbesteding is afhankelijk van het aantal leerlingen en is in de figuur hieronder berekend op een mediaan aantal van 3 leerlingen. Per leerling rekent men dus op 5,5 uur informeren (algemeen en gericht) en nog eens bijna 3,5 uur voor het informeren van de ouders.
- ▶ Het **informeren van het personeel** kost in totaal 9 uur. Daar valt het op dat de tijdsbesteding hoger ligt bij de grotere opleidingsverstrekkers.
- ▶ Omdat de **selectie van de trajectbegeleiders** en het **indienen van de aanvraag** niet jaarlijks moeten gebeuren, ligt de jaarlijkse tijdsbesteding wat lager (respectievelijk 7 uur of 9% en 2 uur of 2% van de jaarlijkse tijdsbesteding). De Syntra's rapporteren doorgaans een hogere tijdsbesteding voor de selectie van trajectbegeleiders dan de voltijds secundaire scholen.



Figuur 17: Investering in uren per opleidingsverstrekker – fase ‘Voorbereiding’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers

#### 4.2.2.2 Screening & matching

De taken en acties, periodiciteit, schaalafhankelijkheid en het uitvoeringspercentage van de acties in de screenings- en matchingfase wordt weergegeven in Tabel 17.

- ▶ **Periodiciteit.** Alle acties gebeuren minstens één keer per schooljaar.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** Alle acties zijn afhankelijk van het aantal leerlingen in de duale opleiding, met uitzondering van het inhoudelijk informeren van de werkplekken en het opstellen van een lijst van werkplekken die afhangen van het aantal ondernemingen waarmee de school i.f.v. het duale traject samenwerkt. Zoals gezegd liggen deze aantallen wel vaak dichtbij elkaar.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Alle acties worden door minstens 75% van de opleidingsverstrekkers uitgevoerd, behalve de ondersteuning bij het solliciteren en het informeren van de leerling over de overeenkomst. Dit wordt slechts door 50 à 75% van de opleidingsverstrekkers opgenomen. De Syntra's bieden deze ondersteuning minder vaak aan dan de voltijds secundaire scholen.



Tabel 17: Taken en acties binnen fase 'Screening & Matching' bij opleidingsverstrekkers

	Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
	minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	leerlingen	ondernemingen	geen	
<b>A. Vinden van werkplekken</b>						
1. Zoeken van nieuwe werkplekken (iteratief proces als ondernemingen afhaken)		X	X			75-100%
2. Eerste contactname met werkplekken		X	X			75-100%
3. Inhoudelijk informeren van de werkplekken		X		X		75-100%
4. Opstellen van een lijst van werkplekken		X		X		75-100%
<b>B. Beoordelen van arbeidsrijpheid</b>						
1 Overleg tijdens de klassenraad over arbeidsrijpheid leerlingen		X	X			75-100%
2 Screening van de leerling op arbeidsrijpheid		X	X			75-100%
3 Feedback geven aan leerling en ouders		X	X			75-100%
<b>C. Begeleiden van de leerling (inzake screening &amp; matching)</b>						
1 Begeleiden bij de keuze van de werkplek		X	X			75-100%
2 Voorbereiding en feedback bij sollicitatie		X	X			50-75%
3 Informeren van leerling over overeenkomst		X	X			50-75%
<b>D. Administratieve taken (inzake screening &amp; matching)</b>						
1 Opstellen en registreren van contracten		X	X			75-100%
2 Opstellen van een opleidingsplan		X	X			75-100%
3 Dossier in orde brengen		X	X			75-100%
4 Opvolgen van leerlingen en bedrijven door de trajectbegeleider		X	X			75-100%
5 Informeren over het evaluatiesysteem door de trajectbegeleider		X	X			75-100%

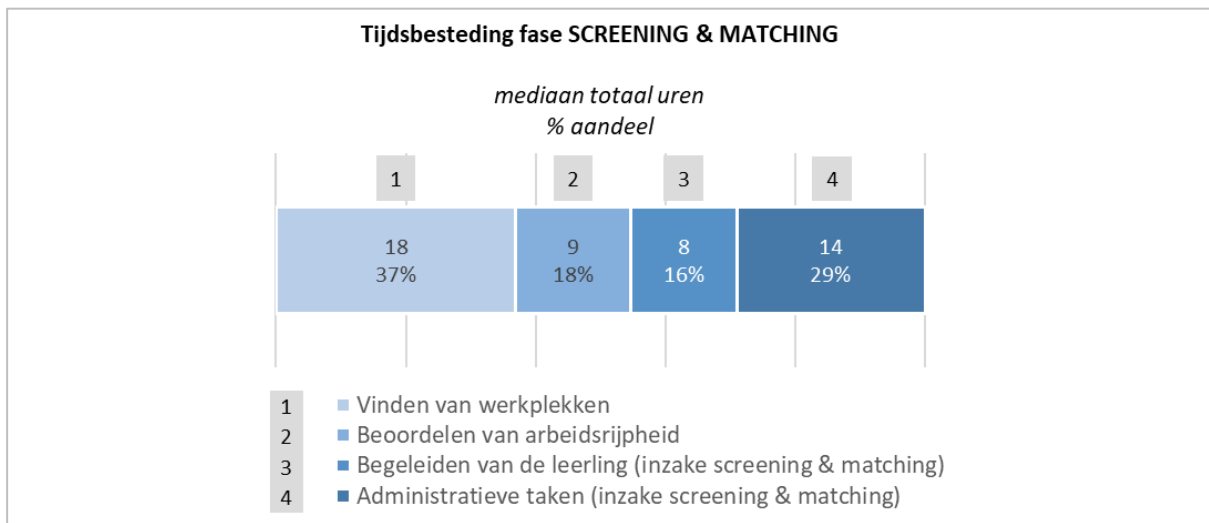
Bron: IDEA Consult

In deze fase is de tijdsbesteding over de taken verdeeld zoals voorgesteld in Figuur 18:

- ▶ De meeste tijd wordt besteed aan het **vinden van werkplekken** (37% of 18 uur). Per leerling komt dit neer op 6 uur. Het is geen evidente klus om voldoende werkplekken te vinden, het zoeken vraagt dus de grootste investering.
- ▶ Dit wordt gevolgd door **administratieve taken**, die in deze fase 29% of 14 uur van de tijd in beslag nemen (bijna 5 uur per leerling). Het opstellen van het opleidingsplan bepaalt hier de grootste brok.
- ▶ Het **beoordelen van de arbeidsrijpheid** tot slot vraagt 18% van de tijd, 8 uur voor 3 leerlingen of bijna 3 uur per leerling. Hier zien we een sterke variatie tussen opleidingsverstrekkers: de voltijds secundaire scholen doen dit via een gesprek, een test of zelfs een stage, bij de Syntra's houdt dit vaak slechts het invullen van een VDAB-vragenlijst in.
- ▶ Het **begeleiden van de leerling** (bij het zoeken naar werkplekken, bij het solliciteren en bij de overeenkomst) tot slot kost 16% van de tijd (8 uren voor 3 leerlingen of bijna 3 uur per leerling). Ook hier is er grote variatie tussen opleidingsverstrekkers: sommige bieden hier een zeer intensieve begeleiding, andere leggen de verantwoordelijkheid sterker bij de leerling. De begeleiding bij de voltijds secundaire scholen ligt doorgaans hoger.



Figuur 18: Investering in uren per opleidingsverstrekker – fase ‘Screening & matching’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers

#### 4.2.2.3 Ondersteuning tijdens het traject

De taken en acties, periodiciteit, schaalafhankelijkheid en het uitvoeringspercentage van de acties fase van de ondersteuning tijdens het traject wordt weergegeven in Tabel 18.

- ▶ **Periodiciteit.** Alle acties van de ondersteuning tijdens het traject gebeuren minstens één keer per schooljaar.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** Alle acties zijn afhankelijk van het aantal leerlingen in de duale opleiding.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** De meeste acties worden ook door minstens 75% van de opleidingsverstrekkers uitgevoerd. De bemiddeling bij geschillen bleef voor veel opleidingsverstrekkers (gelukkig) beperkt. Slechts 50 à 75% van de opleidingsverstrekkers voorzien specifiek tijd voor de terugkoppeling van het verzoeningsgesprek naar de werkplek. Daarnaast zijn er ook een aantal administratieve taken die minder frequent worden opgenomen: de administratieve ondersteuning van de werkgever en de aanmaak van het VDAB-dossier.



Tabel 18: Taken en acties binnen fase 'Ondersteuning tijdens het traject' bij opleidingsverstrekkers

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	leerlingen	onder-nemingen	geen	
<b>A. Ondersteuning van mentoren</b>							
1.	Overleg met mentoren bij opstart, doorheen het traject en m.b.t. de evaluatie		X	X			75-100%
<b>B. Begeleiding van leerlingen</b>							
1	Vorbereiding en feedback bij de opstart		X	X			75-100%
2	Intervisiemomenten houden		X	X			75-100%
3	Continue monitoring van leerlingen		X	X			75-100%
<b>C. Opvolging binnen de school</b>							
1	Intern overleg houden tussen trajectbegeleiders		X	X			75-100%
2	Intern overleg houden tussen leerkrachten en trajectbegeleiders		X	X			75-100%
<b>D. Delibererende klassenraad</b>							
1	Communicatie richting de mentor		X	X			75-100%
2	Globale beoordeling maken van de leerling		X	X			75-100%
3	Rapporteren van het resultaat		X	X			75-100%
4	Terugkoppeling of feedback over het resultaat		X	X			75-100%
<b>E. Bemiddeling bij geschillen</b>							
1	Organiseren van verzoeningsgesprekken		X	X			75-100%
2	Terugkoppeling over het resultaat van de verzoeningsgesprekken naar de werkplek toe		X	X			50-75%
<b>F. Administratie bijhouden</b>							
1	Beheer van de afwezigheidsattesten		X	X			75-100%
2	Administratieve ondersteuning van werkgever		X	X			50-75%
3	In orde brengen van beroepskwalificaties		X	X			75-100%
4	Bijhouden administratie bij vroegtijdige stopzetting		X	X			75-100%
5	Aanmaak van een VDAB dossier		X	X			50-75%

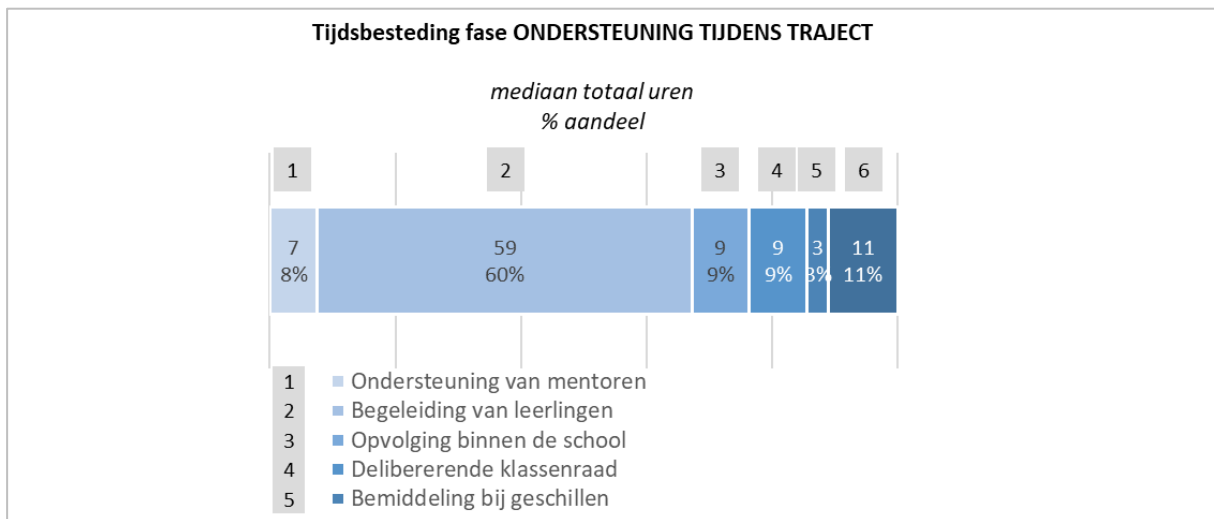
Bron: IDEA Consult

Figuur 19 toont de investering in uren voor de mediaan opleidingsverstrekker voor de taken tijdens de ondersteuning tijdens het traject:

- ▶ Het zwaartepunt ligt duidelijk bij de **begeleiding van de leerlingen** bij de werkplekcomponent, en dan vooral de intervisiemomenten. Dit vraagt 60% van de tijd, of 59 uur voor 3 leerlingen (20 uur per leerling). Hier is er een grote variatie tussen de opleidingsverstrekkers. Bij de Syntra's en de Centra Leren & Werken is de ondersteuning relatief kleiner dan bij de voltijds secundaire scholen.
- ▶ Maar ook de **administratie** vraagt een aanzienlijke tijdsbesteding: 11% van de tijd of 11 uur. Per leerling telt de administratie tijdens het traject dus ook op tot bijna 4 uur. Het beheer van de afwezigheidsattesten, inclusief de communicatie over deze afwezigheden met de werkplek, vraagt hier de grootste tijdsinvestering.
- ▶ De **opvolging binnen de school** via intern overleg vraagt ook relatief veel tijd: 9 uur of 11% van de tijd. Per leerling is dit ongeveer 3 uur.
- ▶ Dan volgt de **delibererende klassenraad** met 9% of 9 uur (3 uur per leerling). Dit houdt onder andere een globale beoordeling in van de student, dat via een eindproef of -presentatie, een afsluitende opdracht op de werkplek, ... kan georganiseerd worden.
- ▶ De opleidingsverstrekkers bieden ook **ondersteuning aan de mentoren**. Dit komt neer op 8% van de tijdsbesteding van de ondersteuning tijdens het traject, of 7 uur per schooljaar (ongeveer 2,5 uur per leerling).
- ▶ En tot slot kan het voorvallen dat de opleidingsverstrekker moet optreden als **bemiddelaar bij geschillen**. De mediaan opleidingsverstrekker besteed hier 3 uur aan per schooljaar.



Figuur 19: Investering in uren per opleidingsverstrekker – fase ‘Ondersteuning tijdens traject’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers

#### 4.2.2.4 Overkoepelende activiteiten

De taken en acties, periodiciteit, schaalafhankelijkheid en het uitvoeringspercentage van de acties in de voorbereidingsfase wordt weergegeven in Tabel 19.

- ▶ **Periodiciteit.** Alle overkoepelende activiteiten gebeuren minstens één keer per schooljaar.
- ▶ **Schaalafhankelijkheid.** De acties zijn allen onafhankelijk van het aantal leerlingen in de duale opleiding, of het aantal ondernemingen waarmee wordt samengewerkt.
- ▶ **Uitvoeringspercentage.** Er is een grotere variatie in het uitvoeringspercentage dan bij de andere fases.
  - De acties onder het inwinnen van informatie rond duaal leren worden door het merendeel van de opleidingsverstrekkers uitgevoerd. Ook informatie-uitwisseling met andere aanbieders (bv. via lerende netwerken of via bilateraal overleg) komt er bij de meer dan 75% van de opleidingsverstrekkers aan te pas.
  - Bijscholing van trajectbegeleiders wordt minder vaak uitgevoerd: slechts 50 à 75% van de opleidingsverstrekkers geeft hier een tijdsbesteding aan. Ook aan het Regionaal Overlegplatform (dat nog niet in alle regio's actief is) en aan kennisdeling via onderzoek neemt slechts 50 à 75% van de opleidingsverstrekkers deel.
  - Het aantrekken van bijkomende financiering gebeurde bij minder dan de helft van de respondenten.
  - Het reorganiseren van de uurroosters is een complexe oefening bij voltijds secundaire scholen, terwijl dit bij de Syntra's niet van toepassing is, wat zich reflecteert in het uitvoeringspercentage van 50 à 75%.

Tabel 19: Taken en acties binnen fase 'Overkoepelende activiteiten' bij opleidingsverstrekkers

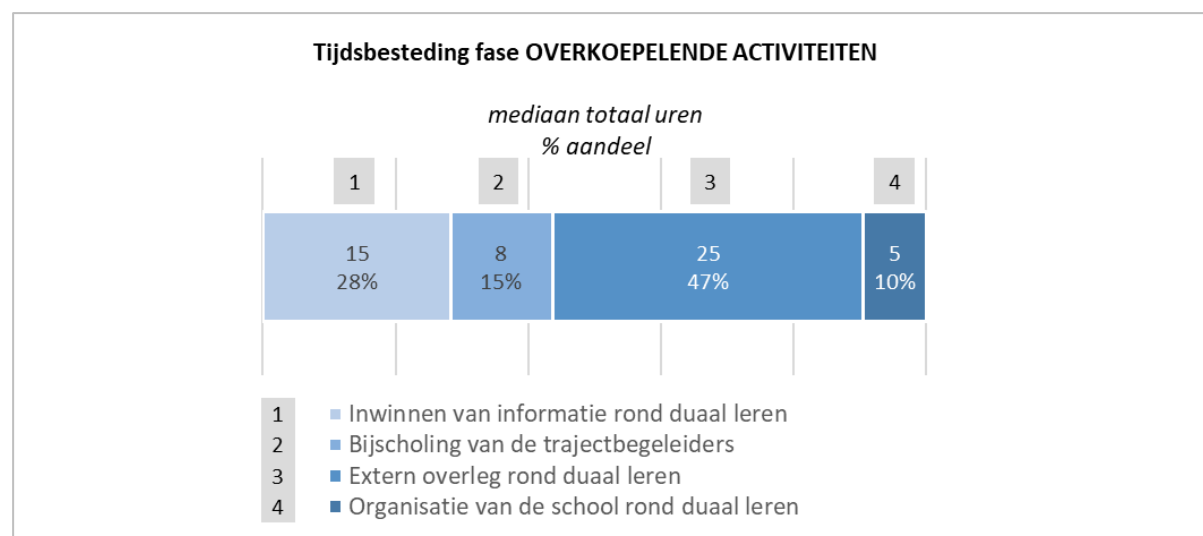
		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per schooljaar	leerlingen	ondernemingen	geen	
<b>A. Inwinnen van informatie rond dual leren</b>							
1.	Doornemen van nieuwsbrieven rond dual leren		X			X	75-100%
2.	Bijwonen van infosessies rond dual leren		X			X	75-100%
3.	<b>Beroep doen op beschikbare expertise rond dual leren</b>		X			X	75-100%
<b>B. Bijscholing van de trajectbegeleiders</b>							
1	<b>Deelname aan vormingsmomenten door de trajectbegeleider</b>		X			X	50-75%
2	Deelname aan lerende netwerken		X			X	50-75%
<b>C. Extern overleg rond dual leren</b>							
1	Deelname aan het regionaal overlegplatform		X			X	50-75%
2	<b>Informatie-uitwisseling met andere aanbieders</b>		X			X	75-100%
3	Aantrekken van bijkomende financiering		X			X	0-49%
4	Kennis delen via onderzoek		X			X	50-75%
<b>D. Organisatie van de school rond dual leren</b>							
1	Organiseren van lesroosters n.a.v. dual leren		X			X	50-75%

Bron: IDEA Consult

Figuur 17 toont de investering in uren voor de mediaan opleidingsverstrekker voor de overkoepelende taken:

- ▶ Bijna de helft van de tijd wordt voorzien voor het **extern overleg**. Dit komt neer op 25 uur per schooljaar. Dit gaat vooral over informatie-uitwisseling met andere aanbieders, en de deelname aan het regionaal overlegplatform.
- ▶ **Informatie over dual leren opvolgen** vraagt 28% van de tijd, of 15 uur per schooljaar.
- ▶ De **bijscholing van trajectbegeleiders** valt minder intensief uit, maar varieert echter sterk tussen opleidingsverstrekkers. De mediaan opleidingsverstrekker besteed er 15% van de tijd voor overkoepelende taken aan, of 8 uur per jaar.
- ▶ Ook de **organisatie van de uurroosters** varieert sterk tussen de opleidingsverstrekkers. Bij de mediaan opleidingsverstrekker is het 10% van de tijd, of jaarlijks 5 uur.

Figuur 20: Investering in uren per opleidingsverstrekker – fase 'Ondersteuning tijdens traject' (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers



### 4.3. Ervaren en verwachte baten bij opleidingsverstrekkers

De opbrengsten voor opleidingsverstrekkers kunnen geclusterd worden in 3 centrale baten:

- ▶ Creatie van betere arbeidsmarktkansen voor leerlingen
- ▶ Hogere kwaliteit van het onderwijs
- ▶ Hogere aantrekkelijkheid van de opleiding en de opleidingsverstrekker

De mate waarin de verschillende baten ervaren en/of verwacht worden, varieert echter tussen de opleidingsverstrekkers. Onderstaande tabel geeft per baat het aantal opleidingsverstrekkers weer die de baat al ervaren, in de toekomst verwachten, of noch ervaren noch verwachten.

	Reeds ervaren	In de toekomst verwacht	Niet ervaren en ook niet verwacht
<b>Creatie van betere arbeidsmarktkansen voor leerlingen</b>			
Leerlingen kunnen loopbaanmogelijkheden beter inschatten door de werkervaring	10	2	
Vlottere doorstroom van leerlingen naar arbeidsmarkt	10	1	1
Minder ongekwalificeerde uitstroom	7	2	3
<b>Hogere kwaliteit van het onderwijs</b>			
Betere aansluiting van de opleiding met de competentienoden op de arbeidsmarkt	10	1	1
Leerkrachten een bredere blik op het werkveld bieden	9	1	2
Het gebruik van de nieuwste infrastructuur om de leerlingen/studenten op te leiden	9	2	
Hogere kwaliteit van de opleiding	8	2	1
Spill-over effecten voor andere vormen van interactie met bedrijfsleven	6		5
Meer mogelijkheden om deelkwalificaties te attesteren	2	5	5
<b>Hogere aantrekkelijkheid van de opleiding en de opleidingsverstrekker</b>			
Meer leerlingen aanspreken door sterke werkplekcomponent	6	4	3
Opwaardering van alternerend leren	5	4	1
Sterkere reputatie van de school	4	6	2

Hieronder lichten we de ervaringen van de opleidingsverstrekkers met de geïdentificeerde baten toe.

#### 4.3.1 Overzicht van geïdentificeerde baten

##### CREATIE VAN BETERE ARBEIDSMARKTKANSEN VOOR LEERLINGEN

- ▶ Leerlingen kunnen loopbaanmogelijkheden beter inschatten

De opleidingsverstrekkers onderkennen dat leerlingen een betere inschatting kunnen maken van hun loopbaanmogelijkheden door de ervaring op de werkplek. Ze krijgen een beter zicht op wat een job in de sector zou kunnen inhouden en welke stappen zij daarvoor moeten en kunnen ondernemen.

- ▶ Vlottere doorstroom van leerlingen naar arbeidsmarkt

De meeste opleidingsverstrekkers bevestigen ook leerlingen in duale trajecten vlotter zouden kunnen doorstromen naar de arbeidsmarkt, hoewel dat een onderbouwde inschatting maken moeilijk is, zo kort na de introductie van het duaal systeem. Toch merken de trajectbegeleiders nu al dat leerlingen regelmatig aan de slag kunnen bij de werkplek waar ze het duaal traject hebben volbracht.



- ▶ Minder ongekwalificeerde uitstroom

Er is meer verdeeldheid over de vraag of duaal leren zou leiden tot minder ongekwalificeerde uitstroom. De opleidingsverstrekkers geven aan dat ook duale trajecten wel eens vroegtijdig worden stopgezet. Bovendien zijn de leerlingen binnen het systeem momenteel de “sterke” (arbeidsrijpe) leerlingen, die sowieso minder snel ongekwalificeerd uitstromen. Wanneer de Centra Leren & Werken, die doorgaans een andere doelgroep aanspreken, inkantelen in het decreet Duaal Leren zou het aandeel ongekwalificeerde uitstroom kunnen stijgen.

Maar het potentieel is er zeker. Voor veel leerlingen heeft de combinatie van leren en werken een motiverend effect. Bovendien merken leerkrachten en trajectbegeleiders dat het zelfvertrouwen van veel leerlingen groeit door mee te draaien op de werkvloer. Ze worden sneller volwassen, durven uit hun comfortzone te stappen en staan sterker in hun schoenen.

Het verlagen van de ongekwalificeerde uitstroom mag daarentegen niet geponoerd worden als een doel op zich, aldus de opleidingsverstrekkers. Het volgen van een duale opleiding moet een positieve keuze blijven en mag niet uitgehold worden door het systeem te positioneren als een laatste toevlucht voor leerlingen die schoolmoe zijn.

## HOGERE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS

- ▶ Beter aansluiting van de opleiding bij de competentienoden op de arbeidsmarkt

Door de nauwe interactie met het bedrijfsleven sluit de opleiding beter aan bij de competentienoden op de arbeidsmarkt. De leerlingen leren op de werkvloer relevante vaardigheden die meteen inzetbaar zijn. Al geeft men wel aan dat het verzekeren van de overdraagbaarheid van de aangeleerde vaardigheden naar andere werkvloeren een uitdaging blijft.

- ▶ Leerkrachten krijgen bredere blik op het werkveld

Ook leerkrachten komen bij duaal leren in contact met het werkveld, waardoor zij meer voeling krijgen met wat er in de praktijk speelt. Leerkrachten stellen het cursusmateriaal soms zelfs in samenwerking met ondernemingen op. Zo houden zij hun leerstof up-to-date, en dat is zowel voor duale klassen als voor andere klassen een grote meerwaarde.

De scholen geven tevens aan dat er een wederzijdse kruisbestuiving plaatsvindt tussen de werkvloer en de trajectbegeleiding/vakleerkrachten. De mentoren op de werkvloer versterken met de hulp van de trajectbegeleiding hun coachingvaardigheden, die ook in andere situaties nuttig zijn (bv. bij het inwerken van startende werknemers).

- ▶ Gebruik van de nieuwste infrastructuur

Omdat een deel van de opleiding op de werkvloer doorgaat, kunnen leerlingen gebruik maken van de recentste infrastructuur. Het is voor opleidingsverstrekkers financieel niet altijd haalbaar om de meest courante infrastructuur intern te voorzien.

Bovendien merken opleidingsverstrekkers op dat ondernemingen, door mee te werken aan duaal leren, zich meer en meer bewust zijn van hun rol bij de opleiding van nieuwe werknemers. Zij beseffen ten volle dat een tekort op de arbeidsmarkt start met een ondermaatse instroom in opleidingen.

- ▶ Hogere kwaliteit van de opleiding

De mate waarin een duaal traject een meerwaarde betekent op vlak van kwaliteit van de opleiding, is afhankelijk van de individuele leerling en diens sterktes en werkpunten. Zo is de combinatie van leren op school en op de werkvloer vooral een grote meerwaarde bij het versterken van de soft skills. Daarnaast kunnen bepaalde technische vaardigheden versneld aangeleerd worden door de ervaring in een reële arbeidssituatie.



Men is het er echter over eens dat de kwaliteit van de trajectbegeleiding cruciaal is. Aandachtspunt daarbij is dat de trajectbegeleiding in een (voltijds secundaire) school nu nog vaak door één persoon wordt opgenomen. Dat is een risico, want als die persoon uitvalt, is er geen adequate opvolging.

Tot slot haalt men aan dat er momenteel veel goodwill en motivatie nodig bij de trajectbegeleiding, de vakleerkracht, en de directie van de school. Er worden momenteel immers geen specifieke middelen voorzien worden voor het aanbieden van een duaal traject, terwijl er een grote additionele werkbelasting bij komt kijken (vooral in de opstartjaren).

- ▶ Spill-over effecten voor andere vormen van interactie met het bedrijfsleven

De mate waarin scholen spill-over effecten ervaren (bv. in de vorm van stageplaatsen, informatie-uitwisseling, materiaal, ...) varieert sterk tussen de opleidingsverstrekkers. Sommige scholen hadden sowieso al contact met ondernemingen en organisaties in het kader van stages, waardoor er weinig surplus waarde ontstaat. Wanneer scholen een duurzame band kunnen opbouwen met een onderneming, kan het wel tot een vruchtbare interactie leiden die ook op andere vlakken een meerwaarde biedt. Zo merkt een school op dat een bedrijf materiaal aan de school heeft geschonken om beter te kunnen voorzien in de opleiding in de klaslokalen.

- ▶ Meer mogelijkheden om deelkwalificaties te attesteren

De mate waarin deelkwalificaties geattesteerd kunnen worden wanneer de behaalde beroepskwalificaties specifiek zijn dan het diploma, hangt af van de duale opleiding. Binnen bepaalde trajecten is het niet mogelijk, in andere trajecten kan dat vlot.

Daarnaast wordt opgemerkt dat er vanuit het voltijds secundair onderwijs onduidelijkheid is over de deelkwalificaties. Men heeft er nog weinig affiniteit mee en is niet altijd op de hoogte van hoe het praktisch precies werkt.

## HOGERE AANTREKELIJKHEID VAN DE SCHOOL EN DE OPLEIDING

- ▶ Meer leerlingen aanspreken door sterke werkplekcomponent

Men gelooft dat het aanbieden van duale trajecten potentieel kan leiden tot het aantrekken van nieuwe leerlingen, maar dat is voor de meeste scholen momenteel nog niet het geval. De duale klassen in voltijds secundair onderwijs zijn voorlopig nog erg klein (2 à 3 leerlingen). In de Syntra's is deze opbrengst niet echt van toepassing, omdat zij al leertijd aanbieden.

Men geeft daarbij aan dat de instroom voornamelijk vanuit dezelfde poule van leerlingen in het technisch- en beroepsonderwijs wordt gerealiseerd. Het "prestigeverhogend" effect voor het technisch- en beroepsonderwijs wordt dus niet waargenomen.

- ▶ Opwaardering van alternerend leren

De opwaardering van alternerend leren via het systeem van Duaal Leren is een doelstelling van het Vlaamse beleid, maar dat wordt doorgaans niet zo gepercipieerd door scholen. Men ziet de verwarring met Leren & Werken bovendien als nefast, omdat het zwakke imago ervan ook de perceptie van Duaal Leren aantast. Hoewel jongeren zowel in duaal leren als in de leertijd hun diploma secundair onderwijs kunnen behalen, zijn er belangrijke verschillen tussen beide: de toelatingsvoorwaarden zijn anders en duale opleidingen zijn meer afgestemd op het voltijds secundair onderwijs.

- ▶ Beter reputatie van de school

Of het aanbieden van duale trajecten bijdraagt aan de reputatie van de school, is onzeker. Men is er in elk geval van overtuigd dat dit sterk afhankelijk is van de kwaliteit van de opleiding en daarom vooral de kwaliteit van de trajectbegeleiding.



### 4.3.2 Meetbaarheid van geïdentificeerde baten

Het hierboven beschreven overzicht van ervaren en verwachte baten vormt de basis van de batenanalyse voor opleidingsverstrekkers, nl. een kwalitatieve beschrijving die kan meegenomen worden in de resultaten van de analyse. Zoals beschreven in DEEL 1, paragraaf 3.4, rond de methodologie voor de batenanalyse zijn idealiter ook de nodige indicatoren en effectmetingen beschikbaar om op grote schaal na te gaan of baten zich effectief manifesteren bij opleidingsverstrekkers en om de geïdentificeerde baten te meten. Voor die analyse worden we echter, net als voor de baten bij andere actoren, geconfronteerd met twee belangrijke uitdagingen:

- ▶ Niet alle baten zijn meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen.
- ▶ Enkel zaken die nu al observeerbaar zijn, kunnen effectief worden gemeten. Gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zullen verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar zijn.

Tijdens de focusgroepen bleek dat de meeste deelnemers het nog te vroeg vonden om uitspraken te doen over de mate waarin de baten momenteel reeds gerealiseerd worden. Op basis van hun ervaring en verwachtingen kwamen we tot bovenstaande kwalitatieve beschrijving van de baten voor opleidingsverstrekkers, die sterk aansluit bij de in de literatuur vermelde baten (zie paragraaf 3.2 in DEEL 2). Om een stap verder te kunnen gaan in de batenanalyse, zijn gegevens nodig die toelaten om een effectmeting uit te voeren. Deze gegevens zijn echter (nog) niet beschikbaar:

- ▶ Om de arbeidsmarktkansen van leerlingen te kunnen meten, zijn enerzijds objectieve loopbaangegevens nodig. Het schoolverlatersrapport dat de VDAB jaarlijks publiceert, kan hier een belangrijk instrument voor zijn. De editie 2020 benadrukt echter dat er nog onvoldoende gegevens zijn over de duale leerweg. Bovendien focust het rapport op werkzoekenden, terwijl het belangrijk is om inzicht te verwerven in de tewerkstelling van alle afgestudeerden via systematische monitoring, ook na de eerste job om de duurzaamheid van de tewerkstelling te kunnen inschatten. Verder is een bevraging van leerlingen nodig om te kunnen meten in welke mate ze hun loopbaanmogelijkheden beter kunnen inschatten dankzij de werkplekcomponent van de duale opleiding, maar ook om te kunnen meten in welke mate ongekwalificeerde uitstroom werd vermeden dankzij de duale leerweg. Dit dient te worden vergeleken met de effecten die worden gerealiseerd via onderwijsloopbaanbegeleiding op schoolniveau, waar ook leerlingen uit andere leerwegen baat bij hebben.
- ▶ Om te kunnen meten in welke mate de kwaliteit van het aangeboden onderwijs steeg dankzij de aangeboden duale opleidingen en zo de causaliteit te kunnen bepalen, moeten de ervaringen van leerkrachten en werkgevers bevestigd worden. Ook inspectieverslagen kunnen hier in de toekomst nuttige informatie over verstrekken. De PBD verwachten op dit vlak echter geen voordelen van duaal leren t.o.v. de reguliere leerweg: beiden zijn immers gebaseerd op dezelfde referentiekaders (BK's) en zullen qua te verwerven competenties identiek zijn.
- ▶ De hogere aantrekkelijkheid van de opleiding en de opleidingsverstrekker wordt vooral in de toekomst verwacht. Effectmetingen kunnen ook hieromtrent klaarheid scheppen en bijvoorbeeld nagaan in welke mate meer leerlingen worden aangesproken door de sterke werkplekcomponent. Het is ook nog te vroeg om uitspraken te doen over de mate waarin duaal leren zou bijdragen tot een opwaardering van alternerend leren of een sterkere reputatie van de school. Indien deze baten zich zouden manifesteren, moet bovendien nagegaan worden in welke mate ze toe te schrijven aan duaal leren om het als baat te kunnen afzetten tegenover de kosten.

Bovenstaande argumenten illustreren waarom het in deze analyse nog niet mogelijk is om de baten te kwantificeren en te monetariseren. Een aantal baten zouden in de toekomst wel gemonetariseerd



kunnen worden indien de nodige data beschikbaar zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld om de volgende zaken:

- ▶ Extra werkingsmiddelen door leerlingen die de duale opleiding volgen in plaats van vroegtijdig uit te stromen en door nieuwe leerlingen die zich inschrijven omwille van de duale opleiding en/of de hogere kwaliteit van het aangeboden onderwijs.
- ▶ Infrastructuur die kan worden gebruikt, waartoe leerlingen zonder de werkplekcomponent van de duale opleiding geen toegang zouden hebben, al werd in deze context wel opgemerkt dat leerlingen vaak via stages dezelfde mogelijkheden hebben. Bovendien bepaalt de kwaliteit van werkplek het potentieel om deze baat te realiseren.
- ▶ Eventueel tijdsbesparing of uitgespaarde investeringen i.h.k.v. spillovereffecten voor andere vormen van interactie met bedrijfsleven. De uiteenlopende meningen omtrent deze baat wijzen echter op de nood aan een zorgvuldige effectmeting om te kunnen overgaan tot een kwantificering van de gerealiseerde baten.



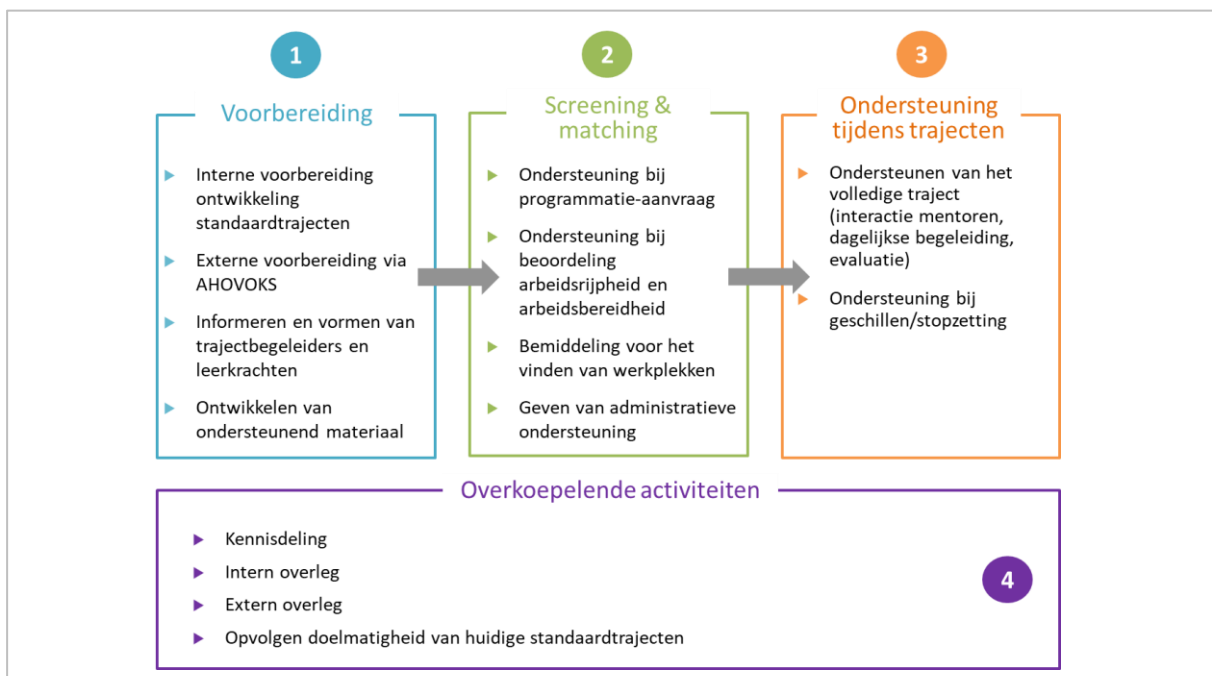


## 5 / Kosten en baten bij onderwijskoepels en het GO!

### 5.1. Processtappen bij onderwijskoepels en het GO!

Het proces binnen de verschillende bevraagde onderwijskoepels en het GO! verloopt vrijwel gelijk. Ook de duale opleiding waarover het gaat, maakt weinig verschil: voor de meeste opleidingen loopt het proces op dezelfde manier. Veel vragen die de onderwijskoepels en het GO! van scholen krijgen zijn immers niet specifiek voor een bepaalde studierichting, maar meer gericht op het organisatieniveau.

Onderstaande figuur biedt een overzicht van de taken die de onderwijskoepels en het GO! in de vier fasen opnemen en die in de volgende paragrafen verder toegelicht worden.



Bron: IDEA Consult op basis van workshops met onderwijskoepels en het GO!



## 5.1.1 Voorbereiding

De eerste fase van het proces is de voorbereidingsfase. Die omvat alle activiteiten die plaatsvinden vóór het tot stand komen van de overeenkomst(en) voor duale werkplekken. In deze fase voeren onderwijskoepels volgende activiteiten uit:

- ▶ Interne voorbereiding ontwikkeling standaardtrajecten;
- ▶ Externe voorbereiding via AHOVOKS;
- ▶ Informeren en vormen van trajectbegeleiders en leerkrachten;
- ▶ Ontwikkelen van ondersteunend materiaal.

### INTERNE VOORBEREIDING ONTWIKKELING STANDAARDTRAJECTEN

In de voorbereidingsfase spelen de onderwijskoepels en het GO!, en dan specifiek de adviseurs van de pedagogische begeleidingsdiensten, een belangrijke rol in de ontwikkeling van de standaardtrajecten.

De voorbereiding van de ontwikkelcommissies ingericht door AHOVOKS vraagt heel wat **intern overleg**. Enerzijds gebeurt dit **formeel**, in vaste vergaderingen die specifiek voor dit doel worden opgezet. De concrete invulling hiervan verschilt ietwat naargelang de eigen interne organisatie van de koepel. Bij GO! is er bijvoorbeeld een centrale interne werkgroep duaal leren, bestaande uit de verschillende adviseurs duaal leren en een coördinator die zorgt voor samenhang in de adviezen. Bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft het teamoverleg van de pedagogische begeleiders in de regio's een meer centrale rol. Verder wordt er ook overlegd met andere diensten om specifieke informatie te verkrijgen (vb. onderwijsorganisatie & -personeel, juridische dienst, preventiedienst, financiële dienst, leerlingencijfers, stafdiensten). Naast formeel overleg is er ook **informeel** overleg, bv. overleg tussen adviseurs over standpunten, verloop en aanpak van de ontwikkeling, ervaringen delen, inbrengen van expertise, enzovoort.

In deze fase gaan de pedagogisch adviseurs ook actief **informatie opvragen bij scholen** (bv. bij coördinerend directeurs, directeurs, technisch adviseurs/coördinatoren, of vakleraren) i.v.m. de nood aan een standaardtraject, de interesse om in te stappen, eventuele inhoudelijke bemerkingen, enzovoort. Dit gebeurt doorgaans via mail of telefonisch.

De vorm van overleg in deze fase hangt af van de omvang van de opleiding, vnl. in termen van aantal scholen.

Tot slot gaat er ook tijd naar de **individuele voorbereiding door de adviseur**: grondig vergelijken van de verschillende beroepskwalificaties, zoeken van leerlijnen, overleg met autoriteiten i.v.m. regelgeving (bv. FOD WASO i.v.m. arbeidswetgeving, FAVV i.v.m. medisch attest, ...).

### EXTERNE VOORBEREIDING VIA AHOVOKS

Aan overleg met AHOVOKS gaat de stap van **doornemen** van **materiaal van AHOVOKS** vooraf. Dat gaat concreet om het inlezen en bestuderen van de ontwerpen van standaardtraject, interne afstemming zoeken met en feedback vragen aan collega-adviseurs, aftoetsen met andere interne diensten of staf/coördinator, en tot slot ook aftoetsen bij scholen, sectoren en andere onderwijsverstrekkers. Dit gebeurt vaak ook via mail.

**Deelnemen aan extern overleg** betekent in deze fase vnl. het deelnemen aan alle **ontwikkelcommissies** van de standaardtrajecten. Dit doet de pedagogisch adviseur van de betreffende opleiding, samen met de coördinator. Ter voorbereiding en i.f.v. het zoeken van een compromis is er ook informeel overleg met AHOVOKS en het departement Onderwijs.



Parallel met de ontwikkelcommissies is er ook voortdurend ad hoc overleg met andere instanties, zoals FOD WASO, FAVV, andere onderwijsverstrekkers, ondernemingen, Kind & Gezin, betrokken sectoren, stakeholders, enzovoort. Dit verschilt van opleiding tot opleiding. Elk extern overleg vraagt voorbereiding en er is telkens ook opvolging nodig.

Het **goedkeuren van het standaardtraject** gebeurt in principe via overleg, na de mogelijkheid om te reageren via mail. In coronatijd werd het overleg vervangen door vergaderingen in Teams.

**Updaten van standaardtrajecten** vergt doorgaans het volledig opnieuw doorlopen van bovenstaande acties. Enkel bij kleine aanpassingen gebeurt het via mail. Vaak is een update dringend of komt het voor de adviseurs onverwacht, wat belastend is voor hun agenda.

## INFORMEREN EN VORMEN VAN TRAJECTBEGELEIDERS EN LEERKRACHTEN

De onderwijskoepels en het GO! staan in eerste instantie in voor het **ontwikkelen van de inhoud van de opleidingen** en het updaten ervan. Een van de eerste stappen hier is doorgaans een behoeftenbevraging, waarvoor men input verzamelt van de trajectbegeleiders zelf, de directies, de werkplekken, de inspectie, enzovoort. Er gaat ook een grondige analyse van het decreet (proeftuin & uitrol), de standaardtrajecten, enzovoort aan vooraf, individueel en als groep van adviseurs duaal leren. Met het oog op een gelijkaardig vormingsaanbod over alle duale opleidingen heen, wordt er ook intern afgestemd en een concreet werkplan opgemaakt. Het eigenlijke ontwikkelwerk gebeurt in een interne werkgroep, die ook met het oog op mogelijke **updates** regelmatig overlegt. Deze updates kunnen worden ingegeven door bv. vernieuwing van de standaardtrajecten, beroepskwalificaties of regelgeving, bevindingen van de inspectie, bevindingen uit overleg met trajectbegeleiders en scholen, met werkplekken, met sectoren, enzovoort.

**Communiceren over het opleidingsaanbod** gebeurt via de algemene kanalen van de koepel (bv. nieuwsbrief, mailing, nascholingsbrochure, rechtstreekse communicatie en overleg met de directeurs, de virtuele ruimte voor leraren, ...).

Vooraleer de **opleidingen aan trajectbegeleiders en vakleerkrachten** kunnen worden **gegeven**, worden de **docenten** die deze opleidingen verzorgen, **opgeleid** en geïnformeerd volgens het 'train-the-trainer' principe. De opleiding zelf kan verschillende vormen aannemen, naargelang de behoeften: collectief, via vormingssessies of netwerkmomenten, of individuele ondersteuning van trajectbegeleiders met specifieke noden via mail, telefonisch of via schoolbezoeken. Inhoudelijk kan het gaan om algemene ondersteuningscompetenties of vakinhoudelijke kennis, en qua niveau wordt onderscheid gemaakt tussen beginnende en ervaren trajectbegeleiders. Idealiter volgen trajectbegeleiders en vakleerkrachten de opleiding samen.

## ONTWIKKELEN VAN ONDERSTEUNEND MATERIAAL

**Interne ontwikkeling van ondersteunend materiaal** gebeurt net als het ontwikkelen van opleidingen vertrekkend vanuit de regelgeving en verder bouwend op de vragen die leven bij scholen en begeleiders. Het materiaal is zowel organisatorisch/juridisch als pedagogisch/didactisch van aard. Het gaat o.a. om een visietekst op duaal leren, een draaiboek voor de opstart, informatieve presentaties, sjablonen en opleidingsplannen, didactisch materiaal, evaluatiefiches, feedbackdocumenten, website, samenwerkingsruimte/virtuele klas, (overzicht van) tools voor het screenen op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, enzovoort. Dit ontwikkelingsproces vraagt eveneens intern overleg, overleg met scholen en leerkrachten en permanente aandacht voor updates. Men merkt op dat er een evolutie door de tijd vast te stellen is: naarmate SYNTRA Vlaanderen meer aanbiedt, moet er minder intern opgenomen worden.

Indien **externen** (bv. SYNTRA Vlaanderen, Departement Onderwijs, sectoren, RTC) **ondersteunend materiaal ontwikkelen**, worden de pedagogische begeleidingsdiensten ook actief betrokken in het





overleg of minstens om feedback gevraagd. Ook indien scholen materialen ontwikkelen zoals uurroosters, opleidingsplannen, organisatiemodellen, informatie voor ouders, leerlingen en werkplekken, bieden de adviseurs vraaggestuurde ondersteuning.

De communicatie over het ondersteunend materiaal gebeurt via de gebruikelijke kanalen (zie hoger).

## 5.1.2 Screening en matching

De tweede fase is de screening- en matchingsfase. Die omvat alle activiteiten die nodig zijn bij het tot stand laten komen van de overeenkomsten voor duale werkplekken. In deze fase voeren onderwijskoepels en het GO! volgende activiteiten uit:

- ▶ Ondersteuning bij programmatie-aanvraag;
- ▶ Ondersteuning bij beoordeling arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid;
- ▶ Bemiddeling voor het vinden van werkplekken;
- ▶ Geven van administratieve ondersteuning.

### ONDERSTEUNING BIJ PROGRAMMATIE-AANVRAAG

Qua ondersteuning bij de programmatie-aanvraag, gaan de onderwijskoepels en het GO! in eerste instantie **proactief informatie delen via een mix aan kanalen**. Er worden infosessies over de procedurele en inhoudelijke aspecten georganiseerd. Dit vergt voorbereiding (bv. PowerPoint maken) en opvolging (bv. extra toelichting geven aan scholen die erom vragen). Informatie over de stappen van de programmatie-aanvraag wordt via mailing, nieuwsbrief en website verspreid.

De onderwijskoepels en het GO! bieden ondersteuning aan scholen die een aanvraag wensen in te dienen, zowel bij de visieontwikkeling als het opstellen van de aanvraag zelf. Ze **beantwoorden vragen** via een mix van kanalen (mail, telefonisch, ter plaatse). Doorgaans lezen ze de ontwerp-aanvraag en geven feedback, waarna de school verder aanvult.

Ook op macro- en mesoniveau spelen de onderwijskoepels en het GO! een **adviserende rol** in de **programmatie**: ter voorbereiding van de VLOR-adviezen over de programmatie nemen ze deel aan de voorbereidende technische werkgroep en aan de Raad Secundair Onderwijs. In sommige provincies zijn er ook regionale overlegfora duaal leren waaraan wordt deelgenomen.

### ONDERSTEUNING BIJ BEOORDELING ARBEIDSRIJPHEID EN ARBEIDSBEREIDHEID

De ondersteuning bij de beoordeling van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid verloopt op een gelijkaardige manier. Enerzijds gaat het om **proactief informatie delen** via een mix van kanalen (bv. via infosessies, netwerken, het ontwikkelen van een visietekst en draaiboek, enzovoort), en anderzijds om het **beantwoorden van vragen** via mail, telefonisch of ter plaatse. Geregeld wordt hierbij doorverwezen naar de website van SYNTRA Vlaanderen.

