

Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren

Eindrapport juni 2017

Promotor-woordvoerder:

Prof. dr. Piet Van den Bossche (Universiteit Antwerpen)

Promotoren:

Prof. dr. David Gijbels (Universiteit Antwerpen)

Prof. dr. Eva Kyndt (KULeuven)

Prof. dr. Bart Wille (Universiteit Antwerpen)

Projectmedewerker:

dr. Jetje De Groof (Universiteit Antwerpen)

Woord vooraf

Dit onderzoek naar 'Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren' is een kortlopend ad-hoc onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. De vraag vanuit de onderwijsoverheid was om een ex ante evaluatie op te zetten van de toepassing van de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de nieuwe context van duaal leren, gebaseerd op bestaande praktijken in binnen- en buitenland in contexten van alternerend/duaal leren.

Het voorliggende rapport beschrijft het onderzoek dat we met bovenstaand doel voor ogen opgezet hebben. Het onderzoek liep van 15 december 2016 tot en met 30 juni 2016 en werd uitgevoerd door onderzoekers van de Universiteit Antwerpen (onderzoeksgroep EduBRon, Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen) en van de KULeuven (Arbeids- & Organisationspsychologie en Professioneel Leren, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen).

Bij afloop van het onderzoeksproject willen we een woord van dank richten aan verschillende personen en organisaties, die een belangrijke bijdrage leverden aan de totstandkoming van het rapport. In de eerste plaats willen we Petra Huysmans bedanken, die in het kader van haar masterproef een deel van de interviews met de proeftuinen mee voor haar rekening nam. Ze vormde bovendien een inspirerende 'sparring' partner tijdens het coderingsproces.

Ook de verschillende scholen, bedrijven en organisaties in Vlaanderen en het buitenland, die we op verschillende momenten in het project bereid vonden om hun inzichten en ervaringen in verband met arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid met ons te delen, zijn we dank verschuldigd. Hun input zorgde ervoor dat we steeds beter de vinger konden leggen op de onderzoeksvragen die we wensten te beantwoorden. Syntra Vlaanderen en Femke Vandormael zijn een speciale vermelding waard, aangezien zij het mogelijk maakten dat we deel konden nemen aan de intervisie rond screening van arbeidsrijpheid die in het verlengde van 'Werkplek21' werd georganiseerd. Dit stelde ons in staat snel een zicht te krijgen op interessante praktijkvoorbeelden en instrumenten in Vlaanderen. Bovendien hebben ook de activiteiten en de discussies met de stuurgroep in het Zalmproject deeltijdsonderwijs-volwassenenonderwijs van de Provincie Antwerpen sterk bijgedragen aan de voorliggende resultaten.

Uiteraard willen we ook de opdrachtgever zelf bedanken. Deze heeft ons in staat gesteld om dit zeer boeiende en verrijkende onderzoek te kunnen uitvoeren. Voor ons als onderzoeksgroep is dit een uitgelezen kans geweest om scherper/steviger grip te krijgen op de stand van zaken van de screening van arbeidsrijpheid en – bereidheid.

Wij geloven sterk dat de resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan een beter begrip van de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. De hier gepresenteerde inzichten kunnen helpen om de veelheid van initiatieven in het Vlaamse onderwijsveld verder richting te geven. Hiermee hopen wij bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van kwaliteitsvolle trajecten van duaal leren in Vlaanderen.

Prof. dr. Piet Van den Bossche, Prof. dr. David Gijbels, Prof. dr. Eva Kyndt, Prof. dr. Bart Wille, dr. Jetje De Groof

Juni 2017

Inhoud

WOORD VOORAF	2
INHOUD	3
LIJST MET FIGUREN	5
LIJST MET TABELLEN	6
HOOFDSTUK 1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	7
1 DUAAL LEREN IN VLAANDEREN	7
1.1 AFBAKENING IN CONCEPTNOTA	7
1.2 UITROL	7
2 PROBLEEMSTELLING	9
3 DOEL VAN HET ONDERZOEK EN ONDERZOEKSVRAGEN	9
HOOFDSTUK 2: BEGRIPPENKADER	11
1 DUAAL LEREN	11
2 ARBEIDSRIJPHEID EN ARBEIDSBEREIDHEID	11
2.1 VERKENNING VIA CONCEPTNOTA	11
2.2 VERKENNING VIA AANVERWANTE BEGRIPPEN EN CONCEPTEN	12
3 KWALITEITSCRITERIA SCREENING	15
HOOFDSTUK 3: METHODOLOGIE	18
1 INVENTARISATIE EN ANALYSE VLAAMSE INSTRUMENTEN EN PRAKTIJKVOORBEELDEN	18
1.1 INVENTARISATIE	18
1.2 SELECTIECRITERIA EN UITEINDELIJKE SELECTIE	19
1.3 DOCUMENTENANALYSE EN INTERVIEWS	20
1.4 ANALYSE	21
2 SEMI-GESTRUCTUREERDE INTERVIEWS PROEFTUINEN EN ANALYSE	21
2.1 OPZET	21
2.2 STEEKPROEF	21
2.3 OPZET INTERVIEWS	23
2.4 ANALYSE VAN DE INTERVIEWS	24
3 INVENTARISATIE EN ANALYSE BUITENLANDSE INSTRUMENTEN EN PRAKTIJKVOORBEELDEN	25
3.1 INVENTARISATIE	25
3.2 SELECTIECRITERIA EN UITEINDELIJKE SELECTIE	27
3.3 DOCUMENTENANALYSE EN INTERVIEWS	27
4 LITERATUURSTUDIE	30
5 MEMBER CHECK	30

HOOFDSTUK 4: RESULTATEN	31
1 DIMENSIES VAN ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID	31
1.1 ONDERZOEKSLIJN 1: DIMENSIES ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID VOLGENS IN VLAANDEREN GEBRUIKTE INSTRUMENTEN (BESCHIKBAAR JANUARI 2017)	31
1.2 ONDERZOEKSLIJN 2 – DIMENSIES ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID VOLGENS DE DEELNEMERS AAN DE PROEFTUINEN DUAAL LEREN	38
1.3 ONDERZOEKSLIJN 3: VERDERE VERKENNING DIMENSIES ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID O.B.V. INTERNATIONALE INPUT	50
1.4 ONDERZOEKSLIJN 4: VERDERE VERKENNING DIMENSIES ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID O.B.V. VLAAMSE PRAKTIJKEN (BESCHIKBAAR MEI 2017)	58
1.5 ONDERZOEKSLIJN 5: VERKENNING VAN DE DIMENSIES VIA ONDERZOEK NAAR GOEDE VOORSPELLERS	63
1.6 <i>MEMBER CHECK</i>	66
1.7 DIMENSIES VAN ARBEIDSBEREIDHEID EN ARBEIDSRIJPHEID IN DE CONTEXT VAN DUAAL LEREN IN VLAANDEREN ('DIMENSIES 4.0')	67
2 KWALITEITSVOL SCREENEN VAN ARBEIDSRIJPHEID EN ARBEIDSBEREIDHEID	73
2.1 INPUT CONCEPTNOTA BIS	73
2.2 INPUT VLAAMSE EN BUITENLANDSE PRAKTIJKVOORBEELDEN	73
2.3 <i>MEMBER CHECK</i>	79
2.4 KWALITEITSKADER	79
3 INVENTARISERING RELEVANTE METHODIEKEN EN INSTRUMENTEN	84
3.1 VLAANDEREN	84
3.2 BUITENLAND	109
3.3 BESCHIKBARE METHODIEKEN EN INSTRUMENTEN: STAND VAN ZAKEN	111
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE EN DISCUSSIE	112
HOOFDSTUK 6: BELEIDSAANBEVELINGEN	116
GERAADPLEEGDE LITERATUUR	119
BIJLAGEN	124

Lijst met figuren

FIGUUR 1. LEREND NETWERK	8
FIGUUR 2: WIEL VAN COMPETENTIEASSESSMENT	16
FIGUUR 3. 'DIMENSIES 2.0'	49
FIGUUR 4. VERSCHIL TUSSEN <i>AUSBILDUNGSREIFE</i> , <i>BERUFSEIGNUNG</i> EN <i>VERMITTELBARKEIT</i>	51
FIGUUR 5. OVERZICHT KWALITEITEN <i>AUSBILDUNGSREIFE</i>	53
FIGUUR 6. 'DIMENSIES 4.0'	68
FIGUUR 7. KWALITEITSKADER VOOR HET SCREENEN VAN ARBEIDSRIJPHEID EN ARBEIDSBEREIDHEID IN HET KADER VAN DUAAL LEREN .	80
FIGUUR 8. ARBEIDSRIJPHEID IN CONTEXT	113

Lijst met tabellen

TABEL 1. GESCREENDE VLAAMSE PRAKTIJKVOORBEELDEN	19
TABEL 2: GESELECTEERDE VLAAMSE PRAKTIJKVOORBEELDEN	20
TABEL 3: STEEKPROEF DEELNEMENDE SCHOLEN EN BEDRIJVEN PROEFTUINEN DUAAL LEREN	22
TABEL 4: GESCREENDE LANDEN	26
TABEL 5. ONDERZOCHE PRAKTIJKVOORBEELDEN EN INSTRUMENTEN	29
TABEL 6. DIMENSIES 1.0	38
TABEL 7. VOLLEDIGE RESULTATEN UIT ALLE INTERVIEWS	40
TABEL 8. RESULTATEN UIT HET 'SPONTANE' DEEL VAN DE INTERVIEWS	40
TABEL 9. RESULTATEN UIT HET 'GESTUURDE' DEEL VAN DE INTERVIEWS	41
TABEL 10. RESULTATEN SCHOLEN VOLLEDIGE INTERVIEWS	42
TABEL 11. RESULTATEN BEDRIJVEN VOLLEDIGE INTERVIEWS	42
TABEL 12. RESULTATEN SCHOLEN SPONTANE DEEL INTERVIEW	43
TABEL 13. RESULTATEN BEDRIJVEN SPONTANE DEEL INTERVIEW	43
TABEL 14. VERSCHILLEN NAAR ONDERWIJSTYPE (O.B.V. VOLLEDIGE INTERVIEW)	44
TABEL 15. VERSCHILLEN NAAR ONDERWIJSGRAAD (O.B.V. VOLLEDIGE INTERVIEW)	45
TABEL 16. AANTAL KEREN DAT IN DE INTERVIEWS DIMENSIES SAMEN GECODEERD WERDEN	48
TABEL 17. OVERZICHT VAN DE BELANGRIJKSTE KWALITEITEN VOOR <i>AUSBILDUNGSREIFE</i> VOLGENS CATEGORIE VAN BEVRAAGDE EXPERTS	54

Hoofdstuk 1. Inleiding en probleemstelling

Vlaanderen maakt zich op voor de invoering van een systeem van duaal leren, waarbij jongeren een volwaardige kwalificatie zullen kunnen behalen in een leertraject waarin ze 60% van de competenties op de werkvloer verwerven. De school zal hierbij aan geïnteresseerde leerlingen een advies dienen te leveren over hun arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid, die als belangrijke succesfactoren beschouwd worden om het duale leertraject met vrucht af te werken. Er is echter nood aan een duidelijkere invulling en conceptualisering van de begrippen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid. In dit hoofdstuk schetsen we vanuit deze vaststellingen de context van de uitrol van duaal leren en beschrijven we de contouren van de probleemstelling voor deze studie. Vervolgens wordt ook ingegaan op het doel van het onderzoek en de onderzoeksvragen waarop we een antwoord willen geven.

1 Duaal leren in Vlaanderen

1.1 Afbakening in conceptnota

Het Vlaamse regeerakkoord 2014-2019 lag aan de basis van de Conceptnota bis 'Duaal Leren. Een volwaardig kwalificerende leerweg' (verder 'Conceptnota bis'), die op 3 juli 2015 werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering (Crevits & Muyters, 2015). Duaal leren wordt in deze nota voorgesteld als de meest intensieve vorm van werkplekleren en is van toepassing bij opleidingen waarvan de competenties vooral op de werkvloer worden verworven, waarbij 60% als streefdoel wordt gehanteerd. Duaal leren past in de arbeidsmarktgerichte richtingen in het beroeps- en technisch onderwijs met inbegrip van de zevende specialisatiejaren en de Sense-opleidingen (Secundair na secundair). De leerweg van het voltijds secundair onderwijs zal blijven bestaan naast de duale leerweg, waarbij beide als evenwaardige trajecten worden neergezet.

De nota verduidelijkt dat duaal leren een gedeelde verantwoordelijkheid is van de ministers van Onderwijs en van Werk en haalt dit aan als een belangrijke sleutel voor het succes van deze leerweg. Het beleidsdomein Onderwijs is verantwoordelijk voor het systeem dat de jongere in staat stelt zijn onderwijskwalificatie te behalen en is bovendien eindverantwoordelijke voor het leertraject van de leerplichtige jongere doorheen het traject. Het beleidsdomein Werk is via Syntra Vlaanderen regisseur over en verantwoordelijk voor de werkplekcomponent als onderdeel van het leertraject (Crevits & Muyters, 2015).

Arbidsrijpe jongeren kunnen in het duale traject instappen, hetzij bij het bereiken van de leeftijd van 16 jaar, hetzij op de leeftijd van 15 jaar mits de leerling reeds de eerste twee leerjaren van het voltijds secundair onderwijs, al dan niet met vrucht, heeft beëindigd. Quasi-arbidsrijpe jongeren, i.e. jongeren die nog niet in staat zijn op de werkvloer te leren volgens de definitie van duaal leren, kunnen via een aanloopfase de nodige competenties verwerven om te kunnen instappen in een volwaardig duaal traject.

1.2 Uitrol

In de aanloop naar de definitieve implementatie van het duale leren in het Vlaamse onderwijslandschap werden verschillende voorbereidende projecten op poten gezet. De Conceptnota bis legde vast dat er vier sporen zijn, waarin alle mogelijk aspecten van wat het duaal leren kan zijn, getest kunnen worden (zie Figuur 1).

Syntra Vlaanderen trekt het sleutelproject 'Werkplek21', waarin de werkplek als leeromgeving in de 21^{ste} eeuw centraal wordt gesteld. Hierbij wordt het opleidingstraject vanuit de invalshoek van de ondernemingen en het

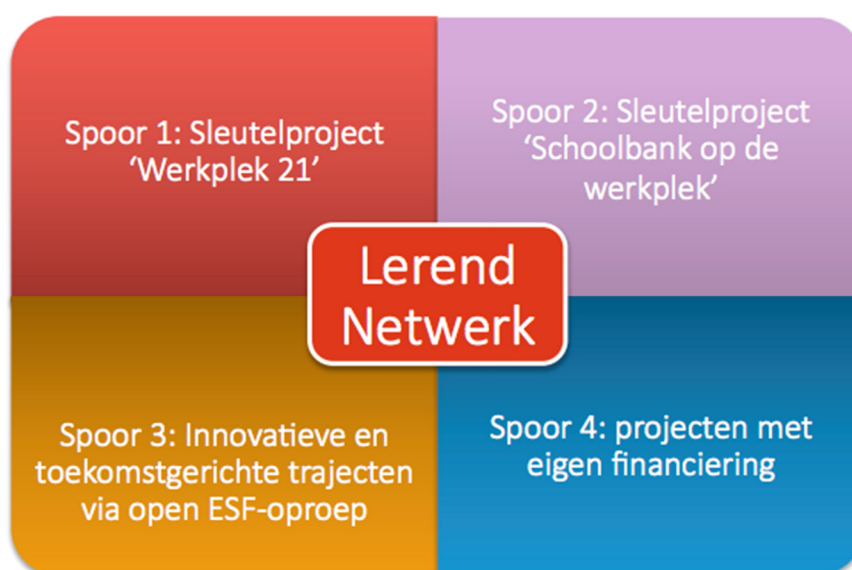
perspectief van levenslang leren bekeken. Alle partners uit het werkveld en vertegenwoordigers worden hierbij betrokken. Verbeteren van kwaliteit en verhogen van kwantiteit stonden centraal in dit project, dat in februari 2017 afliep (Syntra Vlaanderen, 2016).

Het andere sleutelproject, 'Schoolbank op de werkplek', wordt gecoördineerd door het Departement Onderwijs & Vorming. Het project startte in het schooljaar 2016-2017 met 26 scholen en 4 Syntra-lesplaatsen (van het totale contingent van 34 scholen en 5 Syntra lesplaatsen), die telkens 1 van 7 geselecteerde duale studierichtingen in het voltijds secundair onderwijs (so), het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) of de leertijd organiseerden. De geselecteerde studiegebieden zijn:

- Elektromechanische technieken duaal (TSO)
- Elektrische installaties duaal (BSO, DBSO en leertijd)
- Chemische procestechnieken duaal (Se-n-Se)
- Ruwbouw duaal (BSO, DBSO en leertijd)
- Groenaanleg en -beheer duaal (BuSO OV3)
- Zorgkundige duaal (specialisatiejaar BSO, DBSO en leertijd)
- Haarverzorging duaal (BSO, DBSO en leertijd)

Een 130-tal leerlingen namen in totaal deel aan de proeftuin. De studierichting Elektromechanische technieken duaal besliste om pas met de proeftuin te starten in 2017-2018. In dat schooljaar en ook in 2018-2019, wordt het project uitgebreid naar een veertiental nieuwe studierichtingen, wat zal leiden tot een uitbreiding van het aantal deelnemende scholen en leerlingen (Departement Onderwijs, 2017). Bedoeling is dat uit deze proeftuinen lessen getrokken kunnen worden voor het verder uitrollen van het duaal leren.

In Spoor 3 zitten 22 projecten die in het kader van de oproep rond innovatieve proefprojecten duaal leren en werken door ESF-Vlaanderen worden gefinancierd. De projecten hebben als doel de omzetting van de filosofie rond duaal leren in de praktijk te testen, draagvlak te creëren en nuttige tools en instrumenten te ontwikkelen. In Spoor 4 worden 8 projecten ondergebracht die binnen een school, bedrijf of sector kunnen lopen binnen de huidige regelgeving en zonder financiering. Een Lerend Netwerk, dat wordt gecoördineerd door Syntra Vlaanderen en het Departement Onderwijs & Vorming, heeft als doel de inhoudelijke uitwisseling tussen de vier sporen te stimuleren.



Figuur 1. Lerend Netwerk (Bron: Syntra Vlaanderen, 2016)

In de loop van 2017-2018 zal het definitieve decreet goedgekeurd worden na de evaluatie van de sleutelprojecten om definitief met het duaal leren van start te gaan vanaf 1 september 2018.

2 Probleemstelling

Binnen duaal leren staat de alternering tussen een leercomponent en een werkplekcomponent centraal: leerlingen zullen competenties kunnen en moeten verwerven op de werkvloer. In de Conceptnota bis wordt aangegeven dat niet elke leerling binnen de doelgroep (15-25 jaar) in staat zal zijn om op een bepaald moment in het onderwijstraject deze competenties op een werkplek te verwerven. Tegen die achtergrond wordt een inschatting van de arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid van de leerlingen voorzien, vertaald in een niet-bindend advies van de klassenraad.

De conceptnota definieert de concepten arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid als volgt (Crevits & Muyters, 2015, p. 13): “Een jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere is arbeidsrijp als hij in staat is competenties te verwerven in een opleiding (bestaande uit één of meerdere beroepskwalificaties en (specifieke) eindtermen voor de algemene vorming), die vooral bestaat uit leren op de werkvloer en gemotiveerd is om dit te doen.”

Deze definities leggen duidelijke krijtlijnen neer, echter het ontbreekt aan een verdere conceptualisatie en operationalisering van de begrippen. Deze dringt zich echter wel op om functioneel te kunnen zijn in de toekomstige werking van duaal leren, zowel voor het nemen van beslissingen omtrent arbeidsbereidheid en -rijpheid als het uitbouwen van begeleidingstrajecten voor jongeren. Deze begeleidingstrajecten, aldus de nota, worden immers voorzien voor quasi-arbeidsrijpe jongeren. Parafaserend vanuit de nota houdt deze quasi-arbeidsrijpheid in dat jongeren *wel gemotiveerd* zijn om in een onderneming te leren, maar *nog niet in staat zijn* om te leren volgens de definitie van duaal leren. Anders gezegd: deze trajecten worden voorzien voor leerlingen die wel arbeidsbereid zijn, maar nog niet arbeidsrijp. In dat licht dient er ook aandacht te zien voor de scheidingslijn tussen de concepten arbeidsbereidheid enerzijds en arbeidsrijpheid anderzijds.