### BEMIDDELING VOOR HET VINDEN VAN WERKPLEKKEN

De onderwijskoepels en het GO! bieden **ondersteuning op maat** bij het vinden van werkplekken. Doorgaans worden dergelijke vragen van scholen doorverwezen naar de sector, sectorconsulenten, de sectorale partnerschappen en SYNTRA Vlaanderen. Maar in veel gevallen wordt er ook **actief meegezocht** naar werkplekken, bemiddeld tussen scholen en werkplekken, enzovoort. Ook aan het ontwikkelen van een **centraal aanmeldingssysteem** voor de stages en duaal leren, wat veel overleg met verschillende sectorale partners vraagt, werken de pedagogisch adviseurs mee.



## GEVEN VAN ADMINISTRATIEVE ONDERSTEUNING

Dit omvat het bieden van ondersteuning bij:

- ▶ Het **opstellen en registreren van de overeenkomst**: dit gebeurt vraaggestuurd, en hiervoor verwijst men ofwel rechtstreeks door naar SYNTRA Vlaanderen, ofwel naar een interne specialist;
- ▶ Het **opstellen en registreren van het opleidingsplan**: dit omvat het aanreiken van ondersteunend materiaal (bv. een sjabloon, zie eerder) of het opzetten van een forum om voorbeelden te delen;
- ▶ **Administratieve verplichtingen voor individuele dossiers** (bv. verzekeringen, vereiste documenten voor leerlingen): hierrond wordt enerzijds informatie verspreid via de gebruikelijke kanalen (zie hoger) en anderzijds vraag gestuurd gewerkt;
- ▶ **Beantwoorden van juridische vragen**: dit gebeurt veelal vraaggestuurd en via mail. De pedagogisch adviseurs verwijzen ook hiervoor geregeld door naar interne specialisten of SYNTRA Vlaanderen.

Ook **bemiddeling bij administratief/juridische problemen** kan veel tijd vragen, gezien er veel afstemming en overleg aan te pas komt.

### 5.1.3 Ondersteuning tijdens het traject

De derde fase is de ondersteuningsfase tijdens de trajecten zelf. Die omvat alle activiteiten ter ondersteuning van de lopende trajecten vanaf de eerste dag op de werkvloer tot de evaluatie van de leerling. In deze fase voeren onderwijskoepels en het GO! volgende activiteiten uit:

- ▶ Ondersteunen van volledige traject (interactie mentoren, dagelijkse begeleiding, evaluatie);
- ▶ Ondersteuning bij geschillen/stopzetting.

#### ONDERSTEUNEN VAN VOLLEDIGE TRAJECT (INTERACTIE MENTOREN, DAGELIJKSE BEGELEIDING, EVALUATIE)

De ondersteuning van de verschillende aspecten van het traject gebeurt in grote mate via het ondersteunend materiaal en de opleiding en vorming die we in 5.1.1 bespraken. De onderwijskoepels en het GO! **delen proactief informatie** en **beantwoorden vragen van trajectbegeleiders en mentoren**. Indien nodig bevragen ze zich bij interne specialisten en volgen het dossier verder op.

#### ONDERSTEUNING BIJ GESCHILLEN/STOPZETTING

De onderwijskoepels en het GO! **delen proactief informatie** over deze problematiek via allerlei infossessies en via hun website. Bij **vragen** verwijst de pedagogisch adviseur door naar SYNTRA Vlaanderen of een interne specialist, en volgt het dossier verder op. De communicatie verloopt doorgaans via mail.

Zelf **bemiddelen bij geschillen/stopzetting** als brugfiguur doen ze ook: dit vraagt heel wat overleg, afstemming en opvolging. Daarbij hoort ook het opvolgen welke formulieren er zijn en wat er wordt besproken op het sectoraal partnerschap. De onderwijskoepels en het GO! bewaren het helikopterzicht over alle dossiers heen, en trekken er lessen uit die worden meegenomen in het ondersteuningsaanbod, instructies, communicatie, enzovoort.



## 5.1.4 Overkoepelende activiteiten

De vierde fase is een overkoepelende fase die alle doorlopende activiteiten omvat die niet toe te wijzen zijn aan 1 specifieke fase. De onderwijskoepels en het GO! voeren volgende overkoepelende activiteiten uit:

- ▶ Kennisdeling;
- ▶ Intern overleg;
- ▶ Extern overleg;
- ▶ Opvolgen doelmatigheid van huidige standaardtrajecten.

### KENNISDELING

Kennisdeling omvat volgende elementen, die al eerder in de specifieke fases in meer detail werden beschreven:

- ▶ **Informereren van scholen en directie:** bezorgen van informatie via diverse kanalen, ‘helpdesk’-functie voorzien via mail, telefoon, online, ..., en informatie delen tijdens schoolbezoeken;
- ▶ **Deelname aan netwerkbijeenkomsten over duaal leren:** het gaat enerzijds over het organiseren van de eigen netwerkbijeenkomsten (regelen van locatie, administratieve opvolging, catering, mobiliseren van deelnemers, enzovoort) en anderzijds om het deelnemen aan netoverstijgende netwerken en netwerken van externe actoren (bv. sectoren);
- ▶ **Ondersteunen van externe organisaties:** via diverse kanalen informatie verstrekken, organiseren en/of deelnemen aan infosessies, of meewerken aan studies, projecten, enzovoort.

### INTERN OVERLEG

Dit omvat enerzijds **deelname aan interne vergaderingen** (teamoverleg, bilateraal overleg) over duaal leren die niet gevat werden in vorige fasen, en anderzijds het **informereren** van de collega **pedagogisch begeleiders**, individueel en op teamniveau (regionaal of Vlaams, naargelang de interne organisatie van de koepel).

### EXTERN OVERLEG

Op het vlak van extern overleg vermelden de onderwijskoepels en het GO! de **deelname aan de overlegorganen van SYNTRA Vlaanderen** (Vlaams partnerschap, sectorale partnerschappen) en de **afstemming met de sectoren**.

I.v.m. dit laatste zijn er naast de sectorale partnerschappen, ook nog de **convenantscommissies** en ad hoc bilateraal formeel en informeel overleg (bv. met sectorconsulenten, werkgevers-vertegenwoordigers of individuele ondernemingen). De intensiteit van deze afstemming met sectoren verschilt naargelang de opleiding.

Voor dit extern overleg moeten telkens documenten worden doorgenomen, is vooraf interne standpuntbepaling nodig, en na deelname moet er opvolging en terugkoppeling gebeuren.

### OPVOLGEN DOELMATIGHEID VAN HUIDIGE STANDAARDTRAJECTEN

**Input verzamelen** i.f.v. het opvolgen van de doelmatigheid van de standaardtrajecten doen de onderwijskoepels en het GO! door knelpunten te inventariseren en feedback te verzamelen doorheen hun overleg en contacten met scholen, trajectbegeleiders, sectoren, departement Onderwijs, enzovoort. Ook het structureel **overleg met de inspectie** is in deze context belangrijk: er is overkoepelend overleg over duaal leren enerzijds en anderzijds overleg per studiegebied waar duaal leren ook aan bod komt.



## 5.2. Investerings door onderwijskoepels en het GO!

Hieronder geven we een overzicht van de investeringen die onderwijskoepels en het GO! maken om het duaal leren te omkaderen richting onderwijsverstrekkers, zowel uitgedrukt als tijdsbestedingskosten als via werkingskosten die ze maken. We doen dit volgens de structuur van de vier centrale procescomponenten:

1. Voorbereiding;
2. Screening & matching;
3. Ondersteuning tijdens het traject;
4. Overkoepelende activiteiten.

Deze gegevens werden bij het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) en bij GO! verzameld voor in totaal 12 opleidingen in het geval van het KOV en 8 opleidingen in het geval van GO!. Het KOV gaf een gemiddelde tijd over alle opleidingen heen, terwijl GO! de invultemplate op het niveau van individuele opleidingen invulde. Wel bleek dat de verschillen tussen opleidingen heel erg beperkt blijven en dat het verschil in een fase vaak niet meer dan 1 tot 4 uren bedraagt wat verwaarloosbaar is. Dit was ook een verwacht resultaat omdat het proces binnen de onderwijskoepels en het GO! op dezelfde wijze gebeurt. Ook zijn deelvragen die de onderwijskoepels en het GO! van scholen krijgen niet specifiek voor een bepaalde studierichting, maar meer gericht op het schoolniveau.

Belangrijke parameters voor de interpretatie van de kostengegevens worden opgenomen in onderstaande Tabel 20. Deze parameters zijn geldig voor elk van de 4 fases van de duale leertrajecten.

Tabel 20: Parameters berekeningen investeringen onderwijskoepels

Parameters bij berekeningen investeringen onderwijskoepels en het GO!	
Aantal observaties	9 (herleid tot 2 waardes, 1 per koepel)
Mediaan aantal opleidingsverstrekkers <sup>50</sup> per opleiding:	8
Mediaan aantal trajectbegeleiders per opleiding:	10

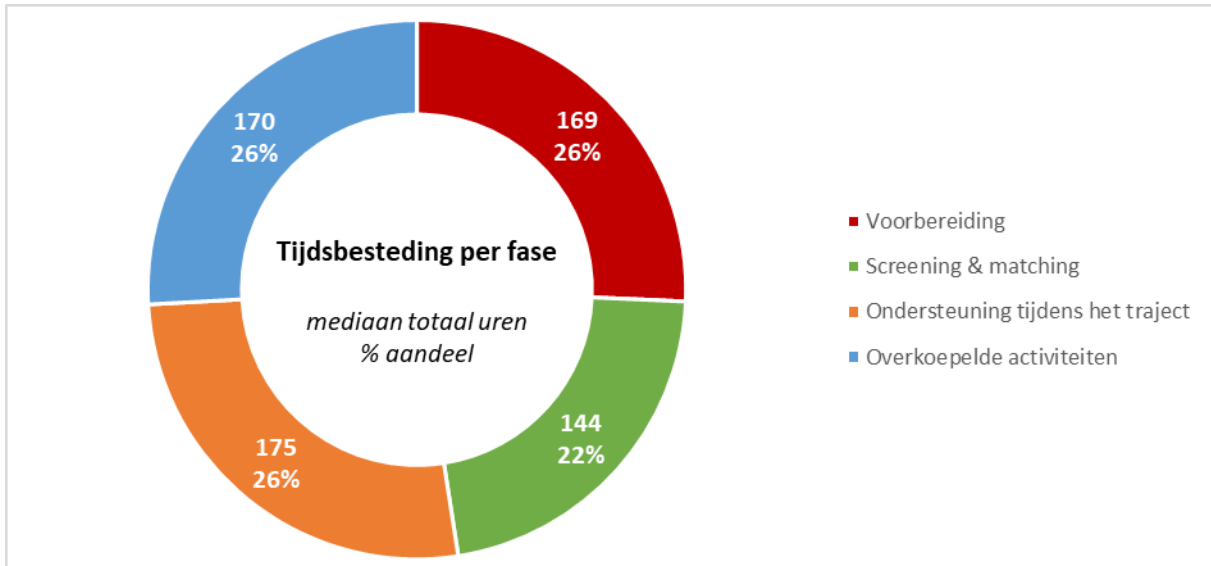
<sup>50</sup> Met opleidingsverstrekkers wordt telkens de scholen of opleidingscentra bedoeld, niet de onderwijskoepels.



## 5.2.1 Globaal overzicht

### ► Tijdsbesteding

Figuur 21: Totale investering in uren per opleiding door een onderwijskoepel verdeeld per fase duaal leertraject (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

Bij onderwijskoepels en het GO! is er een vrij evenwichtige verdeling van de geïnvesteerde tijd over de verschillende fases, waarbij 3 van de 4 fases zelfs hetzelfde gewicht hebben. Een relatief groot deel van de tijd gaat naar ondersteuning tijdens het traject zelf, wat erop wijst dat trajectbegeleiders en schooldirecties eens een traject loopt toch nog met wat vragen zitten waarbij ze hun koepels contacteren om een antwoord op de vragen te krijgen. Hierbij nemen de onderwijskoepels en het GO! ook een draaischijffunctie op waarbij ze de verschillende actoren met elkaar in contact brengen en een faciliterende rol vervullen. Per opleiding worden er ook nog gemiddeld 170 uren tijd besteed aan overkoepelde activiteiten die niet aan 1 fase kunnen gelinkt worden.

De totale vereiste tijd per opleiding hangt voor een belangrijk stuk samen met het beleid en de interne organisatie en de omvang van de onderwijskoepels. Zo wordt het duaal leren binnen GO! eerder centraal aangestuurd, terwijl er binnen het KOV naast de centrale diensten ook een belangrijke rol is weggelegd voor regionale entiteiten. Deze verschillende aanpak zorgt er natuurlijk voor dat het katholiek onderwijs een stuk meer tijd besteedt aan de taken binnen de verschillende fases. Dit is onder meer het geval voor de ontwikkeling van de standaardtrajecten (gebeurt centraal, de regio's zijn hier niet bij betrokken) (voorbereidingsfase) en de ondersteuning bij de programmatie-aanvraag (screening- & matchingfase) die tot vorig schooljaar decentraal werd uitgewerkt en hierdoor erg tijdrovend was, wat zich reflecteert in een relatief groot gewicht van deze fase. Bij andere fases besteedde GO! dan weer meer tijd zoals bij de ondersteuning tijdens het traject.

In totaal schatten we in dat een onderwijskoepel per duale opleiding die in kaart werd gebracht zowat 659 uren nodig heeft. Per opleidingsverstrekker die ze hierbinnen ondersteunen komt dit neer op 82 uren of zowat 11 werkdagen<sup>51</sup>. Drukken we dit uit in monetaire termen, dan komen we uit op een kost per school/centrum van 3.336€.

<sup>51</sup> We gaan uit van 7,5 werkuren per dag

## ► *Werkingskosten*

Naar werkingskosten toe was het voor de onderwijskoepels en het GO! heel erg moeilijk om deze in te schatten omdat de werkzaamheden voor duale leertrajecten er voor veel medewerkers gewoon bijgekomen zijn waarbij ze gebruik kunnen maken van de aanwezige infrastructuur voor vergaderingen, laptops, printers, ... Deze volledig in kaart brengen zou heel erg tijdrovend zijn en zou buiten de scope van de opdracht vallen.

## 5.2.2 Tijdsbesteding per fase

### 5.2.2.1 Voorbereiding

In de voorbereidingsfase wordt er vooral veel tijd besteed door de onderwijskoepels en het GO! aan de ontwikkeling van standaardtrajecten, eerst intern binnen de eigen organisatie en erna via AHOVOKS. Eens deze standaardtrajecten ontwikkeld zijn, worden trajectbegeleiders en leerkrachten binnen de scholen gevormd om hun trajectbegeleidersrol te kunnen opnemen en wordt ondersteunend materiaal ontwikkeld en verspreid.

In Tabel 21 vallen de volgende dingen op:

- Bijna alle taken worden op jaarbasis uitgevoerd met uitzondering van de update van de standaardtrajecten die gemiddeld om de 2 jaar een update krijgen en de externe ontwikkeling van ondersteunend materiaal;
- Naar schaalafhankelijkheid is de meerderheid van de acties niet schaalafhankelijk, met uitzondering van die acties waarbij het aantal op te leiden trajectbegeleiders wel in zekere mate bepaalt hoe veel opleidingssessies er moeten worden ingericht.
- Bijna alle taken en acties worden door het KOV als het GO! uitgevoerd; wat zoals ook in de volgende fases zal blijken een constante is bij de onderwijskoepels.
- Binnen de taken zijn de interne ontwikkeling van inhoud van opleidingen en ondersteunend materiaal het meest tijdrovend, evenals het opvragen van informatie bij de ontwikkeling van standaardtrajecten (omdat hier het aantal scholen een tijds multiplicator is).



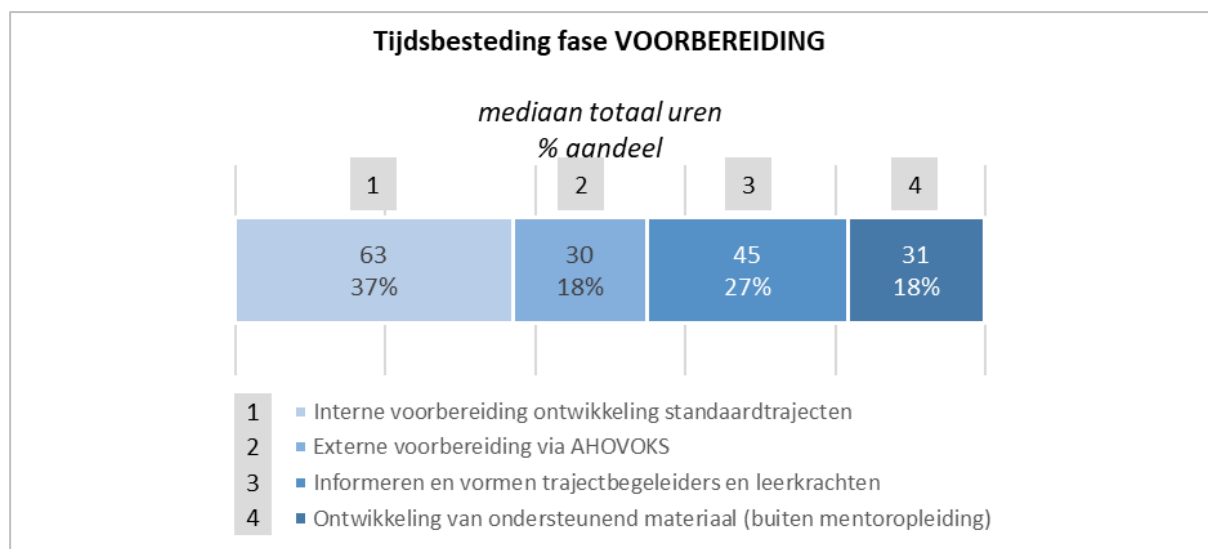
Tabel 21: Taken en acties bij onderwijskoepels binnen fase 'Vorbereiding'

	Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
	minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per jaar	opleidingsverstrekker	trajectbegeleiders	inschrijvingen	geen	
<b>A. Interne voorbereiding ontwikkeling standaardtrajecten</b>							
1	Bijeenkomsten interne werkgroep/commissie		X			X	75-100%
2	Andere vormen van formeel intern overleg (breder dan dual)		X			X	75-100%
3	Andere vormen van informeel intern overleg		X			X	75-100%
4	<b>Informatie opvragen bij scholen</b>		X	X			75-100%
5	Individuele voorbereiding door de adviseur		X			X	75-100%
<b>B. Externe voorbereiding via AHOVOKS</b>							
1	Doornemen materiaal van AHOVOKS		X			X	75-100%
2	<b>Deelnemen aan extern overleg</b>		X			X	75-100%
3	Goedkeuren van het standaardtraject		X			X	75-100%
4	Updaten van standaardtrajecten	X				X	50-75%
<b>C. Informeren en vormen trajectbegeleiders en leerkrachten</b>							
1	<b>Ontwikkelen van inhoud opleidingen (incl. updates)</b>		X			X	75-100%
2	Communiceren over opleidingsaanbod		X			X	75-100%
3	Opleiden van docenten voor deze opleidingen		X	X			75-100%
4	Geven van opleidingen aan trajectbegeleiders (en vakleerkrachten)		X	X			75-100%
<b>D. Ontwikkeling van ondersteunend materiaal (buiten mentoropleiding)</b>							
1	<b>Interne ontwikkeling van ondersteunend materiaal</b>		X			X	75-100%
2	Externe ontwikkeling van ondersteunend materiaal	X				X	50-75%
3	Communiceren over ondersteunend materiaal		X			X	75-100%

Bron: IDEA Consult

Voor de voorbereidingsfase leert Figuur 22 dat de interne voorbereiding van de ontwikkeling van de standaardtrajecten het meeste tijd vergt, wat gelinkt kan worden aan het grote aantal personen die binnen interne werkgroepen een bijdrage levert aan deze taken. Het informeren en vormen van trajectbegeleiders is eveneens een tijdrovende stap, vooral omdat de inhoudelijke ontwikkeling van de opleidingen nogal wat tijd vergt.

Figuur 22: Investering in uren per opleiding – fase 'Vorbereiding' (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

### 5.2.2.2 Screening & matching

In de fase ‘*Screening & matching*’ bieden onderwijskoepels veel ondersteuning bij de programmatie-aanvragen van scholen en bij de beoordeling van de arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Ook vervullen ze in deze fase een brugfunctie via de bemiddeling voor het vinden van werkplekken en bieden ze allerlei vormen van administratieve ondersteuning.

In Tabel 22 vallen de volgende dingen op:

- ▶ Alle acties moeten minstens elk jaar worden uitgevoerd en worden ook door beide onderwijskoepels uitgevoerd;
- ▶ Naar schaalafhankelijkheid toe zijn de meeste (tijdsintensieve) acties afhankelijk van het aantal opleidingsverstrekkers. Ondanks alle informatie die in de voorbereidingsfase werd ontwikkeld, leven er bij de trajectbegeleiders toch nog redelijk wat vragen allerhande en gebeurt het frequent dat ze hun koepel om advies vragen, zowel bij de programmatie-aanvraag als juridisch advies. Doordat duale leertrajecten nog relatief recent zijn, is het niet verwonderlijk dat er binnen de scholen hierrond nog heel wat vragen leven, ook omdat ze zoals eerder vermeld ondernemingen vaak ontzorgen.

Tabel 22: Taken en acties bij onderwijskoepels binnen fase ‘Screening & matching’

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per jaar	opleidings-verstrekker	traject-begeleiders	inschrijvingen	geen	
<b>Ondersteuning bij programmatie-aanvraag</b>								
A.	1	Proactief informatie delen		X	X			75-100%
	2	Beantwoorden van vragen		X	X			75-100%
	3	<b>Geven van advies rond programmatie-aanvraag</b>		X	X			75-100%
<b>Ondersteuning bij beoordeling arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid</b>								
B.	1	<b>Proactief informatie delen</b>		X			X	75-100%
	2	Beantwoorden van vragen		X	X			75-100%
<b>Bemiddeling voor het vinden van werkplekken</b>								
C.	1	Bieden van ondersteuning op maat		X			X	75-100%
<b>Geven van administratieve ondersteuning</b>								
D.	1	Opstellen en registreren van overeenkomst		X	X			50-75%
	2	<b>Opstellen en registreren van opleidingsplan</b>		X	X			75-100%
	3	Informereren over administratieve verplichtingen		X			X	75-100%
	4	Beantwoorden van juridische vragen via mail		X	X			75-100%
	5	Bemiddeling bij problemen		X			X	75-100%

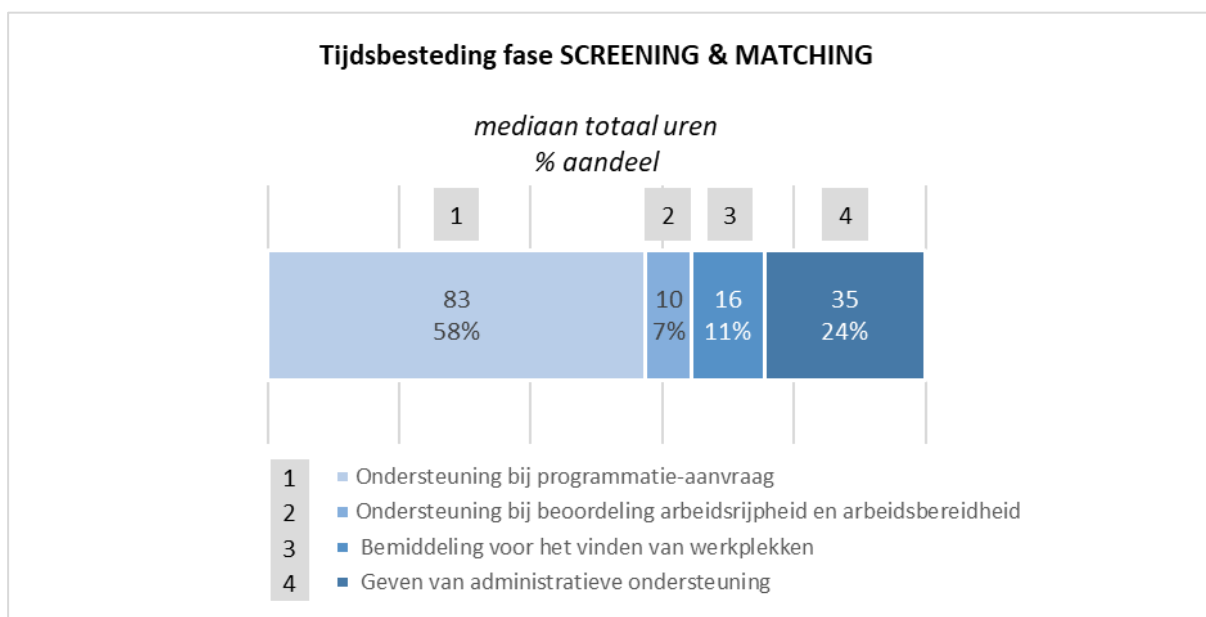
Bron: IDEA Consult

Voor de screenings- en matchingfase leert Figuur 23 dat vooral de ondersteuning bij de programmatie-aanvraag met bijna 60% de grote slokop is in de tijdsbesteding, vooral omdat er voor deze taak veel op maat advies moet worden gegeven aan de scholen. Ook het geven van administratieve ondersteuning tikt aan qua uren en dan in het bijzonder het opstellen en registreren van het opleidingsplan.





Figuur 23: Investering in uren per opleiding – fase ‘Screening & matching’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

### 5.2.2.3 Ondersteuning tijdens het traject

In de fase ‘Ondersteuning tijdens het traject’ biedt de onderwijskoepel dagdagelijkse ondersteuning aan de trajectbegeleiders en mentoren en vervult ze vooral een helpdeskfunctie waarbij trajectbegeleiders met al hun praktische vragen bij hen terecht kunnen. In de eerder uitzonderlijke gevallen dat er geschillen zouden optreden of dat leertrajecten vroegtijdig worden stopgezet, is de onderwijskoepel opnieuw het klankbord en bemiddelt ze indien nodig. Deze ondersteuning bij geschillen kan vrij intensief zijn (per case).

In Tabel 23 merken we de volgende dingen op:

- ▶ Alle acties moeten minstens elk schooljaar worden uitgevoerd en naar schaalafhankelijkheid toe zijn de meeste acties schaalafhankelijk, ofwel van het aantal trajectbegeleiders dat moet ondersteund worden of van het aantal inschrijvingen (voor de geschillen).
- ▶ Beide onderwijskoepels gaven aan dat ze elk schooljaar deze taken en acties moeten uitvoeren, wat mede de tijdsbesteding de hoogte injaagt.

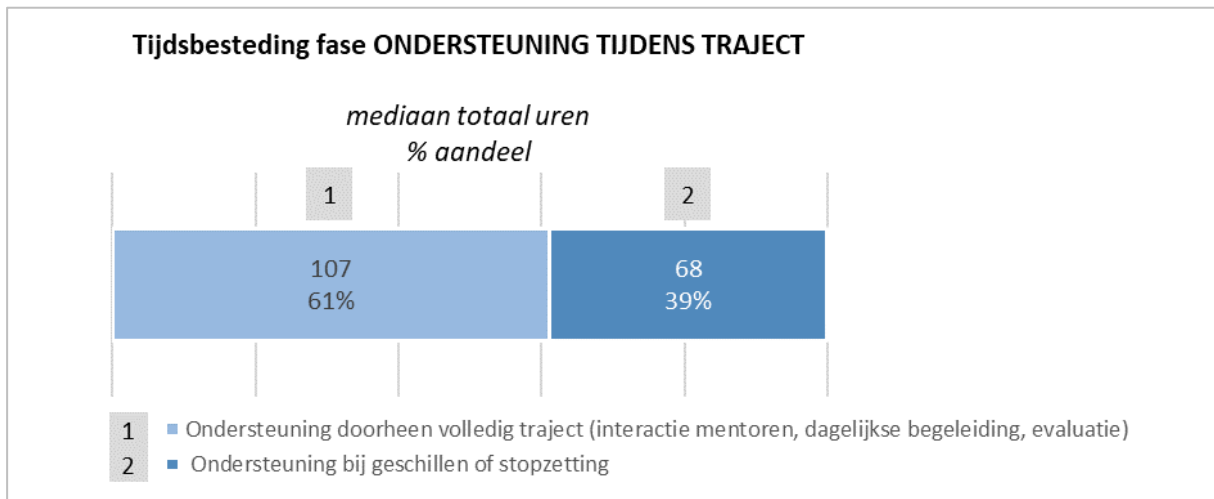
Tabel 23: Taken en acties bij onderwijskoepels binnen fase ‘Ondersteuning tijdens het traject’

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid			Uitvoeringspercentage	
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per jaar	opleidingsverstrekker	trajectbegeleiders	inschrijvingen		geen
<b>Ondersteuning doorheen volledig traject (interactie mentoren, dagelijkse begeleiding, evaluatie)</b>								
A.	1		X				X	75-100%
	2		X		X			75-100%
<b>Ondersteuning bij geschillen of stopzetting</b>								
B.	1		X			X		75-100%
	2		X		X			75-100%
	3		X			X		75-100%

Bron: IDEA Consult

Uit Figuur 24 lezen we een 60/40-verhouding af tussen beide taken waarbij de ondersteuning doorheen het traject vooral beïnvloed wordt door het aantal trajectbegeleiders die aankloppen voor vragen en de benodigde tijd van de behandeling van geschillen vooral gedreven wordt door het tijdsintensieve bemiddelingsproces waarbij de onderwijskoepels opnieuw een verbindende rol trachten te spelen in de moeilijke dossiers.

Figuur 24: Investering in uren per opleiding – fase ‘Ondersteuning tijdens traject’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

#### 5.2.2.4 Overkoepelende activiteiten

In de fase ‘Overkoepelende activiteiten’ worden taken opgenomen die niet aan 1 van de voorgaande fases kunnen worden toegewezen. Voor beide koepels gaat de meeste tijd hier vooral naar de deelname aan netwerkbijeenkomsten over duaal leren en aan de deelname aan overlegorganen van SYNTRA Vlaanderen. Daarnaast wordt in deze fase ook algemene informatie gedeeld met scholen.

Tabel 24: Taken en acties bij onderwijskoepels binnen fase ‘overkoepelende activiteiten’

		Periodiciteit		Schaalafhankelijkheid				Uitvoeringspercentage
		minder dan jaarlijks	minstens 1 keer per jaar	opleidings-verstrekker	traject-begeleiders	inschrijvingen	geen	
<b>Kennisdeling</b>								
A.	1	Informeren van scholen en directie		X			X	75-100%
	2	Deelname aan netwerkbijeenkomsten over duaal leren		X	X			75-100%
	3	Ondersteunen van externe organisaties		X			X	75-100%
<b>Intern overleg</b>								
B	1	Informeren van pedagogische begeleiders		X			X	75-100%
<b>Extern overleg</b>								
C	1	Deelname aan overlegorganen Syntra Vlaanderen		X			X	75-100%
	2	Afstemming met sectoren		X			X	75-100%
<b>Opvolgen doelmatigheid van huidige standaardtrajecten</b>								
D	1	Input verzamelen		X			X	75-100%
	2	Overleg met de inspectie		X			X	75-100%

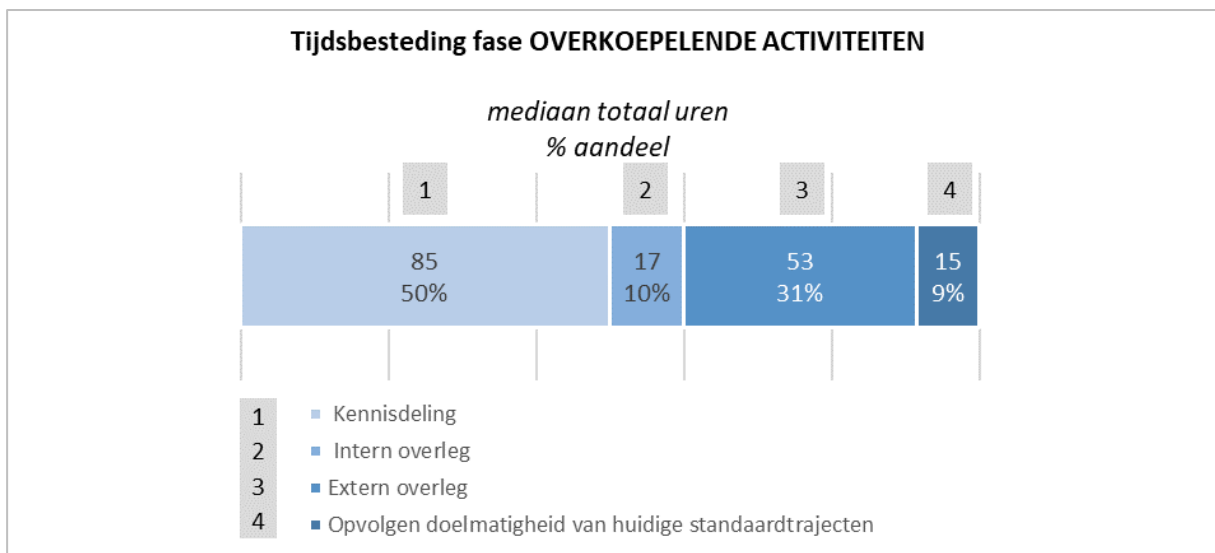
Bron: IDEA Consult

In Tabel 24 vallen de volgende dingen op:

- ▶ Alle acties moeten minstens elk schooljaar worden uitgevoerd en er is op één uitzondering na geen schaalafhankelijkheid voor deze acties omdat ze niet samenhangen met een specifiek duaal traject;
- ▶ Beide koepels nemen alle vermelde acties op.

De spreiding van de uren over de verschillende taken binnen deze fase (Figuur 25) levert een verdeeld beeld op. Exact de helft van de tijd gaat op aan kennisdeling (via het proactief delen van info aan scholen, deelname aan netwerkbijeenkomsten, de ondersteuning van externe organisaties) en ook het extern overleg vergt veel tijd omdat vaak meerdere personen hieraan deelnemen wat de tijdsbesteding uiteraard naar boven toe beïnvloedt. Het intern overleg (informerende van pedagogische begeleiders) vergt relatief weinig tijd maar er mag niet uit het oog verloren worden dat in de voorbereidingsfase verscheidene geledingen binnen de organisaties reeds werden geconsulteerd en er daar veel tijd werd besteed aan intern overleg.

Figuur 25: Investering in uren per opleiding – fase ‘Voorbereiding’ (per schooljaar)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

## 5.3. Ervaren en verwachte baten bij onderwijskoepels

De pedagogisch begeleiders van de onderwijskoepels reflecteerden op 2 niveaus over de ervaren en verwachte baten van duaal leren:

- ▶ De verwachte en ervaren baten voor de eigen organisatie;
- ▶ Hun inzichten over de ervaren en verwachte baten voor de scholen en de samenleving.

Gezien het beperkt aantal onderwijskoepels en de grote consensus, zowel tussen de koepels als tussen de begeleiders van de verschillende opleidingen binnen de koepels, geven we een globale weergave van onze vaststellingen.

### 5.3.1 Overzicht van geïdentificeerde baten

Men zag alvast één duidelijke baat voor de eigen organisatie:

#### BETERE SAMENWERKING TUSSEN DE ACTOREN UIT DE DOMEINEN 'ONDERWIJS' EN 'WERK'

Dit is een baat die ervaren wordt door de pedagogisch begeleiders van de onderwijskoepels zelf. Er waren al goede contacten, maar deze worden versterkt door meer structureel overleg en meer informele contacten tussen de begeleiders en de arbeidsmarktactoren. Dit leidt tot meer wederzijds begrip. Sommigen geven aan ook zelf technische bagage te hebben opgedaan ten gevolge van de samenwerking, die inspireert om waar nodig de technische schoolcomponent te gaan aanpassen. Een kanttekening die werd gemaakt bij deze baat, is dat de kwaliteit van de samenwerking verschilt naargelang de sector.

Hieronder geven we de inzichten van de begeleiders over de ervaren en verwachte baten voor de scholen en de samenleving. We volgen de indeling van paragraaf 4.3 in het vorige hoofdstuk over de opleidingsverstrekkers.

#### CREATIE VAN BETERE ARBEIDSMARKTKANSEN VOOR LEERLINGEN

De onderwijskoepels vinden het te vroeg om al een uitspraak te kunnen doen over de voordelen van de duaal leren voor de doorstroom van leerlingen naar de arbeidsmarkt. Ook om uitspraken te doen over de impact op de ongekwalificeerde uitstroom vindt men het nog te vroeg.

De verwachtingen zijn genuanceerd: qua doorstroom lijkt het er op de korte termijn op dat leerlingen meer kans hebben om te starten in de specifieke job waarin ze opgeleid zijn. Echter, ingegeven door onderzoek dat ook aan bod kwam in onze literatuurstudie, er is enige ongerustheid over de duurzaamheid. Zullen de leerlingen op de lange termijn ook in een andere context vlot aan de slag kunnen? Begeleiders geven aan dat het reguliere traject breder lijkt op te leiden dan duaal.

Ook de verwachting dat leerlingen hun loopbaanmogelijkheden beter zouden kunnen inschatten door de werkervaring in duaal leren, onderschrijven de begeleiders niet zonder meer: een goede aanpak op het vlak van onderwijsloopbaanbegeleiding op schoolniveau kan ook voor de reguliere leerweg voorzien in goede informatie en toekomstmogelijkheden qua loopbaan.

#### HOGERE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS

De pedagogisch begeleiders zien duaal leren als een tweede leerweg naast het reguliere traject. Men beschouwt beide leerwegen als evenwaardig en beiden moeten kwalitatief hoogwaardig zijn. De accentverschillen die er zijn, zeggen volgens hen niets over "kwaliteit". Ook op het vlak van aansluiting van de opleiding met de competentienoden op de arbeidsmarkt verwacht men geen voordelen van duaal leren t.o.v. de reguliere leerweg: beiden zullen gebaseerd zijn op dezelfde referentiekaders (BK's) en zullen qua te verwerven competenties identiek zijn.



De mogelijkheid om de nieuwste infrastructuur te gebruiken wordt erkend als potentiële baat. Maar tegelijk ook een bedenking: dit is niet altijd zo, in sommige gevallen heeft de school modernere middelen dan de onderneming (vb. restaurantkeukens). Over de mate waarin duaal leren de leerkrachten een bredere blik op het werkveld kan bieden, schetsen de pedagogisch begeleiders eveneens een genuanceerd beeld: deze baat wordt inderdaad ervaren, maar men stelt vast dat het meestal de trajectbegeleiders zijn die op de werkvloer komen, en niet noodzakelijk de leerkrachten die de input van het werkveld het meest kunnen gebruiken.

Globaal genomen plaatsen de pedagogisch begeleiders twee kanttekeningen bij de potentiële baten inzake onderwijskwaliteit:

- ▶ Ook via stages is er toegang tot nieuwe infrastructuur, leggen leerkrachten contacten met de werkplek, ...: dit gebeurt niet noodzakelijk enkel binnen duaal leren;
- ▶ De kwaliteit van de werkplek en van de mentor zijn cruciale voorwaarden – daar moet vooral op ingezet worden wil duaal leren een kwaliteitsvolle leerweg zijn.

### HOGERE AANTREKELIJKHEID VAN DE OPLEIDINGEN

De pedagogisch begeleiders onderschrijven dat duaal leren potentieel kan leiden tot een opwaardering van alternerend leren.

Maar men wil niet per se meer leerlingen aantrekken via duaal leren. Vanuit het uitgangspunt dat de leerling centraal staat, is de centrale meerwaarde die men vandaag al ervaart de mogelijkheid om leerlingen de keuze te kunnen bieden tussen het reguliere traject en het duale traject, in functie van het eigen leerprofiel.

### 5.3.2 Meetbaarheid van geïdentificeerde baten

Het hierboven beschreven overzicht van ervaren en verwachte baten vormt de basis van de batenanalyse voor onderwijskoepels en het GO!, nl. een kwalitatieve beschrijving die kan meegenomen worden in de resultaten van de analyse. Zoals beschreven in DEEL 1, paragraaf 3.4, rond de methodologie voor de batenanalyse, zijn idealiter ook de nodige indicatoren en effectmetingen beschikbaar om op grote schaal na te gaan of baten zich effectief manifesteren voor de onderwijskoepels en het GO! en om de geïdentificeerde baten te kwantificeren en moneteriseren. Voor die analyse worden we echter, net als voor de baten bij andere actoren, geconfronteerd met enkele belangrijke uitdagingen:

- ▶ Niet alle baten zijn meetbaar, en zelfs als ze meetbaar zijn, zijn de nodige gegevens niet steeds beschikbaar om ze uit te drukken in monetaire termen.
- ▶ Enkel zaken die nu al observeerbaar zijn, kunnen effectief worden gemeten. Gezien de recente implementatie van duaal leren in Vlaanderen, hebben nog niet alle potentiële baten zich kunnen manifesteren en zullen verschillende verwachte baten dus nog niet kwantificeerbaar zijn.
- ▶ De meeste baten manifesteren zich op het niveau van de opleidingsverstrekkers en de bredere samenleving.

Tijdens de focusgroepen bleek dat de meeste deelnemers het nog te vroeg vonden om uitspraken te doen over de mate waarin de baten momenteel reeds gerealiseerd worden. Op basis van hun ervaring en verwachtingen kwamen we tot bovenstaande kwalitatieve beschrijving van de baten voor onderwijskoepels en het GO!, die voor het eerst een overzicht biedt van de baten op dit analyseniveau. Uit de literatuurstudie bleek reeds dat de kosten en baten van duaal leren nog niet in kaart gebracht werden voor onderwijskoepels.



Om een stap verder te kunnen gaan in de batenanalyse, zijn gegevens nodig die toelaten om een effectmeting uit te voeren. Zoals ook al bleek uit de batenanalyse bij opleidingsverstrekkers zijn deze baten (nog) niet beschikbaar:

- ▶ Om te kunnen meten in welke mate de investeringen in duaal leren resulteren in betere samenwerking tussen de actoren uit de domeinen 'onderwijs' en 'werk', dient een effectmeting te gebeuren om te kunnen inschatten welke evolutie plaatsvond t.o.v. de situatie voor de introductie van duaal leren. De betrokken actoren wijzen voornamelijk op meer begrip, meer informele contacten en meer technische bagage, wat ook schoolcomponent kan versterken. Het algemeen aanvoelen is echter dat er grote verschillen per sector zijn. Enerzijds kan dit de kwaliteit van de opleidingen ten goede komen (cf. infra). Anderzijds is er geen eenduidige relatie met (potentiële) tijdswinst: meer afstemming vergt immers meer tijd (cf. kostenanalyse in paragraaf 5.2), maar warme contacten kunnen wel op andere vlakken tijdswinst opleveren wanneer het minder tijd vergt om de aangewezen partners te bereiken en de nodige afspraken te maken.
- ▶ De andere geïdentificeerde baten betreffen de arbeidsmarktkansen van leerlingen en de kwaliteit en aantrekkelijkheid van opleidingen. Voor de onderwijskoepels en het GO! kunnen deze baten beschouwd worden als de som van de baten op schoolniveau, die werden beschreven in paragraaf 4.3.2 in het vorige hoofdstuk, samen met de vereiste data om deze baten te kwantificeren. Op systeemniveau mogen ze echter niet dubbel geteld worden

In lijn met de batenanalyse voor opleidingsverstrekkers kunnen we besluiten dat het vooralsnog niet mogelijk is om de baten te kwantificeren en te monetariseren wegens gebrek aan de nodige data. Het gelijkaardige acties als bij de opleidingsverstrekkers om de baten te capteren.





## 6 / Schaalgevoeligheid van de berekeningen

Tot slot illustreert het laatste hoofdstuk in dit deel van het rapport de schaalgevoeligheid van de berekeningen. Aan de hand van een hypothetisch groeiscenario wordt verduidelijkt in welke mate de tijdsbesteding zou evolueren indien de gehanteerde parameters zouden wijzigen.

Toepassing van een gevoeligheidsanalyse en onzekerheidsanalyse op de basisresultaten van de MKBA is aangewezen om de impact van deze aannames op de eindresultaten in te schatten en de bandbreedte (en eventueel de probabiliteitsverdeling) van het eindresultaat te duiden.

### 6.1. Assumpties aan de hand van een groeiscenario

Om een groeiscenario te bepalen werd er voor elk van de actoren naar best vermogen ingeschat welke groei de schaalafhankelijke variabelen zouden kunnen hebben op een tijdshorizon van 2025. Uiteraard is het niet evident om bij de opstart van duaal leren al nauwkeurige inschattingen te maken voor de komende vijf jaar. De groeifactoren voor de verschillende actoren hangen evenwel met elkaar samen. Voor elk van de actoren werd aangeduid welke assumpties we gemaakt hebben en wat hiervoor onze argumentatie is. In deel 6.2 wordt vervolgens de invloed van de wijziging van de schaalafhankelijke variabele op de tijdsbesteding getoond. Algemeen wordt uitgegaan van een groeiscenario, wat onder meer kan worden verwacht door de voorziene inkanteling van de leertijd<sup>52</sup> in het stelsel van duaal leren.

---

<sup>52</sup> Duaal Leren maakt gebruik van dezelfde overeenkomst als Leertijd (overeenkomst alternerende opleiding) maar verschilt op het niveau van de opleiding met Leertijd. Zo zijn de toelatingsvoorwaarden voor de duale opleidingen anders en zijn de opleiding meer afgestemd op het voltijds secundair onderwijs. Jongeren kunnen echter zowel in Duaal Leren als in de Leertijd hun diploma secundair onderwijs behalen. (bron: [www.leertijd.be](http://www.leertijd.be)).



Tabel 25: Toekomstscenario schaalafhankelijke variabelen per actor

Schaalafhankelijke variabele	Huidig (mediaanwaarde)	Toekomstscenario
<b>Ondernemingen (aantallen per onderneming)</b>		
Aantal werkplekken	2	2 (factor 1)
Aantal opleidingsinstellingen	3	5 (factor 1,5)
<b>Sectorfondsen (aantallen per sectorfonds)</b>		
Aantal ondersteunde ondernemingen	56	84 (factor 1,5)
Aantal overeenkomsten	63	126 (factor 2)
Aantal opleidingsverstrekkers	28	41 (factor 1,5)
<b>Opleidingsverstrekkers (aantallen per duale opleiding)</b>		
Aantal leerlingen	3	6 (factor 2)
Aantal ondernemingen	3	6 (factor 2)
<b>Koepels (aantallen per duale opleiding)</b>		
Aantal opleidingsverstrekkers	8	12 (factor 1,5)
Aantal trajectbegeleiders	10	15 (factor 1,5)

#### ► Assumpties voor ondernemingen

We gaan we ervan uit dat een doorsnee onderneming die veelal klein is van schaal, niet snel het aantal werkplekken voor duale leerlingen zal verhogen (nu mediaanwaarde=2). Tijdens interviews en workshops kwam immers naar voor dat het begeleiden van een duale leerling een relatief grote impact heeft op het normaal functioneren van de onderneming en dat ze daarom niet eenvoudigweg het aantal leerlingen kunnen verdubbelen, zeker niet bij kleine ondernemingen. Daarom gaan we in een groeiscenario uit van hetzelfde aantal leerlingen per onderneming.

Voor het aantal opleidingsinstellingen waarmee ondernemingen contact hebben (nu mediaanwaarde 3), is er wellicht wel nog een groeimarge mogelijk omdat het hun keuzevrijheid vergroot met welke school (en leerling) ze in zee gaan. Voor hen achten we een groeiscenario van 3 naar 5 opleidingsinstellingen realistisch.

#### ► Assumpties voor sectoren

Wanneer bij sectoren naar hun verwachtingen richting 2025 gepeild werd, kwam vanuit verschillende hoeken het signaal dat ze uitkijken naar een groei met factor 2 of 3 (los van de kans dat dit zich ook effectief manifesteert). Men hoopt dat de aantallen blijven groeien, maar wel met het bewaken van de kwaliteit.

We gaan in dit scenario daarom uit van een verdubbeling van het aantal overeenkomsten. Dit koppelen we aan een groei van het aantal opleidingsverstrekkers en ondernemingen met een factor 1,5 omdat er nu voor veel opleidingen al meer werkplekken dan leerlingen zijn, en omdat er idealiter bij de huidige opleidingsverstrekkers meer inschrijvingen zullen volgen voor duale leertrajecten. Hierbij moet wel de bedenking gemaakt worden dat er geen 1-op-1 relatie is tussen meer werkplekken en meer leerlingen. We moeten immers rekening houden met een geografische match, maar ook met een match tussen leerling en bedrijf waardoor het aantal beschikbare werkplekken meer zal moeten groeien dan het aantal overeenkomsten of leerlingen.





### ► Assumpties voor opleidingsverstrekkers

We gaan uit van een klas van 6 leerlingen in een groeiscenario, wat een verdubbeling zou betekenen van het aantal leerlingen dat een duale opleiding volgt. Dat ligt ook in lijn met de groei die de sectoren verwachten. We zijn ook uitgegaan van 6 ondernemingen - we zien immers dat opleidingsverstrekkers vaak evenveel leerlingen en het aantal ondernemingen meestal gelijk zijn.