Deze conceptuele opheldering moet in essentie betekenen dat de verschillende actoren die betrokken zijn bij duaal leren (de school, de leerling en de werkplek) naar een gemeenschappelijk en goed gedefinieerd kader kunnen teruggrijpen bij het implementeren van regelgeving omtrent arbeidsrijpheid/en -bereidheid in de praktijk. Het bestaan van een onderbouwde en gedragen invulling van arbeidsbereidheid en -rijpheid is een noodzakelijke voorwaarde om vervolgens te kunnen komen tot een gedeeld en werkbaar instrumentarium, een toolbox waarmee in de context van duaal leren aan de slag kan worden gegaan. Dit instrumentarium moet toelaten om een inschatting te maken van de mate van arbeidsrijpheid/-bereidheid van een betrokken leerling en zo besluitvorming omtrent het te verkiezen traject voor deze leerling faciliteren.

3 Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen

Het algemene doel van dit project is een ex ante evaluatie te maken van de toepassing van de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de nieuwe context van duaal leren.

Samenvattend wil dit onderzoek een antwoord formuleren op volgende onderzoeksvragen:

1. Wat betekent het om arbeidsbereid en arbeidsrijp te zijn in de specifieke context van duaal leren? Welke verschillende dimensies dienen hierin meegenomen te worden met het oog op het succesvol doorlopen van het duale leertraject. Wat is het relatieve belang van elk van deze dimensies? Hoe

worden de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid gehanteerd en toegepast door de verschillende actoren die betrokken zijn bij duaal leren?

2. Aan welke kwaliteitsvoorwaarden moeten instrumenten voldoen om op een valide en betrouwbare manier te kunnen worden ingezet voor de selectie en begeleiding van leerlingen inzake arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Hoe kunnen de verschillende dimensies op een valide en betrouwbare manier meetbaar worden gemaakt? Welke rol hebben de verschillende betrokkenen hierin te spelen? Aan welke voorwaarde moet het instrumentarium voldoen voor enerzijds selectie en anderzijds begeleiding van leerlingen? En verder: aan welke voorwaarden met het instrumentarium voldoen om het proces van matching tussen leerlingen (met hun specifieke noden en kwaliteiten) en werkomgevingen (met hun processen en structuren) te optimaliseren?
3. Wat leren bestaande Vlaamse en buitenlandse instrumenten om arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid te screenen ons over het valide en betrouwbaar selecteren en begeleiden van leerlingen inzake arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid? Hoe kunnen deze inzichten bijdragen tot een optimaal gebruik van de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de toekomstige context van duaal leren in Vlaanderen? Welke bestaande onderzoeken geven al inzicht over de profielen van de doelgroep in relatie met arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid?

Hoofdstuk 2: Begrippenkader

Met de voorliggende studie willen we inzicht bieden in de manier waarop *arbeidsrijpheid* en *arbeidsbereidheid kwaliteitsvol* gescreend kunnen worden in het kader van *duaal leren*. In dit hoofdstuk oriënteren we ons een eerste keer in brede zin op deze begrippen, zodat ze verder als uitgangspunt voor dit rapport gehanteerd kunnen worden. Het is niet de bedoeling in deze fase al een uitputtend overzicht te presenteren van alle mogelijke begripsinvullingen. Aangezien de conceptualisering van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid, alsook de specifieke invulling van kwaliteitsvol evalueren in deze context, de hoofddoelstellingen van het onderzoeksproject vormen, krijgen deze concepten doorheen het rapport verdere invulling.

1 Duaal leren

Dit onderzoek heeft het kwaliteitsvol inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid voor duaal leren als focus. Tegen die achtergrond dringt zich ook een definitie van het begrip duaal leren op. Eerder dan het concept breed te verkennen, grijpen we hiervoor terug naar de definitie die ons wordt aangeboden door de conceptnota bis. De nota omschrijft duaal leren als een vorm van werkplekleren. Werkplekleren is een breed concept van opleidingsvormen die gemeenschappelijk hebben dat ze allemaal over het aanleren en toepassen van competenties in reële werksituaties gaan. De leeromgeving is met andere woorden een arbeidssituatie. Op het continuüm van verschillende vormen van werkplekleren is duaal leren de meest extreme in de zin dat het een opleiding betreft waarvan de competenties vooral op de werkvloer worden verworven. De conceptnota vermeldt hierbij een streefcijfer van 60%.

Wat we meenemen

Duaal leren is een ver doorgedreven vorm van werkplekleren, waarbij de meerderheid van de competenties op de werkvloer worden verworven.

2 Arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid

Het stelsel van duaal leren voorziet volgens de nota een arbeidservaring voor elke arbeidsrijpe jongere. Naast arbeidsrijpheid vormt ook arbeidsbereidheid hierbij een centraal begrip. Maar wat houden deze concepten, met name in de context van duaal leren, precies in? In dit hoofdstuk bieden we een eerste, brede oriëntatie op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. We verkennen hiervoor enerzijds de Conceptnota bis. Daarnaast rapporteren we over aanverwante concepten, die ons kunnen helpen de focus helderder te krijgen.

2.1 Verkenning via conceptnota

In de Conceptnota bis wordt aangehaald dat duaal leren zich richt op leerlingen die arbeidsrijp of quasi-arbeidsrijp zijn en dat voor deze jongeren duidelijk de kaart van de arbeidsdeelname wordt getrokken. Jongeren die volgens de huidige screening, zoals die plaatsvindt binnen Leren en Werken, zouden worden ingeschaald in een persoonlijk ontwikkelingstraject of voortraject, maken geen deel uit van duaal leren, maar krijgen een aangepast traject.

Quasi-arbeidsrijpe jongeren zijn jongeren die nog niet in staat zijn om op de werkvloer te leren volgens de definitie van duaal leren, maar die wel gemotiveerd zijn om in een onderneming te leren. Uit de nota blijkt dat deze definitie van quasi-arbeidsrijpheid samenvalt met de definitie die in de nota gegeven wordt aan

arbeidsbereidheid, i.e. “(e)en jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer” (Crevits & Muyters, 2015, p. 13). Deze jongeren kunnen via een aanloopfase de nodige competenties verwerven om in een volwaardig duaal traject te stappen. De aanloopfase voor quasi-arbeidsrijpe kan volgens de nota verschillende vormen van competentieversterking en verdere onderwijsloopbaanbegeleiding omvatten, bv. versterking van technische en/of generieke competenties in een onderwijs-/opleidingsinstelling, beroepsverkennde stages of werkplekleren op een werkplek met meer ondersteuning in het reguliere duaal leren (vgl. de huidige brugprojecten).

Arbeidsrijpe jongeren zijn volgens de nota in staat om competenties te verwerven in een opleiding die vooral bestaat uit leren op de werkvloer, en die bovendien gemotiveerd zijn om dit te doen. Deze motivatie, die we hierboven al in lijn met de aflijning in de conceptnota gelijkstelden aan arbeidsbereidheid, maakt met andere woorden volgens de conceptnota deel uit van het bredere begrip arbeidsrijpheid. De redenering van de nota volgend zijn er echter ook jongeren die enkel gemotiveerd zijn om aan duaal leren te beginnen, maar die het ontbreekt aan andere noodzakelijke componenten, die deel uitmaken van het concept arbeidsrijpheid. Voor deze jongeren wordt een apart toeleidingstraject voorzien.

In de conceptnota bis wordt aangehaald dat de klassenraad en de trajectbegeleider samen een niet-bindend advies geven over de arbeidsrijpheid van elke jongere die in aanmerking komt voor een arbeidsmarktgerichte opleiding. Indien we de nota in detail lezen, houdt dit de facto echter in dat het advies enerzijds op de motivatie van de jongere zal moeten ingaan (arbeidsbereidheid) en anderzijds op andere noodzakelijke voorwaarden (arbeidsrijpheid). Immers, wie enkel als arbeidsbereid en niet als arbeidsrijp beschouwd wordt, zal een aangepast traject krijgen.

2.2 Verkenning via aanverwante begrippen en concepten

Arbeidsrijpheid is in de context van duaal leren verwant aan verschillende concepten en begrippen, die ons waardevolle inzichten schenken over hoe we invulling kunnen geven aan wat het betekent om arbeidsrijp te zijn in de context van duaal leren. We willen op deze plaats een eerste breed en oriënterend overzicht geven van deze concepten, met als doel de focus van de studie scherp te stellen. In hoofdstuk 4 (sectie 1) volgt een grondige analyse.

2.2.1 ‘Rijp voor de arbeidsmarkt’: overgang school naar werk

Een eerste groep van concepten en constructen waar we ons voor de verkenning van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid op kunnen oriënteren, richten zich op de transitie van jongeren van de schoolbanken naar tewerkstelling. De veelgehoorde vaststelling (zie bv. Nilsson, 2010) dat deze overgang vaak niet vlot verloopt, omdat schoolverlaters niet over de noodzakelijke competenties beschikken om meteen inzetbaar te zijn op de werkvloer, heeft geleid tot verder onderzoek naar wat het betekent om klaar te zijn om deze overgang vlot te kunnen doorlopen. Hierbij zijn verschillende perspectieven te onderscheiden.

Een eerste invalshoek wordt aangeboden door een aantal concepten, die zich oriënteren op de competenties die gewenst zijn om succesvol te zijn op de werkvloer. Verschillende termen worden hiervoor naar voren geschoven, zoals *workforce readiness* (o.a. Cedefop, 2015a, gebaseerd op Hettich & Landrum, 2014), *work readiness* (o.a. Caballero & Walker, 2010; Masole & Van Dyk, 2016), *employability* (Yorke, 2004) of *employability skills* (Mason, Williams, & Cranmer, 2009; zie ook Dhondt, 2016; Huysmans, 2017). Yorke (2004) ziet arbeidsrijpheid (*employability*) als een combinatie van vaardigheden, inzichten en persoonlijke kenmerken. Volgens Mason, Williams en Cranmer (2009) is arbeidsrijp zijn (*employability skills*) het hebben van de juiste vaardigheden, kennis, attitude en commercieel inzicht. Masole en van Dyk (2016) combineren de

factoren vakspecifieke en generieke kennis en vaardigheden met persoonlijke factoren. Anderen (o.a. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), zoals beschreven in Whetzel (1992) onderscheiden fundamentele vaardigheden enerzijds, zoals o.a. lezen, schrijven, redeneren en verantwoordelijkheid; en competenties of generische vaardigheden anderzijds, die meer te maken hebben met het werk dat mensen op de werkvloer uitoefenen, zoals o.a. communicatievaardigheden, samenwerken, discipline en aanpassingsvermogen (zie ook Huysmans, 2017).

Een tweede gezichtspunt wordt aangeleverd door een groep van concepten rond *career readiness* (o.a. Strauser, Wagner, Wong, & O'Sullivan, 2013), *workforce readiness* (O'Neil, Alfred & Baker, 1997) en *preparation for the workforce* (Burrus, Mattern, Naemi, & Roberts, 2017), waarbij arbeidsrijpheid gezien kan worden als het vermogen van een individu om de gepaste carrière- en werkkeuzes te maken, rekening houdend met beïnvloedende contextfactoren zoals familiale context en sociaal-economische status. Wiernik en Wille (2017) bieden een overzicht van een aantal concepten die vanuit deze invalshoek, omwille van hun label of hun inhoud, ook verwantschap vertonen met arbeidsrijpheid. Een eerste concept is dat van *career adaptability* (Savickas, 1997), een psychologisch construct dat verwijst naar de bronnen waaruit iemand kan putten om om te gaan met werkgerelateerde veranderingen in het professionale leven. Een goed loopbaanaanpassingsvermogen leidt tot persoonlijke ontwikkeling, tevredenheid, succes en stabiliteit (Savickas & Porfeli, 2012). Een tweede construct is *career maturity* (Super, 1955), dat gedefinieerd wordt als de rijpheid van een individu om met de specifieke ontwikkelingsuitdagingen in verschillende levensfasen geconfronteerd te worden. Dit construct geïnterpreteerd kan worden als de mate waarin individuen klaar zijn om carrièreregelateerde keuzes te maken (Wiernik & Wille, 2017). De verschillende instrumenten die werden ontwikkeld met het oog op het meten van deze *career maturity* geven ons een inzicht in de elementen die belangrijk zijn voor dit concept.

2.2.2 'Rijp voor een beroepsopleiding': *Ausbildungsreife* in Duitsland

Een volgend interessant concept, *Ausbildungsreife*, wordt in Duitsland reeds geruime tijd gebruikt in de context van het duale leersysteem dat daar in voege is. In Duitsland dienen jongeren die met een duale opleiding willen beginnen zich meteen bij een bedrijf aan. Dat vele jongeren geen plaats vinden in een bedrijf, wordt in de Duitse publieke opinie steeds vaker daaraan geweten, dat deze jongeren nog niet *Ausbildungsreif* zijn, m.a.w. dat ze nog niet klaar zijn een beroepsopleiding in het in duale systeem te starten (Ratschinski & Steuber, 2012).

In 2005 werkte een expertengroep *Ausbildungsreife* in opdracht van het federale arbeidsbureau (Bundesagentur für Arbeit) de volgende definitie voor het concept uit:

„Iemand kan als 'rijp voor een beroepsopleiding' beschouwd worden als hij/zij over de algemene kenmerken van leer- en werkvermogen beschikt en de aan minimale toelatingsvoorwaarden voor het starten van een beroepsopleiding voldoet. Hierbij wordt afgezien van de specifieke eisen van aparte beroepen, die voor de beoordeling over de geschiktheid van het respectievelijke beroep gebruikt worden. Indien de 'rijpheid voor een beroepsopleiding' op een bepaald moment niet aanwezig is, sluit dit niet uit dat ze op een later moment niet bereikt kan worden.” (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006, p. 13, eigen vertaling).

Volgens deze definitie stelt *Ausbildungsreife* jongeren in staat een beroepsopleiding te starten en met succes te beëindigen. De definitie geeft een aantal duidelijk aanknopingspunten met de manier waarop arbeidsrijpheid wordt omschreven in de Conceptnota bis. Er wordt op gewezen dat het gaat over kenmerken en capaciteiten die generisch en beroepsafhankelijk zijn. Ook hier wordt het ontwikkelingspotentieel

meegenomen en kan wie op een bepaald moment niet arbeidsrijp is, dit door aanvullende beroepsvoorbereidende activiteiten wel worden. Het 'Bundesinstitut für Berufsbildung' (BIBB, 2017) geeft aan dat de kern van de definitie de afbakening van het concept van *Ausbildungsreife* met dat van *Berufseignung* is, dat veel meer focust op welk beroep voor welke persoon, resp. welke persoon voor welk beroep het beste geschikt is (ook Gentner & Meier, 2012).

Volgens de expertengroep is het concept samengesteld uit vijf rubrieken van kenmerken (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006):

- Schoolse basiskennis, zoals spelling en wiskunde;
- Psychologische prestatiekenmerken, zoals taalbeheersing en concentratievermogen;
- Fysieke kenmerken, zoals ontwikkeling volgens de leeftijd en gezondheidsvereisten;
- Psychologische kenmerken die te maken hebben met gedrag op het werk en persoonlijkheid, zoals betrouwbaarheid en kritische instelling;
- Beroepskeuzerijpheid, zoals zelfinschattings- en informatiecompetentie.

Het concept *Ausbildungsreife* wordt in hoofdstuk 4 (1.3.1) verder in de diepte onderzocht.

2.2.3 'Rijp voor hoger secundair onderwijs': *uddannelsesparathed* in Denemarken

Een ander gerelateerd concept vonden we terug in Denemarken en is 'rijpheid voor het hoger secundair onderwijs' of *uddannelsesparathed*. In Denemarken worden alle leerlingen op een leeftijd van ongeveer veertien jaar getest op hun *uddannelsesparathed*. Deze evaluatie, die een noodzakelijke voorwaarde is om met het algemene of beroepstraject van het hoger secundair onderwijs te beginnen, omvat een evaluatie van academische, persoonlijke en sociale vaardigheden (Euroguidance Denmark, 2012). De test is opgezet met als voornaamste doel om leerlingen die niet rijp zijn, te identificeren, zodat ze intensieve begeleiding kunnen krijgen (zie ook Ministerie van Onderwijs Denemarken, 2017). De geïdentificeerde dimensies kunnen een inspiratiebron vormen voor de operationalisering van arbeidsbereidheid en –rijpheid in de Vlaamse context. Bovendien vindt de evaluatie van 'rijpheid voor het hoger secundair onderwijs' op school plaats, wat betekent dat het in die zin aanleunt bij de Vlaamse context, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Duitsland, waar de school geen rol speelt in de screening.

2.2.4 *Learning readiness*

De hierboven geïntroduceerde begrippen, evenals de termen arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid leggen qua keuze van terminologie erg de nadruk op de werkplekcomponent van duaal leren. Hierbij dreigt de leercomponent, die een centrale plaats dient te krijgen in duaal leren, ten minste vanuit terminologisch oogpunt, op het achterplan te verdwijnen.

Daarom is het bij deze terminologische verkenning belangrijk ook al stil te staan bij de term *individual learning readiness*, die door Ellström (2001) werd geïntroduceerd. De auteur doelt hiermee op een aantal subjectieve elementen, die ervoor zorgen dat leren op de werkvloer plaatsvindt. Hij verwijst naar elementen als motivatie, ontwikkelingsnaden en zelfwerkzaamheid (*self-efficacy*) als belangrijke triggers om leren op de werkvloer te doen plaatsvinden.

2.2.5 Besluit

Samenvattend kunnen we stellen dat er geen gevestigd, ingeburgerd concept aanwezig is, dat volledig in lijn is met de manier waarop arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid worden neergezet in de conceptnota. De concepten die zich situeren in de context van de overgang van school naar werk hebben internationaal weliswaar het meeste aandacht gekregen, maar hebben een andere doelgroep voor ogen. De Duitse term *Ausbildungsreife* wordt dan weer zeer lokaal gebruikt, maar lijkt op het eerste gezicht het dichtst aan te leunen bij de begrippen die in de Vlaamse context worden gehanteerd en is in dat opzicht een beloftevol onderzoeksspoor.

De literatuur rond de overgang tussen school en werk leert ons dat onder arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid enerzijds persoonlijkheidskenmerken worden begrepen, die nodig zijn om succesvol te zijn op de werkvloer. Anderzijds maken ze ook duidelijk dat arbeidsrijpheid een bepaalde status in iemands persoonlijke ontwikkeling vertegenwoordigt die de succesvolle overgang naar en functioneren in de werkende bevolking faciliteert.

In de context van duaal leren dient de aard van dit functioneren echter eerder afgestemd te zijn op *leren* op de werkvloer eerder dan *prestaties* op de werkvloer. In die zin kunnen we ons afvragen of arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid, die de nadruk erg leggen op de arbeidscomponent van duaal leren, wel de meeste geschikte termen zijn om uit te drukken wat als voorwaarden aanwezig dient te zijn om duaal te *leren*.

We kunnen overigens opmerken dat het specifieke onderscheid tussen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid zoals het wordt gemaakt in de Conceptnota bis, als dusdanig niet aanwezig is in de aanverwante concepten. Onze eerste oriëntatie geeft weliswaar aan dat zowel motivationele componenten als overige kwaliteiten onderdeel uitmaken van de onderzochte concepten, maar dat ze niet als aparte clusters worden neergezet.

Wat we meenemen

Voor de definities van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid gaan we uit van de definities in de Conceptnota bis. Jongeren die nog niet in staat zijn om op de werkvloer te leren volgens de definitie van duaal leren, maar die wel gemotiveerd zijn om in een onderneming te leren, zijn arbeidsbereid. Arbeidsrijpe jongeren zijn volgens diezelfde nota in staat om competenties te verwerven in een opleiding die vooral bestaat uit leren op de werkvloer, en die bovendien gemotiveerd zijn om dit te doen.