### ► Assumpties voor onderwijskoepels

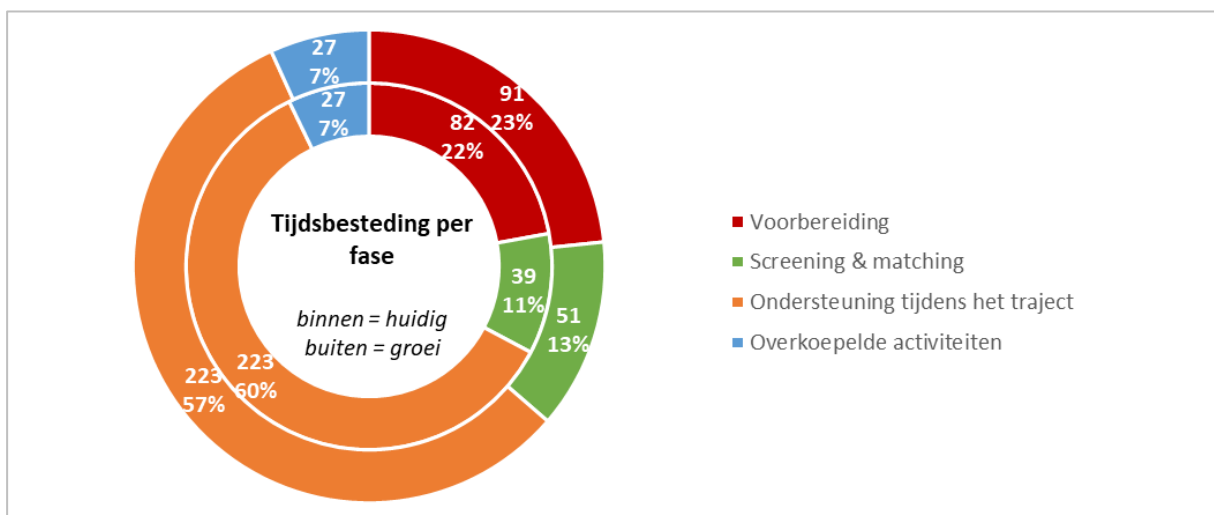
We gaan ervan uit dat het aantal opleidingsinstellingen dat duale leertrajecten aanbiedt met de helft zal toenemen en hiermee samenhangend ook het aantal trajectbegeleiders. Voor het aantal inschrijvingen gaan we uit van een verdubbeling van het aantal inschrijvingen voor duale trajecten (omdat we ervan uitgaan dat in het toekomstscenario het aantal ondernemingen verdubbelt, terwijl het aantal duale trajecten per onderneming gelijk blijft).

## 6.2. Toekomstscenario voor verschillende actoren

### ► Toekomstscenario tijdsbesteding bij ondernemingen

In het toekomstscenario zou het overwicht van de fase 'Ondersteuning tijdens het traject' wat verminderen omdat er in de fases 'Voorbereiding' en 'Screening & matching' meer tijd moet uitgetrokken worden om met opleidingsverstrekkers af te stemmen en het aanbod aan plaatsen kenbaar te maken aan de opleidingsverstrekkers. We schatten dat hierdoor de totale tijdsbesteding voor een onderneming zou stijgen van 371 uren naar 392, waardoor de tijdsbesteding per werkplek zou kunnen verhogen van 185 uren naar 196 uren<sup>53</sup> (zie Figuur 26). De stijging van de tijdsbesteding blijft dus relatief beperkt tot 6%. Hiertegenover staat wel de ruimere keuzevrijheid die ondernemingen hebben om een optimale match te vinden tussen de duale leerling en de onderneming waardoor de succesgraad van het traject kan stijgen, en dus ook de baten.

Figuur 26: Huidig en toekomstscenario tijdsbesteding ondernemingen (per schooljaar – voor 2 duale leerlingen)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 11 ondernemingen

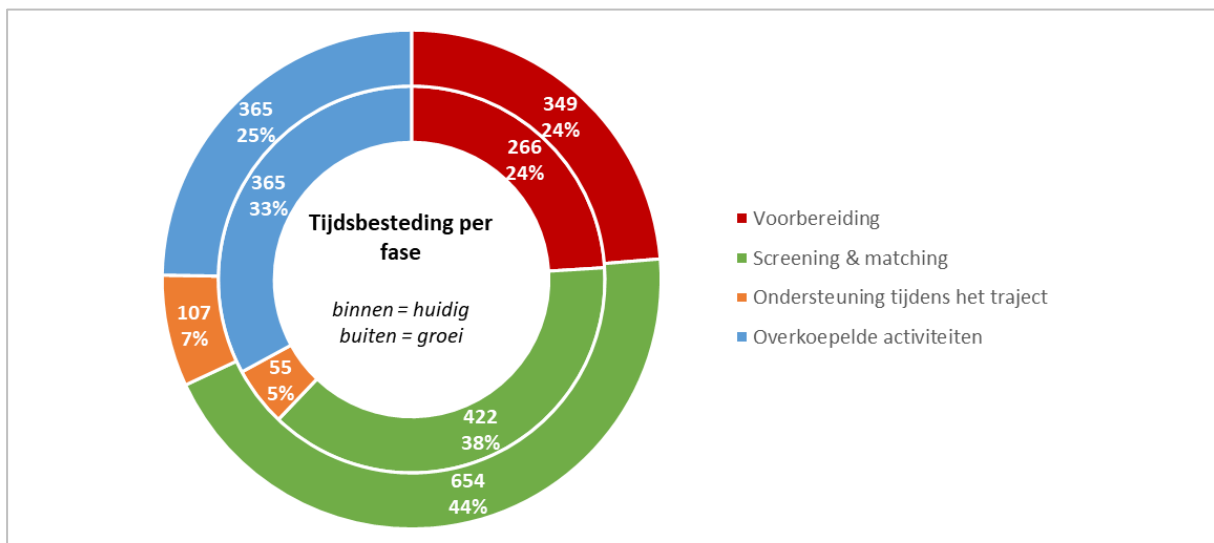
<sup>53</sup> We gaan uit van 7,5 werkuren per dag

### ► Toekomstscenario tijdsbesteding bij sectoren

Figuur 27 toont de implicaties van dergelijk scenario's op de gemaakte tijdsinschatting. De grotere schaal zal vooral een impact hebben op de tijd die wordt gespendeerd aan screening en matching, en aan ondersteuning tijdens het traject, i.e. twee fasen die sterk schaalafhankelijk zijn. Dit zorgt ervoor dat de overkoepelende activiteiten, die niet schaalafhankelijk zijn, minder zwaar zullen doorwegen in de tijdsbesteding (maar uiteraard wel nog steeds moeten gebeuren). De voorbereidingsfase blijft in dit scenario een kwart van de tijdsbesteding vertegenwoordigen.

De omvang van de totale tijdsbesteding zal echter stijgen van een totaal op jaarbasis van 1.107 uur (o.b.v. de mediaanwaarden over de verschillende observaties heen) naar een totaal van 1.475 uur (o.b.v. de gehanteerde groeifactor), i.e. een stijging van 33% in de totale tijdsbesteding aan duaal leren.

Figuur 27: Huidig en toekomstscenario tijdsbesteding sectoren (per schooljaar – per sector)



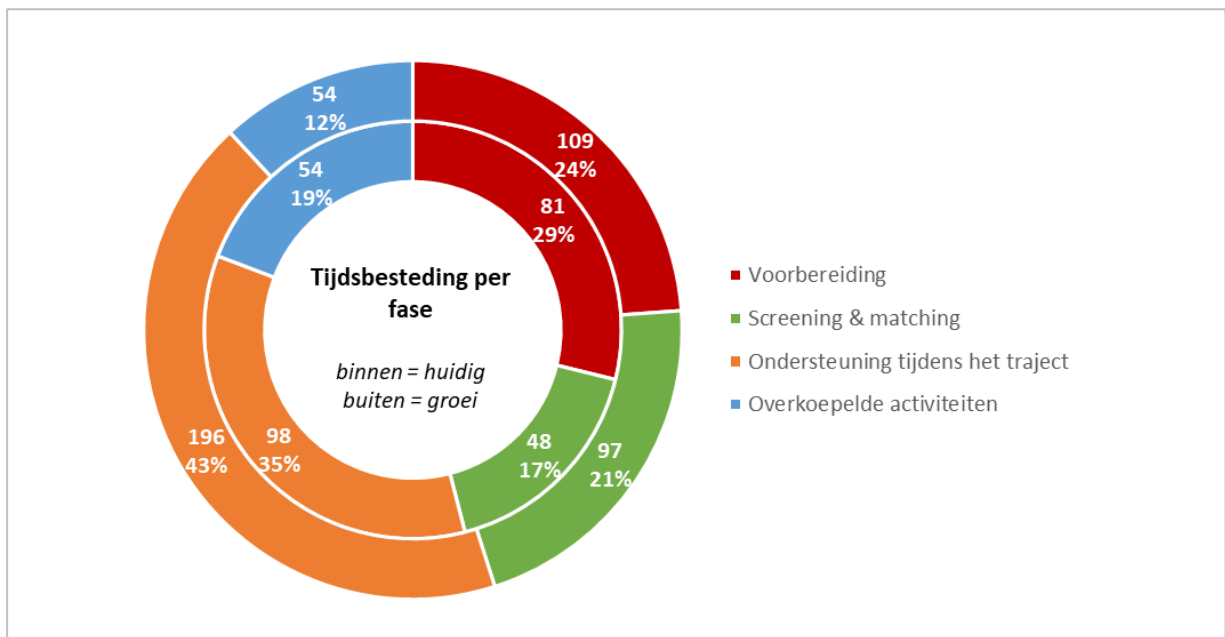
Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 12 sectorfondsen

### ► Toekomstscenario tijdsbesteding bij opleidingsverstrekkers

De tijdsbesteding per fase voor het huidige en het toekomstscenario wordt weergegeven in Figuur 28. Waar de voorbereidende en in mindere mate ook de overkoepelende activiteiten in het huidige scenario nog een groot aandeel van de tijd in beslag nemen (samen bijna 50%), zal dat aandeel in het groeiscenario dalen naar iets meer dan een derde (36%) van de tijd. Dat komt omdat een groot deel van de voorbereidende en alle overkoepelende activiteiten onafhankelijk zijn van het aantal leerlingen. De totale tijdsbesteding bij opleidingsverstrekkers zal toenemen van 282 uren naar 456 uren, of een stijging van 62%, maar per leerling zou deze dalen van 94u naar 76u. Bij een groter aantal leerlingen zijn hier dus wel wat efficiëntiewinsten te boeken.



Figuur 28: Huidig en toekomstscenario tijdsbesteding opleidingsverstrekkers (per schooljaar – voor 3 duale leerlingen)

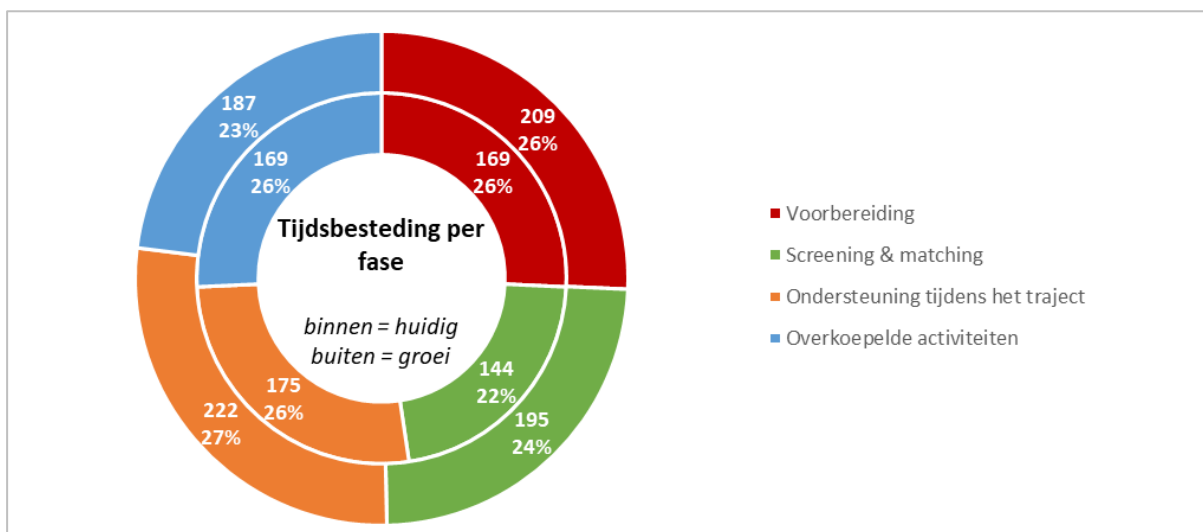


Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 23 opleidingsverstrekkers

### ► Toekomstscenario tijdsbesteding koepels

In het toekomstscenario winnen de 2 fases die in de grootste mate schaalafhankelijk zijn, nl. ‘Screening & matching’ en ‘Ondersteuning tijdens het traject’ aan belang. De kost van de overkoepelende fase (die bijna uitsluitend schaalafhankelijk is) wordt in dit geval beter gespreid over het aantal ondersteunde opleidingsverstrekkers. We schatten dat dit de kostprijs per opleiding zou kunnen verhogen van 659 uren naar 797 uren<sup>54</sup>. Per opleidingsverstrekker daalt dan weer de tijdsbesteding van 82 uren naar 66 uren door de betere spreiding van de (schaalafhankelijke) tijd over meer opleidingsverstrekkers.

Figuur 29: Huidig en toekomstscenario tijdsbesteding onderwijskoepels (per schooljaar en per opleiding)



Bron: IDEA Consult op basis van doorgegeven tijden van 2 onderwijskoepels

<sup>54</sup> We gaan uit van 7,5 werkuren per dag



## DEEL 4

### Financiering van duaal leren

“ *The financing of apprenticeship is both complex and vitally important for its viability. In the first place, apprenticeship is costly. Those who benefit from training - employers, apprentices and the wider society - should contribute correspondingly, for reasons of both fairness and efficiency.*

- ILO, 2012, p. 17 -

”



Een grondige analyse van de kosten en baten die duaal leren met zich meebrengt ligt aan de basis van het uittekenen van een financieel gezond beleid. Financiering is een belangrijk aandachtspunt bij de implementatie van duaal leren: er is nood aan een adequaat financieringssysteem voor de uitbouw van een kwalitatief en effectief beleid. Voorgaand onderzoek gaat voornamelijk in op de mate waarin verschillende actoren bijdragen aan de financiering van duaal leren, en de incentives die worden ingezet om drempels voor duaal leren te reduceren. Deze algemene informatie zet de krijtlijnen uit voor de financieringsanalyse en wordt in deze analyse aangevuld met informatie vanuit de geselecteerde landencases, interviews en workshops.

Dit deel rond de financiering van duaal leren start met een bespreking van de financieringsstructuur die door Cedefop (2016) als 'ideaal' naar voor geschoven wordt (hoofdstuk 1 /). Hierbij wordt ingegaan op de mate waarin dit model reeds ingang gevonden heeft in bestaande duale leersystemen. Dit maakt ook duidelijk hoe Vlaanderen zich situeert t.o.v. andere landen. Dit hoofdstuk vat inzichten uit internationaal onderzoek samen, die vaak niet rechtstreeks toepasbaar op de Vlaamse context omdat duaal leren in heel wat landen georganiseerd binnen het post-initieel onderwijs georganiseerd wordt (zoals ook op pagina 35 geduid wordt). Dit hoofdstuk toont bijgevolg de mogelijkheden o.b.v. voorgaand onderzoek.

In hoofdstuk 2 / volgt een bespreking van de mogelijkheden en beperkingen van incentives in het kader van duaal leren vanuit een literatuurstudie. We gaan in op zowel financiële als niet-financiële incentives, die in voorgaand onderzoek voornamelijk voor ondernemingen worden besproken.

De landencases m.b.t. financiering van duaal leren worden uitgewerkt in hoofdstuk 3 /. Hier bekijken we de context van de cases, de financieringsmodaliteiten voor onderwijs en ondernemingen en welke lessen we hieruit kunnen trekken voor Vlaanderen.

Hoofdstuk 4 / tot slot, brengt de verschillende bronnen en analyses samen tot implicaties voor een duurzaam financieringsmodel voor duaal leren in Vlaanderen. We formuleren leidende principes, analyseren de geldstromen anno 2020 in Vlaanderen en confronteren deze principes en mapping met de resultaten van de kosten-batenanalyse van duaal leren in Vlaanderen om te komen tot kritische reflecties als input voor de aanbevelingen in DEEL 5.





# BUDGET

## 1 / Onderzoek vraagt combinatie van publieke en private financiering

### 1.1. Cofinanciering als ‘ideaal model’

In 2016 publiceerde Cedefop een studie met als focus twee belangrijke succesfactoren voor duaal leren, nl. governance en financiering. Aangezien de implementatie van duaal leren vaak uitdagend blijkt in de praktijk, wou men via het rapport de Lidstaten en nationale stakeholders de nodige inzichten bezorgen om duaal leren succesvol uit te rollen. Het vertrekpunt van de analyse bestaat uit het opstellen van een governancestructuur en financieringsmodel dat als ‘ideaal’ beschouwd kan worden voor een doeltreffende en duurzame implementatie van duaal leren<sup>55</sup>. Hierbij valt op te merken dat dit model zich inspireert op verschillende situaties en systemen van duaal leren in Europa, waar duaal leren niet altijd deel uit maakt van het leerplichtonderwijs zoals dat in Vlaanderen wel het geval is. Figuur 30 toont de kenmerken van dit ideale model, met uiterst rechts de financiering.<sup>56</sup>

Het vooropgestelde financieringsmodel is gekenmerkt door de volgende vier uitgangspunten (Cedefop, 2016):

- ▶ De overheid draagt de kosten van de leercomponent op school (cf. 4.1 in DEEL 2 van dit rapport);
- ▶ Werkgevers dragen de kosten van de leercomponent op de werkvloer (cf. paragraaf 2.1 in DEEL 2);
- ▶ Leerlingen ontvangen een vergoeding onder het marktconforme loon, die hun productiviteit weerspiegelt;
- ▶ De werkcomponent is georganiseerd als een economisch (‘cost-effective’) systeem waarbij de opbrengsten die de leerlingen genereren minstens hun vergoeding en andere opleidingskosten dekken.

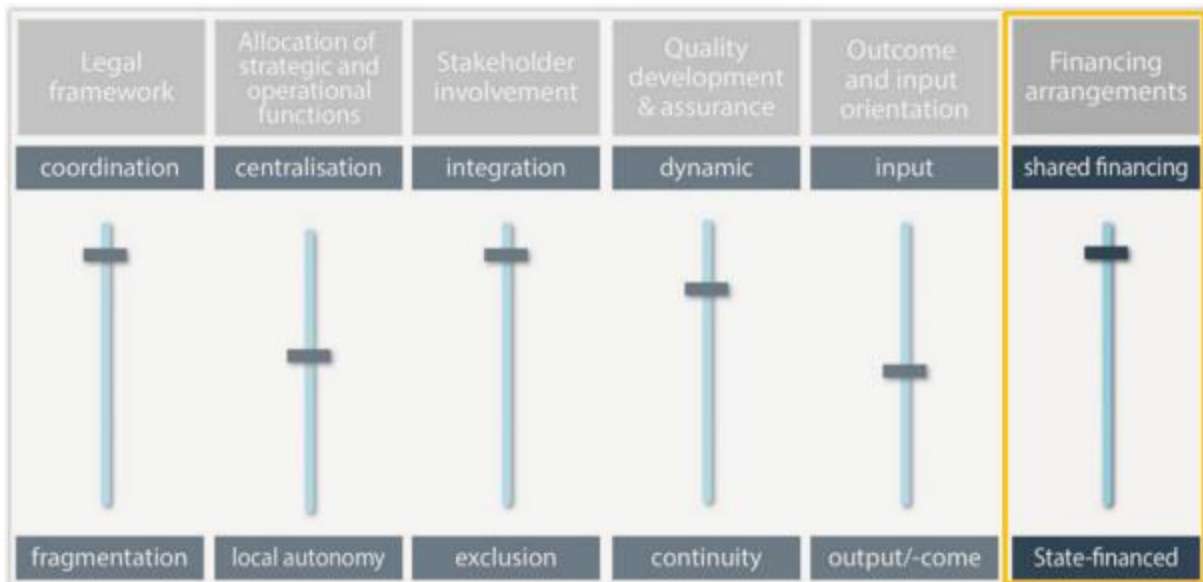
Zoals de Figuur 30 toont, wordt elk criterium voorgesteld op een continuüm tussen twee extreme waarden. Het financieringsmodel kan variëren van volledige overheidsfinanciering tot cofinanciering tussen de verschillende stakeholders. Zoals de figuur toont, is het meest wenselijke scenario dat de belangrijkste stakeholders, i.e. de overheid, de werkgevers en de leerlingen, bijdragen tot de financiering (zoals hierboven werd toegelicht).

<sup>55</sup> Het model is gebaseerd op inzichten uit theoretisch en empirisch onderzoek, gecombineerd met informatie uit beleidsdocumenten. De focus lag daarbij enerzijds op landen met gevestigde systemen voor duaal leren, nl. Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland en Denemarken, maar ook op de vijf landen die centraal stonden in de landencases, nl. Spanje, Italië, Zweden, Letland en Portugal (zie ook paragraaf 1.2 in dit deel van het rapport).

<sup>56</sup> Bijlage B.3 / toont het volledige ‘ideale’ model voor de governance en financiering van duaal leren.

Aangezien het model verschillende constellaties toelaat, is het ook geschikt als kader voor een benchmarkanalyse: niet alleen om landen onderling te vergelijken, maar ook om na te gaan in welke mate ze het 'ideale model' benaderen (zie ook paragraaf 1.2 in dit DEEL 4).

Figuur 30: Governance-equalizer met de ideale configuratie van de belangrijkste criteria van duaal leren



Bron: Cedefop (2016) o.b.v. Schimank (2007)

Dit Cedefop-model sluit aan bij voorgaand onderzoek, dat cofinanciering centraal plaatst in de organisatie van duaal leren. Zo was bijvoorbeeld eerder al sprake van een 'publiek-privaat partnerschap', waarbij de overheid instaat voor de financiering van de onderwijscomponent en de algemene administratie van duaal leren, terwijl ondernemingen de werkplekcomponent financieren (Hoeckel, 2008; Chatzichristou et al., 2014; Petanovitsch et al., 2014; Steedman, 2012). Daarbij kunnen de kosten op verschillende manieren gedeeld worden: naast financiële middelen zoals werkmiddelen voor scholen of vergoedingen voor leerlingen, kunnen ook tijd en infrastructuur voorzien worden (OECD, 2010).

Ook meer recente studies (o.a. Cedefop, 2019; Euler, 2018; Schmid, 2019; Ziderman, 2016) besluiten dat de kosten door de drie betrokken partijen gedeeld worden (zie ook DEEL 2 van dit rapport):

- ▶ De overheid financiert doorgaans de opleidingscomponent op school, de administratie van duaal leren (op macroniveau) en financiële steunmaatregelen (zie ook paragraaf 2.1 verder in dit deel).
- ▶ Ondernemingen financieren de opleiding op de werkvloer, binnen de eigen onderneming en/of andere organisaties door het betalen van heffingen (cf. paragraaf 2.1 verder in dit deel). Zij betalen leerlingen een loon of toelage en betalen indirecte kosten zoals materiaal, tijdsinvestering door mentoren, etc.
- ▶ Leerlingen delen in de kosten door een vergoeding te aanvaarden die lager ligt dan het marktconforme loon.

Een systeem van cofinanciering is echter niet zonder risico wanneer de baten gedeeld worden door de betrokken partijen. Dat creëert immers een reëel risico op 'free-riding' aangezien stakeholders zich afwachtend dreigen op te stellen en anderen eerst zoveel mogelijk zullen trachten te laten betalen (om zelf zo weinig mogelijk te moeten bijdragen) (OESO, 2010). Bijgevolg vergt het financieringssysteem een voortdurende, delicate evenwichtsoefening om de kosten te verdelen over de verschillende stakeholders en ervoor te zorgen dat deelname aan duaal leren voor alle betrokkenen een win-win

situatie oplevert. Ook de ILO gaf dit in 2012 mee aan de G20 Task Force rond tewerkstelling, zoals onderstaande quote illustreert.

“ *The experience of countries with well-established apprenticeship shows that the ideal cost sharing equilibrium is highly sensitive to changes in the wider economy. Flexibility of response from the social partners and vigilance from national authorities is needed to restore the desired equilibrium.*

- ILO, 2012, p. 18 -

”

## 1.2. Overheidsmiddelen blijken vaak grootste financieringsbron

Het ‘ideale model’ voor de financiering van duaal leren werd voornamelijk opgesteld aan de hand van bevindingen in landen met een sterke traditie in duaal leren, zoals Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk en Denemarken. Recent bevestigden onderzoekers als Bliem, Petanovitsch en Schmid (2016) en Euler (2018) het belang van cofinanciering door de overheid en de bedrijfswereld in Oostenrijk, Zwitserland en Duitsland. Daarnaast wijst Euler ook op het gebrek aan informatie in andere landen over de betrokkenheid van de bedrijfswereld in de financiering van duaal beroepsonderwijs (in zoverre dat verder gaat dan indirecte financiering via belastingen).

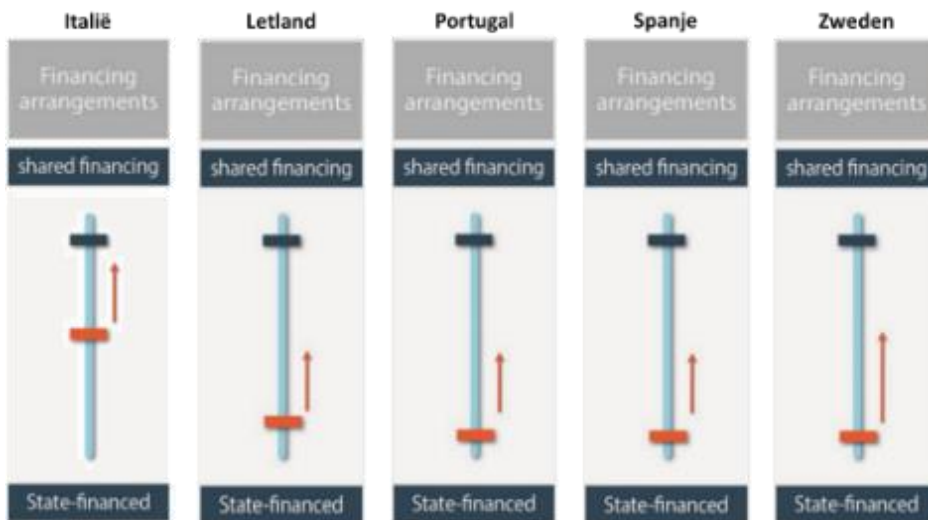
Cedefop (2018) toetste het ideale, theoretische model uit paragraaf 1.1 (Figuur 30) aan de praktijk in vijf lidstaten met uiteenlopende institutionele kenmerken: Italië, Letland, Portugal, Spanje en Zweden, i.e. vijf landen waar duaal leren nog verder versterkt kan worden. Figuur 31 toont het resultaat van de benchmarkoefening die werd uitgevoerd om na te gaan hoe het financieringsmodel er in deze landen uitziet.

Volgens deze analyse blijken bestaande structuren aanzienlijk af te wijken van het vooropgestelde model van cofinanciering. De figuur toont voor elk land de kloof tussen de geobserveerde situatie en de ‘norm’ van het model beschreven in de vorige paragraaf. Hoewel duaal leren niet in elk land even sterk ontwikkeld is en ook op andere manieren georganiseerd wordt, blijkt de financiering globaal genomen eerder bij de overheid te liggen dan via cofinanciering geregeld te worden. Vooral in Spanje, Portugal en Zweden is overheidsfinanciering kenmerkend voor het financieringsmodel van duale leertrajecten.





Figuur 31: Benchmarkoefening waarin het financieringsmodel van Italië, Letland, Portugal, Spanje en Zweden wordt afgetoetst aan het 'ideale' model van cofinanciering



Bron: Cedefop (2016)

Een mogelijke verklaring voor het belang van overheidsfinanciering vinden we in de studie van Euler (2018). Hij geeft aan dat veel landen geen traditie kennen van cofinanciering door ondernemingen. Onderwijs – en bij uitbreiding de financiering ervan – wordt vaak als een overheidstaak beschouwd. Ondernemingen zouden daarom in eerste instantie naar de overheid kijken om hun uitgaven in het kader van duaal leren (deels) te vergoeden. Volgens Euler ligt het probleem niet zozeer bij het investeren van tijd, personeel, materiaal en infrastructuur om de opleiding mee vorm te geven, maar wel bij het betalen van een leervergoeding, kosten gerelateerd aan ziekte en arbeidsongevallen en aan vervoerskosten van de leerlingen. Wanneer op dat vlak een bijdrage van ondernemingen verwacht wordt, zouden de volgende uitdagingen zich voordoen:

- ▶ Ondernemingen zouden vooral wijzen op de bijkomende uitgaven, terwijl de (verwachte) opbrengsten te weinig mee in rekening genomen worden, o.a. omdat die moeilijker te meten zijn.
- ▶ Werkgevers zouden ook vrezen dat hun opleidingsinspanningen niet zullen renderen omdat de opgeleide jongere zouden weggeplukt worden door organisaties die zelf geen engagements aangaan m.b.t. duaal leren. Het kan daarom nodig zijn om maatregelen te treffen die voorkomen dat jongeren meteen na afstuderen weggeplukt worden (zie ook paragraaf 2.2 in dit deel van het rapport).
- ▶ Wanneer de uitgaven als een financiële last ervaren worden, zal van de overheid een tegemoetkoming verwacht worden (bijvoorbeeld via gerichte incentives), vooral wanneer er een sterke traditie van overheidsfinanciering is voor (beroeps)onderwijs en opleiding.

### Vraag- versus aanbodfinanciering van de onderwijscomponent

Het financieringsmechanisme voor duaal leren kan verschillende vormen aannemen en het gekozen financiële model (al dan niet met ingebouwde incentives) zal het gedrag van de betrokken actoren beïnvloeden (Dekocker & Sodermans, 2018). Zo wijst voorgaand onderzoek op belangrijke verschillen tussen aanbodfinanciering (van een volledige duale opleiding of opleidingscomponenten) en vraagfinanciering.



**AANBODFINANCIERING.** In Vlaanderen staat de overheid in voor de financiering van het onderwijssysteem, de overkoepelende administratie (via SYNTRA Vlaanderen) en het aanbieden van steunmaatregelen (zie Hoofdstuk 2 /). Kenmerkend voor Vlaanderen is het aanbodgerichte karakter van de financiering: het is de opleidingsinstelling die gefinancierd wordt om een duaal leertraject in te richten, en niet de leerling die zich daarvoor inschrijft. Dit belemmert mogelijke samenwerkingsverbanden tussen verschillende aanbieders van duale leertrajecten (Dekocker & Sodermans, 2018). Een opleidingsverstrekker ontvangt bijvoorbeeld middelen (werkingsmiddelen, personeelsmiddelen en omkadering) per ingeschreven leerling in een duaal leertraject om de lestijden en kosten binnen de instelling te financieren.

In een systeem van aanbodfinanciering bestaat het risico dat de financiering hoger is dan de kost om de opleiding aan te bieden, waardoor de focus eerder dreigt te liggen op het aantrekken van leerlingen dan op bv. kwaliteitsvolle matching en begeleiding van leerlingen<sup>57</sup>. Vooral in landen met een dalend aandeel jongeren in de bevolking, is er meer onderlinge competitie tussen scholen om leerlingen aan te trekken en zo hun leerlingenaantal (en bijhorende financiering) op peil te houden. Sommige onderzoekers menen daarom dat aanbodfinanciering gekoppeld zou moeten zijn aan prestatie-indicatoren met aandacht voor kwaliteit van de aangeboden opleiding en de aanwezige infrastructuur (en niet enkel de kwantiteit) (zie bv. Chatzichristou et al., 2014). Zowel vanuit het wetgevend kader als ingebouwde systemen van kwaliteitsbewaking kan daaraan tegemoet gekomen worden. In Vlaanderen wordt dit bijvoorbeeld opgenomen door de Onderwijsinspectie.

**COMPONENTFINANCIERING.** Om meer samenwerking tussen de aanbieders te stimuleren, kan worden overgeschakeld naar een systeem van componentenfinanciering. Dergelijk systeem is erop gericht om deeltaken van een duaal leertraject afzonderlijk in te richten en financieren, en niet het volledige leertraject. Zo zouden aanbieders zich kunnen specialiseren in bepaalde delen van het duaal leertraject en gestimuleerd worden om samen te werken met andere aanbieders die meer expertise hebben m.b.t. algemene vorming, beroepsgerichte vorming, trajectbegeleiding, etc. De onderliggende logica is om efficiëntiewinsten en uiteindelijk een kwaliteitsvoller duaal systeem te realiseren, waarbij het regionale opleidingsaanbod ook beter op elkaar afgestemd is (Dekocker & Sodermans, 2018).

**VRAAGFINANCIERING.** Daarnaast kan ook geopteerd worden voor een systeem van vraagfinanciering, waar de middelen de leerling volgen en daardoor bijvoorbeeld naar ondernemingen gaan i.p.v. naar opleidingsverstrekkers zoals in het Verenigd Koninkrijk<sup>58</sup>. Op deze manier laat men de markt meer spelen, wat enerzijds de concurrentie aan de aanbodzijde (tussen opleidingsverstrekkers) verhoogt, maar anderzijds (toekomstige) leerlingen ook verantwoordelijk maakt voor hun eigen opleidingskeuzes, bijvoorbeeld door met een chequesysteem te werken.

Ook dergelijk systeem is echter niet zonder risico's (West et al., 2000): vraagfinanciering vergt een hogere administratieve kost en gaat gepaard met een aanzienlijk risico op 'dead weight' door overheidsfinanciering toe te kennen aan ondernemingen of gezinnen die anders zelf zouden investeren in de opleiding.

---

<sup>57</sup> Zoals de analyses in dit rapport tonen, stelt deze situatie zich niet in Vlaanderen.

<sup>58</sup> In deze context is het evenwel belangrijk om in het achterhoofd te houden dat 'apprenticeships' in het Verenigd Koninkrijk een andere doelgroep hebben: ze zijn mogelijk vanaf de leeftijd van 16 jaar, maar worden vaak ingezet i.h.k.v. levenslang leren bij (werkende) volwassenen. De focus ligt er – in tegenstelling tot Vlaanderen - eerder op het voortgezet onderwijs dan op het secundair onderwijs.



## Hoger bereik van duaal leren in landen met hogere inbreng van ondernemingen

Uit paragraaf 1.1 blijkt dat cofinanciering een sleutelement is van duaal leren. De mate waarin de overheid of werkgevers leidende partner zijn in het financieringsmodel verschilt echter aanzienlijk tussen landen (Hoeckel, 2008). Tabel 26 toont in welke landen ondernemingen een hoge of lage inbreng hebben in duaal leren<sup>59</sup>.

De tabel geeft ook aan dat de landen met de hoogste inbreng van ondernemingen, nl. Duitsland en Zwitserland, ook de meeste leerlingen in duale leertrajecten hebben. Ook in Oostenrijk, Frankrijk, Luxemburg, Hongarije en het Verenigd Koninkrijk is het bereik aanzienlijk hoger dan in België, waar de inbreng van ondernemingen eerder beperkt is. Bij deze tabel moeten echter enkele belangrijke kanttekeningen gemaakt worden:

- ▶ De tabel laat niet toe om uitspraken te doen over de causaliteit: cijfers tonen een hoger aandeel leerlingen in duale opleidingen in landen met een hogere inbreng uit het bedrijfsleven, maar dat betekent niet dat er meer leerlingen zijn omdat ondernemingen meer investeren, of omgekeerd, dat ondernemingen meer investeren omdat er meer leerlingen zijn. Er kunnen m.a.w. geen uitspraken gedaan worden over het oorzakelijk verband tussen beide aspecten.
- ▶ In alle landen betalen werkgevers de lonen/vergoedingen van leerlingen en meestal ook de sociale zekerheidsbijdragen.
- ▶ In sommige landen dragen werkgevers ook bij aan de financiering van duale trajecten via een gerichte belasting, zoals de ‘*taxe d’apprentissage*’ in Frankrijk of bijdragen aan een (sectoraal) fonds (zie ook paragraaf 2.1).

Tabel 26: Investeringsniveau van ondernemingen in beroepsonderwijs met een werkcomponent en het aandeel leerlingen in deze duale/deeltijdse leertrajecten in het beroepsonderwijs

Aandeel leerlingen in duaal/deeltijds beroepsonderwijs	Belang van investering door ondernemingen		
	Laag	Gemiddeld	Hoog
Hoog (30%)	Tsjechië, Denemarken, Estland	Oostenrijk	Duitsland, Zwitserland
Gemiddeld (6-30%)	Finland, Noorwegen, Slowakije	Frankrijk, Hongarije, Luxemburg, Verenigd Koninkrijk	
Laag (<6%)	België, Griekenland, Ierland, Polen, Portugal, Slovenië, Zweden		

Bron: Chatzichristou et al (2014) ; OECD (2011)

## Ook Europese financiering kan deel uitmaken van het financieringsmodel

Versillende landen doen beroep op ESF-middelen als cofinanciering voor duale leertrajecten en andere vormen van alternerend leren, al zijn er wel grote verschillen in de mate waarin landen beroep doen op ESF-middelen (Chatzichristou et al., 2014). Europese middelen worden voornamelijk gebruikt om voldoende kwaliteitsvolle leerwerkplekken aan te bieden, zo ook in Vlaanderen waar het ESF een oproep lanceerde om “meer beschikbare werkplekken te realiseren voor leerlingen in het duaal leren en de werkplekken voor te bereiden op hun toekomstige rol om jongeren competenties aan te leren op de werkvloer”<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> De investering wordt gemeten via een index die rekening houdt met de periode die een leerling op de werkvloer spendeert, met de intensiteit van de opleiding op de werkplek (aantal uur per week) en financiële incentives om de kosten te drukken.

<sup>60</sup> Operationeel Programma ESF Vlaanderen 2014 – 2020, oproep 411 Werkplekken Duaal Leren, Prioriteit 2: loopbaanbeleid preventief. Online beschikbaar via <https://www.esf-vlaanderen.be/nl/oproepen/werkplekken-duaal-leren>

Het belang van de ESF-middelen in het financieringsmodel is groter in landen/regio's met beperkte of gereduceerde federale of regionale budgetten, zoals Griekenland en Zuid-Italië. Europese cofinanciering, bijvoorbeeld via ESF, kan een hefboom zijn om duaal leren verder te ontwikkelen, maar een (te) grote afhankelijkheid van ESF-middelen stelt de duurzaamheid van het financieringsmodel in de respectievelijke landen/regio's in vraag (Chatzichristou et al., 2014).

Ook in Vlaanderen werden heel wat ESF-middelen ingezet i.h.k.v. duaal leren. Navraag bij ESF Vlaanderen leert dat er 80 projecten werden/worden uitgevoerd sinds het najaar van 2015 en dit binnen 8 oproepen in het operationeel programma 2014-2020, die in onderstaande tabel weergegeven zijn<sup>61</sup>. In deze projecten werd in totaal ruim 17 miljoen euro geïnvesteerd.

Tabel 27: ESF-oproepen in Vlaanderen m.b.t. duaal leren binnen het operationeel programma 2014-2020

Oproep	Afgelopen projecten	Lopende projecten	Totale financiering <sup>a</sup>	Scope
Duaal Leren en Werken	16		4 369 454,03	Projecten die zorgen voor een verdere professionalisering en omkadering van het leertraject van de jongere. De focus ligt op de samenwerking tussen de onderwijs- (scholen / Syntra's) en werkactoren (sectoren, ondernemingen, werkgevers, ..) om nieuwe duale leertrajecten te implementeren en uit te voeren.
Duaal leren Hoger Onderwijs en Volwassenenonderwijs		14	2 026 343,97	Proefprojecten financieren die verkennend werken rond de mogelijkheden en de modaliteiten van duaal leren in het hoger onderwijs, inclusief de graduaatsopleidingen, en het volwassenenonderwijs.
Innovatieve projecten Duaal Leren	22		2 284 459,84	Innovatieve projecten uit het werkveld financieren die explorerend en verdiepend werken rond minstens één thema van het nieuwe concept Duaal Leren, en de kennis en ervaringen delen in een overkoepelend Lerend Netwerk.
Duale Leertrajecten 18-19		5	981 188,39	Projecten financieren die zorgen voor een verdere professionalisering en omkadering van het leertraject van de jongere, met een voorbereidende fase (van maart '18 tot 31 augustus '18) en een uitvoeringsfase (van 1 september 2018 tot 31 augustus 2019).
Duale leertrajecten 19-20		4	1 207 846,86	Projecten financieren die zorgen voor een verdere professionalisering en omkadering van het leertraject van de jongere met een voorbereidende fase (van 1 maart 2019 tot 31 augustus 2019) en een uitvoeringsfase (van 1 september 2019 tot 31 augustus 2020).
Werkplekken Duaal Leren	1	7	1 896 402,33	In Vlaanderen meer beschikbare werkplekken realiseren voor leerlingen in het duaal leren en de werkplekken voorbereiden op hun toekomstige rol om jongeren competenties aan te leren op de werkvloer.
Werkplek 21	1		299 997,48	Kennis en inzichten uit te diepen over de diverse kritische succesvoorwaarden en vereiste randvoorwaarden om in de toekomst de werkplek als kwaliteitsvolle en volwaardige leeromgeving te kunnen positioneren. Het project kan ook vernieuwende instrumenten, tools en methodieken ontwikkelen om de kwaliteitsvolle werkplek een centrale plaats te geven in het nieuwe duaal leren.
Impuls Duaal Secundair Onderwijs		10 <sup>b</sup>	4 000 000, 00 <sup>b</sup>	Inspelen op de verschillende drijfveren van de betrokken actoren en stakeholders van duaal leren in het secundair onderwijs (leerlingen, ondernemingen, scholen/centra, ...), deze actoren samenbrengen, een gemeenschappelijke visie opbouwen en uitdagingen, gedeelde lessen en succeservaringen vertalen naar de eigen context en praktijk.
<b>Totaal</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>17 065 692,90</b>	

<sup>a</sup> De totale financiering is de som van ESF-middelen en cofinanciering.

<sup>b</sup> Er is een oproepbudget van 4 miljoen euro waarvan 1,6 miljoen ESF middelen, 1,2 miljoen Vlaamse cofinanciering en 1,2 miljoen andere financiering. Op het moment van deze studie waren de aanvragen nog niet goedgekeurd en de budgetten nog niet vastgelegd. Binnen deze oproep zullen een tiental projecten goedgekeurd worden.

Bron: ESF Vlaanderen, Departement Werk en Sociale Economie van de Vlaamse overheid

<sup>61</sup> De ingetrokken projecten zijn niet in de tabel opgenomen: 1 project binnen de oproep duale leertrajecten 18-19 en 1 binnen de oproep duale leertrajecten 19-20. Deze projecten hadden samen een totale financiering van 477 890,86 euro.

Aanvullend geeft ook het Departement Onderwijs en Vorming vorm aan ESF-projecten gericht op duaal leren<sup>62</sup>. De focus ligt daarbij bijvoorbeeld op begeleidings- en vormingsacties die jongeren toelaten de noodzakelijke competenties te verwerven zodat ze daarna kunnen instappen in een duaal traject:

- ▶ Voorafgaand aan of tijdens een vormingstraject binnen de oproep ‘aanlooffase - focus vorming’ waarvoor max. 3.325.000 euro per jaar wordt uitgetrokken binnen het Operationeel Programma van ESF 2014-2020.
- ▶ Voorafgaand aan of tijdens een werkervaring binnen de oproep ‘aanlooffase – focus werkervaring’ waarvoor max. 1.850.000 euro per jaar wordt uitgetrokken binnen het Operationeel Programma van ESF 2014-2020.

Het Departement Onderwijs en Vorming investeert via ESF-middelen ook in IBAL-trajecten (Intensieve Begeleiding Alternerend Leren). Dat zijn begeleidingstrajecten voor arbeidsrijpe en -bereide jongeren die werken met een opleidings- of arbeidsovereenkomst in het normaal economisch circuit (NEC) maar nog extra begeleiding nodig hebben, en voor nog te oriënteren jongeren zodat ze via begeleiding op maat een werkplek vinden binnen duaal leren. Binnen het Operationeel Programma van ESF 2014-2020 is hiervoor in totaal maximum 1.000.000 euro per jaar voorzien.

### **Diverse financieringsbronnen voor uitbouw van duaal leren in Vlaanderen**

In de ‘conceptnota bis’ van de Vlaamse overheid over duaal leren als een volwaardige kwalificerende leerweg wordt aangegeven dat de financiering voor duaal leren vertrekt van de financiering voor Leren en Werken, bestaande uit:

- ▶ Reguliere onderwijsmiddelen
- ▶ Middelen voor de Leertijd
- ▶ Omkaderende ESF-middelen
- ▶ RSZ-kortingen
- ▶ Sectorale middelen

In de conceptnota bis werd bovendien de ambitie geformuleerd om de financiering van duaal leren in de toekomst te vereenvoudigen. De Vlaamse overheid “streeft naar een gecoördineerde en gelijkwaardige financiële omkadering van de verschillende aanbieders (onderwijs- en werkactoren) binnen het systeem van het duaal leren.” Om dit te realiseren wil men o.a. inzetten op een resultaatgerichte financiering om de realisatie van de werkcomponent te verhogen. Dit lokte echte tegenstrijdige reacties (zie Van Hootehem et al, 2017):

- ▶ Het zou kunnen leiden tot kwaliteitsborging aangezien er met KPI’s gewerkt kan worden.
- ▶ Er zou een selectie-effect kunnen ontstaan waarbij enkele de sterkste leerlingen in duale leertrajecten terechtkomen, terwijl duaal leren net gericht is op het vermijden en beperken van ongekwalificeerde uitstroom. Dit zou de gelijke kansen hypothekeren.

Tot slot kondigde de Vlaamse regering in de conceptnota bis aan om na te gaan of doordachte incentives op maat van respectievelijk grote en kleine ondernemingen kunnen bijdragen tot een verhoging van de kwaliteit. De mogelijkheden en beperkingen van incentives die kunnen worden ingezet om duaal leren te stimuleren, komen in het volgende hoofdstuk aan bod.

---

<sup>62</sup> Meer informatie hieromtrent is te vinden op de website <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/esf-projecten-leren-en-werken-en-duaal-leren>





## 2 / Mogelijkheden en beperkingen van incentives voor ondernemingen volgens voorgaand onderzoek

Een correcte inschatting van de kosten en baten van duaal leren is essentieel in het debat over de noodzaak om incentives te voorzien (zie ook Kuczera, 2017b). Als de balans tussen kosten en baten positief is voor werkgevers, zijn in principe geen incentives nodig om hen te stimuleren om zich te engageren voor duale leertrajecten. Toch blijkt de participatie en ondersteuning van ondernemingen één van de grootste uitdagingen waar landen tegenaan lopen i.h.k.v. stages en duaal leren (Europese Commissie, 2013a; Cedefop, 2018). Dit verklaart waarom vaak verschillende vormen van incentives voorzien worden om voldoende leerwerkplekken voor duaal leren aan te trekken en te behouden (Dekocker, 2016).

Interventies van de overheid of van de sociale partners maken het mogelijk om te corrigeren voor marktfalen, dat ervoor kan zorgen dat ondernemingen hun investeringen niet kunnen terugverdienen (Hoeckel, 2008; Schmid, 2019). Een nefast gevolg hiervan is onder meer dat ondernemingen zelf weinig of geen leerwerkplekken aanbieden, maar afgestudeerden aanwerven die in andere organisaties opgeleid werden en hen als het ware ‘wegkapen’ (dergelijk vrijbuitersgedrag wordt in de literatuur ‘poaching’ genoemd, zie o.a. Schmid, 2019). Ook in periodes van recessie worden minder leerwerkplekken aangeboden (Brunello, 2009).

Het financieringsmodel van duaal leren moet hoe dan ook duurzaam zijn. Diverse incentives (financiële en andere stimulansen) kunnen ertoe bijdragen dat er een goede balans is tussen de kosten en de verwachte baten bij ondernemingen. Aangezien incentives een bepaald gedrag veroorzaken bij de ontvanger, moet steeds zorgvuldig afgewogen worden of het aangewezen is om bepaalde stimulansen te voorzien, en als dat het geval is, welke modaliteiten het gewenste gedrag stimuleren bij de beoogde doelgroep (Dekocker, 2018).

De algemene focus op ondernemingen komt ook naar voor in de literatuurstudie: verschillende studies analyseerden het potentieel en de beperkingen van incentives voor ondernemingen, terwijl er nauwelijks wordt ingegaan op incentives voor opleidingsverstreckers. Dit hoofdstuk vat de resultaten van de literatuurstudie samen en biedt een overzicht van financiële en andere incentives die in internationale publicaties aan bod komen m.b.t. duaal leren. Daarna wordt ingegaan op de incentives die in Vlaanderen beschikbaar zijn.



## 2.1. Financiële incentives

Een eerste type incentives is louter financieel. Ze zijn voornamelijk gericht op werkgevers omdat zij een grotere kost van duale leertrajecten op zich nemen dan de betrokken leerlingen. Dat neemt echter niet weg dat duaal leren ook voor leerlingen voldoende aantrekkelijk moet zijn. Net als ondernemingen, kunnen ook zij financieel ondersteund worden, bijvoorbeeld via subsidies om (deels) te compenseren voor hun beperkte vergoeding of om transportkosten te dekken (OESO, 2010; Schmid, 2019). Daarnaast kunnen ook financiële incentives voorzien worden om sociaal kwetsbare groepen te ondersteunen bij hun participatie aan duaal leren (Chatzichristou et al., 2014).

Financiële incentives voor ondernemingen komen veruit het meest aan bod in studies gericht op de financiering van duale leertrajecten. Deze paragraaf start daarom met een bespreking van de financiële incentives voor ondernemingen en hun (verwachte) effecten.

### 2.1.1 Ondernemingen als belangrijkste doelgroep

Er zijn verschillende manieren om werkgevers financieel aan te moedigen om (voor het eerst) leerwerkplekken aan te bieden, het aantal aangeboden leerwerkplekken te verhogen of om bepaalde groepen leerlingen op de werkvloer op te leiden (Chatzichristou et al., 2014; Hoeckel, 2008; Kuczera 2017a, 2017b; OESO, 2018). In de literatuur worden doorgaans drie types onderscheiden, nl. subsidies, fiscale maatregelen en heffingen/werkgeversbijdragen.

► **Subsidies** - Om aanbod aan leerwerkplekken beter op de vraag af te stemmen, worden vaak subsidies voorzien (Chatzichristou et al., 2014; Kuczera, 2017a; 2017b; Schmid, 2019; Ziderman, 2016). Werkgevers kunnen er meestal beroep op doen voor de volledige periode van duaal leren, maar soms ook enkel in de beginperiode (waar de productiviteit van de leerling het laagste is), vb. in Zimbabwe (Ziderman, 2016). Subsidies kunnen ondernemingen er niet alleen toe aanzetten om leerlingen op de werkvloer op te leiden, maar ook om ervoor te zorgen dat ze niet uitvallen tijdens het duaal leertraject. Dat kan door een vast bedrag toe te kennen aan werkgevers die leerlingen op de werkvloer opleiden. In dat geval gaat het om een sterke stimulans voor wie nog geen leerwerkplekken aanbiedt om bijvoorbeeld opleidingscapaciteit op te bouwen (begeleiders, uitrusting, etc.). Daarnaast zijn ook variabele subsidies mogelijk, die er voornamelijk op gericht zijn om additionele leerwerkplekken te creëren en die volgens verschillende criteria toegekend kunnen worden (Kuczera, 2017a, 2017b):

- Aantal leerlingen in duale leertrajecten, i.e. een bedrag per leerling;
- Aantal nieuwe leerwerkplekken, i.e. een bedrag per nieuwe leerwerkplek;
- Progressie van leerlingen doorheen het duaal leertraject (voortgang en succesvol afronden);
- Kenmerken van de leerlingen (vb. leeftijd, beperking, schoolprestatie, migratieachtergrond, geslacht), sectoren of beroepen.

Een belangrijk aandachtspunt is dat de toekenningscriteria voldoende duidelijk zijn. Zo werpt Schmid (2019) de vraag op wanneer een leerwerkplek 'nieuw' is. Ondernemingen kunnen bijvoorbeeld voor het eerst (ooit) een leerwerkplek aanbieden, maar het is bijvoorbeeld ook mogelijk dat ze dat voor het eerst voor een nieuw beroep doen. Daarnaast kan men zich ook afvragen hoe lang een periode dient te zijn waarin geen leerwerkplekken aangeboden worden, om opnieuw als 'nieuw' beschouwd te worden wanneer de onderneming zich terug engageert voor duaal leren. Ook bij fusies van ondernemingen rijst er twijfel als er bijvoorbeeld slechts één bedrijf voor de fusie leerwerkplekken aanbod: worden leerwerkplekken in de nieuwe organisatie dan als 'nieuw' beschouwd?



- ▶ **Fiscale maatregelen** – Verschillende onderzoekers wijzen op het belang van fiscale maatregelen om de financiële investering van ondernemingen te verlagen (Chatzichristou et al., 2014; Euler, 2018; Kuczera, 2017a, 2017b; Schmid, 2019; Ziderman, 2016). In die context wordt verwezen naar fiscale voordelen voor ondernemingen die leerlingen opleiden op de werkvloer. Dat kan gaan van opleidingskosten die fiscaal aftrekbaar zijn tot belastingverminderingen of vrijstellingen voor bepaalde investeringen of voor kosten gerelateerd aan ziekte of arbeidsongevallenverzekeringen voor leerlingen in duale leertrajecten.
- ▶ **Heffingen/werkgeversbijdragen ('levies')** – Verschillende studies vermelden heffingen/werkgevers-bijdragen (op de omzet of loonkost) om opleiding in het algemeen of specifiek duaal leren te ondersteunen (Chatzichristou et al., 2014; Euler, 2018; Kuczera, 2017a, 2017b; Petanovitsch et al., 2014; Schmid, 2019; Ziderman, 2016). Het onderliggend idee is om een herverdelingseffect te realiseren: alle ondernemingen dragen bij, maar slechts sommige halen er voordeel uit. Het doel is werkgevers te belonen die leerlingen op de werkvloer opleiden, en ook ondernemingen te laten bijdragen die zelf geen leerwerkplekken aanbieden, maar wel opgeleide leerlingen 'stelen' van opleidingsbedrijven door hen aan te werven wanneer ze afgestudeerd zijn (Chatzichristou et al., 2014; Kuczera, 2017b).

Er zijn verschillende formules mogelijk: de maatregel kan gericht zijn op alle ondernemingen, maar kan zich ook beperken tot bepaalde sectoren en de terugbetaling kan lager, gelijk aan of hoger zijn dan de volledige kost. Dergelijk systeem is bijvoorbeeld terug te vinden in Denemarken, waar alle ondernemingen en de overheid bijdragen tot het 'Employers' Reimbursement Scheme'<sup>63</sup> en enkel ondernemingen die leerwerkplekken aanbieden en leerlingen opleiden vanuit het fonds vergoed worden. De bijdragen kunnen ook gebruikt worden voor de financiering van een opleidingsfonds, wat bijvoorbeeld in Frankrijk gebeurt via de '*taxe d'apprentissage*'<sup>64</sup>.

## 2.1.2 Geen garantie op succes

Empirisch onderzoek naar de effecten van dergelijke maatregelen toont dat het effect van financiële incentives eerder beperkt is, en afhangt van de omvang van de financiële steun en de toekenningscriteria (Kuczera, 2017b; OESO, 2018; Schmid, 2019).

- ▶ **Subsidies** – Uit onderzoek blijkt dat subsidies niet leiden tot een toename van het aantal leerlingen die op de werkvloer worden opgeleid wanneer een onderneming al leerwerkplekken aanbiedt. Ze blijken wel een impact te hebben op het wel versus niet aanbieden van leerwerkplekken (Muehlemann et al., 2005), bijvoorbeeld omdat ze de hoge opstartkosten helpen financieren (vb. opleiding van instructeurs, investering in infrastructuur, etc.). Daarnaast zouden subsidies er in vergelijking met fiscale voordelen beter in slagen om specifieke groepen werknemers of werkgevers te bereiken (Müller & Behringer, 2012).
- ▶ **Fiscale voordelen** zouden sterkere effecten hebben voor kmo's, die over minder middelen beschikken dan grote organisaties (die – meer dan kmo's – zich ook zonder incentives zouden engageren om leerwerkplekken aan te bieden) (Cedefop, 2009 in Chatzichristou et al., 2014). Onderzoek stelt echter vast dat fiscale voordelen vaak onbenut blijven en vooral grote ondernemingen en hoog opgeleiden bevoordelen (Müller & Behringer, 2012).
- ▶ **Heffingen/werkgeversbijdragen** - zoals bijdragen aan een opleidingsfonds voor duaal leren – zouden vooral grote ondernemingen en hoogopgeleide werknemers disproportioneel veel voordeel opleveren (OECD, 2010). Toch houden verplichte bijdragen steek in bepaalde gevallen,

<sup>63</sup> Zie ook <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/tools/financing-adult-learning-db/search/employers-reimbursement-system>

<sup>64</sup> Zie ook <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships/financing-instruments/apprenticeship-tax>





vooral wanneer ze mee onderhandeld werden door de betrokken werkgeversfederaties (Schmid, 2019). Werkgevers zijn er vooral voor te vinden wanneer de kost van duale leertrajecten voor hen hoog is, er sprake is van een krappe arbeidsmarkt (en het moeilijk is om gekwalificeerde arbeidskrachten te vinden) en wanneer het risico reëel is dat de door hen opgeleide leerlingen door andere ondernemingen zullen aangeworven worden (Müller & Behringer, 2012; OESO, 2018). Anderzijds staan ze doorgaans weigerachtig tegenover een algemene heffing wanneer ze weinig controle hebben over hoe het geld wordt besteed (Müller & Behringer, 2012; Schmid, 2019). Als het beheer van het fonds daarentegen bij werkgevers ligt, zou dat een gevoel van eigenaarschap creëren (Kuczera, 2017a). Een andere succesfactor is het vermijden van administratieve complexiteit, die ondernemingen ervan weerhoudt om beroep te doen op het fonds, waardoor de verzamelde middelen niet kunnen besteed worden (Chatzichristou et al., 2014). Te hoge heffingen (op de loonmassa) kunnen er bovendien voor zorgen dat de loonkost zodanig hoog wordt dat werkgevers er weigerachtig tegenover staan om meer leerlingen op de werkvloer op te leiden via duale leertrajecten.

### **Reëel risico op 'dead weight'**

Naast het beperkte effect op het aantal aangeboden leerwerkplekken, is er ook een hoog risico op aanzienlijke 'dead weight'. 'Dead weight' wijst op het aandeel opleiding dat na de invoering van een stimuleringsmaatregel gerealiseerd werd, maar ook zonder de maatregel zou plaatsgevonden hebben. Voorgaand onderzoek wijst erop dat geen enkele maatregel vrij is van 'deadweightverliezen'; het komt erop aan het aandeel te beperken (De Coen et al., 2013; Kuczera, 2017a). In de context van duaal leren doet zich m.a.w. 'dead weight' voor wanneer de financiële steun wordt toegekend aan ondernemingen die ook zonder incentives dezelfde inspanningen zouden leveren voor het aanbieden van leerwerkplekken (Euler, 2018; Kuczera, 2017a, 2017b; OESO, 2010; Schmid, 2019).

Vooral bij generieke schema's, die geen rekening houden met verschillen in kosten en baten tussen ondernemingen, zou het risico op 'dead weight' aanzienlijk zijn. Onderzoekers stellen vast dat incentives gericht op specifieke sectoren en ondersteund door de sociale partners doorgaans meer succesvol zijn (Kuczera, 2017b). Ook Vlaamse onderzoekers komen tot die conclusie. Zo zouden kleinere ondernemingen relatief meer tijd besteden aan opleiding en instructie, terwijl grotere ondernemingen aansluiting vragen bij de competenties van de onderneming. De opname van financiële incentives blijkt bovendien niet evenredig over verschillende ondernemingen heen te gebeuren. Ze zouden bijvoorbeeld disproportioneel veel door grotere ondernemingen opgenomen worden (De Rick, 2006; Müller and Behringer, 2012). Ook op sectorniveau zijn er verschillen: zo zouden niet alle sectoren investeren in duaal leren vanuit een rekruteringsmotief (De Rick, 2006). De gepercipieerde noden bepalen mee de aard van de aangewezen incentives. De OESO (2018) wijst er evenwel op dat tegenover de grotere doelgerichtheid van gerichte maatregelen ook een hogere kostprijs staat voor de implementatie. Als ze worden ingezet, is het daarom aangewezen om ze zorgvuldig te evalueren en af te wegen tegenover alternatieve, niet-financiële maatregelen (zie ook paragraaf 2.2).

Daarnaast stelt onderzoek in Vlaanderen vast dat ondernemingen die reeds overtuigd zijn om leerwerkplekken aan te bieden, niet meer gestimuleerd worden door financiële incentives (Pinxten, 2015). Zij willen op het einde van het traject vooral bekwame medewerkers en zouden de financiële compensatie vooral als een leuk extraatje beschouwen (De Rick, 2006).

### **Ongewenste effecten**

Tot slot dreigen er ook een aantal ongewenste neveneffecten zich te manifesteren:

- ▶ Werkgevers worden aangemoedigd om meer leerlingen in duale leertrajecten op te leiden op de werkvloer i.p.v. ongeschoolde of kortgeschoolde werknemers aan te werven (substitutie-effect) (Chatzichristou et al., 2014, Kuczera, 2017a; Muehlemann & Wolter, 2014). Het is belangrijk om



erover te waken dat werkgevers de subsidies niet ‘misbruiken’ om toegang te krijgen tot goedkope arbeid (Ziderman, 2016).

- ▶ Er dreigt een verschuiving van het opleidingsaanbod plaats te vinden naar gesubsidieerde opleidingen/ sectoren, terwijl het globale opleidingsvolume onveranderd blijft (m.a.w. ten koste van andere (niet)gesubsidieerde opleidingen) (OESO, 2010; Schmid, 2019).
- ▶ Sommige werkgevers zijn meer geïnteresseerd in de financiële tegemoetkoming dan in het verstrekken van opleiding op de werkvloer, vooral wanneer er sprake is van een korte termijn opleidingsmotief (productiemotief) (Kuczera, 2017b; Schmid, 2019, Smits, 2005, 2006). Dat kan de kwaliteit van de opleiding via de werkplekcomponent in het gedrang brengen.
- ▶ In bepaalde gevallen kunnen de kosten voor werkgevers stijgen wanneer subsidies toegekend worden. Dit zou het geval zijn wanneer subsidies ertoe leiden dat ondernemingen extra leerlingen een leerwerkplek aanbieden wiens profiel afwijkt van de ‘gemiddelde’ leerling in duale leertrajecten: wanneer zij niet over de nodige competenties beschikken, vraagt het meer inspanningen van mentoren om hen op de werkvloer op te leiden (Chatzichristou et al., 2014).
- ▶ Financiële incentives kunnen duaal leren aantrekkelijker maken voor grote ondernemingen dan voor kmo’s (die over minder tijd en middelen beschikken om financiële steun aan te vragen en waar investeringen zwaarder doorwegen door de kleinere schaal) (OESO, 2018; Schmid, 2019).
- ▶ In een systeem met heffingen/werkgeversbijdragen betalen sectoren die weinig inzetten op duaal leren evenveel, terwijl ze wellicht nog meer dan andere ondernemingen moeten investeren in opleiding als de vereiste competenties bijvoorbeeld te snel evolueren om vast te leggen in een standaardtraject (Kuczera, 2017b). Bovendien bestaat het risico dat werkgevers vinden dat hun opleidingsverplichting vervuld is wanneer ze hun bijdragen betalen (en niet wanneer ze effectief investeren in opleiding) (Euler, 2018).

Het is daarom aangewezen om financiële incentives zorgvuldig te monitoren en te evalueren zodat waar nodig kan bijgestuurd worden.

## 2.2. Niet-financiële incentives

Het financiële aspect is niet de enige factor die werkgevers ervan kan weerhouden om leerwerkplekken aan te bieden in duale leertrajecten. Ook andere zaken dreigen het engagement van ondernemingen in de weg te staan, zoals bureaucratische procedures, niet-flexibele tijdsregelingen voor opleidingen tussen scholen en ondernemingen, een gebrek aan interesse in het opleiden van jongeren op de werkvloer, een gebrek aan geschikte kandidaten, etc. (Hasluck, 2004; Schmid, 2019). Om dergelijke drempels weg te werken, kunnen de volgende initiatieven genomen worden om de baten te verhogen of de kosten te verlagen (Kuczera, 2017a; 2017b):

- ▶ Herontwerpen van duaal leren
- ▶ Capaciteitsopbouw
- ▶ Regelgeving
- ▶ Imagoversterkende maatregelen
- ▶ Administratieve ondersteuning

**Herontwerpen van duaal leren.** Eén van de meest ingrijpende initiatieven is het stelsel van duaal leren anders inrichten zodat de afweging tussen kosten en baten gunstiger uitvalt voor werkgevers. Factoren waarop men kan ingrijpen zijn de looptijd van duale leertrajecten, de voorziene vergoeding (en de mate waarin die evolueert doorheen het traject), en de inhoud en organisatie van de werkplekcomponent (Kuczera, 2017a, 2017b).



Het gaat daarbij steeds om een evenwichtsoefening, waarbij een afweging moet worden gemaakt tussen verschillende factoren (zie ook OESO, 2010). De kwaliteit van de opleiding moet bijvoorbeeld voldoende hoog zijn om de leerling en de economie te versterken, maar mag niet zodanig hoog zijn dat het een drempel wordt voor werkgevers om leerwerkplekken aan te bieden. Dit geldt ook voor de vergoeding voor leerlingen in duale leertrajecten: die moet hoog genoeg zijn om leerlingen aan te trekken en uitval te vermijden, maar mag ook geen drempel worden voor werkgevers. Daarnaast wordt ook gewezen op de looptijd van duale leertrajecten: enerzijds mag die niet te lang zijn om te vermijden dat leerlingen die bijna afgestudeerd zijn, aan de slag gaan in een andere job. Anderzijds mag die ook niet te kort zijn omdat het tijd vraagt voor leerlingen om productief te zijn binnen de organisatie en zo baten op te leveren voor de ondernemingen (zie ook paragraaf 2.2 in DEEL 2 van dit rapport).

**Capaciteitsopbouw.** Ondernemingen kunnen ondersteund worden om hun opleidingscapaciteiten te versterken en zo het potentieel van leerlingen in duale leertrajecten optimaal te benutten. Een sterker opleidend vermogen kan ervoor zorgen dat leerlingen sneller kunnen worden ingezet om productieve taken uit te voeren. In deze context kan de kwaliteit van opleiders/begeleiders op de werkvloer worden versterkt, maar kan ook geïnvesteerd worden in betere leermethoden en opleidingsinfrastructuur. Ook lerende netwerken kunnen ondernemingen ondersteunen om hun kennis en ervaring te delen over het ondersteunen, ontwikkelen en inzetten van leerlingen op de werkvloer (Kuczera, 2017a, 2017b).

**Regelgeving.** Via regelgevende initiatieven kunnen maatregelen genomen worden om werkgevers ertoe aan te zetten om leerlingen op de werkvloer op te leiden, of hen te bestraffen als ze dat niet doen. Dat kan bijvoorbeeld door te eisen dat een bepaald percentage van het personeelsbestand bestaat uit leerlingen in duale leertrajecten (Kuczera, 2017a, 2017b). In het Verenigd Koninkrijk gaat het bijvoorbeeld gemiddeld om minstens 2,3% van het personeelsbestand in overheidsinstellingen met minstens 250 werknemers over de periode gaande van 1 april 2017 tot 31 maart 2021.<sup>65</sup>

Daarnaast zou het contract tussen de leerling en het opleidingsbedrijf een clause kunnen bevatten die stelt dat de leerling na afstuderen nog een bepaalde tijd bij de onderneming in kwestie blijft werken zodat de onderneming de investering (minstens gedeeltelijk) kan terug verdienen (Schmid, 2019). Dit sluit nauw aan bij de verwachte baten voor ondernemingen, die in het vorige deel beschreven werden.

Ook van openbare aanbestedingsprocedures kunnen incentives uitgaan door ondernemingen die betrokken zijn in duale leertrajecten beter te laten scoren. Dergelijke werkwijze is echter niet zonder gevaar: niet alle jobs worden immers gevat door standaardtrajecten en het aantal leerlingen in duale leertrajecten kan ook lager zijn dan het aantal leerwerkplekken, waardoor er risico op discriminatie bestaat. Bovendien kan zo'n regeling ertoe leiden dat leerlingen vooral duale leertrajecten opnemen in sectoren die vaak via openbare aanbesteding werken, zoals de bouwsector (Strupler Leiser & Wolter, 2014; Muehlemann, 2016). Muehlemann (2016) benadrukt verder dat steeds moet worden nagegaan of dergelijke regelingen in lijn zijn met de richtlijnen van de Wereldhandelsorganisatie (WTO).

**Imagoversterkende maatregelen.** Initiatieven die duaal leren aantrekkelijker maken voor ondernemingen en leerlingen zijn eveneens belangrijk: ze kunnen er bijvoorbeeld toe bijdragen dat ondernemingen die leerwerkplekken aanbieden een sterkere reputatie opbouwen, maar ook dat meer leerlingen hun weg vinden naar duaal leren, wat de matching tussen leerlingen en leerwerkplekken ten goede kan komen (Kuczera, 2017a, 2017b).

**Administratieve ondersteuning.** Administratieve verplichtingen zijn vaak bijzonder tijdsintensief. Vooral voor kleinere ondernemingen kan dit een belangrijke drempel vormen om leerwerkplekken aan te bieden. Het aanbieden van ondersteuning voor de administratieve taken/verplichtingen wordt daarom ook als een belangrijke incentive beschouwd (Kuczera, 2017a, 2017b).

---

<sup>65</sup> Het gaat daarbij zowel om nieuwe contracten als om een volgende loopbaan stap van werknemers die al in dienst zijn. Voor meer informatie: [Department for Education: Public sector apprenticeships in England: 2017 to 2018, Official statistics.](#)



## Belang van niet-financiële incentives mag niet onderschat worden

Kuczera (2017a, 2017b) benadrukt dat niet-financiële incentives zeer waardevol kunnen zijn voor de uitrol van duale leertrajecten:

- ▶ Ze zijn doorgaans goedkoper
- ▶ Ze maken duaal leren aantrekkelijker voor werkgevers
- ▶ Ze helpen werkgevers om leerlingen hun potentieel te laten realiseren

Net als financiële incentives kunnen niet-financiële initiatieven de balans tussen kosten en baten positief beïnvloeden. Het belang ervan mag dan ook niet onderschat worden. Schmid (2019) geeft zelfs aan dat de meeste incentives idealiter niet-financieel zijn, maar bestaan uit ondersteunende maatregelen die ondernemingen de nodige begeleiding bieden en in staat stellen om kwaliteitsvolle leerwerkplekken aan te bieden. Dat kan bijvoorbeeld via lokale aanspreekpunten waar ondernemingen terecht kunnen voor informatie over wetgeving en procedures, maar ook door het voorzien van infrastructuur om mentoren op te leiden etc. Jansen & Pineda-Herrero (2019) kwamen tot een gelijkaardige conclusie: zij besluiten dat de implementatie van duale leertrajecten eerder bijkomende informatie en ondersteuning vergt dan het invoeren van financiële incentives voor ondernemingen.

## 2.3. Incentives voor ondernemingen in Vlaanderen

Om een accuraat beeld te krijgen van de kosten en baten van duaal leren in Vlaanderen, moet in de analyse ook rekening gehouden met de beschikbare incentives. Deze paragraaf biedt een overzicht van de beschikbare incentives voor ondernemingen, opleidingsverstrekkers en sectoren. Incentives voor leerlingen, zoals de startbonus<sup>66</sup>, vallen buiten de scope van de kostenbatenanalyse.

### 2.3.1 Financiële incentives

De financiële incentives zijn gericht op ondernemingen die in Vlaanderen een werkplek aanbieden voor duaal leren: zij kunnen gebruik maken van een stagebonus, RSZ-korting voor mentoren en een doelgroepvermindering voor leerlingen in een alternerende opleiding. Daarnaast kunnen sommige ondernemingen ook beroep doen op financiële tussenkomsten vanuit de sector.

#### ▶ Subsidies - Stagebonus

Ondernemingen die jongeren tijdens een schooljaar minstens drie maanden opleiden op de werkvloer kunnen onder bepaalde voorwaarden een stagebonus aanvragen<sup>67</sup>. Sinds 1 september 2018 is er nieuwe regelgeving van kracht. Bijlage B.4 / toont wanneer ondernemingen voor de stagebonus (en leerlingen voor de startbonus) onder de nieuwe regelgeving vallen. De stagebonus wordt 1 keer per schooljaar toegekend per leerling die jonger dan 18 jaar is bij de eerste aanvraag. Ondernemingen kunnen de premie maximaal drie keer per jongere krijgen: 500 euro bij de 1<sup>ste</sup> en de 2<sup>de</sup> toekenning, en 750 euro bij de 3<sup>de</sup> toekenning.

Daar bovenop wordt ook een fiscaal voordeel toegekend: de belastbare winsten en baten worden vrijgesteld voor een bedrag van 40% van de leervergoedingen of de loonkosten die de werkgever normaal gezien mag inbrengen als beroepskosten, weliswaar enkel m.b.t. de jongere(n) voor wie men een stagebonus ontving.

---

<sup>66</sup> Meer informatie over de startbonus is online beschikbaar via <https://www.vlaanderen.be/startbonus>

<sup>67</sup> De modaliteiten van de stagebonus zijn toegelicht op de website <https://www.vlaanderen.be/stagebonus>



### ► Fiscaal voordeel - RSZ-korting voor mentors

Ondernemingen die een ervaren werknemer als 'mentor' inschakelen om leerlingen op de werkvloer op te leiden, hebben onder bepaalde voorwaarden recht op de mentorkorting. Mentoren worden bijvoorbeeld o.a. geacht om minstens 5 jaar praktijkervaring te hebben in het beroep dat ze de jongere aanleren en over een ervaringsbewijs of getuigschrift te beschikken dat aantoont dat ze een mentoropleiding volgden en succesvol beëindigden.

Werkgevers ontvangen een vermindering van 800 euro per kwartaal op de RSZ-bijdragen die ze moeten betalen voor de mentor. Hoe lang ondernemingen beroep kunnen doen op de mentorkorting, hangt af van hoe ze de jongere moeten aangeven bij de Rijksdienst voor Sociale Zekerheid (RSZ)<sup>68</sup>.

### ► Fiscaal voordeel - Doelgroepvermindering voor leerlingen in een alternerende opleiding

Werkgevers die jongeren minstens 20 uur per week via duale leertrajecten in hun onderneming opleiden, kunnen onder bepaalde voorwaarden in aanmerking komen voor een doelgroepvermindering of 'RSZ-vermindering'<sup>69</sup>. Deze financiële incentive betreft een vermindering op de werkgeversbijdragen die voor de leerling betaald moeten worden. De doelgroepvermindering bedraagt 1.000 euro per kwartaal. Merk op: indien de vermindering groter is dan de werkgeversbijdrage, wordt het bedrag aangepast zodat het even hoog is als het bedrag van de te betalen bijdrage.

Ondernemingen kunnen de doelgroepvermindering voor de volledige duur van de leerovereenkomst krijgen. Als ze de jongere na de opleiding aanwerven, kunnen ze onder bepaalde voorwaarden ook een doelgroepvermindering voor laag- en middengeschoolde jongeren krijgen<sup>70</sup>. Ondernemingen kunnen de doelgroepvermindering voor leerlingen in een alternerende opleiding combineren met de [structurele vermindering](#) en met de Vlaamse Ondersteuningspremie (VOP)<sup>71</sup> voor werknemers met een door VDAB erkende arbeidshandicap.

De maatregel kan echter niet gecombineerd worden met andere doelgroepverminderingen. Bovendien kunnen de doelgroepvermindering en de structurele vermindering samen nooit meer bedragen dan de bijdrage die de werkgever moet betalen.

### ► Opleidingsfonds - Ondersteuning door sectoren

Sommige ondernemingen kunnen ook ondersteund worden door sectoren via tussenkomsten in de leervergoeding van de jongere of tussenkomsten in de mentoropleiding, medisch onderzoek, aankoop van studiemateriaal, verzekeringen en bijkomende trainingen (Dekocker, 2016).

De ondersteuning door sectoren werd eerder in dit rapport reeds gespecificeerd a.d.h.v. de informatie die werd verzameld tijdens de interviews en workshops (zie paragraaf 3.1 in DEEL 3).

---

<sup>68</sup> Alle informatie m.b.t. de mentorkorting is online beschikbaar via <https://www.vlaanderen.be/mentorkorting>

<sup>69</sup> Meer informatie over deze financiële incentive is online beschikbaar via <https://www.vlaanderen.be/doelgroepvermindering-voor-leerlingen-in-een-alternerende-opleiding>

<sup>70</sup> Deze voorwaarden zijn toegelicht op de website <https://www.vlaanderen.be/doelgroepvermindering-voor-laaggeschoolde-jongeren/doelgroepvermindering-laaggeschoolde-jongeren-voorwaarden>

<sup>71</sup> <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-ondersteuningspremie>



## 2.3.2 Niet-financiële incentives

In Vlaanderen worden ook heel wat niet-financiële incentives voorzien om kennis op te bouwen en te delen, om de administratieve lasten te beperken, om het imago van duaal leren te versterken, etc. Enkele voorbeelden:

### ► Capaciteitsopbouw - Mentoropleiding

Sinds 1 september 2019 is het in alle sectoren verplicht om na de erkenning als mentor een mentoropleiding te volgen. Elke mentor volgt bijgevolg een opleiding waarin het coachen, motiveren, bijsturen en evalueren van leerlingen aan bod komt. Binnen de sectorale partnerschappen worden de nodige afspraken gemaakt over de termijn waarbinnen de mentoropleiding gevolgd moet worden, de opleiding(en) die in aanmerking komen en mogelijke vrijstellingen, die gelden voor mentoren van ondernemingen waarvoor het partnerschap bevoegd is<sup>72</sup>. Eerder in dit rapport werd de mentoropleiding ondergebracht bij de kosten waar ondernemingen tegenaan kijken. Hoewel de investering moet gebeuren, gaat er ook een (niet-financiële) incentive van uit: de opleidingscapaciteit binnen ondernemingen wordt immers versterkt door mentoren de nodige vaardigheden bij te brengen om leerlingen op de werkvloer op te leiden.

### ► Imagooversterkende maatregelen – Sensibiliseringscampagne en wedstrijd ‘IdeaalDuaal’

De Vlaamse campagne Duaal Leren van SYNTRA Vlaanderen en het Departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse overheid werd gestart in 2018 om breed te sensibiliseren<sup>73</sup>, en scholen, leerlingen en ondernemingen activeren om mee te stappen in het verhaal van duaal leren. Alle beschikbare informatie werd bovendien gecentraliseerd op de website ‘<https://www.duaalleren.vlaanderen/>’.

Een ander voorbeeld van een imagooversterkende maatregel vinden we bij ‘IdeaalDuaal’, een wedstrijd gericht op innovatieve ideeën m.b.t. duaal leren. Naast de opleidingswereld is ook de bedrijfswereid erbij betrokken om erover te waken dat leerlingen de ervaring en competenties opbouwen die nodig zijn voor de toekomstige arbeidsmarkt. SYNTRA Vlaanderen organiseert een aantal netwerkevents die deelnemers de kans geven om hun netwerk uit te breiden. De winnaar van de wedstrijd ontvangt een ticket om deel te nemen aan een inspiratiereis binnen het imec.istart-programma, waarvan de vervoers- en verblijfskosten gedragen worden door SYNTRA Vlaanderen.<sup>74</sup>

### ► Administratieve ondersteuning - Digitale Loket App.Werkplekduaal.Be

De administratieve aspecten van duaal leren voor opleidingsverstrekkers, ondernemingen en sectoren worden ondersteund door te werken met een duaal loket met de volgende functionaliteiten:

- Opleidingsverstrekkers kunnen onder meer overeenkomsten voor leerlingen opmaken en registreren en de status van de erkenningsaanvragen van hun werkplekken raadplegen.
- Ondernemingen kunnen onder andere erkenningsaanvragen indienen en de overeenkomsten die ze met jongeren afsluiten registreren.
- Sectoren kunnen onder andere erkenningsaanvragen van ondernemingen uit de sector behandelen en opvolgen en de overeenkomsten van ondernemingen met leerlingen opvolgen.

---

<sup>72</sup> Meer informatie is online beschikbaar via <https://www.syntravlaanderen.be/mentoropleiding> en <https://www.vlaanderen.be/mentorkorting/mentorkorting-mentoropleidingen-voor-werknemers>

<sup>73</sup> “De communicatiecampagne werd gestart in 2018 en loopt door tot (minstens) eind 2019. Concreet is er ruime communicatie via massamedia, onder de vorm van een radiocampagne via verschillende zenders en op Spotify, advertenties in werkgeversmagazines, advertenties via sociale media (Facebook en Instagram), partnerschappen met de pers, busreclame en reclame via JCDcaux-reclamepanelen.” (Bron: <https://www.syntravlaanderen.be/vlaamse-campagne-duaal-leren>)

<sup>74</sup> Zie ook <http://ideaalduaal.be/>



### ► Brede ondersteunende rol van SYNTRA Vlaanderen als regisseur voor de werkplekcomponent

Als regisseur van de werkplekcomponent van duaal leren identificeert SYNTRA Vlaanderen goede praktijken zodat deze zich verder kunnen verspreiden. De conceptnota bis rond duaal leren<sup>75</sup> voorziet vijf taken voor de regisseur van de werkplekcomponent in duaal leren:

- Een netwerk van leerondernemingen uitbouwen om de kwantiteit te waarborgen
- Partnerschappen stimuleren
- De werkplek als krachtige leeromgeving vormgeven en zo de kwaliteit stimuleren en verzekeren
- De activiteiten van duaal leren monitoren vanuit de regisseursrol
- Een visie over duaal leren ontwikkelen

### 2.3.3 Gebruik van incentives

In 2016 organiseerde SYNTRA Vlaanderen een online bevraging bij werkgevers om inzicht te krijgen in hun voorkeuren inzake incentives voor het aanbieden van een leerwerkplek, en in het gebruik van beschikbare incentives (Dekocker, 2016).

Verder gebruikte 1 op 7 werkgevers de RSZ-korting voor mentoren en 1 op 11 de mentoropleiding aangeboden door sectoren. Een zeer kleine groep (4%) gaf aan de sectorale premie te gebruiken, wat mogelijk te verklaren is door het feit dat niet alle sectoren een dergelijke premie aanboden.

Het aandeel werkgevers dat gebruik maakte van de incentives bleek evenredig te zijn met de ondernemingsgrootte. Kleinere werkgevers bleken vaker aan te geven dat ze geen enkele financiële incentive gebruikten. Mogelijke verklaringen die worden aangereikt zijn de te zware administratie (voor kmo's) om incentives aan te vragen en de afwezigheid van een HR-dienst.

Figuur 32 toont dat bijna 40% van bevroegde werkgevers die begin 2016 een werkplek aanboden van geen enkele financiële incentive gebruik maakten. Bij de andere werkgevers zijn de stagebonus en de RSZ-verminderingen veruit het populairst: ongeveer 1 op 3 werkgevers maakte gebruik van de stagebonus, terwijl ruim 1 op 4 werkgevers aangaf gebruik te maken van RSZ-verminderingen. Daarbij mag niet uit het oog verloren worden dat jongeren niet altijd in het toepassingsgebied van de stagebonus vallen.

Verder gebruikte 1 op 7 werkgevers de RSZ-korting voor mentoren en 1 op 11 de mentoropleiding aangeboden door sectoren. Een zeer kleine groep (4%) gaf aan de sectorale premie te gebruiken, wat mogelijk te verklaren is door het feit dat niet alle sectoren een dergelijke premie aanboden.

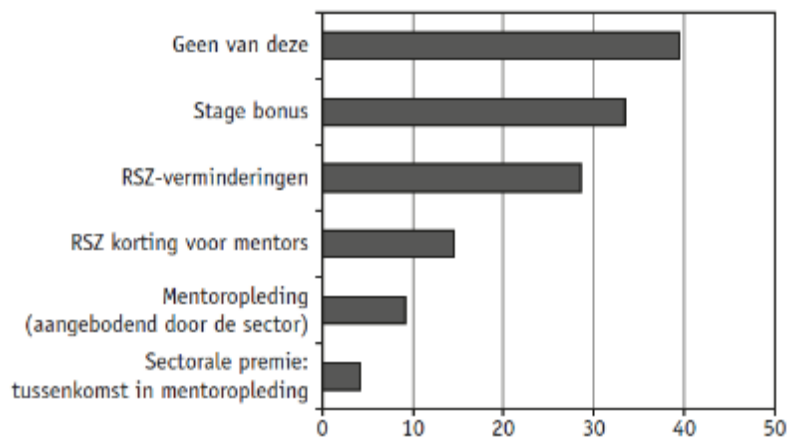
Het aandeel werkgevers dat gebruik maakte van de incentives bleek evenredig te zijn met de ondernemingsgrootte. Kleinere werkgevers bleken vaker aan te geven dat ze geen enkele financiële incentive gebruikten. Mogelijke verklaringen die worden aangereikt zijn de te zware administratie (voor kmo's) om incentives aan te vragen en de afwezigheid van een HR-dienst.

---

<sup>75</sup> Voluit: Conceptnota bis Duaal Leren - een volwaardige kwalificerende leerweg, gepubliceerd door de Vlaamse overheid



Figuur 32: Mate waarin werkgevers gebruik maken van huidige incentives (n=399)



Bron: Dekocker (2016)

Tabel 28 toont welke incentives werkgevers (sterk) doorslaggevend vonden om leerwerkplekken aan te bieden. Veruit de belangrijkste factor is de motivatie van de lerende. Deze factor was doorslaggevend voor 80% van de ondernemingen (waarvan sterk doorslaggevend voor 53%). Andere niet-financiële incentives die belangrijk geacht worden hebben veelal betrekking op ondersteuning bij instroom en het instroomprofiel van de jongere: matchingproces, concretiseren van wederzijdse verwachtingen en het competentieniveau en arbeidsattitudes bij instroom. Ook ondersteuning bij het aanleren van de juiste arbeidsattitude wordt belangrijk geacht.

Wanneer we enkel kijken naar de rangschikking van sterk doorslaggevende factoren, zien we wel een prominentere rol voor financiële incentives, en dan voornamelijk wat betreft de tussenkomst in de vergoeding van de lerende, de RSZ-korting voor mentors en de stagebonus.





Tabel 28: Voorkeuren van werkgevers m.b.t. incentives voor het aanbieden van leerwerkplekken <sup>a</sup>

	<u>sterk doorslaggevend</u>	<u>doorslaggevend (som)</u>
	%	%
Motivatie van de lerende	52,6	80,4
Ondersteuning bij het aanleren van de juiste arbeidsattitudes	26,1	67,2
Ondersteuning bij de matching tussen de lerende en de onderneming	21,9	64,3
Concretiseren van wederzijdse verwachtingen	22,5	63,4
Competentieniveau en arbeidsattitudes bij instroom	23,7	63,2
Tussenkoms tin de vergoeding van de lerende	36,8	62,9
Ondersteuning bij het doorlopen van de erkenningsprocedure	25,4	62,6
<u>RSZ korting</u> voor mentors	37,7	62
Transparantie over de begincompetenties van de lerende	25	61,7
Ondersteuning bij opstellen van de overeenkomst	27	61,5
Ondersteuning bij aanvraag van verschillende initiatieven	24,9	60,5
Stagebonus	31,7	60
Regelmatig contact met de trajectbegeleider	17,2	59,5
Infopunt financiële en niet-financiële initiatieven	23,1	58,2
Afstemming tussen de opleidingsplannen binnen school en werkplek	17,8	57,6
Ondersteuning bij het opstellen van een opleidingsplan	21,1	57,3
Opvolging van het opleidingsplan	15,2	53,9
Sectorale premie	23,2	49,5
Tussenkoms tin bijkomende training voor de lerende	22,2	47,9
Tussenkoms tin verzekeringen	20,4	47,4
Extra begeleiding van de mentor	13,4	45,9
Begeleiding van de jongere door de externe werkplekbegeleider	14,2	44,7
Begeleiding bij het uitwerken van een leercultuur in de onderneming	12	43,2
Tussenkoms tin het medisch onderzoek van de lerende	15,9	34,7
Tussenkoms tin de aankoop van studiemateriaal	13,6	31,3
<b>N=1374</b>		

<sup>a</sup> Alle werkgevers, ongeacht hun ervaring met werkplekieren, duiden voor elke incentive aan of sterk doorslaggevend, wel doorslaggevend, niet doorslaggevend of helemaal niet doorslaggevend zijn bij het aanbieden van een werkplek.

Bron: Dekocker (2016)





### 3 / Landencases m.b.t. financiering van duaal leren

Uit de literatuurstudie kwamen in de vorige hoofdstukken al een aantal algemene krijtlijnen naar voor m.b.t. de financiering van duaal leren. In dit hoofdstuk wordt de analyse verder uitgediept a.d.h.v. drie landencases waarin we de financieringsmodellen van duaal leren in kaart brengen in landen die inspirerende voorbeelden kunnen bieden voor de verdere uitrol van duaal leren in Vlaanderen. De focus ligt daarbij idealiter op financieringsmodellen die duurzaam zijn, op een evenwichtige bijdrage steunen van verschillende actoren en hun nut al bewezen hebben<sup>76</sup>.

In deze analyse staan de volgende cases centraal:

- ▶ **Oostenrijk** – Net als Zwitserland en Duitsland kent Oostenrijk een lange traditie m.b.t. duaal leren en is er een belangrijke rol weggelegd voor werkgevers. Toch staat de context wat dichter bij Vlaanderen. Oostenrijk werd bovendien opgenomen als benchmark in een recente studie van het Steunpunt SONO (Verhaest et al., 2018). Dit is een uitdagende case omdat ze een goed uitgebouwd systeem hebben.
- ▶ **Nederland** – De Nederlandse context is vergelijkbaar met Vlaanderen. Duaal leren bestaat er ook als een parallel traject naast een meer uitgebouwd voltijds school-gebaseerd traject. Een belangrijk verschil: het Nederlandse systeem van beroepsonderwijs wordt veelal als succesvol ervaren, wat ook tot uiting komt in de participatiegraad in de Nederlandse duale leerweg, de zogenaamde ‘beroepsbegeleidende leerweg’ (BBL). Nederland is nog weinig gedocumenteerd in internationale publicaties.
- ▶ **Spanje (Baskenland)** – Spanje zet sinds 2012 in op duaal leren en heeft een hele evolutie achter de rug, waardoor ze leereffecten kunnen delen. Bovendien is duaal leren er net als in Vlaanderen regionaal georganiseerd, wat het een interessante case maakt. We focussen op de Baskische regio waar er een minister werd aangesteld voor beroepsopleiding (Deputy Ministry of Vocational Education and Training) en TKNIKA werd aangesteld om innovatie binnen VET te promoten (en tot bij kmo’s te brengen). Dit illustreert hoeveel belang er aan duaal leren gehecht wordt. Deze regio wordt internationaal als een goede praktijk beschouwd.

In de volgende paragrafen volgt eerst een korte bespreking van het systeem duaal leren in elk land/regio. Vervolgens zoomen we in op de financiering en de ondersteuning voor ondernemingen (financieel en niet-financieel). Tenslotte formuleren we enkele lessen uit de drie cases die mogelijk inspiratie kunnen bieden voor de organisatie van duaal leren in Vlaanderen. Meer gedetailleerde en aanvullende informatie over deze cases is opgenomen in bijlage B.5 /.

---

<sup>76</sup> De gehanteerde onderzoeksmethode is beschreven in paragraaf 3.5 in DEEL 1 van dit rapport.



### 3.1. Situering

Om de financiering van duaal leren goed te begrijpen, geven we eerst informatie over de context in de drie landen. Onderstaande tabel toont de basiskenmerken van de duale leersystemen in Nederland, Oostenrijk en het Baskenland (Spanje). In tegenstelling tot Nederland en Oostenrijk, is Baskenland geen land maar een regio, en duaal leren is er nog in opbouw. Dit reflecteert zich ook in de grootte van het aantal deelnemers en ondernemingen. Het is een bewuste keuze van de inrichtende actoren om een trage groei van het systeem te hanteren.

Tabel 29. Situering duaal leren in de drie landen

	Nederland <sup>a</sup>	Oostenrijk <sup>b</sup>	Baskenland <sup>c</sup>
Belangrijkste doelgroep	Leerlingen middelbaar beroepsonderwijs, het merendeel (67%) van de studenten ouder dan 20	Studenten beroepsopleiding, minimum 14 jaar	Leerlingen beroepsopleidingen, minimum 15 of 16 jaar + volwassenen
Duurtijd	1-4 jaar (afh. van kwalificatieniveau)	2-4 jaar (afh. van beroep)	2-3 jaar (voor een detailoverzicht, zie bijlage B.5 /)
Aandeel studenten	25% van de leerlingen in beroepsonderwijs	39.5% van de referentie leeftijdscohort	20% van leerlingen in beroepsonderwijs
Verhouding werkvloer - school	+/- 80% van de tijd op de werkvloer	+/- 80% van de tijd op de werkvloer	Standaard duale beroepsopleiding: +/-40% van de tijd op de werkvloer
Aantal ondernemingen	<i>Werd opgevraagd</i> (totaal erkende leerondernemingen zowel duaal leren als beroepsopleiding = 247.000 erkende leerbedrijven)	28.034 ondernemingen en 90 inter-company training facilities <sup>d</sup> (2019)	1.400 ondernemingen
Aantal studenten	129.500 (2019)	101.689 in ondernemingen, waarvan 2/3 <sup>e</sup> kmo's; 7.422 inter-company (2019)	2.600 (2020)

<sup>a</sup> Onderwijs in cijfers

<sup>b</sup> Federal Ministry for Digital and Economic Affairs (2020)

<sup>c</sup> [EUSKADI](#)

<sup>d</sup> Lehrbauhöfe: opgericht in sommige sectoren

Voor de situering van de cases is het relevant wat meer informatie te geven over belangrijke actoren in het systeem.

- ▶ **Oostenrijk** kent een lange traditie van duaal leren. De kamer van koophandel speelt hierin een actieve rol aangezien onder haar werking regionale stagekantoren zijn opgericht. Deze kantoren zijn goed bekend onder ondernemingen en werken samen met onderwijs, dat ook regionaal georganiseerd is. Ze ondersteunen ondernemingen in duaal leren en bij het verkrijgen van gepaste ondersteuning (cf. infra).
- ▶ In **Nederland** bestaat er al lange tijd een samenwerking tussen onderwijs en het bedrijfsleven. De Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) speelt een centrale rol bij duaal leren (maar ook beroepsopleidingen met kortere stages). Deze organisatie kent haar oorsprong in samenwerking tussen verschillende opleidingsinstellingen en wordt gefinancierd door de overheid.












De SBB is o.a. verantwoordelijk voor het erkennen en begeleiden de leerbedrijven en het matchen van vraag en aanbod.<sup>77</sup>

- In het **Baskenland** is het het ondernemersnetwerk Confebask en de geassocieerde regionale ondernemersnetwerken die als brug functioneren tussen ondernemingen en opleidingscentra. Een bedrijf dat geïnteresseerd is om een duale werkplek aan te bieden, contacteert de vereniging, die het in contact brengt met relevante opleidingscentra.

### 3.2. Overzicht: cofinanciering

In elke case is er sprake van cofinanciering. De overheid staat in voor de financiering van de onderwijscomponent en financiële incentives voor ondernemingen. In Oostenrijk en Baskenland draagt de overheid ook bij aan de sociale zekerheid. Het loon van de leerling en de kosten van opleiding op de werkvloer worden gedragen door de ondernemingen in de drie cases.<sup>78</sup> De leerling draagt in Nederland en Oostenrijk bij aan de sociale zekerheid en aan de opleidingscomponent in Nederland en Baskenland (afhankelijk van het type opleidingsinstelling).

Tabel 30. Overheid, onderneming, leerling: Wie betaalt wat?

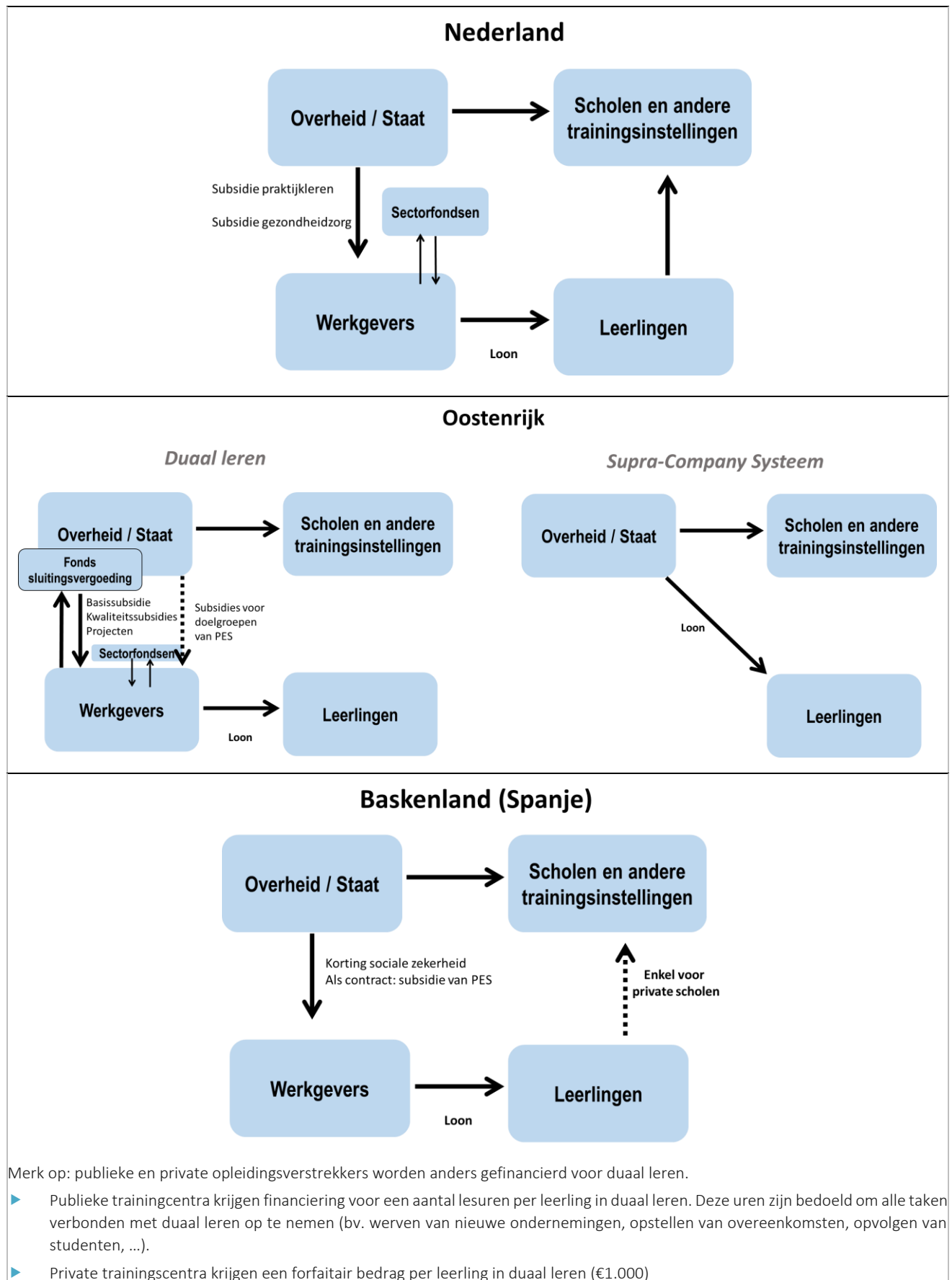
	Nederland			Oostenrijk			Baskenland (Spanje)		
									
Onderwijs	x		x	x			x		(x)
Loon leerling		x			x			x	
Sociale zekerheid (verzekering)		x	x	x	x	x	x	(x)	
Ondersteuning ondernemingen	x			x			(x)		

Onderstaande schema's visualiseren de verschillende geldstromen in de drie landen. Merk op dat er in Oostenrijk twee systemen bestaan: het standaardtraject duaal leren en een "supra-company apprenticeship". Dit laatste wordt volledig gefinancierd door de staat, m.n. de publieke arbeidsbemiddelingsdienst. Deze financiert trainingscentra (Bauakademien) die de rol van de ondernemingen in duaal leren overnemen. Ook betaalt de staat de lonen aan de leerlingen. Dit systeem is ontstaan omdat men alle leerlingen de kans wil geven op een duale werkplek. Leerlingen die om bepaalde redenen niet aan de slag kunnen binnen een bedrijf, kunnen hieraan deelnemen.