De gekozen terminologie in de Conceptnota bis (*arbeidsrijpheid* en *arbeidsbereidheid*) legt sterk de nadruk op de werkplekcomponent van duaal leren, terwijl het *leren* op de werkvloer centraal staat.

We maken, in het verlengde van de Conceptnota bis, een onderscheid tussen de bereidheid en de rijpheid om te leren op de werkvloer, maar stippen aan dat in aanverwante concepten geen vergelijkbare begrenzing van deze concepten aanwezig is.

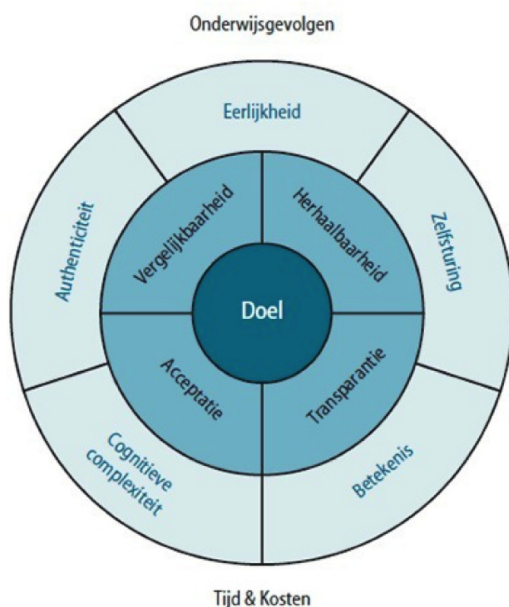
3 Kwaliteitscriteria screening

In dit onderzoek kijken we ook naar de voorwaarden waar een kwaliteitsvolle screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid aan dient te voldoen. Daarom dringt zich ook een afbakening van wat kwaliteit in deze context betekent op.

Een eerste stap in de conceptuele afbakening van het begrippenkader is de Conceptnota bis, die ons een aantal aanknopingspunten geeft over wat als kwalitatieve werkwijzen wordt beschouwd. Vermeld wordt dat aan de screening een *valide* en *betrouwbare* methodiek dient te worden gekoppeld. Cohen, Marion en Morrison (2011) lichten toe dat *validiteit* traditioneel de vraag oproept of een instrument in werkelijkheid meet wat het beoogt te meten (*construct validity*). Validiteit gaat er bovendien over dat de mensen die ‘getest’ worden de perceptie hebben dat de test relevant is voor het doel waartoe deze moet dienen (*face validity*). Sireci (2009) stelt dat validiteit in recente jaren breder wordt ingevuld als de geschiktheid van de interpretatie en het gebruik van toetscores dat een instrument oplevert. *Betrouwbaarheid* verwijst dan weer naar de consistentie van scores over replicaties van een toets of beoordelingen heen. Zoals samengevat in De Maeyer en collega’s (2016) kan de aard en kwaliteit van de respons van een leerling op een toets kunnen variëren van de ene steekproef van taken naar de andere, of van het ene moment van toetsafname naar het andere, zelfs onder gecontroleerde omstandigheden. Verschillende beoordelaars kunnen bovendien andere scores toekennen aan dezelfde prestatie. Betrouwbaarheidsonderzoek heeft het kwantificeren van de consistentie van testcores en het in kaart brengen van de foutenbronnen tot doel (Haertel, 2006).

Arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid zijn brede, multidimensionele concepten, die zich met name in contexten laten evalueren waarin een duidelijke praktijkcomponent aanwezig is. Tegen die achtergrond loont het de moeite ook de literatuur over competentiebeoordelingen en *performance assessments* mee te nemen. Baartman (2008) pleit in het kader van competentiebeoordelingen voor een kwaliteitskader, dat verder reikt dan de traditionele, psychometrische noties van betrouwbaarheid en validiteit. Ze vult dit ruimere kwaliteitskader in op grond van het zogenaamde wiel van competentieassessment (zie Figuur 2; Baartman 2008; Baartman, Bastiaens, Kirschner, & van der Vleuten, 2006), waarin ook plaats voorzien wordt voor ‘alternatieve’ kwaliteitscriteria, zoals authenticiteit, transparantie en eerlijkheid. *Authenticiteit* verwijst naar de graad van gelijkenis tussen de toetsstaken en taken die in het ‘echte leven’ moeten worden uitgevoerd. *Eerlijkheid* heeft betrekking op het gegeven dat een toets bepaalde groepen niet mag bevoordelen/benadelen en de beoogde kennis, vaardigheden en attitudes moet weerspiegelen, zonder irrelevante variantie toe te staan. *Transparantie* impliceert dat een toets bevattelijk is voor alle deelnemers, dat leerlingen de beoordelingscriteria kennen, weten wie de beoordelaars zijn, en wat het doel van de toets is (Baartman et al., 2006).

BOX 1. COMPETENTIE ASSESSMENT WIEL



Figuur 2: Wiel van competentieassessment (bron: Baartman et al., 2007, p. 21).

Een interessant raamwerk, naast dat van Baartman, wordt ons aangereikt door Newhouse (2011) in het kader van *performance assessments*. *Performance(-based) assessment* betreft beoordeling (van competenties) waarbij gebruik wordt gemaakt van (levensechte) taken, relevant voor de beoogde competenties (De Maeyer en collega's, 2016, p. 13). Newhouse voorziet zes dimensies die er samen voor zorgen dat een bepaalde toets in een bepaalde context haalbaar (*feasible*) is. De dimensie *beheersbaarheid* duidt op de handelbaarheid van de toetsafname, terwijl de *technische dimensie* heel specifiek verwijst naar technische uitdagingen die voortvloeien uit het inzetten van ICT voor de performance assessment. De *pedagogische dimensie* heeft te maken met de aanvaarding van de toetsvorm door leerkrachten en leerlingen en met de mate van afstemming op het onderwijs. De twee psychometrische dimensies (*functional*) gaan in op betrouwbaarheid enerzijds en validiteit anderzijds. Een uitgebreide analyse naar de haalbaarheid gebeurt uiteindelijk op basis van deze verschillende elementen, en is steeds een afweging tussen de verschillende deelcomponenten, rekening houdend met het doel van de toets.

Deze kaders, die werden uitgewerkt met het oog op het in kaart brengen van kwaliteit bij competentietoetsen, vormen een nuttig vertrek kader voor deze studie om ook de voorwaarden voor het kwaliteitsvol screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in kaart te brengen, waarvan competentietoetsing ook een belangrijk deel zal moeten uitmaken.

In het verlengde van bovenstaande, en in lijn met De Maeyer en collega's (2016) stellen we volgende werkdefinitie voor kwaliteit in het kader van het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid voor:

Wat we meenemen

Kwaliteit wordt in deze studie opgevat als een combinatie van psychometrische elementen zoals validiteit en betrouwbaarheid en 'alternatieve' criteria zoals authenticiteit, transparantie en eerlijkheid. Deze verschillende kwaliteitscriteria worden voortdurend tegen elkaar afgewogen, waarbij ook gekeken wordt naar de haalbaarheid van de opzet van de toets in termen van tijd, financiële middelen en infrastructuur.

Hoofdstuk 3: Methodologie

In dit hoofdstuk beschrijven we op welke wijze de voorliggende studie werd opgezet en uitgevoerd. Gezien de onderzoeksvragen van deze studie (hoofdstuk 1, sectie 3), werden verschillende onderzoekslijnen uitgezet. Ten eerste werd een zoektocht ondernomen naar interessante instrumenten en praktijken uit Vlaanderen, met het oog op de invulling van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid enerzijds en het uitwerken van een kwaliteitskader voor screening anderzijds. Ten tweede werden semi-gestructureerde interviews uitgevoerd met een steekproef van bedrijven en scholen die deelnemen aan de proeftuinen. Ten derde werden buitenlandse instrumenten, praktijkvoorbeelden en onderzoek opgespoord en geanalyseerd. Ten vierde werd een tweede ronde van inventarisering en analyse van Vlaamse praktijkvoorbeelden ondernomen. Ten vijfde werden voorspellers van leren op de werkvloer en functioneren op de werkvloer in kaart gebracht via een verkenning van de literatuur.

Hoewel we deze ‘onderzoekslijnen’ als aparte trajecten beschrijven, liepen ze in werkelijkheid parallel aan elkaar, zodat er sprake was van een kruisbestuiving. Inzichten uit de verschillende componenten hebben elkaar wederzijds beïnvloed. De uiteindelijke resultaten die uit deze onderzoekslijnen naar voren kwamen, werden finaal opnieuw voorgelegd aan de betrokkenen bij het onderzoek, met het oog op het peilen naar de herkenbaarheid van de gepresenteerde resultaten.

1 Inventarisatie en analyse Vlaamse instrumenten en praktijkvoorbeelden

1.1 Inventarisatie

Conform de projectaanvraag gingen we op zoek naar praktijkvoorbeelden in Vlaanderen, die enerzijds kunnen illustreren welke dimensies voor arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in kaart gebracht moeten worden; en die anderzijds een beeld geven van welke kwaliteitsvoorwaarden bij een screening in acht genomen dienen te worden. Hiertoe werden verschillende stappen ondernomen.

Ten eerste werden de resultaten van het project ‘Werkplek21’ geconsulteerd (zie Figuur 1, hoofdstuk 1). Dit project werd door Syntra Vlaanderen en het departement Onderwijs & Vorming gecoördineerd en ging onder andere in op ‘Screening en matching’ bij duaal leren. Dit resulteerde in de oprichting van een werkgroep ‘Screening’, die verschillende Vlaamse praktijkvoorbeelden bestudeerde en in dit kader ook werkbezoeken uitvoerde. We analyseerden de verslagen van de werkgroep en de werkbezoeken en bespraken onze bevindingen met Femke Vandormael, beleidsmedewerker ‘Werkplek21’ van Syntra Vlaanderen, met het oog op de identificatie van mogelijke goede praktijken. Dit leidde tot de identificatie van twee mogelijke praktijkvoorbeelden (zie Tabel 1). We namen bovendien kennis van het draaiboek Screening dat door deze werkgroep mee werd uitgewerkt en de uiteindelijke resultaten die bij afsluiting van het project op 7 maart 2017 werden voorgesteld.

Het werk dat in de screeningswerkgroep van ‘Werkplek21’ werd uitgevoerd, werd na verloop van tijd voortgezet in een intervisiegroep, waarin de (ESF-)projecten uit sporen 3 en 4 (zie Figuur 1, hoofdstuk 1) die werkten rond de thematiek van screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid de voortgang van hun projecten bespraken. Ook het onderzoeksteam dat dit onderzoek uitvoerde, kon deelnemen aan deze intervisiebijeenkomsten. Deze intervisiesessies vormden onze *tweede bron* van informatie om potentiële goede praktijken op het spoor te komen. We kregen enerzijds een beeld van de bestaande instrumenten die in Vlaanderen reeds ingezet worden met het oog op het evalueren van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, in

de context van Leren en Werken of van de overgang tussen secundair onderwijs en de werkvloer. Anderzijds werden we op de hoogte gesteld van de inhoud van de verschillende ESF-projecten rond screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. De contacten die in deze groep werden gelegd, zorgden er mee voor dat we vlot toegang kregen tot de projectresultaten van de meeste van deze ESF-projecten. We gebruikten de projectteams van de ESF-projecten bovendien als bron voor mogelijke andere interessante praktijken, door hen tijdens de interviews steeds te vragen naar naar inspirerende praktijkvoorbeelden.

Ten derde keken we naar het DBSO als mogelijke bron van goede bestaande praktijken. Gezien de ervaring die men binnen het stelsel van Leren en Werken met het screenen van arbeidsrijpheid is, was dit ook een mogelijk bron van informatie. We konden hiervoor een beroep doen op onderzoek van Adanacioglu en collega's (2016) en Bollaert en collega's (2017a).

Ten vierde namen we interviews af bij de proeftuinen van 'Schoolbank op de werkplek' (zie dit hoofdstuk, sectie 2), en peilden we daar steeds ook naar eigen of andere goede praktijken inzake screening.

Op basis van deze zoektocht kwamen we op het spoor van een aantal potentieel waardevolle praktijkvoorbeelden en instrumenten:

Naam	Organisatie	Context ontwikkeling
Duaal leren	De Ploeg vzw	Duaal leren (ESF)
DuLeGO!	Centrale diensten Go!	Duaal leren (ESF)
SIM-ME	Jes vzw	Duaal leren (ESF)
Arbidsrijpheid	Volta vzw	Duaal leren (ESF)
InClusieF	CLB regio Gent – Topunt	Duaal leren (ESF)
De werkplek als leerplek	VOKA Oost-Vlaanderen	Duaal leren (ESF)
Duaal leren Brussels TSO & BSO	CLW Castor	Duaal leren (ESF)
Screening arbeidsrijpheid	Groep Intro en CLB Roeselare	Leren en werken
Screening arbeidsrijpheid	Syntra Limburg	De leertijd
VDAB-instrument	VDAB	Leren en werken
TOCI-instrument	CDO Gent	Leren en werken
App-titude	Vormingsfonds voor Uitzendkrachten	Overgang school-werk
Kickstart je toekomst	AP, UAntwerpen	Overgang school-werk (ESF)

Tabel 1. Gescreende Vlaamse praktijkvoorbeelden

1.2 Selectiecriteria en uiteindelijke selectie

Tabel 1 geeft een overzicht van alle praktijken en instrumenten die werden onderzocht. Uit deze gescreende voorbeelden, werd uiteindelijk een selectie gemaakt. Bij deze oefening plaatsten we een aantal criteria voorop, waaraan praktijkvoorbeelden moesten voldoen om geselecteerd te worden, namelijk:

1. Geselecteerde praktijkvoorbeelden/instrumenten/onderzoek
 - a. brengen de verschillende dimensies van arbeidsrijpheid of arbeidsbereidheid in kaart, *OF*
 - b. leveren inzichten op inzake kwaliteitsvol screenen van arbeidsrijpheid of arbeidsbereidheid;
2. Geselecteerde praktijkvoorbeelden/instrumenten/onderzoek
 - a. worden gebruikt in contexten die verwant zijn aan duaal leren, d.w.z.
 - i. voor jongeren tussen 16 en 25 jaar oud;

- ii. in leertrajecten waarvan een aanzienlijke component wordt volbracht op de werkvloer.

OF

- b. worden gebruikt in de context van de overgang tussen schoolbank en tewerkstelling.

Door de toepassing van deze selectiecriteria vielen een aantal mogelijke voorbeelden uit. Bovendien konden we een aantal van de potentieel beloftevolle praktijkvoorbeelden niet bereiken. Gezien de korte duurtijd van het project zijn we hiermee pragmatisch omgesprongen en hebben we deze cases, na enkele herinneringen aan de contactpersonen, ook uit de selectie verwijderd. Tabel 2 biedt een overzicht van de praktijkvoorbeelden die uiteindelijk werden geselecteerd.

Naam	Organisatie	Geïnterviewden
Duaal leren	De Ploeg vzw	Annelien Van Pelt, Sil Van Mieghem
DuLeGO!	Centrale diensten Go!	Documentanalyse
SIM-ME	Jes vzw	Jeroen Bels
Arbeidsrijpheid	Volta vzw	Mark Vanden Eede
InClusieF	CLB regio Gent – Topunt	Anna Claeys
De werkplek als leerplek	VOKA Oost-Vlaanderen	Documentanalyse
Screening arbeidsrijpheid	Groep Intro	Wouter Verschaeve, Bert Degryse
Screening arbeidsrijpheid	Syntra Limburg	Anniek Jacobs
App-titude	Vormingsfonds voor Uitzendkrachten	Documentanalyse
Kickstart je toekomst	AP, UA Antwerpen	Documentanalyse

Tabel 2: Geselecteerde Vlaamse praktijkvoorbeelden

1.3 Documentenanalyse en interviews

De analyse van de Vlaamse praktijkvoorbeelden had enerzijds tot doel om een beter zicht te krijgen op de verschillende dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Anderzijds was het de bedoeling mogelijke kwaliteitscriteria of concrete invulling ervan met het oog op screening op het spoor te komen. Tegen die achtergrond werden in eerste instantie schriftelijke bronnen, zoals rapporten, instrumenten en websites bestudeerd. Vervolgens werden interviews afgenomen (zie tabel 2), waarvoor we een interviewleidraad opstelden (zie bijlage 2), waarmee gepeild werd naar de verschillende kwaliteitscomponenten zoals we die in hoofdstuk 2, sectie 3 vooropstelden. De keuze werd gemaakt om deze interviews, vanuit efficiëntieoverwegingen, niet volledig te transcriberen, maar enkel op hun hoofdpunten.

De bestudeerde documenten zullen waar relevant in het resultatenhoofdstuk worden aangehaald. Tabel 2 biedt een overzicht van de interviews.

Hoewel we geen formele interviews voorzagen met de projectmedewerkers van Kickstart en App-titude werd via informele weg over deze projecten/instrumenten meer informatie verkregen. Gezien de uitgebreide informatie die we ontvingen van het DuLeGO!-project via de projectpublicatie en het slotevent, werd besloten geen aanvullend interview af te nemen. Hetzelfde gold voor VOKA Oost-Vlaanderen.

De opnames en transcripties van de interviews zelf zijn in het digitale archief van de onderzoeksgroep en de opdrachtgever opgenomen. De resultaten van de analyse van de documenten en de interviews, werden opgenomen in het resultatenluik (zie hoofdstuk 4).

1.4 Analyse

De inventarisatie en analyse van de Vlaamse praktijkvoorbeelden verliep in verschillende fasen. Aangezien we reeds bij de aanvang van het project zicht konden krijgen op de resultaten van een aantal van de ESF-projecten, werden deze meegenomen in een eerste inventarisatie van de Vlaamse instrumenten. Samen met de in Vlaanderen gebruikte instrumenten voor het in kaart brengen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in brede zin, stelden deze eerste ESF-projecten ons in staat een eerste overzicht te krijgen van potentiële dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de context duaal leren in Vlaanderen. We beschouwen de dimensies die via dit eerste analyseproces naar voren kwamen als *potentiële* dimensies in die zin dat niet alle geanalyseerde instrumenten werden uitgewerkt voor de specifieke context van duaal leren (zie ook dit hoofdstuk, 1.2 Selectiecriteria). Over deze eerste inventarisatie wordt in het resultatenluik gerapporteerd in 'Onderzoekslijn 1: Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid volgens in Vlaanderen gebruikte instrumenten (beschikbaar januari 2017)'.

De overige Vlaamse instrumenten konden pas in een latere fase worden geanalyseerd. Daarom worden ze in het resultatenluik pas besproken in 'Onderzoekslijn 4: Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid volgens in Vlaanderen gebruikte instrumenten (beschikbaar mei 2017)'. In deze fase werden de instrumenten en praktijkvoorbeelden geanalyseerd met het oog op het verder verfijnen van de invulling van beide concepten in de specifieke Vlaamse context.

2 Semi-gestructureerde interviews proeftuinen en analyse

2.1 Opzet

In hoofdstuk 1 werd al ingegaan op de stand van zaken van de uitrol van het duaal leren in Vlaanderen. In het schooljaar 2016-2017 werd gestart met proeftuinen in zeven studierichtingen. In een steekproef van scholen die aan deze proeftuinen deelnemen, én in de bedrijven die in het kader van duaal leren met deze scholen samenwerken, werden in de periode december 2016 - februari 2017 semi-gestructureerde interviews afgenomen. Doel van deze interviews was hoofdzakelijk om meer informatie te verkrijgen over hoe deze proeftuinen arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid conceptualiseren en wat zij als de dimensies van deze concepten beschouwen, die bij de start van het duale leertraject aanwezig moeten zijn. De scholen die deelnemen aan de proeftuinen en de partnerbedrijven vormden hiervoor een uitgelezen bron, aangezien zij over de eerste ervaringen beschikten in het systeem van duaal leren. Bovendien werd ook nagegaan op welke wijze de screening hierrond gebeurd was, met het oog op de inventarisatie van kwaliteitsvoorwaarden.