<sup>77</sup> O.a. via de site <https://www.stagemarkt.nl/Zoeken>

<sup>78</sup> Deze cases focussen op de financiering binnen het land./regio EU financiering wordt buiten beschouwing gelaten.

Figuur 33. Financieringsstromen



Bron: Cedefop, bewerkt door IDEA Consult en aangevuld met informatie uit de interviews

### 3.3. Financiering van het onderwijs

De financiering van het onderwijscomponent is als volgt georganiseerd:

- ▶ In **Nederland** ontvangen opleidingsinstellingen geld van de overheid. Dit is een totaal bedrag dat berekend wordt aan de hand van verdeelsleutels. Hierin vervat zit dat instellingen voor leerlingen in duaal leren (BBL) een lager bedrag krijgen dan studenten in een voltijds schooltraject (BOL). De redenering is dat de opleiding minder arbeidsintensief is. Leerlingen duaal betalen inschrijvingsgeld, maar minder dan voltijdse beroepsstudenten.
- ▶ In **Oostenrijk** zien we een onderscheid tussen deeltijdse en voltijdse beroepsscholen. Beide worden gefinancierd door de staat. Voor de deeltijdse scholen (Berufsschulen) zijn de provincies (Länder) verantwoordelijk, de voltijdse beroepsscholen vallen onder de federale staat. Leerlingen duaal betalen geen inschrijvingsgeld.
- ▶ In **Baskenland** ontvangen scholen meer geld voor leerlingen in duaal leren, dan voor leerlingen in voltijds onderwijs. Deze financiering verschilt tussen publieke en private opleidingsverstrekkers.
  - Publieke trainingscentra krijgen funding voor een aantal uren per leerling in duaal leren. Deze uren zijn bedoeld om alle taken verbonden met duaal leren op te nemen (bv. werven van nieuwe ondernemingen, opstellen van overeenkomsten, opvolgen van studenten, etc.). Leerlingen betalen geen inschrijvingsgeld.
  - Gesubsidieerde private trainingscentra krijgen een forfaitair bedrag per leerling in duaal leren (€1.000) en leerlingen betalen inschrijvingsgeld (wisselend bedrag).

### 3.4. Ondersteuning voor ondernemingen

Dit deel gaat in op de financiële en andere (niet-financiële) ondersteuning voor ondernemingen die een duale werkplek aanbieden. De situaties in de drie cases worden daarbij onderling met elkaar geconfronteerd.

#### 3.4.1 Financiële steunmaatregelen

In de drie landen is er sprake van financiële steunmaatregelen voor ondernemingen. In de cases met een lange traditie, Oostenrijk en Nederland, bleek de redenering achter deze tegemoetkomingen in de eerste plaats te zijn dat duaal leren voordelen oplevert voor de maatschappij en andere ondernemingen. De ondernemingen die zich hiervoor inzetten en kosten maken, hebben daardoor recht op een tegemoetkoming, volgens de geïnterviewden. Een dergelijke financiële impuls kan ook als stimulant werken om werkplekken aan te bieden. Belangrijkere motieven hiervoor zijn, volgens de geïnterviewden, maatschappelijke verantwoordelijkheden van ondernemingen en het belang dat ondernemingen zelf hebben bij goed opgeleide werkrachten.

Qua financiële instrumenten onderscheiden we subsidies, vermindering van de sociale bijdragen en heffingen. In de twee meer mature cases heeft er een verschuiving plaatsgevonden van fiscale voordelen naar subsidies.



## SUBSIDIES

In de drie cases is er sprake van subsidies. Hierbij zien we een onderscheid tussen subsidies die voor alle ondernemingen gelden en subsidies die verschillen per sector. Hier bespreken we subsidies die voor alle ondernemingen gelden:

- ▶ In **Nederland** is de belangrijkste steunmaatregel de “*subsidieregeling praktijkleren*”, verstrekt door het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen. Er is een vast jaarlijks overheidsbudget beschikbaar dat wordt verdeeld onder de ondernemingen die erkend zijn als leerbedrijf. Het voordeel bij dit systeem is dat het budget voor de overheid vastligt. Het nadeel is dat in tijden van hoogconjunctuur, wanneer er veel werkplekken zijn, de subsidie per onderneming kleiner is en dat ondernemingen op voorhand niet zeker zijn over de omvang. Deze toekenning en ondersteuning gebeurt door de *Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs*.<sup>79</sup>
- ▶ In **Oostenrijk** is de belangrijkste subsidie de “*basissubsidie*” (*Basisförderung*). Hierbij krijgen ondernemingen het eerste jaar drie maal het loon van de tewerkgestelde student, het tweede jaar is dat twee maal het loon en het laatste jaar één maal. De redenering is dat er in het eerste jaar meer ondersteuning nodig is zodat ondernemingen een kwalitatieve opleiding aanbieden van bij de start. Men ziet namelijk dat het eerste jaar er veel contracten stopgezet worden.

Oostenrijk heeft verder ook nog kwaliteitsgeoriënteerde subsidies die tegemoet komen aan bepaalde kosten die organisaties maken gerelateerd aan de opleiding. Hieronder vallen verschillende activiteiten, zoals het inzetten op het ontwikkelen van basic skills zoals taalvaardigheid. Deze manier van subsidiëren laat toe een diversiteit aan elementen te ondersteunen en in te spelen op uitdagingen in de praktijk. De regionale stagekantoren ondersteunen ondernemingen met het bekijken welke subsidies relevant kunnen zijn en hoe ze deze moeten aanvragen.

In Oostenrijk bestaat er verder ook een subsidie gericht op het stimuleren van duaal leren voor mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Deze wordt gefinancierd door de publieke arbeidsbemiddelingsdienst. Ondernemingen die mensen aannemen die tot een specifieke doelgroep behoren hebben hier recht op (bv. oudere personen).

- ▶ In **Baskenland** hebben ondernemingen recht op een subsidie, onder de voorwaarde dat ze duale leerlingen aanstellen onder een contract.<sup>80</sup> Dit recht vervalt wanneer ondernemingen kiezen voor een overeenkomst. De overheid wil op deze manier stimuleren dat de leerlingen al tijdens de leerperiode rechten opbouwen voor een werkloosheidsuitkering. De subsidie is een forfaitair bedrag (€2.000) per duale werkplek verstrekt door de Baskische arbeidsbemiddelingsdienst.

## INDIRECTE SUBSIDIES (VERMINDERING SOCIALE BIJDAGEN)

In twee landen is er een vermindering van de bijdrage op sociale zekerheid voor ondernemingen (voor meer details hierover, zie bijlage B.5 /).

- ▶ In **Oostenrijk** is er een vermindering op de gezondheidsverzekering en de werkloosheidsverzekering en er is een gratis verzekering voor ongevallen voor de leerlingen.

---

<sup>79</sup> Er is verder tijdelijk (2019/2020 t.e.m. 2021/2022) een extra budget vrijgemaakt voor een toeslag op de subsidieregeling praktijkleren voor leerbedrijven in de sectoren landbouw, horeca en recreatie.

<sup>80</sup> Er zijn twee manieren waarop ondernemingen leerlingen kunnen aanstellen: via een contract (dit wordt gestimuleerd door een subsidie) of via een overeenkomst.



- ▶ In **Spanje** is de vermindering/vrijstelling van sociale zekerheidsbijdrage een belangrijke pijler wat betreft de financiële tegemoetkomingen voor ondernemingen.
  - Kmo's met minder dan 250 medewerkers krijgen een grotere vermindering van de sociale zekerheidsbijdragen (kmo's krijgen een reductie van 100%, andere organisaties 75%).
  - Het aanwerven van leerlingen door leerbedrijven na het afronden van het duaal leertraject, wordt gestimuleerd door een jaarlijkse forfaitaire vermindering van de bijdrage aan de sociale zekerheid gedurende 3 jaar na aanwerving (hoger voor vrouwen dan voor mannen).

De mogelijkheid om opleidingskosten in mindering te brengen bij de belastbare winst, is ook een vorm van indirecte financiële subsidie (dit is bv. in **Oostenrijk** het geval; Cedefop).

#### Box 5. Evolutie in Nederland en Oostenrijk naar subsidies

##### VAN FISCALE MAATREGELEN NAAR SUBSIDIES

Zowel in **Nederland** als **Oostenrijk** ligt de klemtoon van de steunmaatregelen voor ondernemingen op de directe subsidiëring (hierboven besproken). Beide landen hadden oorspronkelijk een systeem van belastingvermindering. De reden om over te stappen op een subsidie is dat het budget op deze manier beter gestuurd kan worden: zowel in grootte (Nederland: één vast budget per jaar, Oostenrijk: een afnemend bedrag per jaar) als inhoudelijk (Oostenrijk: specifieke kwaliteitsgeoriënteerde steun). In Nederland bleek dat de afdrachtvermindering via het inbrengen van onkosten gerelateerd aan de training minder gemakkelijk te handhaven was, waardoor er sprake was van oneigenlijk gebruik. De afdrachtvermindering bleek bovendien budgettair onbeheersbaar.<sup>81</sup>

#### HERVERDELINGSEFFECT TUSSEN ONDERNEMINGEN VIA HEFFINGEN

- ▶ In **Nederland** is er een systeem van sectorale opleiding- en ontwikkelingsfondsen. Werkgevers en werknemers doen hier bijdragen aan die collectief zijn vastgelegd. Afhankelijk van de sector zijn er hieruit tegemoetkomingen mogelijk voor ondernemingen die een duale werkplek inrichten.

De zorgsector heeft geen sectorfonds en kampt met tekort aan instroom voor bepaalde beroepen. Om deze reden, heeft de overheid het "*stagefonds zorg*" opgericht. Dit fonds omvat een vast bedrag per jaar, dat verdeeld wordt onder organisaties in de zorg die duale leerplekken inrichten. Het budget wordt verdeeld onder de gerechtigden. De administratie voor deze subsidie wordt voorbereid door de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs.

- ▶ In **Oostenrijk** worden de hierboven besproken subsidies gefinancierd uit een fonds waar alle organisaties een verplichte heffing van 0.2% van de brutoloonkosten aan moeten bijdragen. De redenering is dat op deze manier alle ondernemingen bijdragen aan het risico en de kosten van het opleiden van leerlingen op de werkvloer, aangezien alle ondernemingen baat hebben bij een goede opleiding van leerlingen.

Verder hebben sommige sectoren en/of regio's in **Oostenrijk** aanvullende opleidingsfondsen (bv. verplichte heffingen bouwsector, vrijwillig opleidingsfonds elektro-en metaalindustrie).

<sup>81</sup> Regioplan in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018)





### 3.4.2 Niet financiële ondersteuning

Er worden verschillende soorten ondersteuning aangeboden aan ondernemingen (en soms leerlingen). In **Nederland** heeft de SBB het doel om de kwaliteit van de leerplekken en de opleiding te verhogen. Daartoe organiseren ze bijvoorbeeld: opleiding voor praktijkopleiders, online tools, webinars en online coaching. In Nederland bieden sommige sectorale fondsen naast deze centraal georganiseerde ondersteuning, ondersteuning aan ondernemingen voor de duale leerplekken, zoals door het ter beschikking stellen van e-academies of regionale consultants.

In Nederland is de SBB ook verantwoordelijk voor een online platform waarop leerlingen een werkplek kunnen vinden. Wanneer er bepaalde mismatches zijn in termen van vraag en aanbod, wat regelmatig gebeurt, proberen ze hier oplossingen voor te zoeken.

In **Oostenrijk** is er aanvullend op de subsidies ook een systeem van *project funding*. Projectthema's worden vastgelegd door de overheid om in te zetten op bepaalde thema's (zoals gender), maar soms ook door de stagekantoren die bepaalde noden spotten bij organisaties. Het meest succesvolle project is coaching voor leerlingen en mentoren. De redenering achter deze organisatie in projecten is dat het soms kosten-efficiënter is om gericht ondersteuning aan te bieden.

Verder bieden de Oostenrijkse stagekantoren diverse ondersteuning aan ondernemingen, zo helpen ze bijvoorbeeld bij administratie en eventuele problemen i.v.m. de duale leerplek.

Voor **Baskenland** werd er aangegeven dat er nog meer nood is aan ondersteuning van mentoren in de ondernemingen.

### 3.5. Lessen landencases

We kunnen een aantal lessen trekken uit de hierboven besproken cases. Deze lessen focussen voornamelijk op financiering, maar gaan ook breder in op andere aspecten die inspiratie bieden voor de verdere uitrol van duaal leren in Vlaanderen.

- ▶ **Nood aan heldere financiële stimuli voor ondernemingen, maar focus op kwaliteit van de training.** Uit de drie landen cases kwam naar voren dat het belangrijk is om transparante financiële incentives te creëren, zodat alle mogelijkheden duidelijk zijn en hier geen discussie over mogelijk is (bv. een vast bedrag bepaald op basis van het loon van de student, een vast budget verdeeld onder de verschillende ondernemingen, een vaste korting van de bijdragen). Ook is het belangrijk om zekerheid te geven op de middellange en/of lange termijn, zo weten ondernemingen waar ze aan toe zijn. Op deze manier kan de aandacht van de betrokken actoren volledig gaan naar het creëren van kwaliteitsvolle duale leerplekken.
- ▶ **Opletten met fiscale maatregelen.** Twee landen hebben een fiscale maatregel ingeruild voor een subsidie om de steun beter te kunnen controleren en te sturen.
- ▶ **Heffingen zorgen voor een verdeling van de lasten tussen ondernemingen.** Via heffingen dragen meerdere ondernemingen bij aan de kosten van duaal leren, aangezien ze er allemaal op termijn baat van kunnen hebben. Een dergelijke heffing zien we in het algemene fonds in Oostenrijk waartoe alle ondernemingen verplicht bijdragen, maar ook in sommige sectorfondsen in Oostenrijk en Nederland waar zowel werknemers als werkgevers aan bijdragen.
- ▶ **Algemene en specifieke subsidies.** Alle landen hebben een algemene subsidie voor duale werkplekken. In Oostenrijk zijn er daarnaast ook speciale subsidies voor activiteiten die de kwaliteit van de training ten goede komen, voor het aanwerven van specifieke doelgroepen. Dergelijke specifieke subsidies laten meer inhoudelijke sturing en ondersteuning toe. Regionale stagekantoren ondersteunen de ondernemingen om te kijken welke subsidies voor hen van



toepassing kunnen zijn. De Oostenrijkse contactpersoon benadrukte dat wanneer er meerdere stimuli gegeven worden, het belangrijk is om steeds te zorgen dat deze een coherent geheel vormen en niet te veel overlappen.

- ▶ **Partnerschappen onderwijs en werk.** Ook al verschilt de exacte organisatie, toch zien we in de drie cases dat er wordt ingezet op samenwerking tussen onderwijs en werkgevers. Ook werknemersorganisaties zijn betrokken. Het is belangrijk relevante actoren te betrekken en goed overleg te creëren. Dit komt ook de kwaliteit van de opleiding ten goede. Dit bevestigt de keuze van Vlaanderen om te investeren in partnerschappen.
- ▶ **Praktische organisatie en ondersteuning bij een bevoegde dienst.** Zowel in Nederland (SBB) als in Oostenrijk (stagekantoren – onderdeel van de Kamer van koophandel) zijn er specifieke diensten opgericht die duaal leren ondersteunen. De diensten worden betaald vanuit de overheid. Ze ondersteunen ondernemingen bij hun subsidies, verzorgen de erkenning van de leerbedrijven, voorzien bepaalde trainingsmaterialen, plegen overleg met onderwijs, volgen matching op, etc. In Baskenland functioneren ondernemersnetwerken als brug tussen ondernemingen en onderwijs.
- ▶ **Arbeidsmarktgerichte evaluaties.** In de cases wordt de uitstroom van leerlingen uit duaal leren naar de arbeidsmarkt gemonitord. Men kijkt ook hoe arbeidsmarkt evalueert (bv. via regelmatige bevestigingen bij ondernemingen). Op basis hiervan worden aanbevelingen geformuleerd om het beroepsonderwijs beter te laten aansluiten op de arbeidsmarkt.<sup>82</sup>
- ▶ **Organisatie van het schoolgedeelte.** Net als Vlaanderen is duaal leren in het Baskenland gekenmerkt door een kleine schaal. Het Baskenland heeft het klasgedeelte op een innovatieve manier ingevuld, wat inspiratie kan bieden voor Vlaanderen, zie de onderstaande box.

#### Box 6. Praktische organisatie schoolgedeelte in het Baskenland

*In Baskische centra voor beroepsonderwijs/opleiding volgen leerlingen in een duaal traject en andere leerlingen samen les. Ze worden gemengd in groepjes verdeeld. Deze groepjes krijgen "uitdagingen" die ze samen moeten oplossen. Men probeert complementaire teams te maken met interne diversiteit aan competenties. De punten die een leerling krijgt worden gebaseerd op de score van het teamlid met de laagste score. Het doel is constructieve samenwerking te stimuleren. Ook helpt deze manier van werken om de gemiste lessen voor een leerling in een duaal traject op te vangen. Wanneer bijvoorbeeld een leerling uit een groepje in een traject van duaal leren zit en de anderen niet, wordt er verwacht dat de andere leerlingen hem/haar zullen helpen mee te zijn met wat er gebeurd is terwijl hij/zij aan het werken was in een onderneming en omgekeerd. Ook kan het zijn dat de leerkracht de duale leerling aanvullend een extra opdracht geeft om thuis aan te werken.*

- ▶ **Een gecontroleerd groeiend systeem.** In Baskenland kiest men bewust voor een langzame en gecontroleerde groei van het systeem. Op deze manier probeert men te lessen uit de initiële ervaringen toe te passen en het systeem te optimaliseren.

---

<sup>82</sup> In Baskenland komt er hiervoor input uit enquêtes bij ondernemingen (door werkgeversnetwerk Confebask). Ook vanuit de overheid worden de link tussen onderwijs en arbeidsmarkt gemonitord (bv. tewerkstellingsgraad na afstuderen), op basis waarvan voorstellingen tot verbetering worden geformuleerd. In Nederland evalueert de SBB het duaal leren en adviseert ze het ministerie van onderwijs over de aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt. In Oostenrijk is er ook een organisatie die instaat voor de evaluatie van beroepsonderwijs en duaal leren, nl. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW).





## 4 / Naar een duurzame financiering van duaal leren in Vlaanderen

Een grondige analyse van de kosten en baten van duaal leren vormt een noodzakelijke basis voor het uittekenen van een financieel gezond beleid. Financiering is een belangrijk aandachtspunt bij de implementatie van duaal leren: er is nood aan een adequaat en duurzaam financieringssysteem voor de uitbouw van een kwalitatief en effectief beleid.

Uit de literatuurstudie bleek al dat voorgaand onderzoek voornamelijk ingaat op de mate waarin verschillende actoren bijdragen aan de financiering van duaal leren en de incentives die worden ingezet om drempels voor duaal leren te reduceren. Deze algemene informatie zet de krijtlijnen uit voor de financieringsanalyse die in dit hoofdstuk centraal staat. We bouwen daarbij ook voort op de lessen uit de landencases.

In eerste instantie distilleren we uit de analyses van bestaand onderzoek, aangevuld met informatie uit de interviews en workshops, 7 leidende principes voor een duurzaam financieringsmodel (paragraaf 4.1). Vervolgens brengen we de huidige situatie in Vlaanderen in kaart aan de hand van een overzicht van de geldstromen anno 2020 (paragraaf 4.2). Tot slot confronteren we de huidige situatie met de resultaten van de analyses in dit onderzoek (paragraaf 0) om tot een aantal kritische reflecties te komen die mee input geven aan de aanbevelingen in het volgende deel (DEEL 5).

We focussen hierbij net als in de kosten-/batenanalyse op de vier doelgroepen, nl. de betrokken ondernemingen, sectorfondsen, opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en het GO!

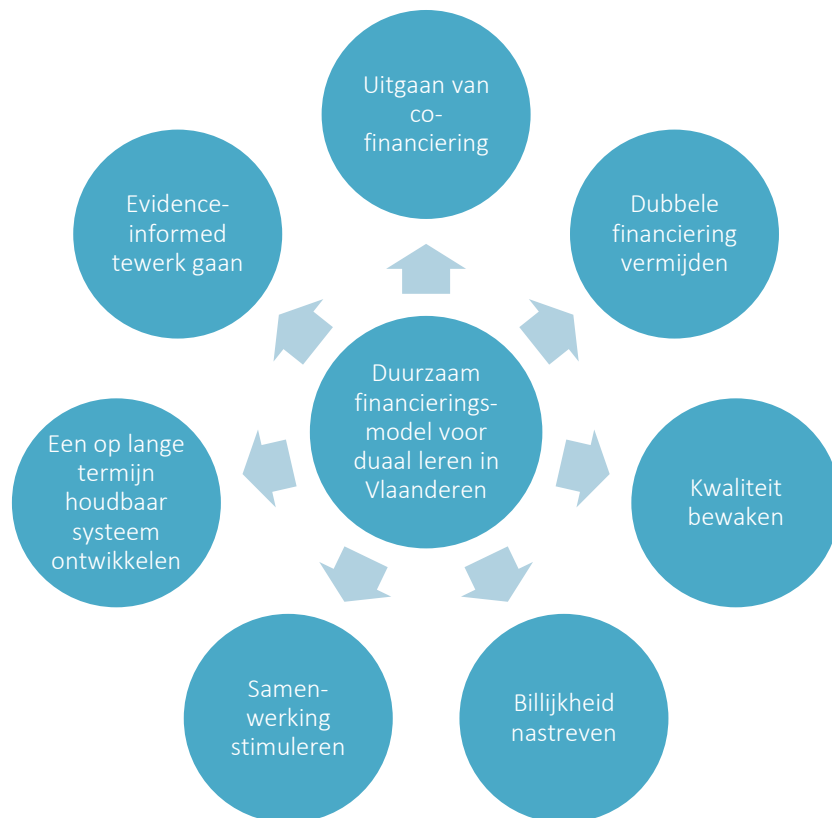
### 4.1. 7 leidende principes voor een duurzaam financieringsmodel

Als start van deze analyse, werken we eerst zeven leidende principes uit voor een duurzaam financieringsmodel. Deze principes vormen de onderliggende aannames en uitgangspunten voor het verder uitwerken van conclusies en aanbevelingen rond duurzame financiering van duaal leren in Vlaanderen.

Algemeen identificeren we twee belangrijke elementen vanuit het veldwerk voor de toekomst van duaal leren in Vlaanderen: kwaliteitsbewaking en houdbaarheid bij opschaling. Een duurzaam financieringsmodel moet volgens stakeholders anticiperen op groei en een voldoende en consistente kwaliteit bewerkstelligen. De principes houden hier dan ook rekening mee.

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de 7 leidende principes. Deze worden hieronder één voor één verder uitgelegd.





### UITGAAN VAN COFINANCIERING

Een eerste uitgangspunt is dat van cofinanciering. Dit principe werd in de literatuurstudie geïdentificeerd vanuit het door Cedefop vooropgestelde financieringsmodel<sup>83</sup>. Dit model impliceert het volgende:

- ▶ De overheid draagt de kosten van de leercomponent op school, administratie en financiële incentives;
- ▶ Werkgevers dragen de kosten van de leercomponent op de werkvloer;
- ▶ Leerlingen ontvangen een vergoeding onder het marktconforme loon (cf. hun productiviteit);
- ▶ De werkcomponent is georganiseerd als een economisch ('cost-effective') systeem waarbij de opbrengsten minstens de opleidingskosten dekken

Het idee van een economisch of kosteneffectief systeem dient echter tegen het licht van de Vlaamse context gehouden te worden: duaal leren maakt in Vlaanderen deel uit van het leerplichtonderwijs, wat vaak niet het geval is in buitenlandse voorbeelden (gericht op leerlingen vanaf de leerplicht, zijnde +16). In dit opzicht is het uitgangspunt van duaal leren het leren zelf, eerder dan het economische aspect dat ermee verbonden kan zijn.

Hoewel dit model dus gecontextualiseerd moet worden binnen de Vlaamse context, blijft het principe van cofinanciering waardevol. Ook in de landencases wordt dit bevestigd. Het principe van cofinanciering gaat uit van gedeelde kosten tegenover gedeelde baten, van gedeelde middelen voor gedeelde verantwoordelijkheden. Het is belangrijk dat ieders rol en verantwoordelijkheid duidelijk is, om zo ook eigenaarschap te stimuleren. Een gedeelde governance en sturing kunnen dit eigenaarschap

<sup>83</sup> Cedefop (2016). Governance and financing of apprenticeships. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 53. <http://dx.doi.org/10.2801/201055>

verder verhogen. Volgens stakeholders is er in Vlaanderen nog een groeimarge op het vlak van duidelijkheid en daarmee verbonden eigenaarschap.

#### DUBBELE FINANCIERING VERMIJDEN

Het spreekt voor zich dat dubbele financiering van dezelfde taken te vermijden is. Voor duaal leren is het in dat opzicht bijvoorbeeld een aandachtspunt dat er goed afgebakend wordt wat via structurele versus projectmatige financiering gaat (bv. wat kan voor sectoren via de sectorconvenants en de duale addenda versus wat via ESF-projecten).

#### KWALITEIT BEWAKEN: BIJKOMENDE TAKEN VRAGEN DE NODIGE MIDDELEN

Alle stakeholders benadrukken het belang van het bewaken van de kwaliteit van de opleiding en de omkadering ervan. Ook in een scenario van groei en opschaling is het belangrijk om de kwaliteit van de werkplekken en begeleiding, een kwaliteitsvolle invulling van de trajectbegeleiding en een consistente benadering van kwaliteit voor eenzelfde opleiding te blijven volhouden.

In termen van financiering vertaalt het bewaken van kwaliteit zich onder andere in het principe dat bijkomende taken ook de nodige middelen vragen:

- ▶ Enerzijds kunnen extra taken andere taken vervangen, waardoor er een verschuiving van de middelen is.
- ▶ Anderzijds kunnen extra taken boven op de bestaande taken komen, waardoor er bijkomende financiering nodig is.

#### BILLIJKHEID NASTREVEN: GELIJKE INPUT VOOR GELIJKE OUTPUT

Een duurzaam financieringssysteem moet ook de intentie hebben om ongelijkheid weg te werken en gelijke middelen voor gelijke output te voorzien. Wanneer van verschillende partijen eenzelfde output verwacht wordt, moet dat ook haalbaar zijn vanuit een gelijkaardige input. Dit geldt bijvoorbeeld aan de aanbodzijde, waar er momenteel verschillen vastgesteld worden tussen het voltijds secundair onderwijs enerzijds en de centra voor deeltijds onderwijs en Syntra's anderzijds. Ook zijn er op dit vlak verschillen tussen kmo's die moeilijker toegang vinden tot bv. steunmaatregelen (cf. bevindingen literatuurstudie) versus grote ondernemingen die een veel bredere omkadering hebben om dit op te volgen.

#### SAMENWERKING STIMULEREN

Algemeen gaan we uit van de meerwaarde van samenwerking in het kader van duaal leren, bijvoorbeeld om kennisuitwisseling te verhogen en een voldoende kritische massa te bereiken en om op een consistente en kwaliteitsvolle manier duaal leren verder op te schalen. Dit leidt tot een efficiënte inzet van middelen en kwaliteitsvolle invulling van duaal leren.

Samenwerking tussen opleidingsverstrekkers om de krachten voor de trajectbegeleiding te bundelen, samenwerking tussen ondernemingen om samen alle aspecten van een traject op een kwaliteitsvolle manier te kunnen aanbieden, samenwerking tussen sectoren en tussen onderwijskoepels om de algemene informatie op een consistente manier aan te bieden, en samenwerking tussen alle groepen onderling, zijn elementen die nu al bestaan en nog groeimarge hebben om zich verder te versterken.

#### EEN OP LANGE TERMIJN HOUDBAAR SYSTEEM ONTWIKKELEN

Niet alleen op het vlak van regelgeving en beleid, maar ook op het vlak van financiering, is een systeem nodig dat op lange termijn houdbaar is voor alle actoren. Dit is tevens één van de belangrijkste lessen uit de landencases (cf. hoofdstuk 3 /). Een op lange termijn houdbaar systeem impliceert dat de betrokken actoren weten waar ze aan toe zijn en dat zij in een stabiel kader kunnen werken. Het is in dat opzicht belangrijk om voldoende zekerheid in te bouwen en tegelijk de verdere uitbouw en groei van duaal leren in te calculeren. Met het oog op groei, zal het financieringssysteem daarom een



evenwicht moeten vinden tussen de ontwikkeling via projectmiddelen en de continue implementatie via structurele financiering.

#### EVIDENCE-INFORMED TEWERK GAAN

Het zevende leidende principe tot slot, stelt dat er voor de ontwikkeling van een financieringssysteem 'evidence-informed' te werk gegaan moet worden. Met andere woorden, de ontwikkeling moet geïnspireerd en geïnformeerd worden door onderzoeksresultaten en data die aantonen wat werkt, maar ook wat niet werkt.

Eenzijds geven stakeholders aan dat er nog een gebrek is aan relevante 'evidence' op dit vlak en dat het belangrijk is om dit verder op te bouwen. Anderzijds wordt ook gepleit voor een balans tussen het volgen van het wetenschappelijk bewijs en het aan de dag leggen van het nodige realisme voor de haalbaarheid en uitvoerbaarheid ervan (bv. binnen het politiek beslissingskader en voor uitwerking in de praktijk, administratie en regelgeving). Daarom spreken we hier van evidence-informed, eerder dan evidence-based.

In dit onderzoek zijn bestaande resultaten samengebracht in de literatuurstudie en hebben we via het veldonderzoek verder specifieke informatie ingewonnen bij de verschillende types actoren in Vlaanderen. We bouwen voor de financieringsanalyse verder op de verzamelde en verwerkte data van de tijdsbesteding/investering van deze verschillende actoren en brengen zo waar mogelijk verschillende aanwijzingen samen die de analyse van de situatie anno 2020 en van de implicaties voor een duurzaam financieringsmodel informeren.

## 4.2. Analyse van de geldstromen anno 2020

Een onderbouwde financieringsanalyse vertrekt vanuit een helder beeld van de huidige situatie: het is nodig om te weten hoe duaal leren anno 2020 in Vlaanderen gefinancierd wordt, om te kunnen nagaan wat werkt en waar mogelijke verbeterpunten zich situeren. Deze paragraaf start daarom met een overzicht van de geldstromen tussen de betrokken actoren. In de volgende paragraaf wordt de huidige stand van zaken vervolgens geconfronteerd met de resultaten van onze analyses om te komen tot een aantal kritische reflecties, die mee input geven aan de aanbevelingen in de het volgende deel (DEEL 5).

Voor hun reguliere werking, inclusief de taken die worden opgenomen voor de uitrol van duaal leren, maken opleidingsverstrekkers, ondernemingen, sectorfondsen, onderwijskoepels en het GO! gebruik van diverse financieringsbronnen. Figuur 34 biedt een overzicht van de belangrijkste geldstromen, maar is een vereenvoudigde weergave van de realiteit:

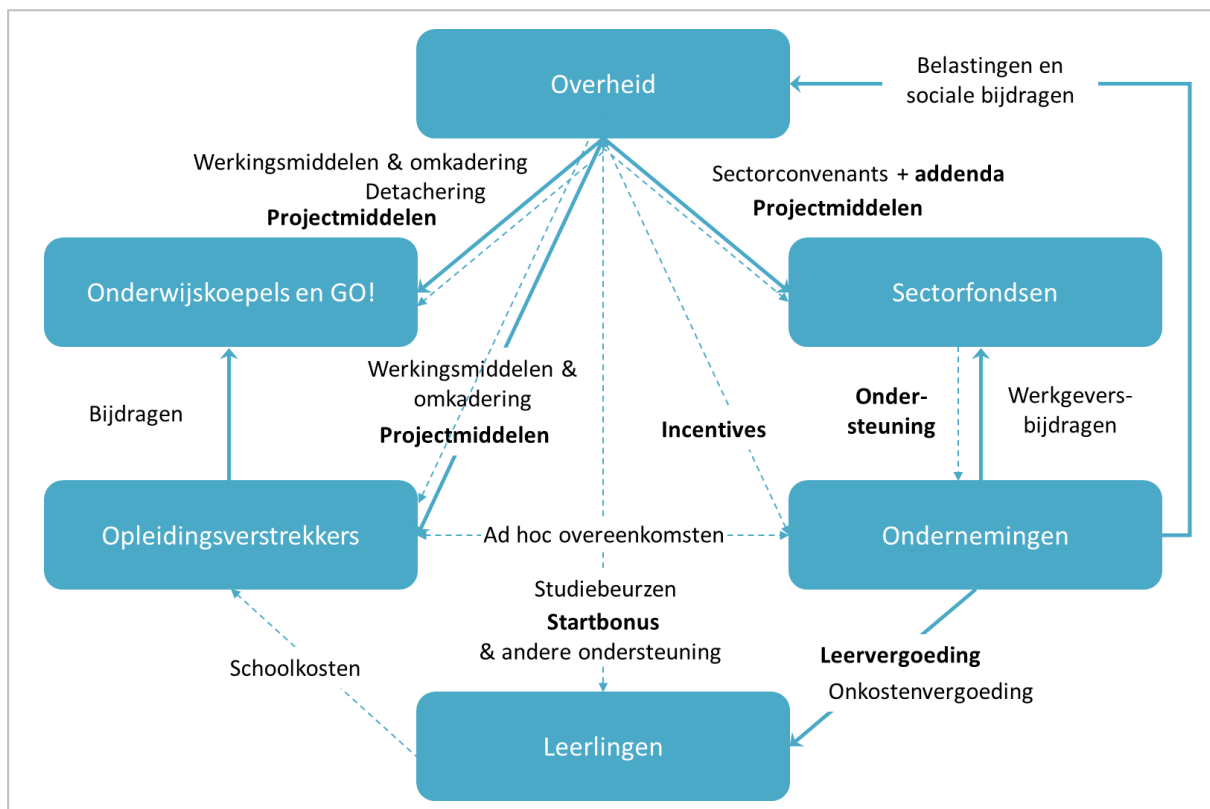
- ▶ Elke actor is door één blokje weergegeven in het schema, maar is gekenmerkt door een grote interne diversiteit:
  - De 'overheid' betreft zowel de betrokken departementen en agentschappen van de Vlaamse overheid als federale en Europese instanties.
  - De onderwijskoepels en het GO! verschillen niet enkel qua schaal en interne organisatie, maar ook qua pedagogisch project.
  - De sectorfondsen situeren zich zowel in de profit- als non-profitsector en verschillen onderling qua schaal, werking en beleid t.a.v. duaal leren. Slechts sommige sectorfondsen zijn al van bij de start in het schooljaar 2016-2017 betrokken bij (de proefprojecten rond) duaal leren.
  - Opleidingsverstrekkers betreffen scholen voor voltijds secundair onderwijs, centra voor deeltijds onderwijs, Syntra's en scholen voor buitengewoon secundair onderwijs. Ze vertegenwoordigen de 12 opleidingen in verschillende onderwijsvormen die in deze studie centraal staan.



- Ondernemingen zijn zowel in de profit- als non-profitsector actief en verschillen sterk qua grootte, qua activiteiten en qua ervaring met duaal leren.
- ▶ Enkel de actoren die in deze opdracht centraal staan, zijn erin opgenomen. Dat neemt echter niet weg dat er bijvoorbeeld ook heel wat regionale partners zijn die ondersteuning bieden. Het valt echter buiten de scope van deze studie om die ondersteuning in kaart te brengen.
- ▶ De figuur beperkt zich tot financiële stromen, terwijl uit de voorgaande hoofdstukken bleek dat niet-financiële ondersteuning minstens zo belangrijk is voor de vlotte implementatie van duaal leren, zeker voor ondernemingen en opleidingsverstrekkers.
- ▶ Elke pijl weerspiegelt een geldstroom, maar de geldstromen verschillen zeer sterk qua omvang. De schoolkosten voor leerlingen zijn qua grootteorde bijvoorbeeld niet te vergelijken met de werkmiddelen voor opleidingsverstrekkers, onderwijskoepels en het GO! De figuur is bijgevolg bedoeld om te tonen welke stromen er zijn.
- ▶ Projectmiddelen (weergegeven via stippellijnen) verwijzen naar het type financiering waarop de actoren een beroep kunnen doen, maar bieden geen exhaustief overzicht van de mogelijke financieringsbronnen (vb. Europees Sociaal Fonds (ESF), Erasmus+, Steunprogramma voor structurele hervormingen (SRSP), federale projecten, etc.).
- ▶ In de figuur zijn zowel algemene als geormerkte bronnen opgenomen. De middelen die specifiek bestemd zijn voor de financiering van duaal leren, zijn in het **vet** aangeduid.

Onder de figuur worden de belangrijkste financieringsbronnen per actor besproken.

Figuur 34: Schematisch overzicht van de belangrijkste geldstromen m.b.t. duaal leren in Vlaanderen



Legende bij de visualisatie: de volle lijnen vertegenwoordigen structurele financiering terwijl de stippellijnen ad hoc financiering/projectmiddelen vertegenwoordigen. Ook incentives worden als 'niet structureel' beschouwd omdat ze zowel qua budget als modaliteiten kunnen veranderen. Financiële middelen die specifiek gericht zijn op duaal leren, zijn in het vet weergegeven.

Bron: IDEA Consult o.b.v. documentenanalyse en interviews die in het kader van deze studie werden uitgevoerd

Figuur 34 toont dat de geldstromen zowel top-down als bottom-up gebeuren. Op het eerste gezicht zijn de nodige verbindingen aanwezig tussen de verschillende actoren, maar deze verschillen naar modaliteiten. Er zijn niet overal structurele stromen en binnen de (reguliere) financiering zijn er niet steeds middelen specifiek bestemd zijn voor duaal leren. De linkerkant van de figuur toont de onderwijskant van het verhaal, terwijl de rechterkant van de figuur de financiering vanuit arbeidsmarktperspectief toont. Gegeven de complexiteit van het huidige financieringssysteem, beperken we ons in de bespreking tot de hoofdlijnen die de analyse voeden.

### ONDERWIJSKOEPELS EN HET GO!

De onderwijskoepels en het GO! krijgen vanuit de Vlaamse overheid<sup>84</sup> werkmiddelen toegewezen om de reguliere werking te financieren en ook nascholing te organiseren binnen de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD). Door aangekondigde besparingen (in het kader van de besparingsplannen van de Vlaamse Regering 2019-2024) staan deze werkmiddelen onder druk en worden ze de komende jaren gereduceerd. Een andere, aanvullende vorm van financiering is het voorzien van omkaderend personeel met diverse statuten, waaronder o.a. twee belangrijke categorieën:

- ▶ Adviseurs: zij begeleiden en ondersteunen leerkrachten, directie en ander onderwijspersoneel. Het aantal adviseurs wordt daarom bepaald in functie van de organieke omkadering van de onderwijsinstellingen verbonden aan een koepel of het GO!. Per 350 VTE organieke betrekkingen (leerkrachten, directie,...) wordt binnen de PBD's een halftijdse adviseur gefinancierd.
- ▶ Verloven bijzondere opdracht: onderwijspersoneel dat tijdelijk een opdracht opneemt in een project of organisatie (zoals de PBD), terwijl ze in dienst blijven van hun onderwijsinstelling. Het Departement Onderwijs en Vorming betaalt het salaris en de anciënniteit wordt verder opgebouwd. Het aantal verloven is geplafonneerd op een maximum van 150,5 VTE over alle PBD's heen.

Deze structurele financiering werd niet verhoogd bij de introductie van duaal leren. Er werden begin 2020 wel tijdelijk bijkomende middelen voorzien om het professionaliseringsaanbod voor leerkrachten rond duaal leren te ontwikkelen. Concreet gaat het om 270.000 euro voor de 4 onderwijskoepels en het GO! samen (4 grote + OKO). Ze kunnen op deze middelen beroep doen tot eind december 2020, daarna is het de bedoeling om dit in de reguliere werking te integreren (zonder extra middelen).

Onderwijskoepels en het GO! kunnen daarnaast ook intekenen op projectoproepen om bijkomende financiering aan te trekken. Concrete voorbeelden die in deze context werden aangehaald zijn het Europese Steunprogramma voor structurele hervormingen (SRSP) en het Europees Sociaal Fonds (ESF):

- ▶ Er werd aan inhoudelijke versterking gedaan via een SRSP-project dat erop gericht was om de uitdagingen te identificeren waarmee duale leerkrachten geconfronteerd worden. Daarnaast werden ook succesvoorwaarden in kaart gebracht, met aandacht voor opleidingsnoden op korte en lange termijn, en de nood aan bijkomende ondersteuning voor duale leerkrachten en scholen/centra die duale opleidingen aanbieden. Dit resulteerde in een actieplan, gepubliceerd in 2020<sup>85</sup>, dat de komende jaren de nodige tijd en middelen zal vergen om het te implementeren.
- ▶ Binnen de oproep 'impuls duaal' voor het secundair onderwijs worden projecten gefinancierd om nieuwe duale opleidingen voor te bereiden en te implementeren, met het oog op het verhogen van de instroom van leerlingen in duale opleidingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen en een toename van een kwalitatief aanbod aan duale opleidingen met goede kansen op de arbeidsmarkt. Dit creëert ruimte om meer te investeren in de begeleiding van scholen/centra

<sup>84</sup> De financiering van de PBD's wordt geregeld in het [kwaliteitsdecreet van 2009](#), artikels 16 tot 21.

<sup>85</sup> Broek, S. (2020). Dual learning in Flanders: professionalisation of teachers-project supported by the European Commission's Directorate-General for Structural Reform Support (DG REFORM). Consolidated final report SRSS/CEI/2019/005





## OPLEIDINGSVERSTREKKERS

Net als de onderwijskoepels en het GO! krijgen de opleidingsverstrekkers vanuit de Vlaamse overheid werkingsmiddelen toegewezen en middelen om de personeelsformatie mee te financieren (o.a. pakket uren-leraar en een globale puntenenveloppe). Voor een overzicht van de financiering verwijzen we naar het rapport dat het Steunpunt SONO in 2017 publiceerde.<sup>86</sup>

De omvang van de werkingsmiddelen wordt o.a. bepaald op basis van leerling- en schoolkenmerken. Op dit vlak zijn er belangrijke verschillen tussen instellingen uit het voltijds onderwijs, centra deeltijds onderwijs en de Syntra's: het voltijds secundair onderwijs heeft een ruimer pakket aan werkingsmiddelen dan de Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO's) en er is een historische onderfinanciering van de leertijd binnen de Syntra's. Vanuit dat opzicht werd in de Memorie van Toelichting aangekondigd dat er gefaseerd zal worden toewerkt naar een eengemaakte financiering voor aanbieders van duaal leren (art. 37-38): "Op termijn zal de ongelijkheid met betrekking tot de werkingsmiddelen tussen de verschillende aanbieders weggewerkt worden en zal de financiering maximaal gelijk getrokken worden." Om dit te realiseren zal de financiering van de Syntra's voor de duale structuuronderdelen in een eerste stap gelijk getrokken worden met de financiering van de CDO's. Dat verandert evenwel niets aan het verschil in werkingsmiddelen met de instellingen in het voltijds secundair onderwijs.

Qua omkadering veronderstelt men dat het organiseren van duaal leren binnen onderwijsinstellingen vooral een verschuiving van opdrachten inhoudt i.p.v. het creëren van bijkomende opdrachten. Bij de uitwerking van het decreet ging men uit van de aanname dat er leraren-uren vrijkomen omdat een deel van de opleiding door de ondernemingen wordt opgenomen, maar dat er terzelfdertijd ook veel meer dan in het verleden moet ingezet worden op trajectbegeleiding en de intensere opvolging van leerlingen. Voor deze inspanningen worden geen bijkomende middelen toegekend om personeel mee aan te stellen.

Daarnaast kunnen opleidingsverstrekkers ook intekenen op projectoproepen om bijkomende financiering aan te trekken. ESF-middelen werden bijvoorbeeld ingezet om nieuwe trajecten op te starten. Initieel konden opleidingsverstrekkers geen eindbegunstigde zijn en konden ze er aanspraak op maken via samenwerking met sectoren, die de middelen ontvingen en doorstortten naar de betrokken scholen. In meer recente oproepen kunnen opleidingsverstrekkers wel individueel werkingsmiddelen aanvragen. Hierbij valt op te merken dat het echter ook tijd vraagt om in te dienen op oproepen, die niet gerecupereerd kan worden, en zonder de zekerheid dat de oproep ook goedgekeurd wordt.

## SECTORFONDSEN

Sectorfondsen worden zowel vanuit de overheid als vanuit de ondernemingen gefinancierd.

Sectorfondsen worden in eerste instantie gefinancierd via werkgeversbijdragen (percentage van de loonmassa). Dit vormt een belangrijke, structurele bron van inkomsten, waarmee ook de activiteiten m.b.t. duaal leren gefinancierd worden.

Via sectorconvenants kunnen de sectorale sociale partners daarnaast een overeenkomst voor meestal een periode van 2 jaar<sup>87</sup> afsluiten met de Vlaamse overheid, waarin ze zich engageren om acties te ondernemen rond drie thema's die bij decreet<sup>88</sup> bepaald zijn, nl. een betere aansluiting tussen de arbeidsmarkt en het onderwijs, het ontwikkelen van competenties en meer diversiteit op de werkvloer en het aanpakken van discriminatie. Initiatieven rond duaal leren passen binnen het eerste decretale thema. De Vlaamse overheid subsidieert een aantal sectorconsulenten binnen de sectorfondsen voor de looptijd van het convenant. Zij waken over de uitvoering van het aangegane engagement. Het aantal

---

<sup>86</sup> De Witte, Smet & Van Assche (2017) Overzicht financiering Vlaams basis- en secundair onderwijs. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

<sup>87</sup> In principe voor 2 jaar, maar er wordt in de praktijk soms van deze termijn afgeweken.

<sup>88</sup> Het Decreet betreffende de sectorconvenants in het raam van het Vlaamse werkgelegenheidsbeleid van 13 maart 2009.



consulenten varieert naargelang de grootte van de sector. Door de decretale verankering en het recurrent karakter van de convenants, wordt deze financieringsbron als structureel beschouwd. De groeiende aandacht voor duaal leren zet de ruimte voor andere activiteiten evenwel onder druk.

In Figuur 34 zijn ook de duale addenda bij de sectorconvenants opgenomen. Hoewel deze pas in 2021 in werking treden, konden sectoren er al in 2020 op intekenen<sup>89</sup>. Via deze addenda verstrekt de Vlaamse overheid o.b.v. cofinanciering een bijkomend werkingsbudget aan sectoren met een sectoraal partnerschap die inspanningen leveren voor duaal leren (over alle sectoren heen 1,5 miljoen euro per jaar). De middelen laten bijvoorbeeld toe om meer plaatsbezoeken te organiseren. Met de duale addenda komt de Vlaamse overheid bijgevolg tegemoet aan het signaal vanuit sectoren dat ze structurele financiering missen om o.a. de kwaliteit van werkplekken en de eigen werking te garanderen. Via de convenants worden immers enkel consulenten ter beschikking gesteld.

Sectorfondsen kunnen tot slot ook projectmiddelen aantrekken om hun activiteiten m.b.t. duaal leren te financieren. In deze context verwezen de deelnemers aan workshops vooral naar ESF-projecten en projecten vanuit de federale overheid gericht op risicogroepen<sup>90</sup>. Vanuit de Vlaamse overheid wordt erover gewaakt dat engagementen in het kader van de sectorconvenants niet (dubbel) gefinancierd worden via de ESF-projecten. Dit werd ook expliciet opgenomen in het inhoudelijk kader van de duale addenda<sup>91</sup> (cf. infra). ESF-middelen worden vooral ingezet voor experimenteer- en verdiepingsruimte.

## ONDERNEMINGEN

Ondernemingen hebben toegang tot het opleidingsaanbod en de dienstverlening van het sectorfonds in ruil voor de werkgeversbijdragen die ze betalen. In sommige sectoren wordt ook financiële ondersteuning geboden i.h.k.v. duaal leren. Voorgaand onderzoek verwijst bijvoorbeeld naar tussenkomsten in de leervergoeding van de jongere of tussenkomsten in de mentoropleiding, medisch onderzoek, aankoop van studiemateriaal, verzekeringen en bijkomende opleidingen (Dekocker, 2016).

De Vlaamse overheid voorziet ook financiële incentives voor ondernemingen, nl. een stagebonus, RSZ-korting voor mentoren en een doelgroepvermindering voor leerlingen in een alternerende opleiding. In de omgekeerde richting, en meer algemeen genomen, vermelden we ook dat ondernemingen aan de Vlaamse en federale overheid belastingen en sociale bijdragen betalen.

Vanuit ondernemingen zijn er ook geldstromen naar leerlingen toe: naast de leervergoeding die de onderneming betaalt ter compensatie van de geleverde prestaties, wordt vaak ook een onkostenvergoeding betaald, bijvoorbeeld om verplaatsingskosten te vergoeden.

## LEERLINGEN

Voor de volledigheid zijn ook leerlingen in het schema opgenomen. Zij ontvangen in het kader van duaal leren van de onderneming(en) waarin ze aan de slag zijn een vergoeding voor hun prestaties op de werkplek (i.e. een leervergoeding en een onkostenvergoeding). Als ze aan de nodige voorwaarden voldoen, komen ze ook in aanmerking voor financiële steunmaatregelen vanuit de Vlaamse overheid, zoals studiebeurzen en ondersteuning voor leerlingen met bijzondere noden. Deze zijn evenwel niet gekoppeld aan duaal leren. In het kader van duale leertrajecten kunnen ze beroep doen op de startbonus, die erop gericht is jongeren te motiveren om de opleiding volledig af te werken. De Vlaamse overheid ondersteunt ook werkstages in het buitenland via het Erasmus Duaal-project (kortweg: ErasDu). Hiervoor zijn het evenwel de scholen en opleidingscentra die de aanvraag indienen.

---

<sup>89</sup> Het inhoudelijk kader voor sectorconvenants 2021-2022 en voor de duale addenda zijn beschikbaar via deze link:

<https://www.vlaanderen.be/nieuwsberichten/lanceermoment-sectorconvenants-2021-2022>

<sup>90</sup> Meer informatie over de federale projecten is beschikbaar via deze link: <https://werk.belgie.be/nl/themas/werkgelegenheid-en-arbeidsmarkt/risicogroepen/bijkomende-projecten-voor-jongeren>

<sup>91</sup> Zie Inhoudelijk kader duale addenda 2021-2022: "De initiatieven die genomen worden in het kader van ESF- oproepen zijn telkens bijkomend aan de activiteiten in het duale addendum. [...] Acties en engagementen die opgenomen zijn in het sectorconvenant kunnen niet gefinancierd worden in de ESF projecten."



### 4.3. Kritische reflecties vanuit de confrontatie van de situatie anno 2020 met de analyseresultaten in dit onderzoek

Vanuit de resultaten van de verschillende analyses in dit onderzoek (literatuurstudie, veldonderzoek, workshops, interne brainstorm met onderzoeksteam, etc.), formuleren we een aantal kritische reflecties bij het bovenstaande kader. Dit zijn concrete bedenkingen vanuit de bestaande situatie die helpen om verbeterpunten te identificeren, maar ook tonen waar aanpassing nodig is, of waar er nog opportuniteiten liggen. Deze confrontatie met de resultaten van de analyses helpt met andere woorden om het pad uit te tekenen van de huidige situatie naar een meer duurzaam financieringssysteem.

Vooraleer we de reflecties hieronder toelichten per type actor, is het belangrijk om mee te geven dat er een aantal randvoorwaarden en gemaakte keuzes zijn, die we in deze oefening als gegeven beschouwen. Zo beschouwen we het systeem van waar welke verantwoordelijkheden liggen als gegeven, ook al is er soms vraag naar verdere verduidelijking daarvan. We stellen ook de huidige financiering van het secundair onderwijs of de vrijheid van opleidingsverstrekkers om een duale richting in te richten (ook al is dat voor een beperkt aantal leerlingen) op zich niet in vraag, maar we kijken wel naar mogelijke verbeterpunten binnen dit gegeven. Dit zorgt ervoor dat we de analyse concentreren binnen een realistisch kader en begrenzen tot voorstellen die op relatief korte termijn haalbaar zijn.

#### 4.3.1 ALGEMEEN

In de praktijk wordt overwegend gebruik gemaakt van projectfinanciering om aspecten van duaal leren uit te werken of mogelijk te maken. Enerzijds worden deze middelen dankbaar ingezet, anderzijds merkt men op dat deze enkel voor nieuwe zaken bedoeld zijn en dus de verdere uitwerking, opschaling en implementatie in principe niet met deze middelen kunnen gerealiseerd worden. Naast de administratieve lasten die hiermee gepaard gaan voor de aanvragers, houdt de frequente inzet van projectfinanciering ook het risico in dat er onvoldoende langetermijnperspectief geboden wordt. Ad hoc financiering geeft een signaal van tijdelijkheid en dat zet de expertiseopbouw onder druk die op middellange en lange termijn mee de groei kan ondersteunen. Tabel 31 zet de voor- en nadelen van werken met een oproepsysteem op een rij en toont zo in welke context deze financieringsvorm aangewezen is.



Tabel 31: Voor- en nadelen van een oproepsysteem

Voordelen	Nadelen
Mogelijkheid om bijkomende inhoudelijke accenten te leggen, het beleid actueel te houden.	De flexibiliteit van het oproepsysteem houdt het gevaar in dat opduikende beleidsprioriteiten of -noden ad hoc worden opgevangen via projectsteun (en niet structureel). Projectideeën passen niet altijd binnen de focus die wordt vooropgesteld. Soms worden projectvoorstellen daarom « naar de oproep » geschreven waardoor het hoofdidee van het oorspronkelijke project soms zoek is en noch de promotor, noch de beheerder tevreden is. De uitvoering van deze « verworden » projecten is vaak minder goed.
Overheid die oproep lanceert, kan sturen door thema en doelgroep in oproep af te bakenen.	Als elke promotor zijn eigen project ontwikkelt en indient, kan dit tot een versnippering van de inzet van middelen leiden. Tevens is het indienen op oproepen een eigen 'métier', die maakt dat dit na een periode voornamelijk gebeurt door de gevestigde organisaties en de drempel voor nieuwe toetreders groot is (geworden).
Door zelf het tijdstip van de oproepen te bepalen, kunnen beleidsmakers de financiële middelen spreiden over de ganse programmaperiode. Indien er onvoldoende respons is op een bepaalde oproep, is er de mogelijkheid om een bijkomende oproep te lanceren.	Het tijdstip van een oproep komt niet steeds overeen met de tijdsplanning die een promotor voor ogen heeft bij een projectvoorstel. De middelen zouden sneller kunnen worden ingezet en de regelmaat van de oproepen is niet altijd duidelijk voor de promotoren.
Diverse actoren worden op de hoogte gebracht van de mogelijkheid tot steun en kunnen op verschillende momenten een project indienen.	De lancering van een oproep vraagt veel administratie en communicatie, zowel naar de (potentiële) promotoren als naar de intermediaire instellingen.
Verschillende projecten worden op 1 moment tegen elkaar afgewogen. In zo'n competitieve formule worden alleen de beste projecten geselecteerd. Dit bevordert de kwaliteit van de goedgekeurde projecten.	Voor de indieners zelf vraagt het tijd om in te dienen op oproepen, die niet gerecupereerd kan worden, en zonder de zekerheid dat de oproep ook goedgekeurd wordt. Het houdt dus voor hen potentieel verloren werk in, wanneer de oproep niet succesvol blijkt.  Aangezien er op korte termijn een voorstel moet worden ingediend, is er geen voorfase of onderhandelingsmogelijkheid om met promotoren in overleg te gaan om zich samen te organiseren, andere accenten te leggen of thema-overschrijdende projecten uit te werken. Soms wordt samenwerking of bijsturing wel als conditionele voorwaarde gehanteerd bij de goedkeuring.
	Als een project stopt met goed resultaat en er komt geen nieuwe oproep of financiering, dan kan op korte termijn de opgebouwde expertise verloren gaan. Dit stelt de uitdaging naar het adequaat capteren van de opgedane leereffecten in het project. Het terug opstarten van het project na verloop van tijd vergt nieuwe transactiekosten.

Bron: IDEA Consult



Een tweede aspect is dat er twee beleidsdomeinen, Onderwijs en Werk, betrokken zijn die rond financiering elk hun eigen keuzes maken en accenten leggen. Dit heeft ook een invloed op de gedeelde governance en op manier waarop de actoren waarvoor ze verantwoordelijk zijn, dit percipiëren.

- ▶ Ook al werken beide domeinen binnen hetzelfde kader van de Vlaamse begroting en streven beide algemeen genomen en op macroniveau naar budgetneutraliteit, daarbinnen beslist elk domein over waar en hoe ze de beschikbare middelen inzet.
- ▶ Een leidende vraag om te bepalen of bijkomende financiering nodig is, is of het om een nieuwe taak gaat voor een actor boven op een bestaand takenpakket, dan wel om een taak die een andere vervangt. In het beleidsdomein Werk gaat men uit van bijkomende taken voor sectoren en ondernemingen, waarvoor bijkomende middelen nodig zijn. In het beleidsdomein Onderwijs is de aanname dat er voldoende middelen naar onderwijs gaan om duaal leren te realiseren als deel van de kernopdracht, omdat dit bepaalde andere taken vervangt gezien de leerlingen in een duaal traject beperkter op school aanwezig zijn (cf. supra). Tegelijk geven stakeholders in de studie aan dat de inspanningen voor duale leerlingen niet verdwijnen omdat de leerlingen minder op school zijn, en dat er vaak zelfs een intensievere begeleiding nodig is met bijkomende taken als plaatsbezoeken, etc. Vanuit de leidende principes van kwaliteitsbewaking, billijkheid en evidence-informed werken, is het daarom relevant om in deze studie vooral de taken en tijdbesteding van de trajectbegeleiding beter in kaart te krijgen (cf. Hoofdstuk 4 / in DEEL 3 van dit rapport).
- ▶ Verband houdend hiermee, is er ook een keuze tussen het al dan niet specifiek toewijzen van de middelen aan duaal leren. Dit gebeurt meer in het beleidsdomein Werk, waar specifiek middelen zijn toegewezen aan duaal leren via de addenda van de sectorconvenants en via de uitwerking van verschillende incentives voor ondernemingen die duaal leren aanbieden. In het beleidsdomein Onderwijs worden de middelen minder snel ‘gekleurd’, en gaat men er van uit dat de scholen zelf, vanuit hun autonomie en eigen pedagogisch project, specifieke keuzes moeten maken over de prioritaire inzet van de middelen.

### 4.3.2 OPLEIDINGSVERSTREKKERS

Bij opleidingsverstrekkers leeft de perceptie dat er extra taken en verantwoordelijkheden zijn bijgekomen zonder bijkomende middelen. Trajectbegeleiding speelt vaak een centrale rol naar leerling én onderneming toe, trajectbegeleiders zijn de eindverantwoordelijken van een traject en algemeen het aanspreekpunt van de mentor bij de onderneming. Een risico van de huidige situatie is daarom dat de kwaliteit en capaciteit onder druk komen te staan, zeker bij opschaling van duaal leren.

Hiermee verband houdend, leeft de nood om de sleutelrol van trajectbegeleiding beter in kaart te brengen en beter te erkennen vanuit de overheid wat hiervan verwacht wordt (bijvoorbeeld in termen van het zoeken van de werkplek, plaatsbezoeken, afstemming doorheen het traject, opvolging van de leerling, afstemmen met en informeren van de mentor, etc.). Duidelijkheid hierover kan het schoolbeleid verder ondersteunen bij de implementatie en opvolging ervan.

Een andere vaststelling is dat een kleine schaal met een hoge kost komt. Momenteel zijn alle opleidingsverstrekkers vrij om duale opleiding(en) in te richten, ook als dit voor een beperkt aantal leerlingen is. Op die manier is er vaak geen volledige klasgroep die een opleiding duaal volgt en blijft er altijd een deel van de klas in het traditionele traject. De dagen dat de leerlingen duaal in de onderneming werken, krijgen de andere leerlingen wel gewoon les in de klas. Naast de inzet voor de trajectbegeleiding van de leerlingen duaal, blijven dus ook de (vak-)leerkrachten voor dit deel van de klas ingezet worden. Het inrichten van een ‘kleine’ richting is vanuit het standpunt van de scholen echter niet altijd negatief: het SONO-rapport toont aan dat *“de financieringsregels grotendeels degressief zijn en dus relatief meer middelen per leerling toekennen aan kleine scholen dan aan scholen met een hoger leerlingenaantal. [...] Door de degressiviteit van de pakketten uren-leraar kan het voor secundaire scholen interessanter zijn*



*om een groot aantal kleine richtingen of studiegebieden in stand te houden, daar leerlingen op deze manier meer uren-leraar genereren.”* Zoals gezegd, stellen we in deze studie dit gegeven (het ‘mogen’ inrichten van een opleiding duaal) niet in vraag, maar is het wel zinvol om vanuit het leidend principe van samenwerking waar mogelijk naar efficiëntiewinsten (en incentives om deze te realiseren) te zoeken. Het kan bijvoorbeeld gaan om onderlinge afstemming en doorverwijzing tussen scholen, of om het ‘delen’ van de administratieve aspecten van trajectbegeleiding overheen opleidingsverstrekkers (bijvoorbeeld binnen scholengroepen).

Verband houdend hiermee, is de perceptie van stakeholders dat richtingen die vier jaar geleden zijn opgestart, vandaag de grootste richtingen lijken. Dit doet de vraag rijzen of er meer niche-opleidingen bijgekomen zijn in recente jaren, dan wel of opleidingen enige tijd nodig hebben om te groeien tot een zekere schaal. Voor niche-opleidingen kan er een meerwaarde liggen in regionale specialisatie. Bepaalde opleidingen duaal zijn meer zinvol in bepaalde regio’s dan in andere omwille van het economische en maatschappelijke weefsel daar. Vanuit sectoren kan er wel vraag zijn voor een specifieke opleiding met een kleine schaal, maar voor opleidingsverstrekkers is het moeilijk om dit op lange termijn op een haalbare manier te blijven aanbieden. Voor kleine, gespecialiseerde opleidingen, kan het aangewezen zijn om de krachten meer te bundelen met andere opleidingsverstrekkers of met de vragende ondernemingen of sectoren zelf. Opleidingen die klein starten, moeten wel nog een kans krijgen om te groeien en te zien of ze effectief ‘levensvatbaar’ zijn.

### 4.3.3 ONDERWIJSKOEPELS EN HET GO!

Bij de pedagogische begeleidingsdiensten zien we dat er extra verantwoordelijkheden zijn bijgekomen voor duaal leren, waar geen bijkomende middelen tegenover staan. Zo zijn er bijkomende overlegorganen rond duaal leren waaraan de PBD’s deelnemen, processen voor het uitwerken van de standaardtrajecten en ondersteunend materiaal die nodig zijn voor duaal leren, etc. Vanuit het onderzoek hebben we daarnaast geen zicht op een vermindering van andere taken. Tegelijk horen we dat aangekondigde besparingen (cf. supra) de reguliere werking onder druk dreigen te zetten en dat er zo weinig ruimte binnen de reguliere werking is om bijkomende taken op te nemen. Net als bij de opleidingsverstrekkers betekent dit een risico voor de capaciteitsopbouw en kwaliteit op termijn, zeker bij opschaling. Kwaliteitsvolle implementatie en opschaling van duaal leren vragen immers een proactieve aanpak van de PBD’s.

### 4.3.4 ONDERNEMINGEN

Zoals uit de vorige paragraaf bleek, zijn er voor ondernemingen diverse steunmaatregelen beschikbaar. Hier is het belangrijk om data te verzamelen over het bereik en de doeltreffendheid van deze maatregelen. Doeltreffendheid kan verder bekeken worden vanuit verschillende perspectieven: doeltreffendheid om nieuwe ondernemingen te overtuigen om een werkplek aan te bieden (opstart overbruggen) en doeltreffendheid om ondernemingen te overtuigen het aantal werkplekken dat ze aanbieden te verhogen of werkplekken voor specifieke doelgroepen aan te bieden (indien van toepassing).

Bij het analyseren van bereik en doeltreffendheid van de maatregelen, is het belangrijk onderscheid te maken tussen kmo’s en grote ondernemingen. Het literatuuronderzoek toonde immers al aan dat kmo’s minder goed hun weg vinden in de administratie voor het aanvragen van financiële incentives en vooral nood hebben aan een goede ondersteuning voor informatie, administratie en implementatie. De observatie dat er grote verschillen zijn voor grote ondernemingen versus kmo’s in het implementeren van duale trajecten, werd ook bevestigd in de workshops.

Algemeen rekenen ondernemingen, en daarbinnen de mentoren, bij de praktisch implementatie van het traject vaak sterk op ondersteuning door de trajectbegeleiding, bijvoorbeeld bij het bewaken en



realiseren van de leerdoelen en van de ondersteuning op maat van de jongere. De trajectbegeleiders zijn het aanspreekpunt van de onderneming (mentor) bij vragen over het traject, de aanpak, de administratie, etc. In grote ondernemingen met een personeelsdienst of HR-verantwoordelijke nemen deze de leiding over de trajecten langs de zijde van de onderneming en ondersteunen zij de mentoren bij de voorbereiding, praktische vragen, evaluatie, etc. Bij kmo's steunt men hiervoor sterker op de opleidingsverstrekker (trajectbegeleiding). Dit bevestigt de centrale rol van de trajectbegeleiding die we hierboven ook al beschreven vanuit het perspectief van de opleidingsverstrekkers.

Tot slot vermelden we ook, onder de noemer van niet-financiële ondersteuning (die echter wel tot een financiële (tijds)besparing kan leiden) en in het principe van kwaliteitsbewaking, de noodzaak om zoveel mogelijk met een gemeenschappelijke basis voor werkdocumenten en formulieren te werken. Een onderneming die met verschillende opleidingsverstrekkers samenwerkt voor meerdere trajecten in eenzelfde opleiding duaal verwacht in principe dezelfde administratie voor al deze leerlingen, een gelijkaardig evaluatiedocument, etc. In sommige sectoren hebben de sectorfondsen dergelijke formulieren ontwikkeld en ter beschikking gesteld, maar dit is niet overal het geval.

### 4.3.5 SECTORFONDSEN

De sectorfondsen zijn voor een groot deel afhankelijk van projectmiddelen voor de ontwikkeling van duaal leren. De aanvraag van deze middelen is zeer tijdsintensief, de uitkomst onzeker. Bovendien kunnen er enkel aanvragen gedaan worden voor zover die passen binnen de scope van de oproep, wat dus de experimenteer- en ontwikkelruimte hierbinnen beperkt. Er is ook weinig ruimte voor kennisopbouw omwille van het tijdelijke karakter van deze financiering.

Bij de sectorfondsen leeft ook de nood aan meer tijd en middelen voor opvolging. Specifiek gaat het om meer ruimte voor een gestructureerde, permanente opvolging van vestigingen en overeenkomsten en voor de opvolging van mentoren en het opzetten van lerende netwerken van mentoren waarin deze kunnen blijven leren van elkaar en ervaringen uitwisselen. Beide elementen zijn relevant om de kwaliteit te bewaken, ook bij de opschaling van duaal leren in Vlaanderen.

Zoals vermeld in paragraaf 4.2 komt er met de addenda van de sectorconvenants in 2021 wel bijkomende financiering voor sectorfondsen om duaal leren te implementeren, bijvoorbeeld voor plaatsbezoeken, etc. Dit zou de nodige ruimte kunnen creëren om de kwaliteit van werking en van de werkplekken te garanderen, ook op langere termijn. Tenminste, indien de convenants en de addenda, die enkel voor 2021-2022 gelden, systematisch verlengd worden en op die manier een structurele bron van financiering vormen.

De komende jaren zal blijken of de duale addenda ook effectief een oplossing bieden voor de knelpunten die sectorfondsen momenteel ervaren, zoals gestructureerde, permanente opvolging van mentoren, werkplekken en overeenkomsten. De werking dient zorgvuldig te worden opgevolgd, zodat waar nodig kan worden bijgestuurd en waar aangewezen extra maatregelen worden ondernomen om de opschaling en kwaliteit van duaal leren in Vlaanderen verder te ondersteunen. Bovendien dient te worden nagegaan of sectorfondsen die niet in aanmerking komen voor de addenda, bijvoorbeeld bij gebrek aan een sectorconvenant of een sectoraal partnerschap, over de nodige middelen beschikken om de kwaliteit van de werking en de werkplekken te kunnen garanderen.





## DEEL 5

Conclusies en aanbevelingen







Om duaal leren tot een succes te laten uitgroeien, is het belangrijk dat er voldoende informatie is over wat het praktisch inhoudt voor ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers, onderwijskoepels en het GO! aangezien zij een sleutelrol opnemen bij de implementatie. Deze studie verschaft inzicht in de kosten en baten voor elk actor, en in de financiële aspecten van het systeem om te kunnen komen tot concrete beleidsmaatregelen die duaal leren aantrekkelijker kunnen maken voor de actoren, in het bijzonder ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en het GO!

Doorheen de studie ligt de focus op duaal leren in het secundair onderwijs voor een diverse mix van 12 opleidingen over verschillende onderwijsvormen en studiegebieden. Voor elke opleiding werden meerdere stakeholders geconsulteerd uit de betrokken ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers, onderwijskoepels en het GO! Op die manier werd gedetailleerde informatie verzameld om de onderliggende processen en investeringen bloot te leggen, maar ook om een inschatting te kunnen maken van de ervaren en verwachte baten.

Dit afsluitende deel van het rapport vat eerst de belangrijkste vaststellingen samen vooraleer wordt overgegaan tot de bespreking van de daaruit voortvloeiende conclusies en aanbevelingen.

## 1 / Belangrijkste vaststellingen

### ► Duaal leren vraagt veel inspanningen terwijl baten nog moeilijk te vatten zijn

Sinds de introductie van duaal leren leeft bij de betrokken actoren het aanvoelen dat de implementatie heel wat inspanningen vraagt. Dat vermoeden werd bevestigd door de verkennende analyse die voor het eerst in kaart brengt welke kosten en baten in Vlaanderen verbonden zijn aan duaal leren. Aangezien kosten reeds tijdens de trajecten ervaren worden, werd een eerste meting gedaan van de geleverde inspanningen in termen van tijdsbesteding en werkingsmiddelen. De baten werden kwalitatief beschreven met aandacht voor de mate waarin ze zich al manifesteren of verwacht worden dat te doen. Globaal genomen blijkt het echter nog te vroeg om de baten te becijferen omdat ze nog niet observeerbaar zijn of omdat de nodige data ontbreken.

Bovendien mag niet uit het oog verloren worden dat duaal leren in Vlaanderen nog in volle evolutie is. Dit verklaart bijvoorbeeld waarom we vaststellen dat momenteel nog veel tijd en middelen besteed worden aan ontwikkeling en informeren. De initiële investeringskost weegt in de opstartfase zwaar door en zal normaliter verminderen, terwijl de betrokken actoren zich beter zullen gaan organiseren en op die manier efficiëntiewinsten zullen realiseren zonder aan kwaliteit in te boeten (dankzij het leerproces dat ze al doende doorlopen). Dit impliceert dat de kosten van duaal leren in deze fase van de implementatie nog overschat worden, terwijl de baten eerder onderschat worden.



## ► Ondernemingen investeren vooral in werkplekcomponent omwille van opleidingsredenen en maatschappelijk engagement

In lijn met voorgaand onderzoek stellen we vast dat de ondernemingsgrootte een belangrijke rol speelt in de implementatie van duale leertrajecten en de daaraan verbonden kosten en baten. Een grotere capaciteit aan mensen en middelen laat bijvoorbeeld meer schaalvoordelen, gestandaardiseerde processen en investeringen toe. Hoewel de ondernemingsgrootte zich op verschillende vlakken laat voelen, komen we grotendeels tot gelijkaardige vaststellingen voor grote en kleine ondernemingen.

### **Kosten voor ondernemingen**

De resultaten tonen dat ondernemingen voornamelijk tijd en middelen investeren in de begeleiding van jongeren op de werkplek. Vooral de dagelijkse opvolging blijkt bijzonder intensief, wat onder meer het geven van instructies en feedback omvat, maar ook afstemming met de trajectbegeleider. Daarnaast blijken ook voorbereidende activiteiten een aanzienlijke kost met zich mee te brengen. In die context werd vooral verwezen naar het identificeren en opleiden van mentoren, en de administratie voor het registreren van werkplekken en mentoren. Kleinere ondernemingen laten zich voor deze administratieve taken vaak bijstaan door de trajectbegeleider of een medewerker van de sector. Grotere ondernemingen besteden dan weer meer tijd aan de voorbereiding omdat ze bijvoorbeeld meerdere mentoren inzetten en er de nodige omkadering voor voorzien of omdat ze een gesimuleerde werkomgeving inrichten (bijvoorbeeld om veiligheidsredenen). Toch hadden ondernemingen in het algemeen graag nog meer ruimte gehad voor ervaringsuitwisseling tussen mentoren.

In verhouding tot deze taken gaat er minder tijd naar het invullen van beschikbare werkplekken en het afsluiten van overeenkomsten. Zowel de opleidingsverstrekkers als actoren op sectorniveau (met name sectorfondsen en werkgeversfederaties) spelen daarbij een belangrijke ondersteunende rol. Dat geldt ook voor het aanreiken van informatie over duaal leren zodat ondernemingen op de hoogte blijven van evoluties m.b.t. duaal leren en over de nodige informatie beschikken om erover te communiceren naar hun personeel, maar ook naar het brede publiek.

### **Baten voor ondernemingen**

Tegenover deze inspanningen staan diverse baten. Een aantal baten worden momenteel al ervaren door de ondernemingen. Dat geldt in eerste instantie voor de mogelijkheid om jongeren competenties aan te leren die niet op de schoolbanken aangeleerd kunnen worden. Ook de persoonlijke ontwikkeling van mentoren en de positieve gevolgen daarvan voor de ondersteuning van andere medewerkers werden algemeen als troef ervaren, net als de productieve bijdrage van jongeren aan de bedrijfsactiviteiten door al werkend producten en diensten te genereren voor de onderneming. Andere baten die vaak worden ervaren of die in de toekomst worden verwacht, zijn de betere afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt en het groter maatschappelijk engagement van de organisatie, wat ook de reputatie van de onderneming ten goede zou komen.

Voor de meeste van deze baten ontbreekt echter een systematische monitoring of evaluatie om na te gaan in welke mate ze zich in Vlaanderen manifesteren. Uit de literatuurstudie bleek wel dat een aantal baten voor ondernemingen kunnen uitgedrukt worden in monetaire termen. Het gaat dan concreet om financiële steunmaatregelen en de productieve bijdrage die jongeren leveren en lagere kosten voor werving, selectie en inwerking van jongeren die na afstuderen in de onderneming starten. Tijdens duale trajecten bouwen jongeren immers bedrijfsspecifieke kennis en vaardigheden op en raken ze ook vertrouwd met de bedrijfscultuur. Bovendien krijgen werkgevers tijdens duale trajecten inzicht in de capaciteiten en motivatie van de leerling, waardoor er na aanwerving een lager risico op verloop zou zijn.

Hoewel er in Vlaanderen geen grootschalige bevraging bij ondernemingen is om deze baten te meten, gaven de ondernemingen via de meettabellen aan dat:



- Het merendeel van de uren dat een duale leerling in de onderneming werkt, productieve uren zijn waarbij producten worden gemaakt of diensten worden geleverd, in het bijzonder in opleidingen binnen het BSO en BuSO. In het geval er vooral binnen gesimuleerde omgevingen gewerkt wordt, blijft het aantal 'productieve' uren erg beperkt.
- Ze zowat 16 uren aan aanwervingskost uitsparen en/of een kost van meer dan €800. Ook het vooraf kennen van de competenties en werkattitude van de duale leerling vormt bij aanwerving een belangrijke financiële baat. Wel is het niet zo dat alle duale leerlingen sowieso worden aangeworven na beëindiging van hun duaal leertraject. Bovendien is het nog te vroeg om de uitgespaarde inwerkkosten en (mogelijk) lagere ontslagkosten te meten. Het vraagt immers tijd vooraleer dergelijke baten zich kunnen realiseren bij ondernemingen, waardoor ze in deze studie nog niet gemonetariseerd konden worden.

### ► Sectoren investeren in overleg en ondersteuning om o.a. kwalitatieve instroom en imago te versterken

Op sectorniveau werden de kosten en baten van duaal leren voornamelijk in kaart gebracht vanuit het perspectief van sectorfondsen. Via hun activiteiten zijn zij echter nauw betrokken bij de inspanningen die andere actoren op sectorniveau leveren, zoals werkgeversfederaties, sectorale opleidingscentra en de leden van de betrokken sectorale partnerschappen. De analyse leerde dat verschillen tussen sectoren niet zozeer te wijten zijn aan de aard van de opleiding, maar eerder aan organisatiekenmerken zoals de grootte en het gevoerde beleid, maar ook de schaal van het systeem waarin de organisatie actief is en de aard van de ondernemingen in de sector (vb. het aandeel kmo's). De sectorale eigenheid speelt m.a.w. een belangrijke rol bij de implementatie van duaal leren. Zo loopt de tijd die wordt besteed aan overleg aanzienlijk op wanneer er meerdere diensten binnen grotere sectorfondsen bij betrokken zijn, wanneer veel externe partijen geconsulteerd moeten worden of wanneer dit overleg ook regionaal gebeurt (en niet enkel centraal). De resultaten tonen dat de geconsulteerde sectoren grotendeels dezelfde taken opnemen om de implementatie van duaal leren te ondersteunen, maar dat ze er wel een eigen invulling aan geven, op maat van de situatie binnen de sector.

#### Kosten voor sectoren

Een groot deel van de getroffen inspanningen betreffen ondersteunende initiatieven, variërend van administratieve ondersteuning bij de erkenningsaanvraag tot het inhoudelijk informeren van ondernemingen en opleidingsverstrekkers via de verspreiding van materiaal en het opnemen van een helpdeskfunctie. Hoewel kleinere organisaties doorgaans meer ondersteuning vragen, zoeken ook andere ondernemingen informatie, bijvoorbeeld op het vlak van sociale verplichtingen. Daarnaast wordt ook ondersteuning geboden via de mentoropleiding, waarvoor vooral de planning en opvolging van de opleidingsdeelname bijzonder intensief is, net als de bijhorende communicatie.

Naast ondernemingen zijn ook opleidingsverstrekkers (en in het bijzonder trajectbegeleiders) een belangrijke doelgroep van de sectoren: zij nemen in de praktijk vaak een intermediaire rol op naar de werkplekken toe om bijvoorbeeld gewijzigde informatie aan de werkplekken te signaleren. De mate waarin opleidingsverstrekkers ondersteund worden, verschilt echter sterk tussen sectoren: het hangt vooral samen met het aantal te bereiken opleidingsverstrekkers en de mate waarin ze vertrouwd zijn met duaal leren. Centra Leren en Werken (CLW's) zouden daarom bijvoorbeeld minder ondersteuning vragen dan scholen uit het voltijds onderwijs. We observeren ook grote verschillen wat betreft het samenbrengen van leerlingen en ondernemingen: in sommige sectoren onderneemt men geen actie en laat men de markt spelen, terwijl men in andere sectoren actief op zoek gaat naar werkplekken, in functie van het (on)evenwicht in het aantal leerlingen en werkplekken voor een duale opleiding in de regio.



Verder impliceert samenwerking met partners ook heel wat intern en extern overleg, dat doorgaans ook meerdere duale opleidingen binnen een sector ten goede komt. Buiten de formele overlegorganen gebeurt dit bijvoorbeeld ook om informatief en inhoudelijk (didactisch) materiaal te ontwikkelen, de mentoropleiding te organiseren en om extra financiering aan te trekken.

Tot slot wordt ook behoorlijk veel tijd geïnvesteerd in beleidsondersteuning, gaande van communicatie en expertisedeling tot het leveren van beleidsvoorbereidend werk.

### **Baten voor sectoren**

Vanuit alle betrokken sectoren wordt aangegeven dat ze een breder netwerk met onderwijsactoren ontwikkelden via de activiteiten m.b.t. duaal leren. Dit wordt als een belangrijke baat ervaren omdat het onder meer toelaat beter inzicht te verwerven in de onderwijskant van duaal leren, en omdat het in de toekomst ook op andere vlakken tot betere samenwerking kan leiden. Nagenoeg alle sectoren ervaren of verwachten ook een sterker imago van de sector dankzij duaal leren. Voor sommige sectorfondsen faciliteert duaal leren ook de toegang tot ondernemingen, maar die baat wordt niet in alle sectoren ervaren of verwacht. Tot slot werden ook baten aangehaald die zich op het niveau van ondernemingen manifesteren, zoals de versterking van levenslang leren en het aantrekken van gekwalificeerde instroom. Deze baten kunnen echter nog niet gekwantificeerd en gemonetariseerd worden wegens een gebrek aan tijd om ze te observeren en een gebrek aan data om ze te meten.

### **► Opleidingsverstrekkers nemen meer op zich dan onderwijsopdracht, terwijl baten tijd vragen**

De kosten-batenanalyse voor opleidingsverstrekkers focust op de activiteiten die specifiek voor duaal leren worden ingericht. Die analyse toont aanzienlijke verschillen volgens schaal, onderwijsvorm en type aanbieder, waaronder de volgende:

- Schaalvoordelen manifesteren zich naargelang scholen/centra meer duale opleidingen aanbieden en naarmate meer leerlingen de duale opleiding volgen. Diverse taken worden immers voor meerdere duale opleidingen samen opgenomen en een aantal taken vragen een zeker inspanning ongeacht het aantal leerlingen (vb. infosessies organiseren/bijwonen).
- Er zijn indicaties dat de ondersteuning door de trajectbegeleiding in het buitengewoon onderwijs tijdsintensiever is, zowel wat betreft de ondersteuning aan de leerling als aan de mentor op de werkplek.
- De Syntra's en CLW's hebben doorgaans lagere 'opstartkosten' omdat ze meer vertrouwd zijn met werkplekieren. Ze realiseren vaak ook een grotere schaal voor duaal leren, wat efficiëntiewinsten met zich meebrengt, maar ook meer coördinatie vraagt.

### **Kosten voor opleidingsverstrekkers**

De kernopdracht van opleidingsverstrekkers, nl. het bieden van ondersteuning tijdens trajecten, vergt de grootste tijdsbesteding, maar neemt 'slechts' een derde van de totale bestede tijd in beslag. Trajectbegeleiding heeft een sleutelrol in het proces en in de kwaliteit van duale trajecten. De invulling van de trajectbegeleiding varieert echter sterk tussen verschillende opleidingsverstrekkers. Meer stroomlijning in de verwachtingen en vereisten van trajectbegeleiding in het duaal systeem is aangewezen, bijvoorbeeld ter ondersteuning van het schoolbeleid bij implementatie en opvolging ervan. Vooral begeleiding van leerlingen via intervisiemomenten en administratieve opvolging blijken op dat vlak behoorlijk tijdsintensief, net als afstemming met de mentor/werkplek. Opvallend is echter dat voorbereidende activiteiten haast evenveel tijd vragen: het ontwikkelen van begeleidend materiaal zoals opleidingsplannen, richtlijnen voor evaluatie en digitale tools vraagt veel tijd en geld. Dit vertrekt vaak vanuit een gemeenschappelijke basis voor verschillende duale opleidingen en in vele gevallen



wordt het ondersteund door de betrokken sector(en). Ook het informeren van leerlingen, ouders en personeel kost heel wat inspanning, net als het inwinnen en uitwisselen van informatie over duaal leren.

Verder, maar in mindere mate, investeren scholen/centra onder meer in het vinden van werkplekken en het uitvoeren van administratieve taken, zoals leerlingendossiers in orde brengen en het opstellen en registreren van overeenkomsten en opleidingsplannen. Naast de eigen administratie wordt doorgaans ook opgevolgd of de jongere en de werkgever alle administratie waarvoor zij zelf verantwoordelijk zijn, in orde brengen.

We observeren grote verschillen qua professionalisering van de trajectbegeleiders: naast verschillen in de aanpak en intensiteit van de trajectbegeleiding ervaren heel wat opleidingsverstrekkers drempels om erin te investeren. Ook de frequentie van plaatsbezoeken varieert sterk tussen opleidingsverstrekkers. De meeste scholen/centra hebben onvoldoende tijd en middelen om het aantal plaatsbezoeken te organiseren dat zij nodig achten om de gewenste ondersteuning te bieden. Er is ook een grote nood aan ervaringsuitwisseling en kennisdeling, met vraag naar een gevarieerd aanbod voor beginnende en meer ervaren trajectbegeleiders.

### **Baten voor opleidingsverstrekkers**

De geconsulteerde opleidingsverstrekkers linkten drie types baten aan duaal leren:

- Leerlingen zouden hun loopbaankansen beter kunnen inschatten en vlotter doorstromen naar de arbeidsmarkt. Algemeen wordt echter aangegeven dat het nog te vroeg is om dergelijke baten te observeren en te meten. Dat geldt ook voor de verwachting dat er door de introductie van duaal leren minder ongekwalificeerde uitstroom zal zijn.
- Duaal leren zou ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen door een betere aansluiting van de opleiding met de arbeidsmarkt te faciliteren. Ook voor deze baat ontbreken echter de nodige indicatoren om na te gaan in welke mate dit zich effectief manifesteert.
- Naar de toekomst toe wordt ook verwacht dat duaal leren zou bijdragen tot een hogere aantrekkelijkheid van de opleiding en de opleidingsverstrekker, wat bijvoorbeeld meer leerlingen zou aanspreken. Deze baat wordt echter niet door iedereen verwacht.

### **► Onderwijskoepels investeren vooral in ondersteuning en ervaren betere samenwerking 'onderwijs-werk'**

De bevraagde onderwijskoepels doorlopen voor de verschillende opleidingen een gelijkaardig proces voor de implementatie van duaal leren. De totale vereiste tijd per opleiding is wel sterk afhankelijk van het gevoerde beleid, de interne organisatie en de omvang van de onderwijskoepels. Binnen het GO! wordt duaal leren bijvoorbeeld eerder centraal aangestuurd, terwijl het katholiek onderwijs niet alleen een belangrijke rol toekent aan de centrale diensten, maar ook aan de regionale entiteiten.

### **Kosten voor onderwijskoepels.**

Een aanzienlijk deel van de geïnvesteerde tijd en middelen gaat naar ondersteuning, zowel via de ontwikkeling van materiaal als tijdens het traject zelf.

- De onderwijskoepels en het GO! beantwoorden heel wat juridische, didactische en administratieve vragen m.b.t. de programmatieaanvraag en het opleidingsplan, maar ook m.b.t. lopende trajecten, leerlingenevaluatie, etc. Hierbij nemen de onderwijskoepels ook een draaischijffunctie op waarbij ze de verschillende actoren met elkaar in contact brengen en een faciliterende rol vervullen.
- De ontwikkeling van ondersteunend materiaal (zowel organisatorisch/juridisch als pedagogisch/didactisch) gebeurt hoofdzakelijk intern wegens een gebrek aan ruimte om externe partners in te schakelen en blijkt bijzonder tijdsintensief. Via het proactief delen van informatie wordt



kennisdeling gefaciliteerd, wat ook gebeurt door deelname aan netwerkbijeenkomsten en de ondersteuning van externe organisaties van pedagogisch/didactisch oogpunt.

- Het informeren en vormen van trajectbegeleiders is eveneens een tijdrovende stap, vooral omdat de inhoudelijke ontwikkeling van de opleidingen een aanzienlijke investering vergt. In de mate van het mogelijke wordt op maat gewerkt, bijvoorbeeld door een onderscheid te maken qua niveau, i.e. tussen beginnende en ervaren trajectbegeleiders. Idealiter volgen trajectbegeleiders en (vak)leerkrachten de opleiding samen, maar dat gebeurt zelden in de praktijk<sup>92</sup>.

Daarnaast vergt ook extern overleg een grote tijdsinvestering omdat duaal leren in Vlaanderen berust op partnerschappen en vaak meerdere personen deelnemen aan overlegmomenten, wat een grotere tijdsbesteding vraagt.

### **Baten voor onderwijskoepels.**

Men zag alvast één duidelijke baat die ervaren wordt door de pedagogisch begeleiders van de onderwijskoepels zelf, nl.: betere samenwerking tussen de actoren uit de domeinen 'onderwijs' en 'werk'. Hoewel er voor de introductie van duaal leren al goede contacten waren, worden ze versterkt door meer structureel overleg en meer informele contacten met arbeidsmarktactoren. Ook de mogelijkheid om leerlingen de keuze te bieden tussen het reguliere traject en het duale traject, in functie van het eigen leerprofiel, wordt momenteel al als een meerwaarde ervaren.

Net als de scholen vinden de onderwijskoepels het echter nog te vroeg om al een uitspraak te doen over de voordelen van duaal leren voor de doorstroom van leerlingen naar de arbeidsmarkt. Dat geldt ook voor de impact op de ongekwalificeerde uitstroom.

Naar andere potentiële baten wordt kritisch gekeken:

- Accentverschillen tussen de reguliere en de duale leerweg zeggen volgens de bevroegde personen niets over "kwaliteit" aangezien beide leerwegen gebaseerd zijn op dezelfde referentiekaders (BK's). Beide leerwegen worden als evenwaardig en kwalitatief hoogwaardig beschouwd.
- Hoewel de mogelijkheid om de nieuwste infrastructuur te gebruiken als potentiële baat wordt erkend, wordt ook de bedenking gemaakt dat dit niet altijd opgaat. De kwaliteit van de werkplek is daarvoor een cruciale randvoorwaarde en deze baat kan ook via stages gerealiseerd worden.
- Duaal leren kan ertoe bijdragen dat leerkrachten een bredere blik op het werkveld krijgen, maar om dat te realiseren moeten ze op de werkvloer komen. Momenteel zijn het echter vooral de trajectbegeleiders die plaatsbezoeken uitvoeren.

### **► Balans nodig tussen projectfinanciering en structurele financiering voor implementatie van duaal leren**

De analyse van de kosten en baten toont dat aan dat er voor alle actoren taken bijgekomen zijn voor de uitwerking en implementatie van duaal leren. Tegelijk stellen we vast op basis van de analyse van de geldstromen anno 2020 dat daar niet altijd bijkomende financiering tegenover staat. Bovendien wordt er vaak gebruik gemaakt van projectfinanciering om aspecten van duaal leren uit te werken of mogelijk te maken.

Vooraf voor opleidingsverstreckers en PBD's actoren zijn er taken bijgekomen voor de uitwerking en implementatie van duaal leren. Hier wordt algemeen uitgegaan van een verschuiving van taken, terwijl

---

<sup>92</sup> Trajectbegeleiding wordt opgenomen door meerdere personen binnen de scholen/centra. Een vakleerkracht kan de rol van trajectbegeleider opnemen, maar die rol kan ook door andere personen binnen de school/het centrum opgenomen worden.



de analyse aan toont dat er toch een aantal bijkomende taken zijn voor beide actoren in duaal leren. Bij opleidingsverstrekkers heeft vooral de trajectbegeleiding een centrale rol naar leerling én onderneming toe. Trajectbegeleiders zijn de eindverantwoordelijken van een traject en algemeen het aanspreekpunt van de mentor bij de onderneming. De analyse van de kosten en baten toont aan dat heel wat taken en acties specifiek voor duaal leren ondernomen worden en meer opvolging vragen dan bijvoorbeeld stages. Bij de PBD's zien we eveneens dat er extra verantwoordelijkheden zijn bijgekomen voor duaal leren in termen van opleiding, kennisdeling en ondersteuning van onder meer scholen en sectoren. Tegelijk dreigen aangekondigde besparingen (binnen de besparingsplannen van de Vlaamse Regering 2019-2024) de reguliere werking onder druk te zetten zodat er weinig ruimte is om bijkomende taken op te nemen. Een risico van de huidige situatie is daarom dat de kwaliteit en capaciteit onder druk komen te staan, zeker bij opschaling van duaal leren.

Het tweede aspect i.v.m. projectfinanciering, zien we vaak bij sectoren, maar ook opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en GO! maken hier gebruik van voor de ontwikkeling van specifieke aspecten voor duaal leren. Enerzijds worden deze middelen dankbaar ingezet, anderzijds merkt men op dat deze enkel voor nieuwe zaken bedoeld zijn en dus de verdere uitwerking, opschaling en implementatie in principe niet met deze middelen kunnen gerealiseerd worden. Naast de administratieve lasten die hiermee gepaard gaan voor de aanvragers, houdt de frequente inzet van projectfinanciering ook het risico in dat er onvoldoende langetermijnperspectief geboden wordt. Ad hoc financiering geeft een signaal van tijdelijkheid en dat zet de expertiseopbouw onder druk die op middellange en lange termijn mee de groei kan ondersteunen.

Tot slot speelt voor de implementatiekosten bij opleidingsverstrekkers ook de beperkte schaal van verschillende opleidingen duaal leren momenteel nog een rol. Recente opleidingen zijn vaak nog klein in termen van leerlingenaantallen (zeker per opleidingsverstrekker), maar bij opschaling kunnen er wel nog schaalvoordelen verwacht worden. Er zijn echter ook niche-opleidingen, waar geen of een minder sterke groei verwacht wordt. Hier zal het belangrijk zijn om af te wegen wat de noden zijn en of er via samenwerking gezorgd kan worden dat de inrichting ervan houdbaar is (bv. samenwerkingen met sectoren en ondernemingen, specifiek in een bepaalde regio).

### ► Rol van financiële en niet-financiële incentives voor ondernemingen

Uit de landencases blijkt dat transparantie en zekerheid belangrijk zijn wanneer het gaat om incentives voor ondernemingen. Bovendien leren we uit de literatuurstudie dat financiële incentives geen garantie voor succes zijn, en dat niet-financiële incentives minstens zo belangrijk zijn. In twee voorbeelden van de landencases werden subsidies verkozen boven fiscale maatregelen omdat subsidies beter toelaten om de grootteorde van de budgetten te bewaken en eventueel ook inhoudelijk te sturen. Subsidies lijken ook beter de opstartdrempel te kunnen overbruggen voor ondernemingen die voor de eerste keer een werkplek willen aanbieden. Tegelijk bevestigen alle bronnen de belangrijke verschillen tussen kmo's en grote ondernemingen in termen van toegang tot en bereik van (financiële) incentives: ze zouden disproportioneel veel door grotere ondernemingen opgenomen worden.

Wat niet-financiële incentives betreft, hebben ondernemingen vooral nood aan ondersteuning bij informatie, administratie en implementatie. Zoals hierboven vermeld, kijken ondernemingen (en vooral kmo's) hiervoor vaak naar de trajectbegeleiders/opleidingsverstrekker. Er is ook ondersteuning mogelijk vanuit de sectoren. Een specifiek aspect vanuit het perspectief van de ondernemingen is de nood aan een gemeenschappelijke basis voor werkdocumenten en formulieren zodat voor hen de herkenbaarheid en coherentie (bv. voor evaluatie van jongeren in dezelfde opleiding maar vanuit verschillende opleidingsverstrekkers) bewaakt blijft.



## 2 / 10 globale conclusies

De vaststellingen die hierboven werden beschreven, leiden tot de volgende globale conclusies:

1. Kosten-batenanalyse vergt systematische en gedetailleerde data op microniveau
2. Processtappen tonen hoe actoren elkaar ondersteunen
3. Administratie en voorbereiding vragen nog (te) veel tijd van ondernemingen en opleidingsverstrekkers
4. Ondersteunende rol van sectoren en onderwijskoepels wordt sterk gewaardeerd
5. Ontwikkeling van materiaal blijkt bijzonder tijdsintensief en gebeurt binnen elke organisatie
6. Inzetten op samenwerking en partnerschappen vraagt het nodige overleg
7. Afstemming tussen trajectbegeleiders en mentoren is essentieel voor kwaliteitsvolle trajecten
8. Gebrek aan kritische massa staat schaalvoordelen in de weg
9. Financiering weerspiegelt inspanningen niet
10. Gebrek aan structurele financiering zet opschaling en kwaliteit van duaal leren onder druk

### Conclusie 1: Kosten-batenanalyse vergt systematische en gedetailleerde data op microniveau

Duaal leren is als systeem nog niet lang in werking. Uit de kosten-batenanalyse blijkt dat niet alle actoren er even vertrouwd mee zijn en dat er nog niet veel systematische gegevens beschikbaar zijn. Ook de taken en activiteiten die ondernemingen, sectoren, opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en het GO! op zich nemen, waren nog niet in kaart gebracht. Deze studie is daarom in de eerste plaats gebaseerd op een uitgebreide dataverzameling om inzicht te verwerven in de ervaren kosten en (verwachte) baten. Ze biedt zowel inzicht in de aard van de activiteiten als de omvang ervan. Deze analyse opende als het ware de 'black box' en liet ons toe een aantal grote lijnen te trekken in de ervaren kosten en baten (zoals beschreven in het vorige hoofdstuk). Dat neemt echter niet weg dat er nood is aan uniforme gegevens om de kosten en baten accuraat en op grote schaal te kunnen meten, temeer omdat het systeem nog in volle ontwikkeling is en efficiëntiewinsten zal realiseren door op te schuiven op de leercurve. Op termijn zal de initiële investeringskost minder zwaar doorwegen (zoals dit ook in andere landen wordt geobserveerd). Bovendien zullen verschillende baten zich pas binnen enkele jaren ten volle manifesteren, waardoor ze momenteel nog niet gemeten – en bijgevolg onderschat – worden. Ook daarvoor is een meetinstrument nodig om ze minstens in termen van doeltreffendheid van duaal leren te kunnen capteren.