2.2 Steekproef

Opzet van de steekproefname was om van elke aan de proeftuinen deelnemende studierichting minstens één opleiding te bevragen. Indien er voor een bepaalde studierichting zowel een BSO- and een DBSO-opleiding deelnam, werd ervoor geopteerd om beide onderwijstypes te interviewen, om de specifieke ervaring van beide onderwijstypes te kunnen meenemen. Verder werden scholen geselecteerd op basis van beschikbaarheid en bereikbaarheid voor het onderzoeksteam.

Een overzicht van de steekproef werd uitgewerkt in Tabel 3. In totaal werden 20 interviews afgenomen: 10 scholen werden bevroegd, waarvan 1 TSO, 1 Se-n-Se, 4 BSO's, 3 DBSO's en 1 OV3-school. Hierbij werden voornamelijk trajectbegeleiders geïnterviewd (zie ook verder, sectie 2.3). Voor de opleiding Haarverzorging was er geen deelnemende DBSO-school, dus voor deze opleiding werd enkel een BSO-school in de steekproef meegenomen. Tijdens de interviews met de scholen werd steeds gevraagd naar hun bedrijfspartners voor duaal leren, die vervolgens gecontacteerd werden en allen bereid waren deel te nemen aan de interviews.

Samen met Huysmans (2017) kunnen we stellen dat door scholen uit elke studierichting te selecteren en door zowel voor scholen uit het TSO, BSO, DBSO en het BuSO te opteren, niet alleen rijkere data werd verkregen, maar ook de toepasbaarheid en interpretatie van de data werd verzekerd (Cohen et al., 2011). Zo kon er niet alleen gerapporteerd worden over de algemene bevindingen maar konden ook per studiegebied of onderwijsvorm nuanceverschillen in dimensies gedetecteerd worden.

Gezien deze grote bereidheid om deel te nemen, werden voor sommige opleidingen verschillende partnerorganisaties geïnterviewd. Dit is het geval voor de opleiding Chemische Procestechnieken, waar zowel de partnerorganisaties BASF als Monsanto bereid waren deel te nemen aan een interview. Daarnaast werd ook bij ACTA, waar een deel van het screeningsproces voor de opleiding Chemische Procestechnieken plaatsvindt, bereid gevonden een interview te laten afnemen. Voor de opleiding Tuinaanleg en –beheer werden ook twee interviews bij een partnerbedrijf afgenomen. Gezien de slechte opnamekwaliteit van één van beide interviews, werd dit uiteindelijk niet weerhouden.

Hoewel de meeste van de geïnterviewden ervaring hadden specifiek met leerlingen die ingestapt waren in het kader van duaal leren, waren er ook enkele uitzonderingen. De opleiding Elektromechanische technieken duaal tso gaat pas vanaf 2017-2018 van start met duaal leren. In het VTI Beringen waren uiteindelijk geen leerlingen ingestapt in het duale traject. Zowel de geïnterviewde school als het partnerbedrijf hadden op het moment van de afname van het interview dus nog geen concrete ervaring in het nieuwe stelsel. Aangezien de geïnterviewden wel op de hoogte waren van de voorbereiding voor het nieuwe traject, werd hen gevraagd om de vragen te beantwoorden vanuit dit perspectief.

Scholen	Opleiding	Partnerorganisatie
Buso Berkenbeel Wuustwezel	Tuinanleg en beheer duaal – BUSO OV 3	Creaverde Stabroek
Spectrumschool Deurne	Elektromechanische technieken duaal tso	Umicore, Antwerpen
PITO Stabroek	Chemische procestechnieken duaal Se-n-Se	BASF, Monsanto, ACTA, Antwerpen
VTI Beringen CLW VTS Sint-Niklaas	Elektrische installaties duaal bso + dbso	Jan Smet Sint-Gillis Waas
CLW Genk TSM Mechelen	Ruwbouw duaal bso+dbso	Bouwonderneming Lauwers Tisselt
PI Sint Goddelieve Don Bosco Wilrijk	Zorgkundige duaal 7de spec. bso + dbso	Zorgcentrum Goudblomme Antwerpen
Sint Lutgardis Mol	Haarverzorging duaal bso + dbso	Kapsalon Sonja, Geel

Tabel 3: Steekproef deelnemende scholen en bedrijven proeftuinen Duaal leren

2.3 Opzet interviews

Alle interviews werden ter plaatse in de school of het bedrijf afgenomen. In de scholen was de gesprekspartner steeds de trajectbegeleider, behalve in één geval waar de vragen beantwoord werden door de directeur en technisch adviseur. Van de bedrijvenkant slaagden we er niet steeds in de dagelijkse begeleiders/mentoren te spreken. In de grote bedrijven zoals Monsanto en BASF waren het de verantwoordelijken voor duaal leren binnen de HR-afdeling; bij Umicore stond de onderhoudsmanager ons te woord. In de andere bedrijven waren het steeds de bedrijfsleiders. Alle interviewees gaven echter aan zeer regelmatig op de werkvloer te vertoeven en ook actief betrokken te zijn in de selectie en begeleiding van leerlingen, zowel bij duaal leren als bij andere vormen van werkpleklernen.

Voor het afnemen van de interviews werd een semi-gestructureerde interviewleidraad opgesteld. Er werden aparte leidraden uitgewerkt voor scholen enerzijds en bedrijven anderzijds. Ook werd een licht aangepaste variant voorzien voor de scholen die nog niet met duaal leren zijn aangevangen. De interviewleidraad werd uitgeschreven zoals omschreven in Mortelmans (2013) en bestond uit openings-, inleidende-, overgangs-, kern- en slotvragen (Donche & De Maeyer, 2014). Alle interviewleidraden werden opgenomen in bijlage 1.

De interviews werden in drie fasen opgebouwd. In een eerste, 'spontane' fase werden open vragen gesteld over wat de interviewees als de cruciale componenten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid zagen. Om het vizier heel duidelijk scherp te stellen op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de specifieke context van duaal leren, werd bij het stellen van deze vraag de definitie van beide begrippen uit de conceptnota aan de bevrageden voorgelegd. Er werd bovendien specifiek gevraagd naar de beginvereisten die op het vlak van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid aanwezig dienen te zijn, met het oog op het succesvol doorlopen van het duale leertraject. Er werd vervolgens voor elk van de aangehaalde dimensies gevraagd aan te geven via welke informatie of welk gedrag de beslissing gemaakt kan worden over het al dan niet voldoen door de leerling op het vlak van deze dimensie. Er werd tenslotte ook gepeild naar de screeningsmethode die concreet werd gehanteerd.

In de tweede fase van het interview werden *critical incidents* bevraged (Flanagan, 1954). Hierbij werd gevraagd om concreet te kijken naar de leerlingen die dit jaar waren ingestroomd in het duale leertraject en op basis van reële leerlingen één leerling te beschrijven die ruimschoots voldeed op het vlak van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid; één leerling die net voldeed; en één leerling die niet voldeed. Op die manier probeerden we enerzijds verdere invulling te krijgen van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid; maar anderzijds ook van de manier waarop bepaald gedrag informatie kan geven over het al dan niet aanwezig zijn van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Cohen en collega's (2011) geven aan dat deze werkwijze authentieke, rijpe en diepgaande informatie oplevert.

In een derde, 'gestuurde' fase werden de dimensies, die we op basis van de eerste inventarisatie van de in Vlaanderen gebruikte instrumenten uitgewerkt hadden (zie dit hoofdstuk, sectie 1; hoofdstuk 4, 1.1) via de *card-sorting technique* (Cohen et al., 2011; Spradley, 1979) aan de interviewees voorgelegd. Gevraagd werd om de kaartjes te sorteren: aan de ene kant een groep met dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid waarvan het belangrijk is dat ze bij de jongere aanwezig zijn bij de start van duaal leren; en aan de andere kant een groep van dimensies die minder relevant zijn, of waarvan de bevrageden vinden dat ze nog tijdens het traject van duaal leren ontwikkeld kunnen worden.

Door op deze manier te werk te gaan, beoogden we aan de ene kant het kader, zoals voorgesteld in hoofdstuk 4 (Tabel 6) een eerste keer te valideren. We wilden met name bekijken of alle opgesomde dimensies in dit kader aanwezig waren en of alle dimensies door de deelnemers aan de proeftuinen erkend werden als een belangrijke basisvoorwaarde voor arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren. Daarnaast was het opzet om de concepten confronteren met de concrete context en zicht te krijgen op de linken tussen de dimensies.

De interviews werden met toestemming van de respondent opgenomen. Vervolgens werden de interviews getranscribeerd met het oog op de verdere analyse.

2.4 Analyse van de interviews

2.4.1 Analyse via Nvivo 10

Voor de analyse van de interviews met de proeftuinen werd gewerkt met het softwarepakket Nvivo 10. Dit programma stelt onderzoekers in staat om grote hoeveelheden data te verwerken en er patronen in te herkennen. Cohen en collega's (2011) wijzen erop dat dit soort software bij kwalitatieve analyse een hulpmiddel vormt om de vergaarde data te analyseren, maar dat de onderzoeker zelf de analyses uitwerkt en belangrijke beslissingen neemt op het vlak van het creëren van de categorieën volgens dewelke de informatie georganiseerd dient te worden (m.a.w. het uitwerken van de codes) (zie ook Huysmans, 2017).

2.4.2 Analyses stap voor stap

Voor de start van de analyses werd een codeboom uitgewerkt. Deze codeboom werd gebaseerd op de dimensies die uit de eerste analyse van de instrumenten die in Vlaanderen worden gebruikt, naar voren was gekomen (zie dit hoofdstuk, sectie 1; hoofdstuk 4, Tabel 6). Voor elke dimensie voorzagen we een node (i.e. een code) 'gestuurd' en een node 'spontaan'. Indien een geïnterviewde een bepaalde dimensie vernoemde tijdens het laatste, gestuurde deel van het interview (zie dit hoofdstuk, 2.3) werd dit onder 'gestuurd' gecodeerd; bij vermelding tijdens het spontane deel van het interview, werd het fragment onder 'spontaan' gecategoriseerd. Naast de codes die te maken hebben met de dimensies, werden ook codes aangemaakt om informatie over de context van de leerlingen (thuissituatie, afstand naar werkplaats, etc.), over de gebruikte werkwijze en instrumenten van de screening ('methode en instrumenten') en informatie over de noodzakelijke begeleiding van leerlingen ('begeleiding') onder te kunnen plaatsen. Verder werd ook een code 'noodzakelijke vakcompetenties' gecreëerd, om ook fragmenten die ingingen op niet-generische aspecten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, mee te kunnen inventariseren. De beschrijving die in hoofdstuk 4 (Tabel 6) voor elk van de dimensies wordt gegeven, werd als sturend beschouwd om een fragment onder een bepaalde node te plaatsen.

In een eerste fase werden alle interviews, aan de hand van de codeboom, deductief gecodeerd. Bij deductief of a priori coderen wordt vertrokken van een bestaand codeboek, dat door de onderzoeker zelf wordt opgesteld, op basis van een literatuurstudie of voorafgaand onderzoek (Mortelmans, 2011). Via dit deductieve coderingsproces wilden we in de eerste plaats een zicht krijgen op de vraag of alle dimensies die via de eerste analyses van Vlaamse instrumenten naar boven waren gekomen, ook erkend worden als een belangrijke startvoorwaarde voor arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid door de respondenten van de interviews. Het antwoord op deze vraag vinden, was immers nodig om te kunnen vaststellen welke van de potentiële dimensies die uit de initiële analyse naar voren kwamen, ook in de context van duaal leren als een startvoorwaarde werden erkend. Bovendien wilden we dimensies op het spoor komen, die niet in de lijst waren opgenomen. Tenslotte wilden we ook meer voeling krijgen met het relatieve belang van de verschillende dimensies.

Alle respondenten werden in Nvivo geclassificeerd volgens opleiding, organisatietype (school/bedrijf), omvang bedrijf (klein, middelgroot, groot), sector, onderwijsvorm en onderwijsgraad. Deze indeling liet ons toe om ook te onderzoeken of de resultaten die via het hierboven beschreven coderingsproces verkregen werden, verschillen al naargelang van type respondent.

Op het deductieve coderingsproces volgde een fase van inductief coderen. De inductieve methode, zo stelt Mortelmans (2011), gaat ervan uit dat de codes die de onderzoeker gebruikt, uit het materiaal zelf komen. De onderzoeker leest en herleest hierbij zijn materiaal, zodat gaandeweg een codeboom ontstaat. Wanneer dezelfde elementen worden teruggevonden in de tekst, worden bestaande codes gebruikt. Indien niet worden er nieuwe toegevoegd. Dit proces gaat voort tot er 'saturatie' ontstaat en er geen nieuwe codes meer worden bijgemaakt.

Na de analyses te hebben gemaakt op basis van de resultaten van het deductief coderen, werden per dimensie met andere woorden alle referenties opnieuw doorgenomen. Doel van deze inductieve codering was om beter inzicht te krijgen in de aspecten die binnen elk van de dimensies het duidelijkst naar boven komen. Hierdoor kregen we meer voeling met welke elementen onder een bepaalde dimensie dominanter waren, en welke misschien minder aanwezig waren, om zo meer tot de essentie van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid te komen en in het initiële kader meer focus te kunnen brengen.

In deze fase werden ook de clusters herbekeken, die we naar voren schoven na de eerste analyse van de dimensies van de instrumenten die gebruikt worden in de Vlaamse context (zie hoofdstuk 4, Tabel 6). We zochten hierbij naar de manier waarop in de interviews verschillende (deelcomponenten van) dimensies aan elkaar gelinkt worden door de respondenten, om deze samenhang ook te kunnen vertalen in het ontwerp van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid dat uit deze fase van de analyse voortkwam.

2.4.3 Kwaliteitscontrole analyseproces

Het coderen van de interviews gebeurde door een team van twee personen. De codeboom werd gezamenlijk uitgewerkt. Tijdens verschillende fasen van het coderingsproces kozen we ervoor om af te stemmen in welke mate de manier van coderen overeenstemde. Twijfelgevallen die tijdens het individuele coderingsproces opdoken, werden vastgelegd in een logboek en op geregelde tijdstippen gezamenlijk bediscussieerd. Daarnaast werd ervoor gekozen om voor een subset van de gecodeerde interviews (n=4, 20% van totaal) na te gaan in welke mate de codering overeenstemde. Deze kwaliteitsronde resulteerde in een Cohen's kappa score van 0.79, wat substantieel is (Stemler, 2001). Zowel de vele, grondige inhoudelijke discussies in teamverband als de maten voor interbeoordelaarsovereenstemming vormen positieve indicaties van de kwaliteit van het coderingsproces.

3 Inventarisatie en analyse buitenlandse instrumenten en praktijkvoorbeelden

3.1 Inventarisatie

Naast binnenlandse werd op zoek gegaan naar buitenlandse instrumenten en praktijkvoorbeelden. Ook hier werden verschillende zoekstrategieën toegepast om een zo breed en divers mogelijke verzameling van potentiële goede praktijken op het spoor te komen.

Ten eerste werd via het internationale netwerk van de promotoren de vraag naar relevant onderzoek, goede praktijken en instrumenten rond het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid verspreid. 48 personen werden gecontacteerd. De vraag werd bovendien verspreid via de mailinglijst van VETNET, het Europese onderzoeksnetwerk rond beroepsonderwijs en -training. 17 gecontacteerden reageerden, ook na een herinneringsmail, niet. 13 geadresseerden gaven aan geen relevante informatie te kunnen bezorgen. 18 contacten gaven concrete informatie of mogelijk aanknopingspunten door. Met 2 contacten werd een skypegesprek gevoerd. De contactpersonen kwamen uit de volgende landen: Australië, Frankrijk, Verenigd

Koninkrijk, Duitsland, Zwitserland, Nederland, Oostenrijk, Zweden, Denemarken, Noorwegen, Finland. Bovendien werd ook contact opgenomen met medewerkers van internationale organisaties, zoals de OESO, Cedefop ('European Centre for the Development of Vocational Training') en Efvf ('European Forum for Vocational Education and Training').

Ten tweede werd het rapport met de beleidsaanbevelingen van het ESF-onderzoek naar de hervorming van het stelsel van Leren en Werken (Pinxten, 2015) in beschouwing genomen, alsook de aparte verslagen van de werkbezoeken die werden uitgevoerd naar aanleiding van het onderzoek. Een gesprek met de uitvoerder van het onderzoek, Wouter Pinxten, bracht ons ertoe het ROC-Nijmegen, Nederland te contacteren, als mogelijk aanknopingspunt voor goede praktijken.

Ten derde werden een aantal rapporten bestudeerd, die een overzicht bieden van beroepsonderwijs in verschillende landen, met het oog op het op het spoor komen van inspirerende praktijken rond het screenen van arbeidsrijpheid. De focus lag hierbij voornamelijk op voorbeelden waarbij een aanzienlijk deel van het leertraject op de werkvloer plaatsvindt. Hiertoe behoorden enerzijds landenrapporten, zoals de thematische landenreviews rond *apprenticeships* (Malta en Lithouwen), die momenteel in de schoot van Cedefop worden ondernomen (Cedefop, 2015c en 2015d); of de rapporten van het NORD-VET project (<http://nord-vet.dk/>; Jørgensen, 2014; Olsen, 2014; Stenström & Virolainen, 2014; en Thunqvist & Hallqvist, 2014). Anderzijds werden ook overzichtrapporten bestudeerd. Op dit vlak kunnen we verwijzen naar Cedefop (2015b), European Commission (2015) en Kis (2016). Terwijl het eerste rapport een algemeen overzicht biedt, kijkt het rapport van de Europese Commissie naar *high-performance apprenticeships*. Het rapport van Kis voor de OESO heeft dan weer *youth at risk* als invalshoek.

Ten vierde speurden we het internet af naar bronnen die niet via boven vermelde werkwijzen tot bij ons zouden zijn gekomen. Zoektermen die hierbij aan bod kwamen, waren onder andere 'Work readiness', 'Readiness for apprenticeships', 'Willingness to learn', 'Willingness to work', 'Maturity dual education/apprenticeships', telkens gecombineerd met termen als 'instruments', 'screening', 'assessment', 'evaluation', enz.

Uiteindelijk werden de volgende landen gescreend:

land	bronnen
Australië	Mailconversaties, landenrapport OESO, internet
Denemarken	Mailconversaties, landenrapporten NORD-Vet, internet
Duitsland	Mailconversaties, rapporten en literatuur over 'Ausbildungsreife', overzichtsrapport OESO, overzichtsrapport Europese Commissie, internet, skype
Frankrijk	Internet, overzichtsrapport Europese Commissie
Finland	Mailconversaties, landenrapporten NORD-Vet, wetenschappelijke artikels, internet
Lithouwen	Landenrapport Cedefop
Malta	Landenrapport Cedefop
Nederland	Mailconversaties, internet
Noorwegen	Mailconversaties, landenrapporten NORD-Vet, internet
VK (incl. Schotland)	Mailconversaties, landenrapport OESO, internet
VS	Landenrapport OESO, internet
Zweden	Mailconversaties, skype, landenrapporten NORD-Vet, wetenschappelijke artikels, internet
Zwitserland	Mailconversatie, internet, skype

Tabel 4: Gescreende landen

De belangrijkste vaststelling tijdens deze zoektocht was dat in het buitenland slechts weinig praktijken voorhanden zijn, waarin de arbeidsrijpheid en/of arbeidsbereidheid van jongeren formeel wordt gescreend voordat ze instappen in duale of aanverwante trajecten. Bovendien speelt de school hierin vaak een beperkte of helemaal geen rol. Aangezien in de meeste landen de school een kleinere rol speelt in het bepalen van arbeidsrijpheid of het matchen van leerlingen aan bedrijven, maar deze functie bij de bedrijven ligt, ging het onderzoeksteam ook op zoek naar instrumenten/praktijken bij intermediaire organisaties. Hiervoor werd enerzijds informatie uit de landenrapporten gebruikt. Anderzijds werden via een zoektocht op internet en de internationale contactpersonen relevante organisatie geïdentificeerd.

Nog een andere invalshoek werd ons ingegeven door het rapport van Kis (2016). Op het vlak van *apprenticeships* wordt in deze studie ingegaan op de voorbereiding van jongeren die nog niet klaar zijn om een *apprenticeship* te beginnen en de trajecten die voor deze jongeren worden aangeboden. Deze voortrajecten geven, door hun inhoud, mogelijk een idee van de dimensies van arbeidsrijpheid. Aan het einde worden de jongeren bovendien geëvalueerd, en op deze manier zouden met andere woorden ook kwaliteitsvolle praktijken voor screening op het spoor gekomen kunnen worden. Ook hier geldt dat we potentiële praktijkvoorbeelden op het spoor kwamen via landenrapporten en via internationale contacten en internet searches.

Uiteindelijk werden verschillende praktijkvoorbeelden en instrumenten verder onderzocht. Een overzicht wordt gegeven in Tabel 5.

3.2 Selectiecriteria en uiteindelijke selectie

De in 2.2. opgesomde selectiecriteria waren ook van toepassing op de buitenlandse praktijkvoorbeelden. Na toepassing van deze criteria bleven slechts een aantal interessante praktijken behouden. Tabel 5 biedt een overzicht van welke voorbeelden weerhouden werden en wat de reden van uitval van de niet-geselecteerde voorbeelden was.

3.3 Documentenanalyse en interviews

Voor de buitenlandse praktijkvoorbeelden werd geopteerd voor een documentanalyse, aangevuld met mailconversaties rond welbepaalde vragen, die op basis van de documenten onbeantwoord bleven. Gezien de beperkte looptijd van het project, werden voor de buitenlandse praktijkvoorbeelden niet structureel interviews afgenomen. Met twee contacten werd wel tot een skype-gesprek overgegaan. Dit was echter minder een diepte-interview over een welbepaalde praktijk, dan verkenning van lokale praktijken en eventuele doorverwijzing naar interessante voorbeelden en contactpersonen.

Land ¹	Naam	Soort praktijkvoorbeeld	Weerhouden?	Reden niet weerhouden	Categorie	Doelgroep
Australië	Victorian Certificate in Applied Learning	Beroepsopleiding	Ja		Dimensies Kwaliteit	16-18 jaar
	http://www.vcaa.vic.edu.au/Pages/vcal/aboutvcal.aspx					
	Pre-apprenticeship programmes	Vorbereidingsprogramma	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	16+
http://www.education.vic.gov.au/training/learners/apprentices/Pages/preapprentice.aspx						
Denemarken	Evaluatie van 'rijpheid voor het hoger secundair onderwijs' in <i>Folskole</i>	Screeningspraktijk	Ja		Kwaliteit Dimensies	14-15-jarige
	http://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderinger (in het Deens)					
Duitsland	Kriterienkatalog 'Ausbildungsreife'	Conceptualisering arbeidsrijpheid	Ja		Kwaliteit Dimensies Instrumenten	16+
	https://www.bibb.de/ausbildungsreife					
Frankrijk	Centres de formation d'apprentis (CFA)	Praktijken intermediaire organisatie	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	geen specifieke leeftijd
	http://www.education.gouv.fr/cid216/le-centre-de-formation-d-apprentis-c.f.a.html					
Nederland	Test jouw talent! (ROC)	Instrumenten intermediaire organisatie	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	geen specifieke leeftijd
	https://www.roc.nl/default.php?fr=detectoren					
	Loopbaanoriëntatiebegeleiding MBO (LOB)	Instrumenten beroepsopleiding	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	16+
http://www.lob4mbo.nl/						
Schotland	Certificate of Work Readiness	Vorbereidingsprogramma	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies		18-24 jaar, voorbereiding, laaggekwalificeerd, weinig werkervaring
	http://www.sqa.org.uk/sqa/64560.html					
VK	Traineeships	Vorbereidingsprogramma	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	16-24 jaar, laaggekwalificeerd, weinig werkervaring
	http://nafs.gu.se/english					

Land	Naam	Soort praktijkvoorbeeld	Weerhouden?	Reden niet weerhouden	Categorie	Doelgroep
VS	Pre-apprenticeship programmes	Vorbereidingsprogramma	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	--	geen informatie
	https://www.doleta.gov/OA/preapprentice.cfm					
	SCANS	Conceptualisering arbeidsrijpheid	Ja		Dimensies	+18
http://www.academicinnovations.com/report.html						
Zwitserland	Multicheck	Screeningspraktijken	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies	Instrument	+16
	https://www.multicheck.org/de/meine-berufsausbildung.html					
	Stellwerk	Screeningspraktijk	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies		+16
http://www.stellwerk-check.ch/						
Internationaal	Apprenticeship toolbox	Tools voor kwaliteitsvolle beroepsopleiding	Nee	Geen bruikbare informatie over screening of dimensies		geen specifieke leeftijd
	http://www.apprenticeship-toolbox.eu/					

Tabel 5. Onderzochte praktijkvoorbeelden en instrumenten

We geven hieronder uitleg bij enkele van de kolommen in bovenstaande tabel:

- Soort praktijkvoorbeeld: in deze tabel wordt een variëteit aan praktijkvoorbeelden opgenomen. In sommige gevallen gaat het over een specifieke screeningspraktijk; dan weer zijn het overzichten met mogelijke dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid; nog andere voorbeelden zijn complete programma's of opleidingen, waar we inspiratie uit kunnen halen i.v.m. de dimensies en kwaliteitsvol screenen. De kolom met 'soort praktijkvoorbeeld' probeert de praktijkvoorbeelden in grote groepen in te delen.
- Weerhouden: alle praktijkvoorbeelden in deze kolom werden ten gronde bestudeerd. Sommige voorbeelden vielen na deze fase uit, omdat ze ons onvoldoende verderhielpen met het conceptualiseren van arbeidsrijpheid/-bereidheid of met de uitwerking van de kwaliteitscriteria.
- Reden niet weerhouden: geeft de reden aan waarom het praktijkvoorbeeld niet werd weerhouden.
- Categorie: in deze kolom geven we aan voor welke categorie van resultaten de praktijkvoorbeelden uiteindelijk relevant waren. De eerste categorie ('dimensies') zijn de resultaten rond de dimensies van arbeidsrijpheid/-bereidheid (zie hoofdstuk 4, sectie 1); de tweede categorie ('kwaliteit') vormen de resultaten met betrekking tot de kwaliteitscriteria (zie hoofdstuk 4, sectie 2). De derde categorie ('instrument') zijn concrete methodieken en instrumenten waarop een beroep gedaan kan worden om arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de context van duaal leren kwaliteitsvol te screenen (zie hoofdstuk 4, sectie 0). Sommige praktijkvoorbeelden leverden resultaten voor verschillende van deze categorieën.
- Doelgroep: hier geven we de leeftijdscategorie waarvoor de praktijkvoorbeelden ingezet worden. Indien het praktijkvoorbeeld een andere specifieke doelgroep voor ogen heeft, wordt dit eveneens in deze kolom vermeld.

3.4 Literatuurstudie

We raadpleegden in het kader van dit onderzoek ook de wetenschappelijke literatuur. Dit deden we enerzijds om ons te oriënteren op het gehanteerde begrippenkader en kennis te nemen van begrippen, die verwant zijn aan arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid (zie ook hoofdstuk 2, 2.2). Anderzijds consulteerden we, met het oog op het inventariseren van voorspellers van leren en functioneren op de werkvloer, de wetenschappelijke literatuur hieromtrent. De inventarisatie van potentieel interessante internationale praktijkvoorbeelden bracht ons enerzijds bij het werk van Neuenschwander, waarover in hoofdstuk 4 (sectie 1.5.1) wordt gerapporteerd. De zoektocht naar voorspellers van leren op de werkvloer leidde ons naar de literatuur over zelfgestuurd leren, waarover in hoofdstuk 4 (sectie 1.5.2) wordt gerapporteerd. Gezien de beperkte looptijd van dit onderzoek was het opzet niet om een systematische literatuurstudie hierrond op te zetten, maar eerder om verdere verdieping te geven aan de inzichten die vanuit de inzichten uit de andere onderzoeklijnen waren ontstaan.

3.5 Member check

Zoals eerder beschreven (zie hoofdstuk 1, sectie 3) willen we met deze studie enerzijds een overzicht geven van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid die bij de start van duaal leren aanwezig dienen te zijn met het oog op het succesvol doorlopen van het duale leertaject. Anderzijds beogen we een kwaliteitskader uit te werken om deze dimensies te screenen. Deze beide ‘producten’ van het onderzoek kwamen in verschillende ontwikkelings- en valideringsrondes tot stand, die vaak parallel aan elkaar liepen.

Finaal voerden we een *member check* uit bij de verschillende contactpersonen in Vlaanderen die aan dit project deelnamen. Bedoeling was om de producten die met de input van verschillende actoren en bronnen tot stand waren gekomen, finaal voor te leggen aan deze groep. Op deze manier wilden we afoetsen of de verschillende stakeholders zich kunnen erkennen in de resultaten (zie ook Mortelmans, 2013).

Voor de *member check* werden de resultaten aan 30 scholen en organisaties verstuurd, met wie we in het kader van onderzoeklijnen 1, 2 en 4 van dit onderzoek contact hadden gehad (zie Tabellen 2 en 3). Bovendien werd ook aan de Scholierenkoepel feedback gevraagd. Meestal werd één contactpersoon binnen de organisatie aangeschreven, soms twee of drie. Van deze 31 organisaties bezorgden er 12 feedback. De contactpersonen die reageerden behoorden tot verschillende groepen van stakeholders: jongeren; scholen en bedrijven die deelnemen aan de proeftuinen; organisaties die ervaring hebben met screening van jongeren in het kader van duaal leren of aanverwante contexten.

Aan deze contactpersonen werd de op dat moment laatste versie van de producten voorgelegd en werden zowel voor het overzicht van de dimensies arbeidsrijpheid/-bereidheid als de voorwaarden voor een kwaliteitsvolle screening de volgende vragen voorgelegd:

- Zijn alle relevante dimensies/voorwaarden volgens u opgenomen in het overzicht?
- Zijn dit de essentiële dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid/voorwaarden voor screening in de context van duaal leren?
- Zijn de categorieën logisch?
- Lijkt dit overzicht een goede basis om de praktijk te ondersteunen?

De feedback die uit *member check* voortkwam, werd verwerkt in de finale versie van de dimensies en kwaliteitsvoorwaarden, die werden opgenomen in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten aan de orde. We rapporteren eerst onze bevindingen over de dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waar men in de context van duaal leren rekening mee moet houden, met het oog op het succesvol afronden van het duale leertraject. Vervolgens gaan we in op de voorwaarden om de screening van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid op een kwaliteitsvolle manier in te vullen.

Deze beide categoriën van resultaten worden verwerkt in twee kaders op basis waarvan de bruikbaarheid van methodieken en instrumenten in de context van duaal leren afgetoetst kan worden. Over deze kaders, evenals de feedbackronde die mee heeft bijgedragen tot het aanscherpen ervan, wordt eveneens in dit hoofdstuk gerapporteerd.

Tenslotte worden de buiten- en binnenlandse instrumenten en praktijkvoorbeelden, die ook van betekenis kunnen zijn in de Vlaamse context van duaal leren, ‘gemapt’ tegen de achtergrond van de ontwikkelde kaders.

1 Dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid

Hieronder geven we een uiteenzetting van de projectresultaten over dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in het kader van duaal leren. We rapporteren over vijf onderzoekslijnen, die deels op elkaar volgen, deels naast elkaar werden uitgevoerd (zie ook hoofdstuk 3). Zowel in onderzoekslijn 1 als in onderzoekslijn 4 wordt over inzichten uit Vlaamse praktijkvoorbeelden en instrumenten gerapporteerd. Reden voor deze splitsing is dat slechts een aantal Vlaamse instrumenten al bij de start van het project beschikbaar waren en we die dus konden meenemen voor een eerste inventarisatie van dimensies (onderzoekslijn 1) en de aftoetsing van deze dimensies bij de proeftuinen (onderzoekslijn 2). Van de andere Vlaamse voorbeelden konden we pas later in het onderzoek grondig kennis nemen. Zij werden gebruikt voor de verdere verfijning van de dimensies van arbeidsrijpheid en –bereidheid (onderzoekslijn 4).

Gezien de korte looptijd van het project en de planningsuitdagingen die dit met zich meebracht, liepen de vijf onderzoekslijnen grotendeels parallel aan elkaar. Op gezette tijdstippen werden de resultaten van de verschillende onderzoekslijnen samengevoegd, wat leidde tot een voortdurende aanpassing van de dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid (i.e. ‘dimensies 1.0’, ‘dimensies 2.0’, ‘dimensies 3.0’ en ‘dimensies 4.0’). Verschillende versies van de dimensies werden in dit rapport opgenomen, om het voortschrijdend inzicht dat kwam met de verwerking van de verschillende invalshoeken, te illustreren.

1.1 Onderzoekslijn 1: Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid volgens in Vlaanderen gebruikte instrumenten (beschikbaar januari 2017)

De deelname aan de intervisiegroep van de ESF-projecten in spoor 3 (zie hoofdstuk 1, 1.2) enerzijds, en de consultatie van de resultaten van het project van Adanacioglu en collega’s (2016) anderzijds, stelde ons in staat reeds bij de aanvang van het project een overzicht te krijgen van de belangrijkste instrumenten die in gebruik waren voor het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, zowel in centra voor Leren en Werken, als in de proeftuinen (spoor 2). Een eerste onderzoekslijn bestond er daarom uit, te analyseren op welke manier deze instrumenten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid operationaliseren.

De instrumenten die hierbij kritisch tegen het licht werden gehouden zijn Kickstart je Toekomst, App-titude, het VDAB-instrument, TOCI en de SAM-schaal. Omdat we vroeg in het project ook al inzicht kregen in de

voorlopige projectresultaten van het ESF-project van Volta vzw en de aanpassingen die in het kader van het DuLeGO!-project werden uitgevoerd aan het Kickstart-instrument, werden deze ook al meegenomen in de eerste inventarisatieronde. De andere ESF-projecten werden pas in een latere fase, samen met buitenlandse praktijkvoorbeelden, in de diepte verkend en geïnventariseerd. Hierover wordt later in dit rapport gerapporteerd (dit hoofdstuk, 1.4).

1.1.1 Beschrijving instrumenten eerste inventarisatiefase

‘Kickstart onderwijs’ en ‘Kickstart duaal’

Het Kickstart-je-toekomst project, dat tot de ontwikkeling van het Kickstart-instrument leidde, liep van 2012 en 2015. Bedoeling was een instrument te ontwikkelen dat de werkkwaliteiten in kaart brengt, die jongeren nodig hebben om de overstap van de schoolbanken naar werk succesvol te kunnen maken. In die zin is het dus een instrument dat kadert in de benadering van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid zoals ze in hoofdstuk 2, 2.2.1 wordt beschreven, met andere woorden de ‘rijpheid’ om de stap van de school naar werk te maken.

Het project werd geleid door de AP Hogeschool Antwerpen. De Universiteit Antwerpen was in het projectconsortium verantwoordelijk voor de ontwikkeling en normering van het instrument. In verschillende fasen werd een gevalideerd instrument ontwikkeld, dat in verschillende scholen gepiloteerd werd (zie Kyndt en collega’s, 2013). Van de Mosselaer en collega’s (2017) geven een overzicht van de verschillende stappen die werden ondernomen om een antwoord te bieden op de vraag welke werkkwaliteiten nodig zijn voor jongeren om succesvol te zijn op de werkplek. Een antwoord werd gezocht enerzijds via literatuuronderzoek en anderzijds via gesprekken met vertegenwoordigers van onderwijs en het werkveld. De selectiecriteria voor werkkwaliteiten waren dat het generieke competenties moesten zijn, die door verschillende sectoren als belangrijk worden beschouwd, en waaraan binnen coachings- of begeleidingstrajecten kan worden gewerkt.

Het resultaat is een webgebaseerd instrument met een zelfbeoordelvragenlijst voor jongeren, dat de jongere onmiddellijke feedback levert over de huidige stand van zaken van de werkkwaliteiten, waarbij meteen ook tips gegeven worden van hoe aan deze kwaliteiten kan worden gewerkt (*I-Kick*). Tijdens het project werd ook een toolbox ontwikkeld met spelmaterialen, spelfiches, een spelrooster en basisinformatie over de werkkwaliteiten (*Classkick*). Belangrijk om aan te stippen is dat dit instrument niet werd ontwikkeld als evaluatie-instrument, maar wel met het oog op het aanbieden van handvaten om jongeren inzicht te geven in hun eigen kwaliteiten en hieraan begeleiding te koppelen indien gewenst.

De ‘Kickstart-onderwijs’, die in het hierboven vermelde kader werd ontwikkeld, bevat acht generieke werkkwaliteiten, die onderverdeeld worden in beroepsvaardigheden enerzijds en communicatievaardigheden anderzijds. Onder de beroepsvaardigheden vallen: planning en prioriteiten; samenwerking; voorkomen; betrouwbaarheid en stiptheid; en probleemoplossend vermogen. Onder de communicatievaardigheden werden opgenomen: luistervaardigheden; inlevingsvermogen; en assertiviteit (zie ook bijlage 3 voor een overzicht). Kyndt en collega’s (2013) beschrijven hoe voor de concrete operationalisering van elk van deze werkkwaliteiten werd teruggegrepen op bestaande, gevalideerde schalen, die in vele gevallen vanuit het Engels naar het Nederlands werden vertaald.

Zoals hierboven vermeld, werd het Kickstart-instrument ontwikkeld met het oog op het in kaart brengen van de kwaliteiten die nodig zijn om de brug te kunnen slaan tussen school en werk. In het kader van het ESF-project DuLeGO! werd een aangepaste versie van het Kickstart-instrument ontwikkeld, dat de naam ‘Kickstart duaal’ meekreeg, en dat voor ogen heeft om de werkkwaliteiten in kaart te brengen die nodig zijn om succesvol te kunnen zijn in een duaal leertraject. Van de Mosselaer en collega’s (2017) rapporteren hoe ze in dit kader een schaal ‘motivatie voor duaal leren’ ontwikkelden als aanvulling op de huidige Kickstart-vragenlijst. Ze verkenden hierbij motivatieschalen in vragenlijsten die gelinkt zijn aan wetenschappelijke motivationele

theorieën. Vijf invalshoeken kwamen hierbij naar voren: (1) de redenen die leerlingen hebben om aan een duaal traject deel te nemen op basis van de zelfdeterminatietheorie; (2) de waarde die leerlingen hechten aan een duaal traject op basis van de 'expectancy-value' theorie; (3) de verwachtingen die de leerlingen koesteren over hun kans van slagen in een duaal traject op basis van het concept zelfeffectiviteit; (4) de interesse die leerlingen tonen voor een duaal traject op basis van de theorie rond interesse; en (5) het doorzettingsvermogen/de inzet dat/die leerlingen tonen in een duaal traject (Van de Mosselaer en collega's, 2017, p. 71). De verschillende schalen belichten telkens andere elementen en een selectie gebeurde uiteindelijk op basis van het criterium welke schalen het meeste potentieel inzake begeleiding bieden. Tegen die achtergrond werden enkel de schalen rond invalshoeken (2) en (4) behouden. De items die uiteindelijk werden opgenomen, zo stellen de auteurs, zijn zowel gekoppeld aan arbeidsbereidheid als aan leerbereidheid, op de werkplek en in de klas.

Er werd voor geopteerd om bij het introduceren van de schaal rond motivatie, een andere kwaliteit weg te laten uit het Kickstart-instrument. Initieel werd ervoor geopteerd om de schaal rond 'planning en prioriteiten' niet in de 'Kickstart duaal' op te nemen. Het onderzoek in het kader van het DuLeGO!-project bracht echter aan de oppervlakte dat deze dimensie in het kader van duaal leren net als belangrijk wordt beschouwd en tegen die achtergrond werd besloten 'planning en prioriteiten' te behouden in het instrument. In het licht van de bevinding in het DuLeGO!-project dat 'probleemoplossend vermogen' een minder cruciale werkkwaliteit is voor de specifieke doelgroep, werd uiteindelijk beslist deze dimensie niet op te nemen in de versie van het Kickstart-instrument, die bedoeld is voor duaal leren (Van de Mosselaer en collega's, 2017).