### Conclusie 2: Processtappen tonen verschillen in taakverdeling en hoe actoren elkaar ondersteunen

De analyse van de cijfers verschaft beter inzicht in wat duaal leren concreet inhoudt qua taken en activiteiten bij de verschillende actoren. Zowel de workshops als de meettabellen tonen daarbij dat het systeem gekenmerkt wordt door 'communicerende vaten': een aantal zelfde taken moeten voor elke duale opleiding worden opgenomen, maar de taakverdeling tussen actoren verschilt van opleiding tot opleiding (bv. in functie van de rol die de sector opneemt). Taken die één actor meer (minder) opneemt, leiden tot minder (meer) tijdsbesteding en kosten bij andere actoren. Iedereen is onlosmakelijk verbonden in dit ecosysteem. Het in kaart brengen van de processtappen toonde dit verder aan door zichtbaar te maken hoe actoren elkaar ondersteunen, bijvoorbeeld op de volgende manieren:

- ▶ Onderwijskoepels, het GO! en sectoren informeren scholen/centra, maar krijgen van hen ook input, bijvoorbeeld voor het ontwikkelen van materiaal.
- ▶ Ondernemingen doen zowel beroep op opleidingsverstrekkers als op sectoren om informatie in te winnen. Zij willen of kunnen doorgaans niet veel tijd investeren in het opzoeken van informatie. Anderzijds delen ze wel hun ervaringen om bijvoorbeeld opleidingen en ondersteuning up-to-date te houden.





### **Conclusie 3: Administratie en voorbereiding vragen nog (te) veel tijd van ondernemingen en opleidingsverstrekkers**

De kostenanalyse toont dat ondernemingen en opleidingsverstrekkers slechts in beperkte mate toekomen aan hun kerntaak, nl. de leeropdracht: voorbereidende activiteiten en administratieve taken vragen nog veel tijd. Tijdens de opstartfase lag de focus voornamelijk op de operationele processen en werd al doende geleerd hoe men zich het beste organiseert. Daarna lijkt de focus te verschuiven naar het leerproces, wat bijvoorbeeld geïllustreerd wordt door de groeiende vraag naar ervaringsuitwisseling, instrumenten, etc. Na de opstartfase zou er bijgevolg meer tijd zijn voor het leerproces wanneer de tijd die opgaat aan voorbereiding wordt gereduceerd en voldoende wordt geïnvesteerd in ervaringsuitwisseling en andere initiatieven die het leerproces ondersteunen.

Ondernemingen geven het signaal te willen focussen op het inhoudelijk aspect. Administratieve taken vormen vaak een drempel, zeker voor kleinere organisaties. Zij doen vaak beroep op scholen/centra en sectoren voor administratieve taken: die brengen dit dan voor meerdere trajecten in orde, terwijl (kleine) ondernemingen het 1 keer voor 1 leerling doen. Hoewel dit bij opleidingsverstrekkers minder ruimte laat om leerlingen te begeleiden en de werklast aanzienlijk verhoogt, draagt het bij tot de efficiëntie van het administratieve proces (op systeemniveau).

### **Conclusie 4: Ondersteunende rol van sectoren en onderwijskoepels wordt sterk gewaardeerd**

Zowel ondernemingen als opleidingsverstrekkers verwezen systematisch naar de ondersteuning die ze vanuit de sector en/of de onderwijskoepels en het GO! ontvangen. Ze vormen een belangrijk aanspreekpunt voor informatie over duaal leren, ondersteunend materiaal, opleidingen, etc. Hoewel sectoren sterk verschillen op het vlak van dienstverlening, bieden ze net als de onderwijskoepels en het GO! eerstelijnsadvies en verwijzen ze waar nodig door. Dergelijke brugfunctie is cruciaal om de beschikbare expertise te benutten en dubbel werk te vermijden. Het aanreiken van informatie en materiaal ontlast ondernemingen en opleidingsverstrekkers zodat zij meer ruimte hebben voor de feitelijke implementatie van duale leertrajecten.

Sectoren, onderwijskoepels en het GO! spenderen ook heel wat tijd aan beleidsondersteuning. Ze koppelen inzichten uit het veld terug naar beleidsactoren en delen de opgebouwde inzichten i.h.k.v. beleidsvoorbereidende activiteiten, communicatiecampagnes, etc. Ook participatie in formele overlegorganen zoals de sectorale partnerschappen vragen een belangrijk engagement, maar komen de kennisdeling en informatie-uitwisseling ten goede (top-down en bottom-up). Hoewel overleg tussen de betrokken actoren een aanzienlijke tijdsinvestering vraagt, is het essentieel voor duaal leren.

### **Conclusie 5: Ontwikkeling van materiaal blijkt bijzonder tijdsintensief en gebeurt parallel bij verschillende actoren**

Het ontwikkelen van informatief en pedagogisch/didactisch materiaal blijkt bijzonder tijdsintensief te zijn. Zowel ondernemingen als opleidingsverstrekkers voorzien materiaal op maat van de eigen organisatie, al wordt algemeen benadrukt dat ze ook gebruik maken van templates, apps en ander materiaal dat ter beschikking gesteld wordt door werkgeversfederaties, sectorfondsen, onderwijskoepels en het GO! en SYNTRA Vlaanderen.

Opleidingsverstrekkers en onderwijskoepels en het GO! ontwikkelen (communicatie)materiaal voornamelijk intern binnen de mogelijkheden van de beschikbare werkingsmiddelen, terwijl (grote) ondernemingen en sectoren interne en/of externe middelen mobiliseren, al dan niet in samenwerking met een externe partner. Het vrijmaken van interne middelen vergt het creëren van draagvlak binnen de organisatie om te investeren in duaal leren, terwijl het aantrekken van externe middelen veel tijd en opvolging vraagt, bijvoorbeeld voor het indienen van een aanvraag, terwijl er geen garantie op succes is. Vooral voor kleinere organisaties is het daarom niet evident om daarop in te zetten.



Wanneer ontwikkelprocessen parallel binnen verschillende organisaties gebeuren, werkt dit de variëteit in het materiaal in de hand. Het staat ook de herkenbaarheid voor ondernemingen in de weg: zij worden geconfronteerd met verschillende documenten en instrumenten voor leerlingen in dezelfde opleiding vanuit verschillende opleidingsverstrekkers.

#### **Conclusie 6: Inzetten op samenwerking en partnerschappen vraagt het nodige overleg**

Samenwerking en partnerschappen zitten in het DNA van duaal leren in Vlaanderen. Het wordt beschouwd als een gedeelde verantwoordelijkheid van de betrokken actoren, die samen afspraken maken, materiaal ontwikkelen, etc. Die beleidskeuze heeft een aantal belangrijke praktische implicaties, zoals het inrichten van formele overlegorganen die regelmatig samenkomen. Daarnaast toonde de analyse dat actoren elkaar vinden wanneer nodig, ook via informele kanalen. Ook binnen de eigen organisatie moeten alle betrokken medewerkers geconsulteerd en geïnformeerd worden over lopende initiatieven en evoluties m.b.t. duaal leren.

Deze aspecten verklaren waarom overleg algemeen een grote, maar noodzakelijke investering vraagt (qua tijd en verplaatsingskosten). We observeren echter grote verschillen naargelang de organisatiestructuur (gecentraliseerd of niet), het aantal gesprekspartners en de vergaderfrequentie. Elk ecosysteem (i.e. voor een opleiding in een bepaalde sector) heeft bijgevolg een eigen dynamiek.

#### **Conclusie 7: Afstemming tussen trajectbegeleiders en mentoren is essentieel voor kwaliteitsvolle trajecten**

Voor duale opleidingen is de integratie van de schoolcomponent en de werkplekcomponent van cruciaal belang, net als een goed contact tussen vakleerkrachten, de trajectbegeleiders en de mentor om de opleiding samen op te nemen. Uit de analyse bleek echter dat opleidingsverstrekkers door tijdsgebrek minder plaatsbezoeken kunnen uitvoeren dan ze wensen. Die bezoeken worden doorgaans uitgevoerd door de trajectbegeleiders, die niet altijd vakleerkrachten zijn. Dit brengt de connectiviteit tussen beide componenten in het gedrang: voldoende bezoeken aan de werkplek kunnen helpen om de verwachte meerwaarde van duale trajecten te realiseren. Trajectbegeleiders, en bij uitbreiding vakleerkrachten, hebben momenteel slechts in beperkte mate de gelegenheid om het traject op de werkplek goed te leren kennen, wat nochtans noodzakelijk is om erop te kunnen inspelen en de verworven inzichten ook door te geven aan andere leerlingen. Dit geeft aan dat de connectiviteit tussen onderneming en opleidingsverstrekker idealiter nog wordt versterkt.

#### **Conclusie 8: Gebrek aan kritische massa staat schaalvoordelen in de weg**

De inschrijvingscijfers voor de duale trajecten tonen dat de schaal van duaal leren in Vlaanderen voornamelijk beperkt is. Dit heeft belangrijke gevolgen voor de ervaren kosten en baten. Internationale studies wijzen immers herhaaldelijk op het belang van schaalvoordelen. In eerste instantie realiseren die zich in functie van het aantal leerlingen in duale trajecten: heel wat activiteiten dienen uitgevoerd te worden ongeacht het aantal leerlingen. Dat maakt de kosten van dergelijke activiteiten relatief zwaarder wanneer ze voor één leerling uitgevoerd worden. Terzelfdertijd beperkt een laag leerlingenaantal het potentieel om de verwachte baten te realiseren.

Een andere schaaldimensie betreft de 'economies of scope': dit betreft voordelen die kunnen worden gerealiseerd door meerdere duale opleidingen te organiseren. Verschillende taken zijn immers hetzelfde voor leerlingen in verschillende trajecten, waardoor ze samen kunnen worden opgenomen, bijvoorbeeld het ontwikkelen van materiaal en organiseren van infosessies. Dat werkt efficiëntiewinsten in de hand zonder de kwaliteit in het gedrang te brengen. Meer nog, een grotere schaal kan ertoe leiden dat de omvang van de uit te voeren taken voor duale trajecten voldoende groot is om er een medewerker op te laten werken, die erop kan focussen i.p.v. het te combineren met andere taken. Zo'n toegewijde medewerker kan meer expertise inbrengen in de trajecten, wat de kwaliteit kan verhogen.



Het zou ook het draagvlak vergroten voor verdere professionalisering van de trajectbegeleiding, waarvoor we in deze studie grote verschillen vonden tussen opleidingsverstrekkers.

De huidige situatie is bijgevolg nog suboptimaal qua schaal. Toch weerhoudt dit de betrokken actoren er niet van om duale opleidingen te organiseren en werkplekken aan te bieden. Ook al is het vanuit systeem-perspectief belangrijk om deze kritische massa te realiseren, zowel in termen van kostenefficiëntie als in termen van capaciteitsopbouw en kwaliteit. Toch mogen we niet uit het oog verliezen dat individuele actoren ook gedreven worden vanuit andere beweegredenen, zoals hun maatschappelijk engagement.

### **Conclusie 9: Financiering weerspiegelt inspanningen niet**

Sinds de introductie van duaal leren is het systeem gaandeweg gegroeid. Doorheen het rapport blijkt dat de betrokken actoren verschillende taken opnemen die niet noodzakelijk tot hun kernopdracht behoren, maar wel bijdragen tot een efficiënte taakverdeling binnen het systeem. Onderwijsinstellingen ondersteunen bijvoorbeeld ondernemingen, terwijl dat geen deel uitmaakt van hun pedagogische opdracht. Er wordt van uitgegaan dat de implementatie van duaal leren voor hen geen bijkomende taken met zich meebrengt (wel een verschuiving van taken), terwijl de analyse toont dat heel wat taken specifiek voor duaal leren ondernomen worden en meer opvolging vragen dan bijvoorbeeld stages. Ook de koepels en het GO! investeren in opleiding, kennisdeling en ondersteuning van o.a. scholen en sectoren, en worden geacht dit binnen de reguliere werking op te nemen, die al onder druk staat door aangekondigde besparingen. Momenteel ontbreekt een financiële tegemoetkoming voor de geleverde inspanningen.

Financiële steunmaatregelen kunnen helpen de kosten te dragen op voorwaarde dat ze de juiste doelgroep bereiken en inspelen op de ervaren noden. Het huidige instrumentarium lijkt echter nog niet optimaal. Hoewel er voor ondernemingen een aantal steunmaatregelen beschikbaar zijn, is het niet altijd duidelijk in welke mate deze voor hen relevant zijn en de ervaren drempels verlagen om een werkplek aan te bieden. Vooral kmo's lijken er niet altijd hun weg naartoe te vinden, terwijl net zij vaak ondersteuning zoeken om zich te informeren, administratieve lasten te reduceren, etc. Net als werkgeversfederaties nemen sectorfondsen daarbij een belangrijke rol op. Tot 2020 werden deze taken opgenomen door de sectorconsulenten binnen het kader van de sectorconvenants (soms ten koste van de andere thema's waarrond ze werken). De aangekondigde addenda bij de convenants bieden extra middelen die specifiek voor duaal leren bestemd zijn. In de komende periode zal moeten blijken of ze voldoende antwoord bieden op de gepercipieerde noden van zowel grotere als kleinere sectorfondsen.

### **Conclusie 10: Gebrek aan structurele financiering zet opschaling en kwaliteit van duaal leren onder druk**

De ontwikkeling en uitrol van duaal leren gebeurde voornamelijk via projectfinanciering (zoals ESF-middelen). Dit had als voordeel dat proefprojecten konden worden opgezet om duaal leren in Vlaanderen te ontwikkelen. Hoewel projectmiddelen de nodige zuurstof bieden voor onderzoek en ontwikkeling, zijn ze per definitie tijdelijk. Medewerkers die expertise opbouwen via projecten, hebben geen garantie dat er na afloop voldoende financiering is om hen in dienst te houden.

Dit is ook van toepassing op duaal leren, waaraan geen structurele bijkomende financiering gekoppeld werd: de betrokken actoren worden bijgevolg geacht het binnen de reguliere financieringsstromen op te nemen. Dit zet de reguliere werking in sommige gevallen onder druk, en biedt bijgevolg geen solide basis voor de verdere uitrol van duaal leren. Hoewel projectmiddelen een grotere financiële basis kunnen creëren, bieden ze zoals hierboven besproken geen zekerheden op langere termijn. Dit langere termijnperspectief is ook algemeen belangrijk voor de betrokken actoren. Het beïnvloedt bijvoorbeeld ondernemingen bij de afweging of de opstartkosten en investeringen de moeite waard zijn: de tijdshorizon om investeringen (bijvoorbeeld in opleidingsruimte of professionalisering) te laten renderen is beperkt wanneer de financiering tijdelijk is en ondernemingen bijvoorbeeld niet kunnen inschatten op welke termijn ze zich engageren om werkplekken aan te bieden. Parallel is het ook voor



opleidingsverstrekkers nog af te wachten hoe lang ze een duale opleiding kunnen aanbieden zolang dat financieel niet haalbaar is. Op die manier zet een gebrek aan structurele financiering en het ‘tijdelijk label’ dat ermee gepaard gaat ook de kwaliteit van duaal leren onder druk. Internationale voorbeelden wijzen net op het belang van langetermijndenken en duidelijkheid van de getroffen maatregelen zodat alle betrokken actoren weten waar ze aan toe zijn.

## 3 / Aanbevelingen

Dit hoofdstuk bevat beleidsaanbevelingen om de balans tussen kosten en baten te optimaliseren, met aandacht voor de financiering van het systeem: welke evoluties zijn aangewezen om te evolueren naar een financieringssysteem dat de verdere uitrol en kwaliteit van duaal leren in Vlaanderen verder ondersteunt en naar de toekomst toe versterkt? Hieronder vallen in eerste instantie evoluties in aspecten van de financiering zelf, maar tegelijk zijn deze moeilijk los te koppelen van andere modaliteiten of efficiëntie-opportunities. De geformuleerde aanbevelingen bouwen voort op de vaststellingen en conclusies die in de voorgaande hoofdstukken centraal stonden:

1. Investeren in systematische monitoring
2. Informeren en sensibiliseren a.d.h.v. de geïdentificeerde processtappen
3. Investeren in capaciteitsopbouw om kwaliteit te bewaken
4. Administratieve ondersteuning om kmo's bij duaal leren te betrekken
5. Efficiëntie nastreven in overleg en in het ontwikkelen en delen van materiaal
6. Drempels verlagen door te blijven investeren in technologie
7. Steun op maat van grote en kleine ondernemingen
8. Kritische massa bereiken door samenwerking te stimuleren
9. Connectiviteit versterken om het potentieel van duale leertrajecten beter te realiseren
10. Financiering in functie van de geleverde inspanningen
11. Gerichte inzet van projectmiddelen

### Aanbeveling 1: Investeer in systematische monitoring

Een kosten-batenanalyse staat of valt met de kwaliteit van de beschikbare gegevens. Voor de kostenanalyse werd de nodige informatie verzameld via een expertbevraging bij opleidingsverstrekkers, ondernemingen, sectoren, onderwijskoepels en het GO! om hun tijdsbesteding voor alle taken en acties te kunnen inschatten. Naar de toekomst toe is het echter cruciaal om de nodige gegevens zorgvuldig te monitoren en zo op grote schaal te beschikken over accurate observaties. In landen als Duitsland en Zwitserland vinden bijvoorbeeld periodieke enquêtes bij ondernemingen plaats om de nodige data te verzamelen. In dergelijke mature systemen gebeurt dat om de 4 à 5 jaar, al wordt er soms voor gepleit om de frequentie nog te verhogen<sup>93</sup>. Zeker sneller evoluerende systemen, zoals bijvoorbeeld in de Vlaamse context, vragen meer frequente metingen om de vinger aan de pols te houden. Het systematisch bijhouden van gegevens kan ook eerder pragmatisch gebeuren door specifieke activiteiten te registreren, bijvoorbeeld m.b.t. intervisiemomenten, plaatsbezoeken, overleg, etc.

Dit geldt ook, en in het bijzonder, voor de batenanalyse. Ook op dat vlak worden cruciale gegevens momenteel nog niet systematisch geregistreerd, terwijl dat bijvoorbeeld zou kunnen op het moment van inschrijving of afsluiting van het dossier. De ‘return’ na afloop van het traject op het vlak van tewerkstelling, inschrijvingen, etc. zijn bijvoorbeeld sleutelvariabelen om de baten te kunnen berekenen en te kunnen afzetten tegenover de kosten. We hebben ons in deze studie door een tekort aan harde

---

<sup>93</sup> Bijvoorbeeld door Emmanuel Wüthrich op de door Vlaanderen georganiseerde studiedag rond duaal leren op 4 mei 2017 (<https://www.fdfa.be/nl/duaal-leren-ervaringen-delen-met-duitsland-zwitserland-en-oostenrijk>).



data gefocust op de identificatie en kwalitatieve beschrijving van de diverse baten die aan duaal leren toegekend worden. Ook al hebben nog niet alle baten zich kunnen realiseren gegeven de relatief korte looptijd sinds opstart van het systeem, toch reikt deze analyse relevante conclusies aan over welke baten de verschillende actoren verwachten en eerste inzichten omtrent hun belang en waarschijnlijkheid voor deze actoren.

### **Aanbeveling 2: Informeer en sensibiliseer a.d.h.v. de geïdentificeerde processtappen**

De studie kan bijdragen tot het beter informeren van de stakeholders. Het is aangewezen om in te zetten op brede imago-versterkende communicatie/sensibilisering met aandacht voor het onderscheid met Leren & Werken en een correcte weergave van de sterktes en opportuniteiten van duaal leren. Het verworven inzicht in de taken en activiteiten die de verschillende actoren op zich nemen, kan in het bijzonder gevaloriseerd worden voor kmo's en opleidingsverstrekkers, maar ook voor leerlingen en hun ouders.

- ▶ Ondernemingen die nog geen werkplekken aanbieden, kunnen moeilijk inschatten welk engagement het vraagt. Onduidelijkheid over de vereiste activiteiten kan hen ervan weerhouden in het systeem te stappen. Dat geldt in het bijzonder voor kmo's, voor wie het minder evident is om zich te informeren over duaal leren en om een werkplek aan te bieden. Het zou interessant zijn om hen kant-en-klare informatie aan te bieden door de resultaten in een (reeks) one-pager(s) te gieten zodat ze de nodige informatie op een laagdrempelige manier ter beschikking hebben. Het kan ook helpen om de baten van duaal leren, zoals geïdentificeerd in dit onderzoek, inzichtelijk maken voor ondernemingen als bijkomende stimulans om een werkplek voor een duaal leertraject aan te bieden. Dit soort praktische en bredere kennis ontbreekt immers nog te vaak bij ondernemingen, in het bijzonder bij kmo's.
- ▶ Bij scholen/centra is het aangewezen om meer klaarheid te scheppen over de taken die komen kijken bij trajectbegeleiding. Een overzicht van de taken en acties die opleidingsverstrekkers doorgaans op zich nemen, kan worden gebruikt ter opvolging en ondersteuning van het schoolbeleid. Hiertoe kan de analyse in dit rapport een eerste stap zijn, bijvoorbeeld door een checklist ter beschikking te stellen die het mogelijk maakt na te gaan of alle taken op het niveau van de instelling opgenomen worden.
- ▶ Voor ouders en het brede publiek kunnen de resultaten helpen om klaarheid te scheppen over wat duaal leren inhoudt en zo ook het imago te versterken. Duaal leren moet als een positieve keuze worden naar voor gebracht (niet als 'last resort'). Verschillende stakeholders gaven aan dat er nog veel verwarring bestaat over duaal leren. Deze studie toont welke baten jongeren kunnen verwachten duale leertrajecten en wie welke rol opneemt. Hoewel niet elke leerling gebaat is bij duaal leren, kan het voor een specifieke doelgroep een grote meerwaarde betekenen op vlak van competentieverwerving, motivatie, zelfvertrouwen, ... De sterktes en opportuniteiten moeten duidelijk in de kijker worden gezet, zodat duaal leren aan bekendheid kan winnen en ook het verschil met andere leerwegen helder is.



### **Aanbeveling 3: Investeer in capaciteitsopbouw om kwaliteit te bewaken**

Via de verplichte mentoropleiding worden ondernemingen ondersteund om hun opleidingscapaciteiten te versterken en zo het potentieel van leerlingen in duale leertrajecten maximaal te benutten. Aangezien dit ertoe kan bijdragen dat leerlingen sneller kunnen worden ingezet om productieve taken uit te voeren, draagt het bij tot het realiseren van de verwachte baten van duaal leren. Het is echter aangewezen om ook op organisatieniveau de nodige expertise op te bouwen. Enerzijds zal men al doende leren hoe de werkplek en de omkadering geoptimaliseerd kunnen worden om het leerproces op de werkvloer zo goed mogelijk te kunnen invullen. Daarnaast is het ook belangrijk dat het ondersteunende materiaal en de competenties die via duaal leren werden verworven, ook de andere medewerkers binnen de onderneming ten goede komen. Dit vergt bewustwording en concrete initiatieven op organisatieniveau, wat ook de leercultuur in de onderneming kan versterken. Actoren op sectorniveau beschouwen dit als een belangrijke potentiële baat van duaal leren.

De analyse toonde bovendien grote verschillen tussen opleidingsverstreckers op het vlak van professionalisering van trajectbegeleiders. Ook voor hen is professionalisering aangewezen: het zou trajectbegeleiding binnen de school/het centrum nog meer houvast geven en zou ook de kwaliteit van de duale trajecten ten goede komen. Het programma van de professionalisering zou ook verduidelijken welke aspecten ressorteren onder trajectbegeleiding. Voor actieve trajectbegeleiders/leerkrachten wordt daarvoor beroep gedaan op de PBD van de onderwijskoepels en het GO! Zij voorzien reeds een vormingsaanbod voor beginnende en meer ervaren trajectbegeleiders en benadrukken dat idealiter ook vakleerkrachten aansluiten. De opleidingen hebben momenteel echter een vrijblijvend karakter. Als de opleidingsdeelname aanzienlijk zou stijgen, moet ook de capaciteit binnen de PBD daarop afgestemd zijn. Zij worden echter geconfronteerd met een besparingsronde, die hun reguliere werking onder druk zet en weinig ruimte laat voor het opnemen van bijkomende taken zoals professionaliseringsinitiatieven voor trajectbegeleiding. Het is daarom aangewezen om daarvoor de nodige financiering te voorzien. Voor toekomstige leerkrachten wordt dit idealiter geïntegreerd in de lerarenopleiding zodat ze van bij de start van hun loopbaan vertrouwd zijn met duaal leren.

### **Aanbeveling 4: Voorzie administratieve ondersteuning om kmo's bij duaal leren te betrekken**

Een belangrijke succesvoorwaarde om ondernemingen, en in het bijzonder kmo's, te bereiken is een beperkte administratieve belasting. Kmo's komen vaak in een situatie terecht waarbij één leerling hen aanspreekt om bij hen de werkplekcomponent van een duale opleiding te kunnen laten doorgaan. Dergelijke situatie vraagt een andere benadering dan grotere ondernemingen die meerdere jongeren op de werkvloer opleiden en partner (willen) zijn in projecten. Kmo's blijken ook minder snel dan grote ondernemingen de weg te vinden naar financiële incentives. Naast een gebrek aan kennis over de beschikbare steunmaatregelen, zou dit vooral toe te schrijven zijn aan de bijhorende administratie. Ook voor de erkenningsaanvraag en het opstellen van overeenkomsten vragen ondernemingen (en vooral kmo's) ondersteuning. Het wegwerken van administratieve drempels zou daarom voor hen een belangrijke stimulans kunnen vormen om in te stappen in duaal leren. Internationaal onderzoek geeft aan dat dergelijke niet-financiële steun minstens zo belangrijk is als financiële incentives.

Momenteel wordt de administratieve ondersteuning vooral opgenomen door scholen/centra en sectorfondsen. Idealiter kunnen ondernemingen zich meer op de inhoudelijke aspecten toeleggen, bijvoorbeeld door de administratieve taken op een centraler niveau te organiseren. Zo kunnen enerzijds efficiëntiewinsten gerealiseerd worden: een onderneming moet vaak slechts af en toe de administratie voor een traject invoeren, terwijl scholen en sectoren dit meer frequent doen. Anderzijds kan het ook de kwaliteit ten goede komen: de administratie zal meer gestroomlijnd zijn en ondernemingen kunnen vooral tijd voorzien voor het pedagogische aspect en de begeleiding. Terzelfdertijd impliceert dit



bijkomende taken voor de opleidingsverstrekkers en sectorfondsen. Wie de taken op zich neemt, moet er ook de nodige ruimte voor krijgen, financieel en qua capaciteit.

De landencases tonen dat dergelijke ondersteuning ook door een specifieke dienst kan opgenomen worden die duaal leren ondersteunt en vanuit de overheid gefinancierd wordt. Dit zien we bijvoorbeeld in Nederland en Oostenrijk, waar dergelijke diensten ondernemingen ondersteunen bij hun subsidies, de erkenning van de leerbedrijven, het voorzien van opleidingsmateriaal, etc.

Een andere manier om de administratieve drempel te verlagen, is het stroomlijnen van de documenten. De modelovereenkomsten die SYNTRA Vlaanderen ter beschikking stelt, illustreren het potentieel voor administratieve documenten. Hoewel deze van een andere aard zijn dan pedagogisch/didactisch materiaal, zouden ook andere documenten, zoals evaluatieformulieren, kunnen vertrekken van een gemeenschappelijke basis. Dat zou de herkenbaarheid voor ondernemingen verhogen, terwijl opleidingsverstrekkers nog de nodige vrijheid hebben om ze waar nodig aan te passen. Idealiter worden fundamentele wijzigingen vermeden: het is niet de bedoeling dat sterk verschillende versies circuleren. Herkenbare documenten zouden het administratieve proces voor ondernemingen faciliteren.

#### **Aanbeveling 5: Streef efficiëntie na in overleg en in het ontwikkelen en delen van materiaal**

Zowel overleg met partners als het ontwikkelen van materiaal blijken bijzonder tijdsintensief en bieden ruimte voor efficiëntiewinsten. Overleg is essentieel voor duaal leren, waardoor het nodig is om er te blijven in investeren. Daarbij is het echter aangewezen om de vergadertijd en het aantal overlegorganen tot het noodzakelijke minimum te beperken. Het is nodig om de rollen duidelijk af te bakenen zodat overlegorganen complementair en versterkend werken, maar elkaars werking niet doorkruisen. Bovendien dient te worden vermeden dat er nog bijkomende overlegorganen gecreëerd worden.

Heel wat overleg vindt bovendien plaats voor het ontwikkelen van materiaal. Zoals hierboven werd toegelicht, is het aangewezen om zoveel mogelijk te komen tot gedeeld materiaal en – in de mate van het mogelijke – gedeelde formulieren, bijvoorbeeld voor de evaluatie van jongeren. Het gezamenlijk ontwikkelen van dergelijk materiaal zou niet enkel leiden tot kostendeling, maar ook tot meer stroomlijning van het ondersteunend materiaal. Een gemeenschappelijke basis, minstens op opleidingsniveau, kan aangereikt worden aan opleidingsverstrekkers als vertrekpunt. Dat laat flexibiliteit toe om vanuit het schoolbeleid aanpassingen of aanvullingen te doen, maar biedt toch een hogere herkenbaarheid aan ondernemingen. Vandaag worden ondernemingen immers nog te vaak geconfronteerd met verschillende evaluatieformulieren die ze voor jongeren uit verschillende instellingen moeten invullen. Dat creëert een extra drempel om werkplekken aan te bieden.

Een mogelijke manier van werken is om een grotere rol toe te kennen aan de overheid om een gemeenschappelijke basis aan materiaal aan te reiken zoals modeldocumenten of sjablonen. De betrokkenheid van de PBD's is dan wel cruciaal om vanuit pedagogisch/didactisch perspectief mee vorm te geven aan de inhoud. Voor de werkplekcomponent kunnen de betrokken sectoren input leveren. Hoewel opleidingsverstrekkers vrij zijn om eigen accenten te leggen en dergelijke documenten aan te passen, is het aangewezen dat het materiaal herkenbaar blijft door steeds de aangeboden modeldocumenten of sjablonen te gebruiken en er geen essentiële wijzigingen aan toe te brengen. Zo het materiaal herkenbaar en kan worden vermeden dat er sterk verschillende versies circuleren.

Aanvullend is het belangrijk om de reeds geleverde inspanningen te valoriseren en dubbel werk te vermijden. Door gebruik te maken van KlasCement kan alle materiaal dat reeds ontwikkeld werd, gedeeld worden via een platform dat opleidingsverstrekkers goed kennen en frequent gebruiken. Het laat ook toe om vrij kostenefficiënt sub-sites te maken voor specifieke doelgroepen, en dus ook voor



trajectbegeleiding en duaal leren (vb. [dual.klascement.be](http://dual.klascement.be)). Idealiter wordt ernaar verwezen vanuit het centrale portaal '[www.duaalleren.vlaanderen.be](http://www.duaalleren.vlaanderen.be)'.

### **Aanbeveling 6: Verlaag drempels door te blijven investeren in technologie**

Wanneer iedereen in eerste instantie vanuit de eigen sterkte zou bijdragen aan duaal leren, zouden ondernemingen en opleidingsverstrekkers in de eerste plaats moeten kunnen focussen op de leeropdracht, terwijl sectoren en onderwijskoepels zich kunnen toeleggen op connecteren, doorverwijzen en kennisdeling. Dit impliceert dat ze zo weinig mogelijk tijd zouden moeten spenderen aan andere taken. Om dit te realiseren, kunnen technologische toepassingen een faciliterende rol spelen. De inspanningen die op dat vlak reeds worden geleverd, kunnen in de toekomst nog verder opgenomen worden:

- ▶ Voor het ondersteunen van het matchingproces werd al 'RadarDuaal' ontwikkeld, een innovatieve tool om opleidingen en (potentiële) werkplekken samen te brengen. Het is belangrijk om dergelijke instrumenten te koppelen aan andere verwante systemen, bijvoorbeeld op lokaal of provinciaal niveau, en de betrokken actoren toegang te geven tot de voor hen relevante informatie.
- ▶ Het is aangewezen om alle beschikbare informatie te linken aan de portaalsite voor duaal leren, die momenteel voornamelijk administratieve informatie omvat, zodat ze kan uitgroeien tot een informatiehub met links naar andere sites zoals KlasCement of beschikbaar materiaal op sectorniveau. De versterking van het huidige online platform kan er zo toe bijdragen dat versnippering wordt vermeden en de transparantie van de beschikbare informatie en instrumenten wordt verhoogd.
- ▶ Digitale technologieën kunnen ook worden ingezet om aanvragen en formulieren zoveel mogelijk vooraf in te vullen zodat dit zo weinig mogelijk opzoekwerk of dubbel werk vraagt vanuit gebruikersperspectief. Dit vergt een ondersteunende database die steeds up-to-date is. Daarnaast kunnen
- ▶ Digitale communicatietools kunnen ook nog meer worden ingezet voor het opvolgen en bijsturen van duale trajecten en voor informatie-uitwisseling tussen de betrokken actoren. Het zou voor mentoren bijvoorbeeld de drempel kunnen verlagen om deel te nemen aan de delibererende klassenraad, wanneer die enkel moet inbellen voor de evaluatie van de jongere die op de werkplek werd opgeleid. Het succes van digitale toepassingen is echter onlosmakelijk verbonden met de digitale vaardigheden van de betrokken personen en de digitale uitrusting waarover ze binnen hun organisatie beschikken. Vooral kmo's blijken op dat vlak aanzienlijke drempels te ervaren. Tijdens de dataverzameling bleek dit bijvoorbeeld uit de voorkeur voor telefonische gesprekken i.p.v. deelname aan de online workshops, die in het kader van deze studie werden georganiseerd.

### **Aanbeveling 7: Voorzie steun op maat van grote en kleine ondernemingen**

Vanuit het perspectief van ondernemingen is het belangrijk om te bekijken of de bestaande maatregelen adequaat zijn voor de al betrokken ondernemingen enerzijds, en voor het overtuigen van 'nieuwe' ondernemingen anderzijds. Een evaluatie van de effectiviteit van de beschikbare steunmaatregelen is daarom aangewezen, die verder gaat dan de evaluatie van bestaande maatregelen en een bredere systeemevaluatie omvat. Dit kan bijdragen tot een verdere verlaging van barrières voor ondernemingen om in duaal leren in te stappen. Daarbij is het belangrijk om rekening te houden met de lessen uit de landencases. Die wijzen in de eerste plaats op het belang van transparantie en een voorkeur voor subsidies boven fiscale maatregelen omdat ze beter toelaten om de bestede budgetten te bewaken en meer ruimte laten om inhoudelijk te sturen.





In Vlaanderen zijn de financiële incentives voor ondernemingen, nl. de stagebonus, RSZ-korting voor mentoren en een doelgroepvermindering voor leerlingen in een alternerende opleiding, al beschikbaar van voor de introductie van duaal leren. De vraag stelt zich dan ook of zij voldoende op maat zijn van de duale trajecten en een adequaat antwoord bieden voor de noden van de ondernemingen. Hoewel de evaluatie van deze steunmaatregelen buiten de scope van deze opdracht valt, blijkt uit de literatuurstudie wel dat financiële incentives kunnen helpen om verschillende vormen van marktfalen te corrigeren, zoals een tekort aan werkplekken of gebrek aan kwaliteit. Ook de landencases tonen dat dergelijke instrumenten een plaats verdienen in de beleidsmix. Een systeemevaluatie van de beschikbare steunmaatregelen kan uitwijzen hoeveel (en welke) ondernemingen bereikt worden en hoe doeltreffend de incentives zijn. Er wordt bijvoorbeeld vermoed dat vooral de ‘sterkste’ actoren hun weg ernaartoe vinden, waardoor ze hun doel dreigen te missen. Dergelijke evaluatie moet ook oog hebben voor niet-financiële steunmaatregelen, die volgens internationaal onderzoek minstens zo belangrijk zijn om drempels te verlagen of weg te werken. Denk bijvoorbeeld aan administratieve ondersteuning, capaciteitsopbouw en imago-versterkende maatregelen (zoals toelicht in bovenstaande aanbevelingen).

Doorheen deze studie blijkt verder herhaaldelijk dat kmo's en grote ondernemingen met andere mogelijkheden en beperkingen geconfronteerd worden m.b.t. duaal leren. Eénmanszaken en kmo's (met of zonder medewerkers, bv. met enkel zaakvoerders) beschikken over minder mensen en middelen om de taken op te nemen. Zij hebben geen ondersteuning van een HR-dienst die veel van de planning, voorbereiding en administratie doorheen het traject op zich neemt. Door hun beperkte omvang, hebben zij ook meer moeite om aan bepaalde voorwaarden te voldoen. Een voorbeeld is het mentoren minstens 25 jaar oud zijn en minstens 5 jaar ervaring hebben in het beroep dat ze de jongere moeten aanleren<sup>94</sup>. Hoewel het duidelijk is dat deze voorwaarde ervoor moet zorgen dat de mentor zelf voldoende kennis en kunde heeft om door te geven, is leeftijd op zich niet noodzakelijk een voorspellende variabele van een kwaliteitsvolle begeleiding of match met de jongere. Vanuit eenzelfde optiek hebben kmo's ook minder ruimte dan grotere ondernemingen om gespecialiseerde expertise op te bouwen. Dit verklaart ook waarom het voor hen minder evident is om te voldoen aan alle voorwaarden van kwaliteitsvolle werkplekken voor duaal leren en waarom zij vaak minder op de hoogte zijn van de beschikbare steunmaatregelen.

Deze uitdaging vergt grondig inzicht in de noden van kmo's om hen gericht te kunnen ondersteunen. In lijn met het vooropgesteld principe van 'evidence-informed beleid' wordt momenteel vanuit Vlaanderen een Europees project voorbereid om de noden bij kmo's in kaart te brengen en o.a. na te gaan welke buitenlandse voorbeelden inspiratie kunnen bieden om duaal leren meer doorgang te laten vinden bij Vlaamse kmo's.

### **Aanbeveling 8: Bereik kritische massa door samenwerking te stimuleren**

Op het moment van deze studie is de schaal van duale opleidingen nog bijzonder beperkt. Dit impliceert dat vaak de nodige kritische massa ontbreekt om een rationele inzet van middelen te kunnen verantwoorden. Het opschalen van duaal leren impliceert in de eerste plaats een toename in het aantal leerlingen (eerder dan een stijging van het aantal opleidingsverstrekkers). Het is daarom aangewezen om meer efficiëntie na te streven, maar niet ten koste van kwaliteit. Vanuit dat perspectief pleiten we voor meer samenwerking tussen opleidingsverstrekkers, zowel qua personeel als qua middelen:

- ▶ Wanneer het aantal leerlingen in duale opleidingen beperkt is, zouden bepaalde aspecten van trajectbegeleiding kunnen worden gedeeld over scholen heen (minstens lokaal binnen

---

<sup>94</sup> Het partnerschap dat de erkenning verleent kan de minimumleeftijd terugbrengen tot 23 jaar en/of een afwijking op de vereiste praktijkervaring verlenen indien een bewijs van vooropleiding voorgelegd wordt (i.e. een studiebewijs uitgereikt door een reguliere onderwijsinstelling of een bewijs van elders verworven competenties of kwalificaties voor de competenties die de onderneming volgens het opleidingsplan moet aanleren).



scholengroepen/-gemeenschappen). Het kan bijvoorbeeld gaan om aspecten van administratie of praktische implementatie en coördinatie met de werkplekken. Op die manier zou de opgebouwde knowhow efficiënter kunnen ingezet worden.

- ▶ Ook doorgedreven samenwerking met andere actoren kan de financiële druk op opleidingsverstrekkers verlichten. In deze context denken we bijvoorbeeld aan gespecialiseerde nicheopleidingen, waarvoor de leerlingen in een specifieke sector of bij een beperkt aantal ondernemingen terecht kunnen. Uit de literatuurstudie en het veldwerk bleek dat één van de grootste baten voor een onderneming een aanwerving is van de duaal opgeleide jongere. Indien zo'n nicheopleiding wordt aangeboden op vraag van een specifieke onderneming of sector en dit financieel niet haalbaar is door de kleine schaal, dan zou voor die opleiding een groter financieel engagement gevraagd kunnen worden van die onderneming(en) of sector door de hogere kans op aanwerving. Daarbij mag dan niet uit het oog verloren worden dat een grotere financiële inbreng gepaard gaat met een grotere inspraak om tot een gedragen systeem te komen dat ook op langere termijn houdbaar is.

Tot slot kunnen de resultaten van deze studie ook inzichten aanreiken over de kosten en mogelijke inefficiënties van het aanbieden van bepaalde kleinere opleidingen. Voor de opleidingen die klein starten, maar potentieel voor opschaling hebben, moet er ruimte zijn om deze groei te realiseren via bv. specifieke inzet op communicatie, interne organisatie, etc. Anderzijds kunnen de inzichten van de analyse aangewend worden om meer bewustzijn te genereren over de implicaties van het aanbieden van kleine (niche-)opleidingen in termen van middelen, inzet en/of de noodzaak om andere actoren meer te betrekken (bv. sectoren/ondernemingen wanneer het gaat om kleine nicheopleidingen waar knelpunten in de arbeidsmarkt bestaan). Dit bewustzijn kan helpen om partners te zoeken en het zo mogelijk te maken de vereiste investeringen te dragen. Anderzijds helpt inzicht in de onderliggende processen en de economische realiteit ook om te beslissen wanneer het niet langer haalbaar is om een kleinschalige opleiding aan te bieden.

### **Aanbeveling 9: Versterk connectiviteit om het potentieel van duale leertrajecten beter te realiseren**

De analyseresultaten tonen dat de afstemming tussen de school- en werkplekcomponent voornamelijk gebeurt via de interactie tussen de trajectbegeleider en de mentor, hoewel de trajectbegeleiding door een breder team binnen de school/het centrum wordt opgenomen. Het is dan ook aangewezen om het potentieel van duale trajecten optimaal te benutten en synergieën tussen beide componenten te faciliteren, bijvoorbeeld door ook ruimte te creëren voor plaatsbezoeken door vakleerkrachten. Dat zou hen toelaten (nog) meer in te spelen op het leerproces dat op de werkplek plaatsvindt. Bovendien ontstaat zo een situatie waarin mentoren en vakleerkrachten zoveel mogelijk van elkaar kunnen leren.

Deze redenering sluit aan bij recent onderzoek (Kyndt et al., 2021)<sup>95</sup> dat ingaat op de connectiviteit tussen beide componenten van het leerproces. De leidende principes voor een succesvol systeem die in de conclusie van dat onderzoek worden geformuleerd, wijzen onder meer op het belang van een voorbereidend traject om leerlingen klaar te stomen voor het leertraject op de werkplek. Dit vergt een goed inzicht van de vakleerkrachten in de werkplekcomponent. Dat faciliteert ook het principe dat leren op school en leren op de werkplek vlot in elkaar moeten overvloeien: beide componenten zijn idealiter niet strikt gescheiden. Een nauw contact tussen mentoren en vakleerkrachten draagt bovendien bij tot 'geïntegreerd leren', waarbij leerlingen de connectie kunnen maken tussen wat ze leren op school en op de werkplek. Dat komt de kwaliteit van duale leertrajecten onmiskenbaar ten goede.

---

<sup>95</sup> Kyndt, E., Beusaert, S., & Zitter, I. (2021, in press). Developing connectivity between education and work: Principles and practices. London, UK: Routledge..



### Aanbeveling 10: Financier in functie van de geleverde inspanningen

Op basis van de analyse werd duidelijk wie wat doet. Aangezien de gefinancierde taken niet volledig overeenstemmen met de uitgevoerde taken is het aan beleidsactoren om een keuze te maken uit twee pistes:

1. Financieren wie de taken momenteel uitvoert en zo de financiering afstemmen op de huidige situatie zoals die in de praktijk gegroeid is;
2. Financiering gebruiken om te sturen wie idealiter bepaalde taken opneemt en zo de taakverdeling rationaliseren of duidelijker maken.

Belangrijk is hoe dan ook dat de taakstelling finaal duidelijk is en er geen dubbel werk gebeurt. Voortgaand op de analyseresultaten zal dat bijkomende financiering vragen omdat de actoren extra taken opnemen die specifiek gebeuren in het kader van duaal leren, terwijl er geen andere taken wegvallen. Een kwaliteitsvolle opschaling mag niet ten koste gaan van andere opdrachten en zal dan ook bijkomende financiering vragen. Voor de onderwijspartners kan daarbij worden nagegaan of het aangewezen is om additionele middelen te kleuren, wat als optie voorzien is in de regelgeving. In het Decreet lezen we immers het volgende (art 43, 1°): *“een aantal uren-leraar wordt aangewend als uren die geen lessen zijn in de vorm van trajectbegeleiding en aangeduid als ‘trajectbegeleiding duaal’. De Vlaamse Regering kan voor de voormelde aanwending een minimum bepalen dat kan variëren naargelang van het structuuronderdeel of de groep van structuuronderdelen”*. Om deze mogelijkheid te kunnen invoeren, dient in een opgeschaald, meer matuur systeem de nodige informatie te worden verzameld om te bepalen hoeveel dat minimum dan precies moet zijn. Het leidende principe van ‘evidence-informed beleid’ ondersteunt de nood aan duidelijkheid daaromtrent vooraleer dergelijke maatregel wordt ingevoerd.

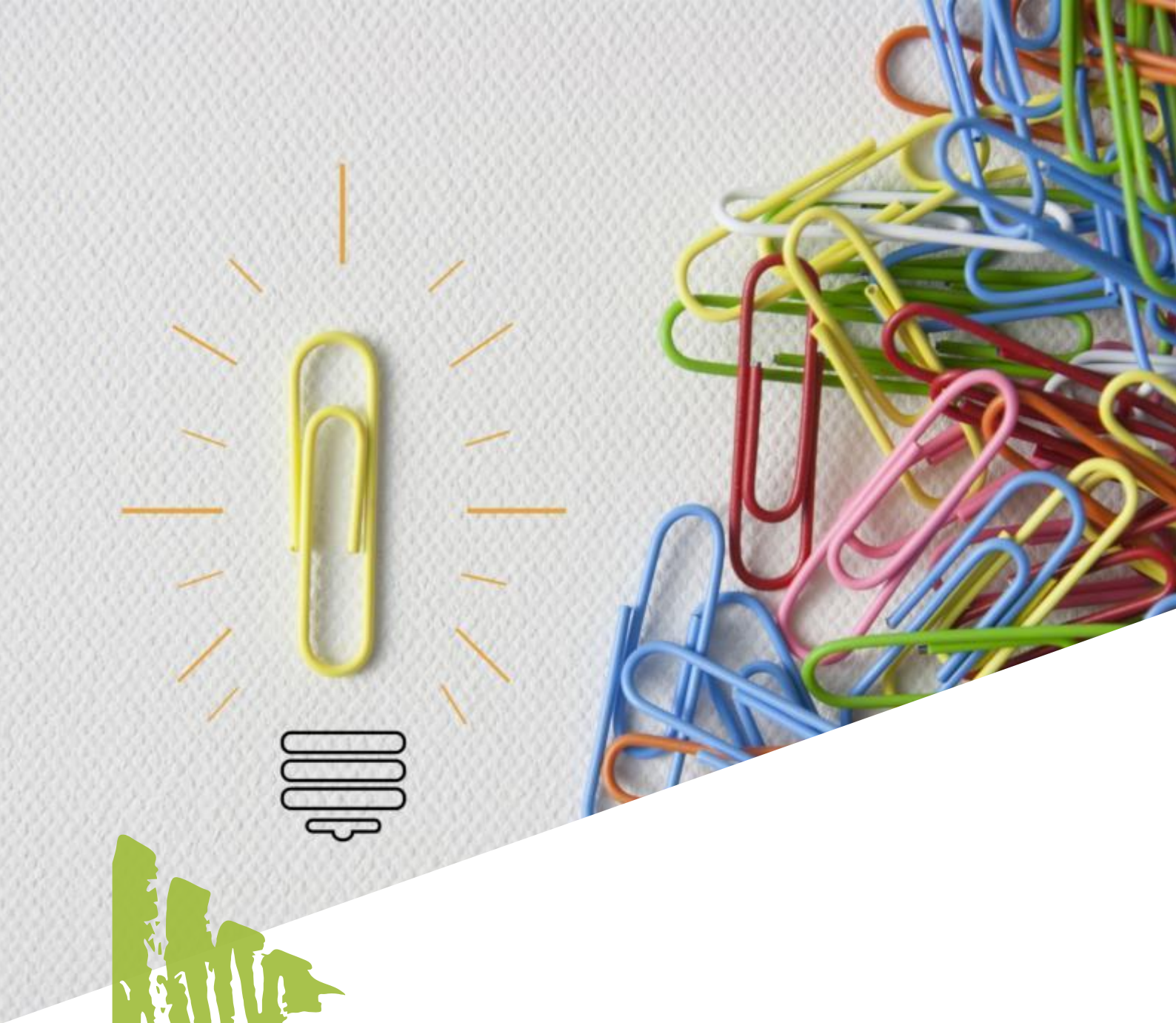
### Aanbeveling 11: Zorg voor een evenwichtige mix van structurele financiering en projectfinanciering

Een duurzaam financieringssysteem vertrekt van een goede balans tussen projectmiddelen en structurele financiering. Het werken via een oproepsysteem, bv. binnen de werking van ESF, komt immers met voor- en nadelen. Om de sterkten van dergelijk oproepsysteem te optimaliseren en anderzijds de nadelen ervan te beperken is het aangewezen om te werken met een gemengd systeem:

- ▶ Projectmiddelen kunnen worden ingezet om onderzoek en ontwikkeling te ondersteunen en experimenteeruimte te creëren;
- ▶ Structurele financiering biedt een solide basis voor de dagelijkse werking en is nodig voor een kwaliteitsvolle implementatie en opschaling van duaal leren.