Samenvattend betekent dit dat 'Kickstart duaal' bestaat uit een schaal rond 'motivatie van jongeren voor duaal leren' en zeven schalen rond de generieke werkkwaliteiten planning en prioriteiten; samenwerking; voorkomen; betrouwbaarheid en stiptheid; luistervaardigheden; inlevingsvermogen; en assertiviteit (zie bijlage 3).

App-titude

App-titude is een internationaal Erasmus+ project (2015-2017), dat vanuit België getrokken wordt door het Vormingsfonds voor Uitzendkrachten (VFU-FFI). Voor het wetenschappelijke luik van dit project was dr. Sarah Vansteenkiste van het Steunpunt Werk verantwoordelijk. Het doel van het project is om de bewustwording rond het belang van *soft skills* bij jongeren te versterken om zo hun overgang naar de arbeidsmarkt vlotter te doen verlopen. Het eindproduct is een online-tool voor jongeren.

Vansteenkiste (2017) wijst erop dat er tot op heden geen eenduidige conceptualisering van *soft skills* bestaat. In het kader van het project werd inzicht hieromtrent van andere internationale projecten en wetenschappelijke studies samen gebracht, zodat uiteindelijk een onderscheid werd gemaakt tussen vijf groepen van *soft skills*, waaronder verschillende vaardigheden geclusterd kunnen worden. De groepen/clusters die in het App-titude project naar voren worden geschoven zijn vaardigheden met betrekking tot (1) communicatie (bijvoorbeeld mondeling communiceren; zelfverzekerd zijn), (2) samenwerking (bijvoorbeeld openstaan voor nieuwe en uiteenlopende perspectieven en ideeën; respectvol omgaan met personen van een andere sociale, culturele of ideologische achtergrond), (3) professionele houding (bijvoorbeeld zichzelf presenteren op een professionele manier via gepaste kleding, hygiëne, voorkomen; op tijd zijn), (4) werkorganisatie (bijvoorbeeld zich aanpassen aan verschillende werkrollen en -verantwoordelijkheden; doelen vooropstellen en behalen) en (5) ontwikkelingspotentieel (bijvoorbeeld bereid zijn een leven lang te leren; omgaan met feedback en kritiek). De volledige opsomming van wat onder elk van deze clusters valt, werd opgenomen in bijlage 3.

In het kader van het App-titude project werd een bevraging gedaan bij werkgevers en jongeren rond in hoeverre deze beide partijen de aanwezigheid van deze noodzakelijk *soft skills* inschatten. Uit deze bevraging

kwam naar voren dat er een duidelijke kloof is tussen het vaardigheidsniveau dat jongeren zelf inschatten te hebben en de manier waarop werkgevers dit ervaren (Vansteenkiste 2016 en 2017). Bovendien bleek dat slechts een minderheid van de werkgevers inzet op de ontwikkeling van deze *soft skills*.

Het App-titude project wil hierop inspelen door een online tool ter beschikking te stellen (www.testyourselfie.eu), die focust op zes *soft skills* die in het onderzoek als problematisch naar voren kwamen: flexibiliteit, mondelinge communicatie, professioneel voorkomen, op tijd komen, initiatief nemen en inzicht hebben in eigen sterktes en zwaktes (Vansteenkiste 2017). Op deze tool wordt nog teruggekomen later in dit hoofdstuk (sectie 0).

VDAB-instrument

In het decreet betreffende het stelsel van leren en werken wordt gestipuleerd dat de middelen of methodieken voor de screening in dit stelsel voor wat betreft de component werkplekleren door de VDAB moeten worden gevalideerd met het oog op de kwaliteitsborging. In deze context ontwikkelde de VDAB een screeningsinstrument, dat in de centra voor leren en werken standaard in het screeningsproces aanwezig is. Het instrument voorziet dat de leerlingen zichzelf beoordelen aan de hand van 32 stellingen, die gebaseerd zijn op tien criteria: werkbereidheid, stiptheid, aanvaarden van gezag, inzet & volhouden, aandacht & concentratie, omgaan met kritiek, samenwerken & functioneren in een team, flexibiliteit, initiatief nemen, sociale vaardigheden (Adanacioglu en collega's, 2016). De precieze uitwerking van elk van deze dimensies werd opgenomen in bijlage 3. Dit instrument werd door VDAB opgesteld en uitgetest i.s.m. een afvaardiging van trajectbegeleiders. Op deze tool wordt nog teruggekomen later in dit hoofdstuk (sectie 0).

TOCI-instrument

Het TrajectOverschrijdend CompetentieInstrument (TOCI) werd in Gent ontwikkeld in de context van het DBSO. De coördinator van een Centrum voor Deeltijds Onderwijs ontwikkelde samen met medewerkers van verschillende vestigingen over de verschillende mogelijke trajecten van het DBSO heen een competentie-instrument. Het omvat de volgende dimensies: aangepaste communicatie, doorzetten, initiatief, respect, zelfredzaamheid, stiptheid, samenwerken, en omgaan met feedback. Op deze tool wordt nog teruggekomen later in dit hoofdstuk (sectie 0).

Instrument Volta

Volta vzw ontwikkelde in het kader van een ESF-project in spoor 3 (zie hoofdstuk 1, 1.2) en in samenwerking met prof. Eva Kyndt (KULeuven) een vragenlijst rond arbeidsrijpheid. Op deze tool wordt nog teruggekomen later in dit hoofdstuk (sectie 0).

Als voorbereiding ondernam Dhondt (2016) een exploratief onderzoek bij werkgevers en schoolbegeleiders naar de inhoud van arbeidsrijpheid. Twintig respondenten (10 werkgevers en 10 schoolbegeleiders) werden geïnterviewd over wat arbeidsrijpheid volgens hen inhoudt. De resultaten van de studie tonen aan dat arbeidsrijpheid een combinatie is van de volgende acht basiselementen: algemene werkhouding; eigen input en initiatief; interactie met anderen; leren; motivatie; toekomstbeeld en wereldbeeld; zelfbeeld en zelfvertrouwen; zelfsturing en organisatie. Deze dimensies, met hun specifieke invulling, werden ook opgenomen in bijlage 3.

Volta voegde aan deze acht basiselementen van arbeidsrijpheid nog een element 'veiligheid' toe, aangezien dit voor de studierichting Elektrische installaties, waar Volta rond werkt, ook van cruciaal belang is. De verschillende dimensies werden door medewerkers van Volta verder geoperationaliseerd, om zo tot een tool te komen, die op drie verschillende momenten (voor, tijdens en aan het einde van het duaal leren) wordt ingevuld door drie partijen (leerling, school, bedrijf) en zo als communicatietool kan dienen.

Volta benadrukt dat het ontwikkelde instrument geen evaluatietool is, maar een begeleidingstool. Arbeidsrijp zijn wil in het Volta-kader zeggen dat iemand het groeiproces heeft doorlopen van een attitude van leerling tot werknemer op het vlak van de negen basiselementen. De tool geeft met andere woorden ook de groei weer die een leerling kan doorlopen van bij de start van het (duale) leertraject tot bij de tewerkstelling. In die zin geven de dimensies die werden opgenomen in hun volledigheid aan waar een leerling zou moeten staan aan het einde van het traject van duaal leren, eerder dan dat ze de startvoorwaarde inventariseren.

SAM-schaal

De eerste versie van de 'Schaal Voor Attitude Meting' ('SAM-schaal') werd al in 1995 ontwikkeld in samenwerking met 'Katholiek Onderwijs Vlaanderen' als hulpmiddel om leerlingen te begeleiden, te stimuleren, te oriënteren en te beoordelen op het vlak van attitudes en vaardigheden. Het begrippenkader kwam tot stand in samenwerking met een aantal personeelchefs uit kleinere en grotere bedrijven, opleiders en onderzoekers (VVSKO, 2005). Een van de contexten waarvoor het instrument was ontworpen, was om een gesprekskader te bieden, binnen de school, maar ook met bedrijven, bij het inzetten van verschillende vormen van werkplekleren.

In 2005 werd de oorspronkelijke SAM-schaal aangepast door een werkgroep die bestond uit vertegenwoordigers van het onderwijs en ondernemingen. Het nieuwe ontwerp werd afgetoetst bij de stakeholders en waar nodig verfijnd. De versie van 2005 bestaat uit achttien attitudes en vaardigheden, die in vier clusters zijn samengevoegd. De cluster 'persoonlijke attitudes en vaardigheden' omvat de elementen initiatief; inzet en doorzettingsvermogen; discipline en stiptheid; uiterlijke verzorging; omgaan met stress; flexibiliteit; en creativiteit en innoveren. De cluster 'organisatorische attitudes en vaardigheden' bevat zorg voor mensen, middelen en milieu; persoonlijke planning en werkorganisatie; kwaliteitszorg en resultaatgerichtheid; en werkmethodiek. Een cluster rond 'sociale attitudes en vaardigheden' brengt sociale houding; leiderschap; overtuigen-assertiviteit; en communiceren in kaart. Een cluster rond 'cognitieve attitudes en vaardigheden', tenslotte, kijkt naar 'leergierigheid en interesse', 'analyse' en 'synthese'. Op deze tool wordt nog teruggekomen later in dit hoofdstuk (sectie 0).

1.1.2 Compilatie en analyse

Op basis van bovenstaande verkenning werd een overzicht uitgewerkt van de dimensies die door de verschillende instrumenten worden aangereikt (zie bijlage 3). We leggen er de nadruk op dat dit een overzicht is met *potentiële* dimensies. Twee van de bestudeerde instrumenten zagen het leven in de context van de overgang tussen school en werk (Kickstart onderwijs en App-titude). Twee andere voorbeelden (TOCI het het VDAB-instrument) werden uitgewerkt voor de context van Leren en Werken, die echter vele vergelijkingspunten vertoont met de context van duaal leren. Slechts twee van de instrumenten die we in beschouwing namen op dit punt, werden uitgewerkt met het oog op de specifieke context van duaal leren: het instrument van Volta vzw en Kickstart duaal. Bij het instrument van Volta is het bovendien zo dat de dimensies die werden opgenomen in het kader van arbeidsrijpheid het hele evolutieproces omvatten dat de jongere maakt tijdens het duale leerproces inzake arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Ze brengen met andere woorden niet (alleen) de beginvoorwaarden in kaart. Voor Kickstart duaal geldt dat dit instrument een aanpassing is van Kickstart onderwijs. Er werd weliswaar één schaal toegevoegd rond motivatie, en de schaal rond probleemoplossend vermogen werd weggelaten, maar het instrument werd oorspronkelijk niet ontwikkeld met het oog op de specifieke context van duaal leren. Tegen die achtergrond vormt het overzicht in bijlage 3 een lijst van *mogelijke* dimensies die kunnen worden meegenomen in de specifieke context van startvoorwaarden voor arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid bij duaal leren, die we hier voor ogen hebben.

Het overzicht van de dimensies die naar voren geschoven worden in de verschillende instrumenten toont aan dat er heel wat overeenstemmingen zijn. In alle instrumenten zijn dimensies opgenomen die te maken hebben met een werkhouding of professionele houding, waaronder elementen als betrouwbaarheid, stiptheid, een verzorgd voorkomen en respect voor materialen onder thuishoren. Het nemen van initiatief en het opkomen voor jezelf komen naar voren, evenals de samenwerking met collega's, waaronder componenten als respect voor collega's, luistervaardigheden en inlevingsvermogen naar boven komen.

Tegelijkertijd valt op dat de verschillende dimensies vooral in de eerste plaats ingaan op de inzetbaarheid van leerlingen op de werkvloer, maar dat de elementen die de voorwaarden scheppen om te leren op de werkvloer, zoals o.a. motivatie, planning & monitoring van het leerproces en zelfsturing, minder uitgewerkt en bovendien zeer onderscheiden in kaart worden gebracht. De dimensies rond zelfsturing, planning en organisatie lijken op de eerste plaats in te gaan op het plannen van het werkproces. De cluster rond motivatie krijgt niet in alle instrumenten even veel ruimte toebedeeld en wordt verschillend ingevuld. De dimensies 'toekomst en wereldbeeld' en 'zelfbeeld en zelfvertrouwen' uit het Volta-onderzoek komen eveneens in de andere instrumenten niet of minder in het oog springend aan bod.

Van de instrumenten die in het overzicht werden opgenomen, kregen we voor drie ervan inzicht op de empirische gronden waarop de gekozen taxonomie gebaseerd is: Kickstart onderwijs/duaal leren, App-titude en het instrument van Volta. Tegen die achtergrond besloten we met het oog op het uitwerken van een compilatie, enkel met die instrumenten verder te werken, te meer aangezien uit het overzicht in bijlage 3 blijkt dat er zo geen potentiële dimensies verloren gingen (m.a.w. alle dimensies uit het overzicht zijn ook vertegenwoordigd in elk van deze drie instrumenten). Het beperkte overzicht dat het gevolg is van dit selectieproces, werd opgenomen in bijlage 4.

1.1.3 Eerste exploratie van 'leren op de werkvloer'

Gezien de vaststelling dat de component 'leren op de werkvloer' in mindere mate uitgewerkt is in de hierboven beschreven instrumenten, ondernamen we een eerste exploratie van de kwaliteiten die aanwezig moeten zijn om te kunnen leren in een organisatie. Een beter inzicht in wat het betekent om te kunnen leren op de werkvloer is cruciaal om verdere invulling te kunnen geven aan wat het betekent om arbeidsrijp en arbeidsbereid te zijn in het kader van duaal leren. Ellström (2001) formuleerde in deze context de term *learning readiness*, die we kunnen beschouwen als een interessante tegenhanger van *workforce readiness* en aanverwante termen, die in hoofdstuk 1 (2.2.1) werden aangereikt. De auteur verwijst naar elementen als motivatie, ontwikkelingsnaden en zelfwerkzaamheid ('self-efficacy') als belangrijke triggers om leren op de werkvloer te doen plaatsvinden. Schulz en Roßnagel (2010) identificeren het zelf kunnen sturen van het leerproces als een belangrijke component in leercompetentie en stellen dat theorieën over zelfsturend leren ondanks verschillen in nomenclatuur een conceptuele kern van drie dimensies delen: een cognitieve dimensie, die bestaat uit leerstrategieën; een metacognitieve component die de planning, zelfregulatie en evaluatie van voortgang van de lerende ondersteunt; en de motivationele *drivers* van zelfregulerend leren. Ook Vanthournout en collega's (2013) identificeren deze drie dimensies als noodzakelijk om de complexiteit van leren in organisaties in kaart te brengen. Tegen die achtergrond werden de dimensies 'leerstrategieën', 'zelfregulatiestrategieën' en 'motivationale drivers' mee opgenomen als onderdeel van de cluster 'leercompetenties' (zie bijlage 5).

1.1.4 Dimensies 1.0

Op basis van een eerste exploratie van in Vlaanderen gebruikte instrumenten enerzijds, en de invulling van wat leercompetentie kan inhouden anderzijds, werd een eerste overzicht van de potentiële dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in de context van duaal leren opgesteld (c.q. Dimensies 1.0).

Aangezien het Kickstart-instrument op een solide empirie berust en we in de intervisiegroep vernamen dat dit instrument breed ingang vindt in de screeningspraktijken van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in Vlaanderen, kozen we bij overlappende dimensies meestal voor het label van de dimensie dat in Kickstart werd gebruikt. Voor de cluster 'Samenwerking' werd de voorkeur gegeven aan de subcategorieën uit App-titude, aangezien 'effectief en respectvol samenwerken' en 'omgaan met conflictsituaties' het best op de doelgroep van toepassing lijken. Voor de clusters werd hoofdzakelijk gebruik gemaakt van de labels die in App-titude naar voren geschoven werden. De beschrijving werd ingevuld op basis van de verschillende operationalisering die werden voorgesteld in de geselecteerde instrumenten. In een eerste fase leidde deze puzzel tot het overzicht in bijlage 5.

Via deze oefening werd de overlap tussen de subdimensies van 'werkorganisatie' enerzijds en 'leercompetentie' anderzijds duidelijk: met name 'probleemoplossend vermogen' en 'planning en prioriteiten' van 'werkorganisatie' en 'plannen' en 'monitoren'/'reflecteren' van 'leercompetentie' vertoonden een erg grote overlap. In een volgende versie werd er daarom voor geopteerd om deze dimensies samen te voegen onder de noemer zelfregulatiestrategieën, waarbij de hypothese was dat deze zelfregulatiestrategieën op dezelfde manier van toepassing zijn op de leer- en op de werkplekcomponent van duaal leren. Het resultaat van deze herschikking, dat we 'dimensies 1.0' noemden, werd opgenomen in Tabel 6.

Wat we meenemen uit onderzoekslijn 1

- Dimensies 1.0 biedt een overzicht van potentiële dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in het kader van duaal leren en omvat zowel motivationele componenten, die mogelijk invulling geven aan arbeidsbereidheid, als andere dimensies, die arbeidsrijpheid helpen conceptualiseren.
- De cluster 'zelfregulatiestrategieën' werd gezamenlijk ingevuld voor de leer- en werkplekcomponent van duaal leren, uitgaande van de hypothese dat deze processen in duaal leren samenvallen.
- Voor de dimensies en hun invulling werd, na brede aftoetsing met verschillende instrumenten, vertrokken van drie instrumenten die steunen op een solide empirische basis.
- De drie gebruikte instrumenten werden niet allemaal opgesteld met dezelfde focus voor ogen als dit onderzoek (arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de specifieke context van duaal leren, met de nadruk op het inventariseren van de noodzakelijke competenties die bij aanvang nodig zijn, om het duale leertraject succesvol te kunnen afronden). Daarom spreken we van potentiële dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, die verder dienen te worden afgetoetst.
- Het onderscheid tussen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid dat in de Conceptnota bis gemaakt wordt, vinden we in de bestudeerde instrumenten niet op dezelfde expliciete manier terug.

DIMENSIE	CLUSTER	OMSCHRIJVING DIMENSIE
luisteren	communicatie	omgaan met feedback, essentie uit de boodschap halen, actief luisteren
gepast communiceren		weten wanneer te spreken, gepast taalgebruik hanteren, oogcontact maken, omgaan met kritiek, non-verbale communicatie begrijpen
assertief zijn		voor zichzelf opkomen, vragen durven stellen, initiatief nemen
respect tonen	samenwerken	omgaan met diversiteit, op een sociaal aanvaardbare manier omgaan met anderen, de gepaste sociale vaardigheden hanteren, openstaan voor ideeën van anderen
omgaan met conflictsituaties		op een gepaste manier reageren, zich uit andere conflictsituaties houden
voorkomen verzorgen	algemene werkhouding	gepaste kledij, hygiëne, lichaamshouding
betrouwbaar en stipt handelen		op tijd komen, zich aan uren/pauzes houden, eerlijk zijn, loyaal zijn naar het bedrijf, veilig werken
leren	cognitieve strategieën	vergaarde informatie herhalen, samenvatten, parafraseren, enz., zodat deze 'verwerkt' wordt
plannen (of 'planning en prioriteiten')	zelfregulatie-strategieën	werk- en leeractiviteiten realistisch kunnen plannen, prioriteiten stellen, zich aan een planning kunnen houden en deadlines halen maar zich ook flexibel kunnen opstellen om te durven afwijken van de planning bij onvoorziene omstandigheden.
monitoren en controleren (of 'probleemoplossend vermogen')		het eigen leer- en werkproces proces bewaken en controleren, bv. door het geleerde al eens snel te overlopen, problemen herkennen en erkennen, hulp vragen indien nodig.
reflecteren		op het einde van een taak zelf kunnen inschatten of het vooropgestelde niveau werd bereikt, oorzaken herkennen en op basis hiervan zichzelf bijsturen monitoring
motivatie	motivationale drivers	intrinsiek gemotiveerd zijn, d.w.z. deelnemen aan een activiteit om de activiteit zelf interessant wordt bevonden eerder dan extrinsiek gemotiveerd zijn (d.w.z. deelnemen met het oog op een beloning (i.e. extrinsieke motivatie)
doelgerichtheid		willen leren om kennis en vaardigheden uit te breiden ('learning approach') i.p.v. gebrek aan kennis, vaardigheden verbergen ('performance avoidance') of willen tonen van betere kennis, vaardigheden ...tov collega's ('performance apporach'). Niet enkel de makkelijke taken op zich nemen, volhouden als het moeilijker is ('work avoidance') (die work avoidance zit ook wel stukje bij algemene werkhouding, maar is niet zo erg of toch liever bij 1 component onderbrengen?).
zelfeffectiviteit		geloof hebben in de eigen bekwaamheid en vertrouwen in de eigen prestaties

Tabel 6. Dimensies 1.0

1.2 Onderzoekslijn 2 – dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid volgens de deelnemers aan de proeftuinen Duaal leren

De interviews met de proeftuinen (zie ook hoofdstuk 3, sectie 2) stelden ons in staat om na te gaan in hoeverre het kader zoals het werd uitgewerkt in Tabel 6, erkend wordt door de scholen en bedrijven die reeds met een duaal leertraject gestart zijn, of in volle voorbereiding zijn dit vanaf het schooljaar 2017-2018 te doen (in het geval van de studierichting Elektromechanische Technieken). Zoals beschreven in hoofdstuk 3 richtten we bij de interviews steeds duidelijk het vizier op de specifieke definitie van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren en gingen we na waaraan jongeren bij de start van een traject moeten voldoen op het vlak van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, om het traject succesvol te kunnen doorlopen. Op die manier was de focus duidelijk gericht op de specifieke context die het onderwerp van dit onderzoek vormt -

meer dan in sommige van de instrumenten het geval was die we gebruikten voor de initiële inventarisering (zie dit hoofdstuk, 1.1.2).

Via de analyse van de interviews wilden we de dimensies opgesomd in Tabel 6 valideren en bovendien een indicatie geven van het relatieve belang van elk van de dimensies, waarbij we er ook zicht op wilden krijgen of de resultaten verschilden al naargelang van het type van interviewee. Daarnaast wilden we bekijken of de clustering zoals voorgesteld in diezelfde Tabel 6, op basis van de interviews standhoudt. Tenslotte was het doel ook om na te gaan of alle elementen die werden opgenomen in de beschrijving van de dimensies, uit de interviews even sterk naar voren komen. Hieronder gaan we op elk van deze vragen afzonderlijk in, op basis van de resultaten die uit de analyses van de interviews naar voren komen. Op de wijze van analyse werd uitgebreid ingegaan in hoofdstuk 3, 2.4.

We willen benadrukken dat ook deze onderzoekslijn een verkennende insteek heeft. Door middel van de analyse van de interviews is het doel om meer grip te krijgen op de verschillende dimensies en eventueel grote tendensen herkennen, die ons kunnen helpen ons model van dimensies verder te verfijnen. Het dient echter benadrukt te worden dat we op basis van het (kleinschalige) kwalitatieve onderzoek niet dezelfde uitspraken kunnen doen die een grootschalige kwantitatieve validatiestudie zou opleveren. Bij de interpretatie van de resultaten dient steeds in het achterhoofd te worden gehouden dat uitspraken gedaan worden op basis van een beperkt aantal respondenten.

1.2.1 Validatie van de dimensies en indicatie van het relatieve belang van de dimensies

De eerste vraag waarop we via de interviews een antwoord willen krijgen is welke dimensies de bevrageden in het specifieke kader van duaal leren belangrijk vinden als instapvoorwaarde inzake arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid met het oog op het succesvol doorlopen van het traject. We wilden hierbij ook nagaan of het overzicht in Tabel 6 inderdaad exhaustief is, dan wel of er bepaalde dimensies over het hoofd werden gezien.

Tabel 7 geeft de resultaten weer die voortkomen uit de volledige set van interviews en neemt zowel het spontane als het gestuurde deel van het interview (zie hoofdstuk 3, 2.1) in rekening. De tabel brengt enerzijds het aantal bronnen dat een bepaalde dimensie als belangrijk aanhaalt, in kaart; en geeft anderzijds ook het aantal referenties weer. De bronnen zijn hierbij de verschillende bevrageden, wat betekent dat 'doelgerichtheid', 'motivatie' en 'respect tonen' door alle bevrageden als cruciaal naar voren wordt geschoven. De referenties geven aan hoe vaak een bepaalde dimensie wordt benoemd als zijnde belangrijk, over de verschillende interviews heen. Hieruit kunnen we concluderen dat over het belang van de dimensie 'motivatie' het vaakst gesproken werd tijdens de interviews.

De dimensies worden in Tabel 7 in aflopende volgorde geplaatst. Het uitgangspunt voor de rangschikking vormde het aantal bronnen dat een dimensie als cruciaal aanhaalt voor de arbeidsrijpheid en/of arbeidsbereidheid van een leerling. We wilden door middel van de interviews een zicht krijgen op de vraag of de dimensies breed ingang vinden in de huidige context van duaal leren en het 'aantal bronnen' dat een bepaalde dimensie aanhaalt is hiervoor een betere indicator dan het aantal keren dat een bepaalde dimensie aangehaald wordt over de gesprekken heen. Tegen die achtergrond wordt in onderstaande bespreking het 'aantal referenties' niet structureel in de overzichten opgenomen.

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=19)</i>	<i>Aantal referenties</i>
doelgerichtheid	19	70
motivatie	19	86
respect tonen	19	61
betrouwbaarheid en stipt handelen	18	83
luisteren	18	32
gepast communiceren	16	42
monitoren en controleren	16	68
assertiviteit	15	53
reflecteren	15	27
plannen	13	34
voorkomen verzorgen	12	19
zelfeffectiviteit	10	11
leren (c.q. informatie verwerken)	8	25
omgaan met conflictsituaties	6	8

Tabel 7. Volledige resultaten uit alle interviews

Uit Tabel 7 lezen we af dat alle dimensies die in Tabel 6 werden opgenomen, worden erkend als een belangrijke startvoorwaarde voor duaal leren. De dimensie die het laagst scoort is ‘omgaan met conflictsituaties’ – vele bevrageden geven aan dat dit een competentie is die later in het traject ontwikkeld kan worden – maar deze wordt nog door bijna één derde van de bevrageden benoemd als zijnde belangrijk. Daarnaast wordt bijna de helft van de dimensies door de overgrote meerderheid van de geïnterviewden erkend als een belangrijke instapvoorwaarde. Twee van de dimensies van de ‘motivationale drivers’, te weten ‘doelgerichtheid’ en ‘motivatie’, worden door alle bevrageden vernoemd, evenals ‘respect tonen’. Het zijn bovendien de dimensies waarover het meest wordt gesproken tijdens de interviews (zie ‘aantal referenties’).

Tabel 8 geeft aan welke dimensies als belangrijk naar voren komen uit het spontane deel van de interviews. In dit deel van het interview werden de bevrageden nog niet geconfronteerd met de dimensies zoals opgesomd in Tabel 6 en konden ze spontaan aangeven welke elementen ze op het vlak van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid belangrijk vonden als startvoorwaarde voor duaal leren (zie ook hoofdstuk 3, 2.3). Hier valt op dat de dekking minder ‘compleet’ is dan wanneer we het volledige interview in beschouwing nemen. ‘Betrouwbaarheid en stipt handelen’ en ‘motivatie’ staan bovenaan de lijst en worden ook het vaakst besproken in de interviews (zie ‘aantal referenties’). Vervolgens is er een aanzienlijke middenmoot van vier dimensies die door ongeveer drie op vier bevrageden als belangrijk gezien worden (‘monitoren en controleren’, ‘doelgerichtheid’, ‘respect tonen’, en ‘plannen’). Ten slotte is er een lange staart van dimensies die door minder dan de helft van de geïnterviewden worden aangehaald als een belangrijke startvoorwaarde voor duaal leren.

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=19)</i>	<i>Aantal referenties</i>
betrouwbaarheid en stipt handelen	18	56
motivatie	17	53
monitoren en controleren	14	44
doelgerichtheid	13	44
respect tonen	13	27
plannen	13	24
assertiviteit	11	31
gepast communiceren	9	15
leren (c.q. informatie verwerken)	8	18
reflecteren	7	11
luisteren	6	9
voorkomen verzorgen	4	5
omgaan met conflictsituaties	2	2
zelfeffectiviteit	1	1

Tabel 8. Resultaten uit het ‘spontane’ deel van de interviews

Tabel 9 geeft aan welke dimensies als belangrijk naar voren kwamen uit het gestuurde deel van de interviews. Net als in Tabel 7, waar de volledige interviews in kaart worden gebracht, is de lijst van dimensies die door bijna alle geïnterviewden als een belangrijke startvoorwaarde wordt beschouwd, iets langer. De staart met dimensies die door een minderheid naar voren wordt gebracht, is korter.

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=19)</i>	<i>Aantal referenties</i>
respect tonen	19	34
betrouwbaarheid en stipt handelen	18	26
luisteren	18	23
motivatie	18	32
doelgerichtheid	17	24
gepast communiceren	14	27
monitoren en controleren	13	20
voorkomen verzorgen	12	14
assertiviteit	12	22
reflecteren	12	16
zelfeffectiviteit	10	10
plannen	8	8
omgaan met conflictsituaties	6	6
leren (c.q. informatie verwerken)	5	6

Tabel 9. Resultaten uit het ‘gestuurde’ deel van de interviews

Samenvattend kunnen we stellen dat er geen nieuwe dimensies werden geïdentificeerd en dat het overzicht in Tabel 6 volledig was. Alle in het overzicht opgenomen dimensies worden bovendien erkend als een belangrijke instapvoorwaarde bij duaal leren. Wel valt op dat een aantal dimensies iets minder sterk naar voren komen in de interviews, zoals ‘leren (c.q. informatie verwerken)’ en ‘omgaan met conflictsituaties’. Toch dient ook hier gesteld te worden dat zelfs omgaan met conflictsituaties in 6 van de 19 interviews als belangrijk wordt beschouwd (o.b.v. het volledige interview) en dat ‘leren (c.q. informatie verwerken)’ in het spontane deel van het interview door 8 bronnen werd vernoemd. Een aantal andere dimensies zijn doorheen de verschillende overzichten dan weer duidelijk sterk vertegenwoordigd: doelgerichtheid en motivatie (beide ‘motivationale drivers’); en ‘betrouwbaar en stipt handelen’ en ‘respect tonen’. Ook elementen die te maken hebben met ‘zelfsturing en planning’ worden steeds door een merendeel van de ondervraagden als belangrijk naar voren geschoven, ook al zijn ze minder prominent aanwezig dan motivatie en betrouwbaarheid. Vergelijken we het spontane gedeelte van de interviews met het gestuurde, dan valt op dat bevrageerden een aantal van de dimensies die ze aanvankelijk niet vernoemden, wel als belangrijk naar voren schuiven eens ze ermee worden geconfronteerd. Zo stijgen ‘zelfeffectiviteit’ en ‘voorkomen verzorgen’ duidelijk in de rangorde wanneer we spontane en gestuurde resultaten bekijken.

1.2.2 Relatieve belang van de dimensies volgens verschillende categorieën van geïnterviewden

De vraag die we in deze sectie proberen te beantwoorden, is of er een verschil te merken is in de resultaten al naargelang van het type van bevrageerde. We kijken hierbij naar verschillen tussen scholen en bedrijven (Tabellen 10-13), tussen verschillende onderwijstypes (Tabel 14) en onderwijsgraden (Tabel 15).

Bedrijven versus scholen

Tabellen 10 tot en met 13 geven de resultaten van de bedrijven en die van de scholen weer. Voor Tabellen 10 en 11 werden de volledige interviews gebruikt; zowel het spontane als het gestuurde deel. Hierbij valt een grote mate van overeenstemming tussen scholen en bedrijven op: motivationele componenten, dimensies die te maken hebben met respect tonen en betrouwbaarheid en op een gepaste manier communiceren, worden het meest erkend als een belangrijke instapvoorwaarde voor duaal leren. Dimensies op het vlak van het monitoren van het leer- en werkproces worden ook als belangrijk beschouwd, maar komen iets minder vaak

naar voren dan de hiervoor vernoemde categorieën. Verder wordt ‘omgaan met conflictsituaties’ door een duidelijke minderheid van beide partijen als een startvoorwaarde gezien. ‘Voorkomen verzorgen’ is belangrijker bij de scholen, en ‘leren’ in de zin van leerstof kunnen verwerken is relatief gezien belangrijker bij de bedrijven.

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=10)</i>
doelgerichtheid	10
motivatie	10
respect tonen	10
betrouwbaarheid en stipt handelen	9
gepast communiceren	9
luisteren	9
assertiviteit	8
monitoren en controleren	8
reflecteren	8
voorkomen verzorgen	7
plannen	6
leren (c.q. informatie verwerken)	3
omgaan met conflictsituaties	3
zelfeffectiviteit	2

Tabel 10. Resultaten scholen volledige interviews

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=8)</i>
betrouwbaarheid en stipt handelen	8
doelgerichtheid	8
luisteren	8
motivatie	8
respect tonen	8
monitoren en controleren	7
zelfeffectiviteit	7
assertiviteit	6
plannen	6
reflecteren	6
gepast communiceren	5
leren (c.q. informatie verwerken)	4
voorkomen verzorgen	4
omgaan met conflictsituaties	3

Tabel 11. Resultaten bedrijven volledige interviews

Om het onderscheid tussen beide partijen verder te verkennen, worden in Tabellen 12 en 13 de resultaten uit het spontane deel van het interview weergegeven. Terwijl in het gestuurde deel de teneur van de resultaten van het volledige interview blijft doorklinken, geven de resultaten van het spontane deel immers een genuanceerder beeld weer. Bij de bedrijven zijn de belangrijkste drie dimensies ‘motivatie’, ‘monitoren en controleren’ en ‘plannen’,/‘betrouwbaarheid en stipt handelen’ (gedeelde derde plaats). Bij de scholen komen ‘betrouwbaarheid en stipt handelen’, ‘motivatie’, ‘respect tonen’ als belangrijkste drie naar voren. Bovendien valt op dat in het spontane deel een aantal dimensies niet vernoemd worden, zoals ‘omgaan met conflictsituaties’, ‘voorkomen verzorgen’ en ‘zelfeffectiviteit’ bij de bedrijven, en ‘zelfeffectiviteit’ bij de scholen.

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=10)</i>
Betrouwbaarheid en stipt handelen	9
Motivatie	8
Respect tonen	8
Assertiviteit	7
Doelgerichtheid	7
Gepast Communiceren	6
Monitoren en controleren	6
Plannen	6
Luisteren	4
Voorkomen verzorgen	3
Leren (c.q. informatie verwerken)	3
Reflecteren	3
Omgaan met conflictsituaties	2
Zelfeffectiviteit	0

Tabel 12. Resultaten scholen spontane deel interview

<i>Dimensies</i>	<i>Aantal bronnen (n=8)</i>
Motivatie	8
Monitoren en controleren	7
Betrouwbaarheid en stipt handelen	6
Plannen	6
Doelgerichtheid	5
Respect tonen	4
Reflecteren	4
Leren (c.q. informatie verwerken)	3
Assertiviteit	3
Gepast Communiceren	2
Luisteren	1
Voorkomen verzorgen	0
Zelfeffectiviteit	0
Omgaan met conflictsituaties	0

Tabel 13. Resultaten bedrijven spontane deel interview.

Als conclusie kunnen we stellen dat er tussen bedrijven en scholen geen erg in het oog springende verschillen naar voren komen. Op basis van de volledige interviews beschouwen ze motivationele drivers en kwaliteiten zoals respect tonen, betrouwbaarheid en op een gepaste manier communiceren als het meest cruciaal. De spontane delen van het interview geven een iets ander beeld. 'Motivatie', 'monitoren en controleren' en 'plannen'/'betrouwbaarheid en stipt handelen' springen er bij de bedrijven duidelijk uit, waarbij opvallend is dat 'monitoren en controleren' in de rangorde belangrijker wordt in het spontane deel. 'Respect tonen', 'betrouwbaarheid en stipt handelen' en 'motivatie' scoren in het spontane deel het hoogst bij de scholen. Dit verschil lijkt aan te geven dat er toch een nuanceverschil zit in wat beide partijen onmiddellijk expliciet naar voor schuiven als belangrijke voorwaarde voor succesvolle deelname aan duaal leren.

Verschillende onderwijstypes

De resultaten in Tabel 14 iken erop te wijzen dat het relatieve belang van de dimensies zeer gelijkopend is voor de verschillende onderwijstypes:

<i>Buso (n=2)</i>	<i>BSO (n=7)</i>	<i>DBSO (n=4)</i>	<i>TSO (n=6)</i>
Betrouwbaarheid en stipt handelen (2)	Doelgerichtheid (7)	Betrouwbaarheid en stipt handelen (4)	Betrouwbaarheid en stipt handelen (6)
Voorkomen verzorgen (2)	Motivatie (7)	Luisteren (4)	Assertiviteit (6)
Assertiviteit (2)	Respect tonen (7)	Doelgerichtheid (4)	Gepast communiceren (6)
Luisteren (2)	Betrouwbaarheid en stipt handelen (6)	Motivatie (4)	Luisteren (6)
Doelgerichtheid (2)	Gepast communiceren (6)	Respect tonen (4)	Doelgerichtheid (6)
Motivatie (2)	Luisteren (6)	Voorkomen verzorgen (3)	Motivatie (6)
Zelfeffectiviteit (2)	Reflecteren (6)	Monitoren en controleren (3)	Respect tonen (6)
Respect tonen (2)	Assertiviteit (5)	Leren (c.q. informatie verwerken) (2)	Monitoren en controleren (6)
Monitoren en controleren (2)	Monitoren en controleren (5)	Assertiviteit(2)	Plannen (6)
Reflecteren (2)	Voorkomen verzorgen (4)	Gepast communiceren (2)	Reflecteren (6)
Gepast communiceren (1)	Plannen (4)	Plannen (2)	Leren (c.q. informatie verwerken) (4)
Omgaan met conflictsituaties (1)	Zelfeffectiviteit (3)	Zelfeffectiviteit (1)	Zelfeffectiviteit (4)
Plannen (1)	Omgaan met conflictsituaties (3)	Omgaan met conflictsituaties (1)	Voorkomen verzorgen (3)
Leren (c.q. informatie verwerken) (0)	Leren (c.q. informatie verwerken) (1)	Reflecteren (1)	Omgaan met conflictsituaties (1)

Tabel 14. Verschillen naar onderwijstype (o.b.v. volledige interview)

De verschillen zitten hem mogelijk in de starteisen die aangaande de verschillende dimensies gelegd worden in de verschillende onderwijstypes. Extra onderzoek is nodig om hier met zekerheid de vinger op te kunnen leggen.

Verschillende onderwijsgraden

Ook voor de verschillende graden geldt dat de gegevens in tabel 15 erop lijken te wijzen dat het relatieve belang van de dimensies eerder gelijkopend is. Ook hier moet men oppassen om veralgemenende uitspraken te doen, aangezien de resultaten over SenSe en het zevende specialisatiejaar telkens gebaseerd zijn op één studierichting (resp. Chemische procestechnieken en Zorgkundige). Opnieuw stellen we vast dat extra onderzoek op dit vlak gewenst lijkt.

<i>Derde graad (n=12)</i>	<i>SenSe (n=4)</i>	<i>Zevende specialisatie (n=2)</i>
Betrouwbaarheid en stipt handelen (12)	Betrouwbaarheid en stipt handelen (4)	Doelgerichtheid (2)
Luisteren (12)	Leren (c.q. informatie verwerken) (4)	Motivatie (2)
Doelgerichtheid (12)	Assertiviteit (4)	Respect tonen (2)
Motivatie (12)	Gepast Communiceren (4)	Betrouwbaarheid en stipt handelen (1)
Respect tonen (12)	Luisteren (4)	Voorkomen verzorgen (1)
Monitoren en controleren (10)	Doelgerichtheid (4)	Leren (c.q. informatie verwerken) (1)
Voorkomen verzorgen (9)	Motivatie (4)	Assertiviteit (1)
Assertiviteit (9)	Respect tonen (4)	Gepast communiceren (1)
Gepast communiceren (9)	Monitoren en controleren (4)	Luisteren (1)
Reflecteren (9)	Plannen (4)	Zelfeffectiviteit (1)
Plannen (7)	Reflecteren (4)	Omgaan met conflictsituaties (1)
Zelfeffectiviteit (5)	Zelfeffectiviteit (3)	Monitoren en controleren (1)
Omgaan met conflictsituaties (5)	Voorkomen verzorgen (2)	Plannen (1)
Leren (c.q. informatie verwerken) (3)	Omgaan met conflictsituaties (0)	Reflecteren (1)

Tabel 15. Verschillen naar onderwijsgraad (o.b.v. volledige interview)

Overige bevindingen

Naast de hierboven geschetste verschillen, valt het op dat respondenten uit specifieke studierichtingen soms belang aan bepaalde dimensies hechten, die te maken hebben met de aard van het beroep waarop wordt voorbereid. In de studierichtingen Ruwbouw en Tuinaanleg gaven zowel de respondenten van de scholen als van de bedrijven aan dat fysieke weerbaarheid en doorzettingsvermogen cruciaal is. Studierichtingen waar leerlingen met cliënten/klanten in aanraking komen (Haarverzorging, Zorgkundige, maar ook Ruwbouw en Tuinaanleg) vinden een verzorgd voorkomen belangrijker dan andere richtingen waar dit niet het geval is.