Uit de landencases leren we dat het bieden van zekerheid niet onderschat mag worden: de betrokken actoren moeten weten waar ze aan toe zijn om zich ook op lange termijn te kunnen engageren. Een transparant financieringssysteem draagt daartoe bij, net als structurele financiering. Er mag immers niet uit het oog verloren worden dat het schrijven van projectvoorstellen en het verduurzamen van de resultaten een inspanning vraagt waar geen financiering tegenover staat. Wanneer tijdelijke projecten hun doeltreffendheid hebben bewezen en de onderliggende uitdaging nog steeds relevant is, dient te worden nagegaan hoe de geleverde inspanningen kunnen worden gevaloriseerd – en waar mogelijk opgeschaald – zodat het project geen stille dood sterft en er in de toekomst geen dubbel werk gebeurt. Ook dat vergt de nodige financiering.





# BIJLAGEN

[Subtitle]





## B.1 / Referenties

- Abuselidze, G., & Beridze, L. (2019). Financing models of vocational education and its impact on the economy: Problems and perspectives. SHS Web of Conferences. doi:<https://doi.org/10.1051/shsconf/20196601001>
- Asghar W., Shah I.H. & Akhtar N. (2016). Cost-benefit paradigm of apprenticeship training reviewing some existing literature, International Journal of Training Research, 14:1, 76-83, DOI: 10.1080/14480220.2016.1152029
- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? J Labour Market Res, 97-112. doi:10.1007/s12651-015-0181-x
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. The journal of political economy 70 (5), 9-49.
- Bliem W., Petanovitsch A., Schmid K. (2016). Dual Vocational Education and Training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Comparative Expert Study. ibw report, Wien.
- Bonoli, G., & Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. International Journal of Social Welfare, 369-379. doi:10.1111/ijsw.12371
- Bratberg, E. and Ø. Anti Nilsen (1998), "Transition from School to Work: Search Time and Job Duration", IZA Discussion Paper 27, Institute for the Study of Labor (IZA), <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp27.html>.
- Brunello, G. (2009). The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence. IZA Discussion Paper No. 4326. Bonn: Institute for the Study of Labor
- Cedefop (2009), Using tax incentives to promote education and training.
- Cedefop (2016). Governance and financing of apprenticeships. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 53. <http://dx.doi.org/10.2801/201055>
- Cedefop (2018). Apprenticeship schemes in European countries. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857>
- Cedefop (2019). Analytical framework for apprenticeships. [https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop\\_analytical\\_framework\\_for\\_apprenticeships.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_analytical_framework_for_apprenticeships.pdf)
- Cedefop, Basic subsidisation, Austria. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/printpdf/tools/financing-apprenticeships/financing-instruments/basic-subsidisation>
- Cedefop, Dual Apprenticeship, Austria. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/printpdf/tools/financing-apprenticeships/financing-instruments/basic-subsidisation>
- Cedefop, Dual pathway, Netherlands. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/printpdf/tools/financing-apprenticeships/apprenticeship-schemes/dual-pathway>
- Cedefop, Subsidy practical Learning, Netherlands. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships/financing-instruments/subsidy-practical-learning>



- Cedefop, Subsidy regulation apprenticeships healthcare II, Netherlands. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-apprenticeships/financing-instruments/subsidy-regulation-apprenticeships-healthcare-ii>
- Cedefop, Supra-company apprenticeship, Austria. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.cedefop.europa.eu/en/printpdf/tools/financing-apprenticeships/apprenticeship-schemes/supra-company-apprenticeship-safety-net-dual-apprenticeship>
- Chatzichristou, S.; Ulicna, D.; Murphy, I., and Curth, A. (2014), Dual Education: A Bridge over Troubled Waters? Study Commissioned by the European Parliament, DG for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Culture and Education (IP/B/CULT/IC/2013\_039 - PE529.072), <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- De Coen, A., Valsamis, D. & Sels, L. (2013). Arbeidsmarktgerichte opleidingsincentives voor werkenden. Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister bevoegd voor Werk, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma. Brussel: IDEA Consult.
- De Rick, K. (2006). Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen: motieven en ervaringen van de werkgevers. Leuven: HIVA.
- De Witte, K., & Verhaest, D. (2019). Duaal leren: uitdagingen en aanbevelingen voor de volgende Vlaamse Regering. Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk, 29(1), 72-78. Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- Dekocker, V. (2016). Klaar voor dual? Hoe werkgevers stimuleren om mee te stappen in dual leren? OVER WERK- Tijdschrift van het Steunpunt Werk, pp. 91-98.
- Dekocker, V. (2018). Leren dual leren: benut het immense potentieel van dual leren. Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk, 28(2), 106-110. Leuven: Steunpunt Werk / Uitgeverij Acco.
- Dekocker, V., & Sodermans, A.K. (2018). Leren dual leren. Leuven: Acco.
- Euler, D. (2018). Engaging the business sector in vocational education and training. Working Tool for the Political Dialogue and Project Design in Development Cooperation. Zurich: Donor Committee For Dual Vocational Education and Training.
- European Commission. (2013a). Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers. Policy handbook on Education and Training, published by the European Commission.
- European Commission (2013b). The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis.
- European Commission, Dualvet project (2015). An introduction to the dual VET system: The secret behind the success of Germany and Austria.
- EUSKADI, Ventajas de la FP Dual para el alumado. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.fpeuskadidual.eus/alumnado/informacion-general>
- Forster, A.G., Bol, T., & van der Vorst, H.G. (2016). Vocational Education and Employment over the life cycle, Sociological Science 3: 473-494.
- Franz, W. and D. Soskice (1995), "The German Apprenticeship System," in: F. Buttler et al.: Institutional Frameworks and Labor Market Performance. Comparative Views on the German and U.S. Economies, London: Routledge, 208-234.
- Geel, R., Mure, J., & Backes-Gellner, U. (2011). Specificity of occupational training and occupational mobility: An empirical study based on Lazear's skill-weights approach. Education Economics, 19(5), 519-535.
- Goossens L. (2019). De tewerkstelling van leerjongeren in Vlaanderen. Masterproef aangeboden tot het behalen van de graad van Master in de handelwetenschappen Specialisatie Accounting, auditing en controle. Faculteit economie en bedrijfswetenschappen, KU Leuven, Campus Brussel.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. Journal of Human Resources, 52(1), 48-87.
- Hashimoto, M. (1981). Firm-Specific Human Capital as a Shared Investment. American Economic Review, vol. 71, issue 3, 475-482.
- Hasluck, C. (2004), "The net costs to employers of Modern Apprenticeships", in Roodhouse, S. and D. Hemsworth (eds.), Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world, Proceedings of the conference held by the University Vocational Awards Council London.
- Hoeckel, K. (2008). Costs and Benefits in Vocational Education and Training. OECD.
- International Labour Organization (ILO) (2012). Overview of apprenticeship systems and issues: ILO contribution to the G20 task force on employment. Geneva: ILO.



- Kuczera, M. (2017b), "Incentives for apprenticeship", OECD Education Working Papers, No. 152, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/55bb556d-en>
- Kuczera, M. (2017a). Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship, OECD Education Working Papers, No. 153, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en>
- Kyndt, E., Beusaert, S., & Zitter, I. (2021, in press). Developing connectivity between education and work: Principles and Practices. London, UK: Routledge.
- Lavrentieva O., Rybalko L., Lakomova O. (2019) IMPLEMENTATION OF THE DUAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION: HISTORY, TRENDS, PERSPECTIVES. In 'The Actual Problems of the world today, Volume 2'. Londen: Sciemsee Publishing, pp? 114-124.
- Lembrechts, L. (2019). White paper: De kenmerken van duaal leren. Inspiratie voor duaal leren in Vlaanderen, nu en in de toekomst. Opgehaald van ODIN: <https://odin.syntravlaanderen.be/onderzoek-en-beleid/white-paper-de-kenmerken-van-duaal-leren-vlaanderen>
- Mapa, D. S., Almeda, J. V., & Albis, M. L. (2016). A cost benefit study on dual training system. Philippine Chamber of Commerce and Industry - Human Resources Development Foundation.
- McIntosh S. (2007). A Cost-Benefit Analysis of Apprenticeships and Other Vocational Qualifications, Research Report 834, Department of Economics, University of Sheffield
- Moretti, L., Mayerl, M., Muehlemann, S., Schlögl, P., & Wolter, S. (2017). So Similar and Yet So Different: A Comparative Analysis of a Firm's Cost and Benefits of Apprenticeship Training in Austria and Switzerland. IZA DP No. 11081. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Mühlemann, S., et al. (2005), "A structural model of demand for apprentices", CEFifo Working Paper No. 1417.
- Muehlemann, S. (2016). Making Apprenticeships Profitable for Firms and Apprentices: The Swiss Model. Challenge, 59:5, 390-404. doi:10.1080/05775132.2016.1226096
- Muehlemann, S., & Wolter, S. (2014). Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses. IZA Journal of Labor Policy, 3-25. Opgehaald van <http://www.izajolp.com/content/3/1/25>
- Müller, N. & F. Behringer (2012). Subsidies and Levies as Policy Instruments to Encourage Employer-Provided Training. OECD Education Working Papers, No. 80. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/5k97b083v1vb-en>.
- Nouwen, W., Struyf, A. & Clycq, N. (2019). Duaal leren op proef. Onderwijs in cijfers. Aantal studenten in het mbo. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/mbo/studenten-mbo/aantallen-studenten-mbo>
- OECD (2010), Learning for jobs, Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training
- OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing; Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD (2013). The OECD action plan for youth: Giving Youth a better start in the labour market. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2018), Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- Petanovitsch, A., Schmid, K., & Bliem, W. (2014). Success factors for the dual training: Possibilities of transfer. Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI).
- Pinxten, W. (2015). Beleidsaanbevelingen uit ESF-project 5053 naar een hervorming van het stelsel Leren en Werken in Vlaanderen. Brussel: Departement Werk en Sociale Economie.
- Pogatsnik, M. (2018). Dual Education: The Win-Win Model of Collaboration between Universities and Industry. iJEP – Vol. 8, No. 3, p. 145-152.
- Regioplan in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2018), Subsidieregeling praktijkleren 2014-2018. [https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2018/07/Subsidieregeling\\_praktijkleren\\_2014-2018.pdf](https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2018/07/Subsidieregeling_praktijkleren_2014-2018.pdf)
- Richardson, S. (2005), New Estimates of Employers' Contributions to Training, in K. Ball, Funding and Financing of Vocational Education and Training, Research readings, NCVET, Adelaide.
- SBB, Feiten en cijfers. Geraadpleegd op 23/09/2020 via <https://www.s-bb.nl/feiten-en-cijfers>
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. [The governance perspective: analytical potential and current conceptual issues] In: Altrichter, H. et al. (eds). Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im



- Bildungssystem[Educational governance: coordination and steering in the education system]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 231-260.
- Schmid K. (2019). Companies Engaging in Dual VET: Do Financial Incentives Matter? Approaches in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland Options, Pros and Cons for Reform Processes. ibw-report, Zürich.
- Schönfeld, G., Jansen, A., Wenzelmann, F., & Pfeifer, H. (2016). Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- SERV. (2017). Uitrol Duaal Leren. Brussel.
- Smits, W. (2005). The Quality of Apprenticeship Training. Conflicting Interests of Firms and Apprentices. Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Maastricht.
- Smits, W. (2006). The Quality of Apprenticeship Training. *Education Economics*, 14, 329-344.
- Smits, W. & Stromback, T. (2001), *The Economics of the Apprenticeship System*: Edward Elgar, Harlow.
- Stevens, M. (1994). A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition. *Oxford economic papers*, 46, 537-562.
- Strupler Leiser, M. and S.C. Wolter (2014), "Empirical Evidence on the Effectiveness of Social Public Procurement Policy: The Case of the Swiss Apprenticeship Training System", CESifo Working Paper Series 5119, CESifo Group, Munich, <https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/5119.html>.
- SYNTRA Vlaanderen (2017). Veel gestelde vragen en de antwoorden bij het decreet tot regeling van bepaalde aspecten van alternerende opleidingen, schooljaar 2016-2017. Geraadpleegd op 22/07/2019 van [https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/overeenkomsten\\_vraag\\_-\\_antwoord\\_2017\\_03\\_06.pdf](https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/overeenkomsten_vraag_-_antwoord_2017_03_06.pdf)
- Tobback, I., Verhaest, D., & De Rick, K. (2017). Het aanbod en de kwaliteit van werkleerplekken voor duaal leren: Een onderzoek naar de determinanten. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van den Bossche P., Gijbels D. Kyndt E., Wille B., De Groof, J. (2017). Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren.
- Van der Klaauw, B., A. van Vuuren and P. Berkhout (2004), "Labor Market Prospects, Search Intensity and the Transition from College to Work", IZA Discussion Paper 1176, Institute for the Study of Labor (IZA), <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp1176.html>.
- Verhaest, D., Baert, S., De Rick, K., De Witte, K., Laurijssen, I., Smet, M., & Tobback, I. (2018). De invoering van duaal leren in Vlaanderen: Een wetenschappelijke reflectie. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Waheed, A., Iftkhar, H. S., & Naeem, A. (2016). Cost-benefit paradigm of apprenticeship training: review some existing literature. *International Journal of Training Research* 14:1, 76-83. doi:10.1080/14480220.2016.1152029
- West, A., et al. (2000), "Demand-side financing – a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion paper and case studies", CEDEFOP dossier, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Wolter, S. C., Mühlemann, S., & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review*, 7(3), 249-264.
- Wolter, S. C. & Ryan, P. (2011). "Apprenticeship", in E. Hanushek, S Machin, & L. Woessmann (eds.): *Handbooks in Economics*, Vol. 3, The Netherlands: North-Holland, 2011, pp. 521-576. ISBN: 978-0-444-53429-3
- Ziderman, A. (2016). Funding Mechanisms for Financing Vocational Training: An Analytical Framework. IZA Policy Paper No. 110., IZA – Institute of Labor Economics







## B.2 / Communicatiestrategie om deelnemers te rekruteren voor de workshops

Om voldoende deelnemers te mobiliseren werd stapsgewijs tewerk gegaan om deelnemers voor de workshops te informeren en te rekruteren:

- ▶ **Nota.** Het onderzoeksteam stelde een informatieve nota op (aangepast per doelgroep) om opleidingsverstrekkers, ondernemingen, sectoren en onderwijsnetten te overtuigen om mee te werken aan het onderzoek. De doelstellingen van het onderzoek werden erin scherp gesteld, net als de verwachtingen naar de deelnemers toe (bv. in termen van tijdsbesteding).
- ▶ **Selectie van potentiële deelnemers.**
  - Onderwijsnetten. De stuurgroepleden die het KOV en het officieel onderwijs vertegenwoordigen, bezorgden het onderzoeksteam de contactgegevens van de pedagogisch begeleiders die voor de 12 opleidingen konden worden aangeschreven om deel te nemen aan de workshops.
  - Sectoren. In overleg met de stuurgroepleden die de SERV en SYNTRA Vlaanderen vertegenwoordigen, werd besloten om de uitnodiging te richten aan de sectorfondsen die betrokken zijn bij de 12 geselecteerde opleidingen. We hebben hierbij aangegeven dat het hen vrij stond om andere partijen van het sectoraal partnerschap te betrekken waar relevant.
  - Opleidingsverstrekkers. SYNTRA Vlaanderen bezorgde het onderzoeksteam een overzicht van de opleidingsvertekkers en ondernemingen met minstens één overeenkomst voor een duaal traject binnen de geselecteerde opleidingen. De focus lag op organisaties met trajecten die minstens één volledig schooljaar liepen en waar bij voorkeur nog een traject in 2019 doorlopen werd. Voor de selectie van opleidingsverstrekkers werd er ook rekening gehouden met de spreiding over types opleidingsverstrekkers (Syntra's, secundaire scholen, centra leren en werken) en over de verschillende onderwijsnetten. Waar mogelijk, maar niet prioritair, werd ook rekening gehouden met geografische locatie. Op basis van deze gegevens werden meer dan 60 contactpersonen bij opleidingsverstrekkers aangeschreven voor de 12 opleidingen.
  - Ondernemingen. Op basis van de administratieve gegevens werd ook een eerste selectie gemaakt van 5 à 6 ondernemingen per opleiding, rekening houdend met types ondernemingen (bv. qua grootte, type dienstverlening, of, in het geval van 'Kinderbegeleider' en 'Zorgkundige', private organisaties en organisaties die onder de lokale besturen vallen). Die selectie werd begin april gevalideerd bij de betrokken sectorfondsen aangezien zij op basis



van hun ervaring goed geplaatst zijn om de kwaliteit van de selectie in te schatten. Op basis van hun suggesties werd de lijst met geselecteerde ondernemingen waar nodig aangevuld en aangepast. In totaal werden zo initieel 68 ondernemingen aangeschreven voor de 12 opleidingen, zowel zelfstandigen, kmo's als grote ondernemingen (en in de mate van het mogelijke geografisch gespreid).

- ▶ **Mailuitnodiging.** Midden april werden de potentiële deelnemers via mail uitgenodigd om deel te nemen aan de workshops. Naast de informatieve nota ontvingen ze de link naar een Doodle om hun beschikbaarheid zo ruim mogelijk in te geven. Indien relevant, konden ze deze link ook bezorgen aan andere betrokken personen die binnen hun onderneming verantwoordelijk zijn voor de respectievelijke opleiding. Op basis van de reacties konden de datum en individuele deelnemers aan elk van de workshops bepaald worden. Deelnemers die volgens de Doodle niet beschikbaar zouden zijn, werden individueel gecontacteerd om na te gaan of zij zich toch konden vrijmaken, of eventueel schriftelijk of telefonisch konden meewerken. Met uitzondering van de ondernemingen (cf. infra) konden de betrokken personen zich in de meeste gevallen uiteindelijk toch vrijmaken om deel te nemen aan de workshop.
- ▶ **Reminder.** Personen die hun beschikbaarheid niet tijdig signaleerden, ontvingen een reminder waarin ze aangespoord werden om de Doodle alsnog in te vullen. De grote onzekerheid tijdens de periode van 'lockdown' door het coronavirus zorgde ervoor dat het voor heel wat betrokkenen quasi onmogelijk was om hun agenda voor de komende weken in te vullen. Om hen te overtuigen werd aangegeven dat ze hun beschikbaarheid onder voorbehoud konden doorgeven en werd hen gegarandeerd dat we alleszins rekening zouden houden met de preventieve maatregelen.
- ▶ **Inschakelen van sectorfondsen.** Aangezien heel wat economische activiteiten wekenlang stil lagen, bleek het bijzonder moeilijk om ondernemingen te mobiliseren om deel te nemen aan de workshops. De economische realiteit plaatste hen in 'overlevingsmodus', waardoor ze prioriteit moesten geven aan de heropstart van hun activiteiten. Heel wat ondernemingen reageerden niet op de eerder verstuurde uitnodiging of reminder, waardoor het moeilijk in te schatten was of ze bereid waren deel te nemen aan een online workshop. Om de respons te verhogen werd in mei contact opgenomen met de sectorconsulenten van de betrokken sectoren met de vraag om deze ondernemingen te contacteren en eventueel extra ondernemingen aan te schrijven. Het onderzoeksteam bezorgde hen hiervoor het nodige communicatiemateriaal en voorzag ook een online registratieformulier om de inschrijvingen 'real time' te kunnen opvolgen. Op aangeven van de sectorconsulenten werden contacten door het IDEA team verder nauwgezet opgevolgd. Deze aanpak leidde tot een substantiële stijging van het aantal inschrijvingen.





## B.3 / Model voor governance en financiering van duaal leren

Main criteria	Sub-criteria
Consistent legal framework	<p>A single act for VET or a single/coherent legal framework for VET (with several laws complementing each other)</p> <p>Centralisation/concentration of legislative competences at national level or national level responsible for overall legislative framework/guidance for VET and regional/local levels specifying the details</p> <p>Legal framework/mandatory regulations for cooperation of learning venues</p> <p>The status and rights of apprentices are regulated by law</p>
Balanced allocation of strategic and operational functions	<p>National level responsible for strategic functions and long-term objectives. Local level responsible for operational functions.</p> <p>Definition/setting training standards, curricula and occupational profiles at national level.</p> <p>Definition of specialisations at the local level.</p> <p>Learning venues have autonomy to implement training programmes/training plans.</p> <p>Freedom of apprenticeship contract</p>
Involvement/integration of the various bodies	<p>Adequate definition (in the legal framework) of the responsibilities of various stakeholders involved (enterprises, educational institutions, supervising bodies, institutions empowered to award and recognise qualifications, etc.)</p> <p>Official or officially recognised status of providers and supervising bodies</p> <p>Institutional framework for VET dialogue (with involvement of government, educational institutions, social partners, researchers and learners)</p> <p>Social partners participate in designing curricula, standards and occupational profiles, assessing learning outcomes and ensuring quality of apprenticeship/dual VET</p> <p>Coordinating and/or moderating role of one institution</p> <p>Institutionalised cooperation of learning venues</p>
Quality assurance and development/innovation strategies	<p>Regular evaluation of curricula and occupational profiles</p> <p>Regular assessment of learners' professional competence (systematic analysis/competence diagnostics as opposed to examinations or trade tests)</p> <p>Research on training quality and its improvement</p> <p>Regular monitoring of demand for and supply of apprenticeship places</p> <p>Adequate qualification standards and a system of initial and continuous education for VET teachers and trainers</p>
Balanced outcome and input orientation	<p>Outcome orientation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mandatory objectives and benchmarks (overall objectives) for apprenticeship and dual VET defined in law</li> <li>Educational standards (competences to be acquired by learners) defined in occupational profiles and curricula</li> <li>Examinations oriented towards learning outcomes</li> <li>Possibility of recognising learning outcomes acquired outside regular training programme following strict equivalence criteria</li> </ul> <p>Input orientation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Activities of the bodies involved determined by certain norms and rules (regulations on entry requirements for training programmes or access to certain occupations, regulations on company permission to train apprentices etc.)</li> <li>Completion of a specific/mandatory curriculum is a prerequisite for awarding a qualification</li> </ul>
Adequate financing arrangements	<p>Government covers the costs of school-based learning</p> <p>Companies cover the costs of work-based learning</p> <p>Apprentices receive moderate wages, which reflect the level of their productivity and increase progressively</p> <p>Returns generated by apprentices are at least equal to the wages and other training costs (cost-effectiveness of work-based learning)</p>

Bron: Hauschildt et al. (2013)





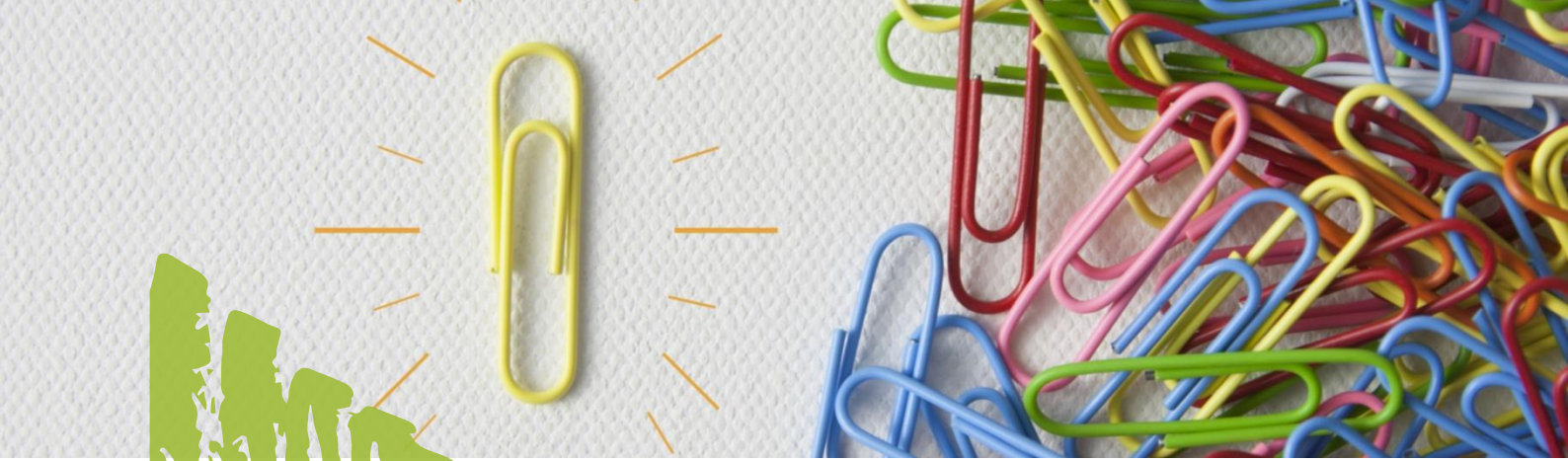
## B.4 / Oude en nieuwe regeling van de start- en stagebonus

OUDE REGELGEVING (KB 2006)		NIEUWE REGELGEVING (BVR 1/9/2018)	
Indien alles van de reeds goedgekeurde initiële aanvraag ongewijzigd doorloopt.		Reeds goedgekeurde initiële aanvraag, maar werkgever of finaliteit wijzigt (er moet geen initiële aanvraag meer ingediend worden). OPGELET, leeftijdsvoorwaarde van BVR geldt wel (jongere moet jonger zijn dan 18 jaar op 1 september van het schooljaar waarvoor de bonus voor de eerste maal wordt betaald).	
Een verlenging blijft onder oude regelgeving (zelfde finaliteit én zelfde werkgever en periode tussen beide overeenkomsten bedraagt minder dan 3 maanden). Nieuwe overeenkomst moet ingediend worden om verlenging te melden.		Aanvragen voor jongeren die nog nooit een bonus aanvroegen onder oude regelgeving.	
VOORWAARDEN VOOR HET KRIJGEN VAN EEN START- OF STAGEBONUS			
STARTBONUS (JONGERE)	STAGEBONUS (WERKGEVER)	STARTBONUS (JONGERE)	STAGEBONUS (WERKGEVER)
Voor elke finaliteit én elke werkgever is er een goedgekeurde initiële aanvraag. De voorwaarden van de initiële aanvraag staan op <a href="http://www.werk.be">www.werk.be</a>			
De overeenkomst startte ten laatste: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 dag voor de 18<sup>e</sup> verjaardag voor jongeren geboren tussen 1/1 en 30/6.</li> <li>• 30 juni van het jaar waarin de jongere 18 jaar wordt voor jongeren geboren tussen 1/7 en 31/12.</li> </ul>		De jongere moet jonger zijn dan 18 jaar op 1 september van het schooljaar waarvoor de bonus voor de eerste maal wordt betaald. De leeftijdsvoorwaarde vervalt als er reeds een start- of stagebonus voor de jongere betaald werd onder de nieuwe regelgeving.	
Soort overeenkomst: <ul style="list-style-type: none"> <li>• een overeenkomst alternerende opleiding (OAO), alleen binnen het stelsel van leren en werken <i>OF</i></li> <li>• een opleidingsovereenkomst brugproject <i>OF</i></li> <li>• een leerovereenkomst gesloten in toepassing van de reglementering betreffende de voortdurende middenstandsopleiding (in uitdoof) <i>OF</i></li> <li>• een deeltijdse arbeidsovereenkomst.</li> </ul>		Soort overeenkomst: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een overeenkomst van alternerende opleiding (OAO) <i>OF</i></li> <li>• Een stageovereenkomst alternerende opleiding <i>OF</i></li> <li>• Een opleidingsovereenkomst brugproject <i>OF</i></li> <li>• Een deeltijdse arbeidsovereenkomst.</li> </ul>	
De officiële verblijfplaats van de jongere ligt in het Vlaamse Gewest.	De effectieve werkplek van de jongere ligt in het Vlaamse Gewest.	De officiële verblijfplaats van de jongere ligt in het Vlaamse Gewest.	De effectieve werkplek van de jongere ligt in het Vlaamse Gewest.
Je bent geslaagd voor het opleidingsjaar.		Je bent geslaagd voor het opleidingsjaar	
	De jongere volgt minstens 3 maanden opleiding op de werkplek in het schooljaar waarvoor de bonus aangevraagd wordt en bij de werkgever die de bonus aanvraagt.	De jongere volgt minstens 3 maanden opleiding op de werkplek in het schooljaar waarvoor de bonus aangevraagd wordt (mag bij verschillende werkgevers zijn).	De jongere volgt minstens 3 maanden opleiding op de werkplek in het schooljaar waarvoor de bonus aangevraagd wordt en bij de werkgever die de bonus aanvraagt.
Je dient een aanvraag tot betaling in bij het departement Werk en Sociale Economie binnen de 4 maanden na het einde van het opleidingsjaar (o.b.v. einddatum op attest school).		Je dient een aanvraag in bij het departement Werk en Sociale Economie binnen de 4 maanden na het einde van het schooljaar (indienen t.e.m. 31/12). Voor de bonus loopt een schooljaar steeds van 1/9 t.e.m. 31/8.	



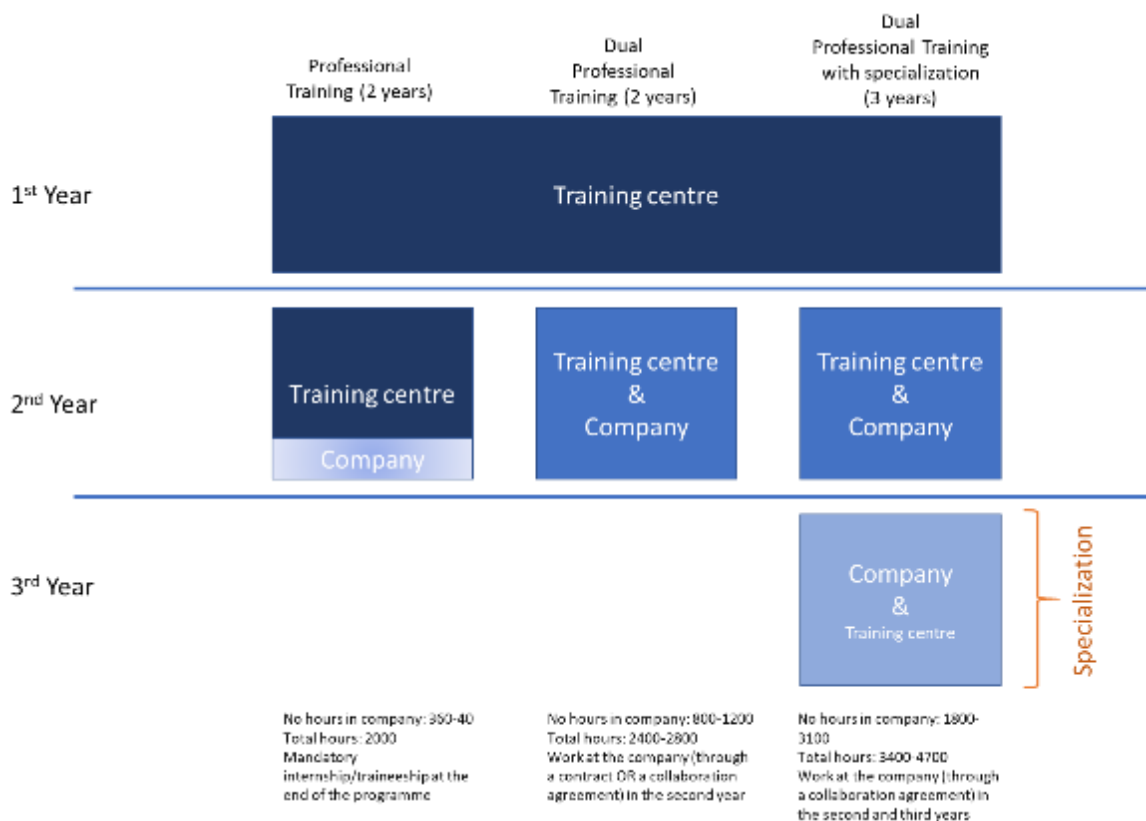
<b>ANDERE WIJZIGINGEN TUSSEN OUDE EN NIEUWE REGELGEVING</b>		
Scholen krijgen kopie van beslissingsbrieven Initiële aanvraag		Scholen krijgen geen kopie van de beslissingsbrieven
Gedeelde verantwoordelijkheid voor tijdig en volledig indienen van initiële aanvraag		Jongere en werkgever zijn elk verantwoordelijk voor het aanvragen van de bonus
Alleen proefprojecten dual in deeltijds onderwijs		Proefprojecten dual in deeltijds EN voltijds onderwijs
Schooljaar is bepaald door opleidingsinstelling		Schooljaar is bepaald door Departement Werk en Sociale Economie van 1 september t.e.m. 31 augustus
1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> opleidingsjaar €500 voor de jongere, 3 <sup>de</sup> opleidingsjaar €750 Maximum van 3 betalingen (= totaal €1.750/jongere, ongeacht welke finaliteit)		1 <sup>ste</sup> en 2 <sup>de</sup> toekenning €500, 3 <sup>de</sup> toekenning €750, ongeacht welk opleidingsjaar Maximum van 3 betalingen (= totaal €1.750/jongere)
Terugvordering mogelijk nav fout aanvrager		Terugvordering mogelijk nav fout aanvrager + fout overheid. Beperkt tot 18 maanden na goedkeuring.
<b>HOE EEN BETALING AANVRAGEN</b>		
<b>WAT</b>	Indienen 'Initiële aanvraag'	<b>GEEN INITIELE AANVRAAG MEER</b>
<b>WANNEER</b>	Binnen de 3 maanden na de startdatum van de overeenkomst	
<b>WIE</b>	1x in te dienen door jongere OF werkgever OF opleidingsinstelling	
<b>HOE</b>	Formulier 'Initiële aanvraag' invullen (jongere/werkgever/school) + kopie van de overeenkomst	
<b>WAT</b>	Indienen 'Betaalaanvraag Start- OF Stagebonus'	Indienen 'Aanvraag Start- OF Stagebonus'
<b>WANNEER</b>	Binnen de 4 maanden na het beëindigen van het opleidingsjaar (of na vroegtijdige stopzetting overeenkomst voor werkgevers). O.b.v. einddatum op attest school.	Werkgever ten vroegste na 3 maanden opleiding op de werkplek van jongere. Werkgever en jongere uiterlijk binnen de 4 maanden na het einde van het schooljaar (= indienen kan t.e.m. 31/12). Een schooljaar loopt steeds van 1/9 t.e.m. 31/8.
<b>WIE</b>	1x voor de jongere = Startbonus 1x voor de werkgever = Stagebonus	1x voor de jongere = Startbonus 1x voor de werkgever = Stagebonus
<b>HOE</b>	Formulier 'Betaalaanvraag Start- of stagebonus' invullen door jongere/werkgever en school	Formulier 'Aanvraag start- of stagebonus' invullen door jongere/werkgever en school + kopie van de overeenkomst





## B.5 / Achtergrondinformatie bij de landencases

### 5.1. Structuur duaal leren Spanje, Baskenland



## 5.2. Vermindering sociale bijdrage

### ▶ Oostenrijk:

- Health insurance contribution: The contribution rate is 3.35% over the entire apprenticeship. The apprentice has to carry 1.67% and the employer 1.68%;
- Accident insurance contribution: no accident insurance contribution needs to be paid, the apprentice is accident insured;
- Pension insurance contribution: rate doesn't differ to the general rate and is 22.80% during the entire apprenticeship period, whereas the apprentice bears 10.25% and the employer 12.55%.
- Unemployment insurance contribution: The contribution rate is 2.40% over the entire apprenticeship period (1.20% for each employee and employer) - compared to 6% contribution rate of all employees.

### ▶ Spanje:

- If there is a contract:
  - Companies of fewer than 250 employees have a reduction of social security payments of 100% if the student is registered in the Employment Agency. The rest of the companies have a reduction of 75% of the social security insurance paid by the company and 100% of the social security insurance paid by the student.
  - After the dual learning programme: Engaging a student with an open-ended contract after the end of the dual learning programme entails a reduction in the social security contributions of 1500 eur/year in the company's side during 3 years (1.800 eur/year in case of women).
- If there is a collaboration agreement:
  - If a collaboration agreement is signed, the "only" benefit is a deduction of 100% of the social security allowances.



## 5.3.

## Detailinfo financiering landencases

		The Netherlands	Austria		Spain
		Dual pathway / BBL (Beroepsbegeleidende Leerweg)	Dual Apprenticeship	Supra-company apprenticeship (safety net of dual apprenticeship)	
About the program	Duration	1-4 years (depending on qualification level)	2-4 years	1 year (UBA 2: which aims to provide parts of the apprenticeship training at a supra-company training provider) or 2-4 years (UBA 1: which aims to provide the entire apprenticeship training at a supra-company-based training place)	2 years (apprenticeship contract or collaboration agreement); 3 years (only collaboration agreement). Apprenticeship contracts are only possible for < 30 years old (OR <25 when unemployment rate is <15%). Collaboration agreement (allowances) do not have any age limit
	No. of students enrolled	In 2018-2019 there were 496 380 VET students. In 2019-2020 there are 501 904 VET students of which 26% are in the dual pathway (bbl), 74% in the schoolbased pathway (bol).	2017: 97 512; around 40% of 16+ years old	2017: 9101	2020: 2600 (figures from <a href="https://www.fpeuskadidual.eus/alumnado/informacion-general/">https://www.fpeuskadidual.eus/alumnado/informacion-general/</a> ); 2018-2019: 2295 ; 2017-2018: 1913; 2016-2017: 1283 (figures from <a href="https://www.fpeuskadidual.eus/wp-content/uploads/2019/05/03FINAL-folleto-dual-castellano-SU.pdf">https://www.fpeuskadidual.eus/wp-content/uploads/2019/05/03FINAL-folleto-dual-castellano-SU.pdf</a> ) 1400 participating companies, 95% satisfaction level; +90% students have been hired



		The Netherlands	Austria		Spain
		Dual pathway / BBL (Beroepsbegeleidende Leerweg)	Dual Apprenticeship	Supra-company apprenticeship (safety net of dual apprenticeship)	
Apprentices remunera- tion	Type	wage paid by the employer	wage paid by the employer	Totally state funded (PES)- financing instrument	wage (if contract) or allowance (if collaboration agreement) are always paid by the employer
	Characte- ristics	The starting salary amounts to at least the legal minimum wage. Increases are sector specific. Variation(s): by year of apprenticeship, age, trade and qualification level		Unsuccessful apprenticeship applicants receive training in a training center (no company)	Apprenticeship contract: payment is established in collective agreements and adjusted to the number of hours worked. In any case, it cannot be lower than the national minimum wage proportional to the hours worked. Cooperation agreement between the training centre and the company: national-level legislation establishes that learners can receive an allowance. In the Basque Country there is an obligation for employers to pay an allowance and it cannot be lower than the national minimum wage proportional to the hours worked. If the company has subscribed a sectoral agreement that includes a minimum wage for apprecticeships, this should also be considered
	Amount	Average regulated remuneration: EUR 1,330.60 per month (minimum for an 21 year old)	Average regulated remuneration: EUR 1,000 per month	Average regulated remuneration: EUR 557 per month	
Time foreseen for on-the job-training	More than 50% of the overall duration of apprenticeship. Number of hours per year (average): 1,280. 4 out of 5 days is the company part of the training (0.8*1,600=1,280).	More than 50% of the overall duration of apprenticeship	same	Contract: Allowance: min 800 hours/year and max 3 years	



		The Netherlands	Austria		Spain
		Dual pathway / BBL (Beroepsbegeleidende Leerweg)	Dual Apprenticeship	Supra-company apprenticeship (safety net of dual apprenticeship)	
Apprentice social insurance	Paid by	The employer & the apprentice	some reductions, but both student and company may contribute depending on the insurance	same	If contract: companies of fewer than 250 employees have a reduction of social security payments of 100% if the student is registered in the Employment Agency. The rest of the companies have a reduction of 75% of the social security insurance paid by the company and 100% of the social security insurance paid by the student. If allowance, 100% of the social security allowances are deducted
	Rights	Health, pension, unemployment, annual leave	Health insurance contribution: The contribution rate is 3.35% over the entire apprenticeship. The apprentice has to carry 1.67% and the employer 1.68%.; Accident insurance contribution: no accident insurance contribution needs to be paid, the apprentice is accident insured; Pension insurance contribution: rate doesn't differ to the general rate and is 22.80% during the entire apprenticeship period, whereas the apprentice bears 10.25% and the employer 12.55%. ; Unemployment insurance contribution: The contribution rate is 2.40% over the entire apprenticeship period (1.20% for each employee and employer) - compared to 6% contribution rate of all employees.	same	If contract: health, pension, accident, unemployment. If allowance: the same except unemployment



		The Netherlands	Austria		Spain
		Dual pathway / BBL (Beroepsbegeleidende Leerweg)	Dual Apprenticeship	Supra-company apprenticeship (safety net of dual apprenticeship)	
Financing on-the-job		The employers cover the costs of apprenticeship, however, they are partly compensated through different financing instruments.	Company-based training is entirely paid by employers. Employers receive some public funding, the 'basic subsidisation' offers by far the largest support. Employers additionally pay equipment costs and wages for instructors etc.	Fixed amount to training providers entirely paid by the state. (contributions to providers: individually negotiated in a bidding procedure)	Company-based training is entirely paid by employers (but there are reductions in social security)
Incentives for employers	Subsidies + short descrip- tion*	Subsidy practical learning + Stage fund healthcare	Basic subsidisation (70% of the budget) + Quality-oriented subsidisation options + Project funding	allowances + training providers support	Reductions in social security payments (see above). In addition: if contract: engaging with open ended contracts the students entails a reduction of 1500 eur/year in the company's side social security payments during 3 years (1800 eur/year in case of women), 2000 euro subsidy from Lanbide (Basque employment service agency)
	Costs for state	In 2016 total EUR 308,500,000	Subsidies to training company: on average EUR 1 383	The public financing equals total financing: EUR 152,000,000 (estimate).	



## 5.4.

## Gedetailleerde informatie Nederlandse subsidies

Subsidy Practical Learning	
<i>Eligible groups</i>	All companies (recognised companies) - bij de Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (RVO). Deze dienst voert de regeling uit.
<i>Governance</i>	The Ministry of Education, Culture and Science is responsible for the overall management of the instrument. SBB (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) is responsible for monitoring/evaluation and day-to-day operation. The Netherlands Enterprise Agency (part of the Ministry of Economic Affairs) is also involved in the management of the instrument.
<i>Source of financing</i>	State
<i>Financing formula and allocation mechanisms</i>	The maximum amount is EUR 2,700 per apprentice per year. Funds are disbursed to all eligible applicants on the basis of the legal entitlement. The more applications there are, the less budget available. In total EUR 205 million is available annually (EUR 188,9 million is reserved for BBL students (MBO) per year till 2019).
<i>Eligible costs</i>	n.a.
<i>Beneficiaries/take up</i>	The number of learning places subsidised increased over the years from 82,433 in 2013/2014, to 85,840 in 2014/2015, and 86,820 in 2015/2016. Costs for state in 2016: In 2016: EUR 196,500,00,
<i>Evaluation/Monitoring</i>	The costs-benefit 2019 evaluation is supportive of the subsidy: <i>De baten van de BBL-opleiding wegen voor de overheid ruimschoots op tegen de kosten ervan. Op dit moment worden de grootste kosten van de BBL-opleiding, namelijk die voor de begeleiding van BBL-studenten, gedragen door het bedrijfsleven (de leerbedrijven), terwijl de grootste opbrengsten terechtkomen bij de overheid en in iets mindere mate bij de BBL-studenten, die ook belastingbetaler zijn.</i> Companies think the amount is too small ( <i>interview</i> ). Fixed budget (easy to manage for government). Interview SBB: it convinces some companies to offer an apprenticeship, but they have other incentives as well (training own employees, societal role ...)
<i>Planned changes</i>	No permanent system - has to be renewed. Plans to adapt the amount to the economic situation. In the past: fiscal incentives - became very expensive + difficult to control - misuse. ( <i>source: interview</i> )
Stage fund healthcare (Subsidieregeling stageplaatsen zorg II)	
<i>Eligible groups</i>	Companies in the health sector (only certified learning companies) hiring apprentices in occupations for which labour market shortages exist (both BOL and BBL)
<i>Governance</i>	The Ministry of Health, Welfare and Sports and their management organization DUS-I are responsible for the overall management, monitoring and evaluation of the instrument as well as day-to-day operation. Cooperation Organisation for Vocational Education, Training and the Labour Market (SBB) is also involved in the management.
<i>Source of financing</i>	State
<i>Financing formula and allocation mechanisms</i>	A fixed proportion of the total subsidy amount is assigned to each qualification category (qualification categories are set based on labour market shortages). Within each category, there is a maximum amount that a company may receive for one apprenticeship placement. In case more applications for apprenticeship places are received, the amount per apprenticeship place decreases. + SBB prepares administration (so less work for organizations compared to subsidy practical learning)
<i>Eligible costs</i>	n.a.
<i>Beneficiaries/take up</i>	In 2019-2020, the budget is EUR 112,000,000. In 2016, 5,232 companies benefited (2016 total cost state: EUR 112,000,000)
<i>Evaluation/Monitoring</i>	(2008-2015) number of apprenticeship places has increased by more than 70% since the start of the subsidy

## 5.5.

## Gedetailleerde informatie Oostenrijkse subsidies

Basic subsidation	
<i>Eligible groups</i> <i>Governance</i>	Companies entitled to train apprentices Austrian Economic Chambers (Wirtschaftskammer Österreich, WKO) are responsible for management and day to day operation of the instrument. IBW Austria - Research and Development in VET is responsible for monitoring and evaluation. The Federal Ministry of Science, Research and Economy is also involved in the management. All trade unions are involved when it comes to major changes of the instrument.
<i>Source of financing</i>	State (Austrian insolvency remuneration fund, which is paid by companies' contribution: 0,2% of gross salary)
<i>Financing formula and allocation mechanisms</i>	In the 1st year of apprenticeship, employers receive subsidy equal to 3 monthly apprentice wages; in the 2nd year - 2 monthly apprentice wages and in the 3rd and 4th years – 1 monthly apprentice wage .
<i>Eligible costs</i> <i>Beneficiaries/take up</i> <i>Evaluation/Monitoring</i>	n.a. 108,168 apprenticeships in 2014 Different monitoring studies are produced by IBW. General good evaluation. The decline of funding by every training year contradicts the rising employers' costs by every training year
<i>Planned changes</i>	Tax incentives were abolished in 2008 and replaced by direct subsidies for apprenticeships. Reason = ministry concluded that tax scheme failed to target companies that would benefit most from support. (OECD Skills strategy 2020) --> more diversified and targeted support (source: interview)
Supra-company	
<i>Eligible groups</i>	Bidding procedure - training providers (criteria: costs and infrastructure). No companies involved
<i>Source of financing</i>	State - PES
<i>Financing formula and allocation mechanisms</i>	Monthly allowance. + individual negotiated contributions
<i>Eligible costs</i> <i>Beneficiaries/take up</i> <i>Evaluation/Monitoring</i>	/ total financing: EUR 152,000,000 (estimate). Possibility to change to "normal" apprenticeship
Quality-oriented subsidisation options	
<i>Eligible groups</i>	Training measures that go beyond the job-profile (obligatory or voluntary training alliance measures, job-specific additional competences for apprentices, preparatory courses for the apprenticeship-leave examination); measures for apprentices with learning difficulties (e.g. remedial courses in German and mathematics); internships abroad including related language courses for apprentices; promotion of boarding school costs during a visit of a vocational school; professional development measures of IVET trainers; contribution to apprentices who passed the apprenticeship-leave exam "with distinction" or "good pass"
<i>Governance</i>	Austrian Economic Chambers (Wirtschaftskammer Österreich, WKO) - responsible for management and day to day operation of the instrument. IBW Austria - Research and Development in VET - responsible for monitoring and evaluation. The Federal Ministry of Science, Research and Economy - involved in the management.
<i>Source of financing</i>	Austrian insolvency remuneration fund
Project funding	
Projects to support equal access for women and men to the different apprenticeships; to support integration into the dual system as well as supra-regional placement to an apprenticeship post; to support quality management and innovation in company-based training; to increase participation in apprenticeship training and raise the chance of a successful completion (i.e. reduce/prevent dropouts) advisory, mentoring and support services are promoted (several funds)	
Subsidisation by Public Employment Service	
Subsidies for: young women, adolescents disadvantaged in the labour market, young people with special subsidation needs, 18/older and lack of qualifications can be solved by appreticeship	

IDEA Consult  
Jozef II-straat 40 B1  
1000 Brussel  
België

**Contact**

T: +32 (0)2 282 17 10  
E: [info@ideaconsult.be](mailto:info@ideaconsult.be)