Over de noodzakelijke aanwezigheid van vakgerelateerde basiskennis- en vaardigheden was er onenigheid tussen de bevrageden. Terwijl sommige bevrageden bepaalde basiskennis als noodzakelijk voorop stelden, zijn anderen hier niet van overtuigd.

Tenslotte wezen verschillende respondenten op het belang van de sociaal-economische en familiale context waarin een jongere zich bevindt. Hoewel dit strict genomen geen dimensie is van arbeidsrijpheid of arbeidsbereidheid, kan de mate van omkadering van de jongere op deze beide componenten wel een belangrijke invloed hebben.

1.2.3 Belang van subdimensies

Bedoeling was bovendien om doorheen de analyses van de interviews een betere grip te krijgen op de betekenis die trajectbegeleiders en mentoren geven aan verschillende dimensies. Hierdoor kregen we meer voeling met welke elementen onder een bepaalde dimensie dominantier waren, en welke misschien minder aanwezig waren, om zo meer tot de essentie van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in de context van duaal leren te komen.

Zo bleek dat bij 'respect tonen' veelal over op een sociaal aanvaardbare manier met anderen omgaan werd gesproken, terwijl andere elementen van de beschrijving minder vaak werden aangehaald. Voor 'luisteren' bleek dat de meeste fragmenten gingen over 'actief luisteren' met het oog op kunnen leren op de werkvloer en dat 'gepast communiceren' vooral inging op 'weten wanneer te spreken' en 'gepast taalgebruik hanteren'.

Het werd bij deze oefening bovendien duidelijk dat de hypothese die we vooropgesteld hadden bij het uitwerken van het analysekader, namelijk dat de elementen van monitoring en planning die belangrijk zijn voor het leerproces enerzijds, en voor het werkproces anderzijds, bij duaal leren samen vallen (zie dit hoofdstuk, 1.1.2), door de interviews niet ondersteund werd. In verschillende interviews kwam naar voren dat van jongeren wel wordt verwacht dat ze hun leerproces zelf kunnen sturen, maar dat hun taken zeker in het begin nog heel gepland worden aangeboden en deze zelfsturing, zeker voor wat betreft het werkproces, minder noodzakelijk is als aanvangsvoorwaarde. Verschillende bronnen gaven aan dat dit een vaardigheid is die doorheen het duale leerproces nog ontwikkeld kan worden.

Uit de oefening kwam ook naar voren dat de dimensies in de cluster 'motivationale drivers' (motivatie, doelgerichtheid, zelfeffectiviteit) uit de interviews niet als duidelijk onderscheiden elementen naar voren kwamen.

1.2.4 Samenhang en clustering van de dimensies

Wat vertellen de interviews over de samenhang van de dimensies? Wordt de clustering, zoals die in Tabel 6 wordt voorgesteld, ook door de interviews met de proeftuinen ondersteund? Tijdens de in 1.2.3 beschreven oefening merkten we dat sommige dimensies een duidelijke samenhang vertoonden, over de clusters heen die we in 'dimensies 1.0' vooropgesteld hadden: bv. respect tonen-betrouwbaar en stipt handelen-luisteren of initiatief nemen-assertief zijn-monitoren en controleren. Om een beter zicht te krijgen op de samenhang tussen de dimensies, brachten we in Tabel 16 in kaart in hoe vaak bepaalde dimensies samen van toepassing zijn op bepaalde fragmenten uit de interviews (m.a.w. hoe vaak ze samen gecodeerd worden). Uit dit overzicht worden verschillende links tussen dimensies duidelijk, die de clusters die we ter validatie voorlegden, vaak overstijgen. Dit levert waardevolle input om tot een andere, verder ontwikkelde, indeling van de dimensies te komen.

De dimensie 'betrouwbaarheid en stipt handelen' is vanuit verschillende perspectieven met andere dimensies verbonden. Ten eerste wordt door de interviewees in causale termen gesproken over de relatie tussen de cluster van 'motivationale drivers', en dan met name 'motivatie', enerzijds, en 'doelgerichtheid' en 'betrouwbaarheid en stipt handelen' anderzijds. Het betrouwbaar en stipt handelen wordt door vele interviewees als een absolute basisvoorwaarde naar voren geschoven, een fundament waar de rest op kan voortbouwen. Aan de basis hiervan liggen dan weer 'motivationale drivers', waaronder elementen als de interesse in het beroep, de 'drive' om het beroep te willen leren, de wil om taken punctueel en kwaliteitsvol af te handelen wordt begrepen. Daarnaast ligt ook het monitoren van het eigen werkproces aan de basis: betrouwbaarheid heeft immers ook te maken met het kwaliteitsvol en volledig afwerken van taken en om dit te kunnen bereiken, moet een leerling niet alleen gemotiveerd zijn, maar ook het eigen werkproces kunnen monitoren. Bovendien is er een duidelijk link tussen respectvol handelen en stiptheid en betrouwbaarheid. Een basishouding van respect, voor collega's, klanten en materiaal lijkt hierbij te leiden tot deze vereiste van stiptheid en betrouwbaarheid.

De dimensie 'leren (c.q. informatie verwerken)' is enerzijds gelinkt aan doelgerichtheid: aan de basis van het kunnen verwerken van leerstof ligt opnieuw een motivationele component, meer bepaald de doelgerichtheid, of de wil om de kennis uit te breiden en de volhardendheid die hiermee soms gepaard gaat. Leren is bovendien gelinkt aan een aantal dimensies die met zelfregulatie van dit leren, het zelfstandig plannen van dit leren te maken hebben.

De dimensie 'assertiviteit' komt enerzijds vaak voor in combinatie met 'gepast communiceren' en 'respect tonen', in die zin dat algemeen aanvaard wordt dat assertiviteit belangrijk is, enerzijds met het oog op het durven stellen van vragen met het oog op het leerproces; anderzijds in het vooruitzicht van een plaats vinden tussen de collega's en de socialisatie op het werk. Steeds wordt er wel op gewezen dat deze assertiviteit op een gebalanceerde manier dient te worden vormgegeven. Anderzijds is de dimensie 'assertiviteit' gelinkt aan de dimensie 'monitoren en controleren'. Bij deze link gaat het vooral om het durven vragen stellen indien er iets niet duidelijk is, indien er problemen zijn of in het algemeen om bij te leren. De component 'initiatief nemen' die onder assertiviteit vermeld staat, wordt in verschillende interviews aangehaald als een belangrijk element in het leerproces.

'Gepaste communicatie' lijkt dan weer deel uit te maken van een cluster die samengaat met 'respect tonen' enerzijds 'assertiviteit' en 'luisteren' anderzijds. Respect tonen valt hierbij samen met open staan voor (de feedback van) anderen, luisteren naar wat anderen zeggen en je idee op een assertieve manier kunnen overbrengen, zonder hierbij onbeleefd te worden. Breed genomen kan gesteld worden dat het hier gaat om respectvolle communicatie, die nodig is om in de groep te kunnen passen in het bedrijf, nodig voor het functioneren dus.

De dimensies 'doelgerichtheid' en 'motivatie' komen heel vaak samen terug (zie ook supra) en tegen die achtergrond werd de inhoud hieronder ook opnieuw inductief gecodeerd. Dat deze motivationele componenten aan de basis liggen van 'betrouwbaarheid en stipt handelen' haalden we boven al aan. Daarnaast is er ook een duidelijke verbindingen met de dimensies die onder de cluster 'zelfregulatiestrategieën' vallen (zie eveneens supra).

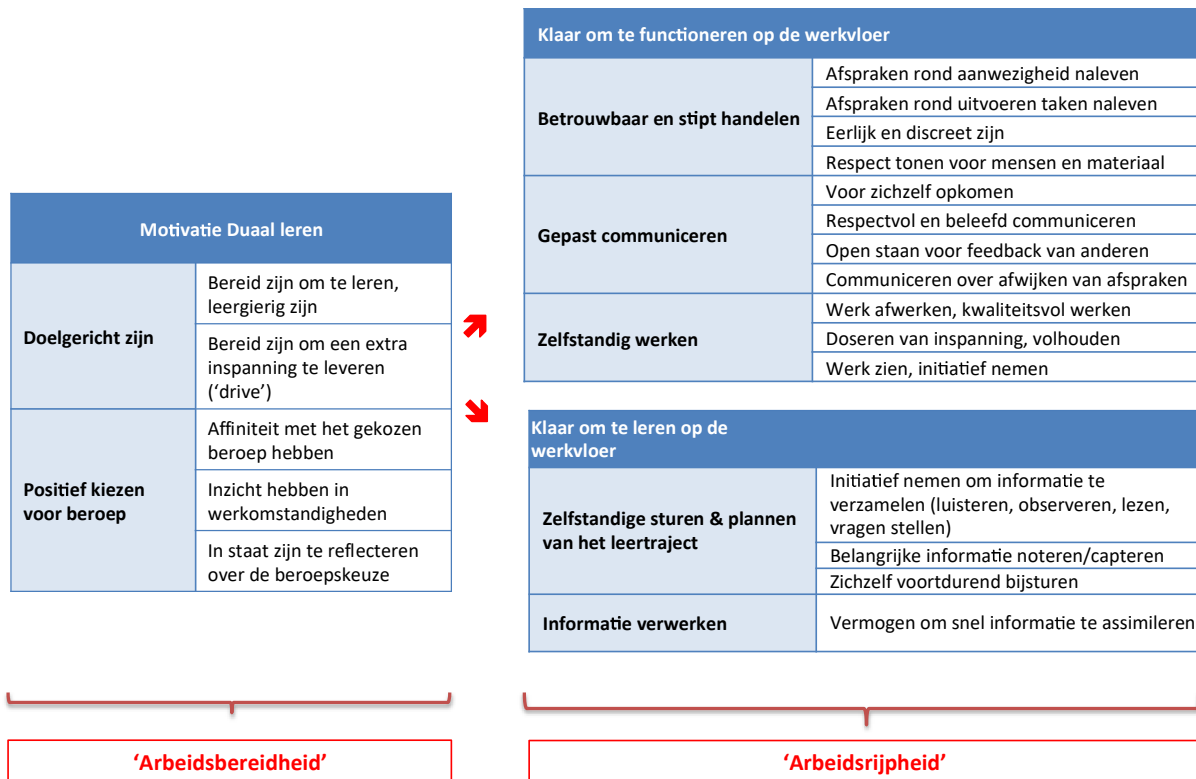
De dimensies die onder de zelfregulatiecluster vallen, t.w. 'plannen', 'monitoren en controleren' en 'reflecteren', blijken ook in de interviews vaak samen vernoemd te worden. Daarnaast is er enerzijds een duidelijke link met 'betrouwbaarheid en stipt werken' in de zin van taken afwerken zoals afgesproken en anderzijds met 'leren (c.q. informatie verwerken)'. Tegen die achtergrond, en ook op basis van het herlezen van de gecodeerde tekstfragmenten, werd deze cluster opnieuw inductief gecodeerd en werd een onderscheid gemaakt tussen de componenten die te maken hebben met leren en de elementen die te maken hebben met het functioneren op de werkvloer. Daarbij valt bv. op dat respondenten het belangrijk vinden dat de leerlingen hun eigen leerproces in handen kunnen nemen, maar dat verschillende interviewees erop wijzen dat het plannen van het werkproces eerder iets is dat tijdens het traject aangeleerd wordt.

	Betrouw- baarheid & stipt handelen	Voorkomen verzorgen	Leren (informatie verwerken)	Assertiviteit	Gepast communi- cieren	Luisteren	Doelgericht- heid	Motivatie	Zelfeffectivi- teit	Omgaan met conflictsitua- ties	Respect tonen	Monitoren & controleren	Plannen	Reflecteren
Betrouwbaar- heid & stipt handelen	83	1	2	4	2	3	10	7	0	0	8	6	3	0
Voorkomen verzorgen	1	19	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
Leren (informatie verwerken)	2	0	25	3	0	1	7	4	0	0	0	7	6	2
Assertiviteit	4	0	3	53	15	1	4	4	2	2	10	14	0	0
Gepast communi- cieren	2	0	0	15	42	3	1	0	0	6	13	0	0	0
Luisteren	3	1	1	1	3	32	2	0	0	0	6	3	1	5
Doelgericht- heid	10	0	7	4	1	2	70	31	1	0	1	12	4	7
Motivatie	7	0	4	4	0	0	31	86	1	0	2	6	4	2
Zelfeffectivi- teit	0	0	0	2	0	0	1	1	11	0	0	0	0	2
Omgaan met conflict- situaties	0	1	0	2	6	0	0	0	0	8	1	0	0	0
Respect tonen	8	1	0	10	13	6	1	2	0	1	61	4	1	1
Monitoren & controleren	6	0	7	14	0	3	12	6	0	0	4	68	15	10
Plannen	3	0	6	0	0	1	4	4	0	0	1	15	34	2
Reflecteren	0	0	2	0	0	5	7	2	2	0	1	10	2	27

Tabel 16. Aantal keren dat in de interviews dimensies samen gecodeerd werden. Alle dimensies die vaker dan vijf keer samen voorkomen, werden gemarkeerd.

1.2.5 Dimensies 2.0.

Op basis van van de resultaten die uit de analyse van de interviews voortkomen, werd een aangepaste versie van het overzicht met dimensies uitgewerkt ('dimensies 2.0').



Figuur 3. 'Dimensies 2.0' (dimensies 1.0 aangepast o.b.v. onderzoekslijn 2).

Wat we meenemen uit onderzoekslijn 2

- Het onderzoek bij de proeftuinen toont aan dat de kwaliteiten die worden aangehaald in 'dimensies 1.0' herkend worden door de proeftuinen.
- Dimensies die te maken hebben met 'betrouwbaarheid en stipt handelen', met 'motivatie' en met 'respectvolle communicatie' komen uit de interviewst het sterkst naar voren als startvoorwaarde voor duaal leren.
- Er zijn geen grote verschillen waar te nemen in de conceptualisering van 'arbeidsbereidheid' en 'arbeidsrijpheid' tussen bedrijven en scholen, of tussen verschillende onderwijstypes of -graden. Wel valt op dat bepaalde studierichtingen aandacht hebben voor dimensies waar andere studierichtingen minder belang aan hechten (bv. voorkomen verzorgen), wat aantoont dat de dimensies naast een grote gemene deler, aangevuld worden met contextspecifieke nuances.
- De thuiscontext en ondersteuning van de jongere zijn belangrijke factoren die doorwegen in de beslissing over de mate waarin hij/zij klaar is om in een duaal leertraject te stappen.
- 'Dimensies 2.0' biedt op basis van de analyse een overzicht van dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid die in het kader van duaal leren als startvoorwaarde gezien kunnen worden.
- Op basis van de interviews kunnen we een onderscheid maken tussen drie hoofdcomponenten (1) elementen die te maken hebben met motivatie voor duaal leren, (2) componenten die belangrijk zijn om een jongere in te schakelen in het werkproces en (3) kwaliteiten die noodzakelijk zijn om te kunnen leren op de werkvloer. In lijn met de Conceptnota bis valt (1) samen met arbeidsbereidheid en (2) en (3) met de invulling van arbeidsrijpheid.

1.3 Onderzoekslijn 3: verdere verkenning dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid o.b.v. internationale input

In deze onderzoekslijn bekijken we invalshoeken op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid uit het buitenland, die al in hoofdstuk 1 (2.2) geïdentificeerd waren, meer in de diepte. We gaan hierbij na of de inzichten die uit deze analyses voortkomen, ons helpen in het verder scherp stellen van de dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in de context van duaal leren in Vlaanderen.

1.3.1 *Ausbildungsreife* in Duitsland

Context en methode onderzoek naar 'Ausbildungsreife'

Aan het einde van de jaren negentig van de twintigste eeuw en tijdens de beginjaren van de eenentwintigste eeuw speelde in Duitsland de discussie erg op rond de beperkte *Ausbildungsreife*, d.w.z. de te beperkte rijpheid van jongeren om aan een beroepsopleiding te beginnen, die in Duitsland steeds een grote component van leren op de werkvloer omvat. Van de kant van de bedrijven werd aangehaald dat deze beperkte en dalende rijpheid van jongeren aan de basis ligt van het feit dat steeds meer jongeren er niet in slagen om een plaats te vinden om een duale opleiding te starten. De werknemers- en jongerenorganisaties wezen dan weer op de vaststelling dat de oorzaak ook zou kunnen liggen bij het dalende aantal plaatsen dat beschikbaar is voor jongeren, en de veranderende (en stijgende) eisen die op deze arbeidsplaatsen aan jongeren gesteld worden (Eberhard, 2006).

Hoewel de discussies over *Ausbildungsreife* in Duitsland hoog opliepen, was er tegelijkertijd grote conceptuele onduidelijkheid over de juiste inhoud van het begrip. Tegen die achtergrond werd in 2005 onder het coördinatorschap van het 'Bundesinstitut für Berufsbildung' (BIBB) een expertengroep samengebracht om conceptuele helderheid in de discussie te brengen en een catalogus samen te stellen van criteria op basis waarvan *Ausbildungsreife* vastgesteld kan worden. Doel hierbij was enerzijds om eenduidigheid te brengen in de inhoud en operationalisering van het concept op basis van een consensus tussen de verschillende stakeholders; en anderzijds om aan het federale arbeidsbureau ('Bundesagentur für Arbeit'), dat volgens de wet de opdracht heeft om 'geschikte' leerlingen aan te leveren aan de bedrijven, handvaten te leveren om leerlingen indien nodig richting *Ausbildungsreife* te begeleiden (Ratschinski & Steuber, 2012).

Via een Delphimethodiek, waarbij via verschillende consultatierondes richting een consensus tussen de experts gewerkt werd, werden 38 kenmerken van arbeidsrijpheid naar voren gebracht (Ratschinski, 2012). In totaal werden 482 experts bevroegd uit bedrijven, beroepsscholen, vertegenwoordigers van kamers van koophandel, overheid, hogescholen en universiteiten. Daarnaast werden ook 253 jongeren bevroegd (Eberhard, 2006). Aan de experts en jongeren werd een lijst met mogelijke kenmerken voorgelegd, die werd samengesteld op basis van een (beperkt) literatuuronderzoek. Gevraagd werd enkel die kenmerken te selecteren waarvan de experts van mening waren dat ze voor alle beroepsopleidingen belangrijk zijn, waarmee de onderzoekers een onderscheid wilden maken tussen algemene rijpheid om een beroepsopleiding te starten, en de geschiktheid voor een specifiek beroep. Bovendien was het expliciet de bedoeling dat de bevroegden enkel die kenmerken selecteerden die nodig zijn bij de instap in het beroep, d.w.z. bij het starten van de beroepsopleiding (Eberhard, 2006).

De resultaten die uit dit onderzoek naar voren kwamen, werden samen met de resultaten uit andere onderzoeken en met andere taxonomieën samengelegd, om uiteindelijk tot de 38 kenmerken te komen die werden opgenomen in de catalogus (Ratschinski, 2012).

Grenzen van 'Ausbildungsreife'

Het 'Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland', dat de catalogus samenstelde, stelde eerst als doel voorop om duidelijkheid te scheppen in de onderscheidende kenmerken van de termen *Ausbildungsreife*, *Ausbildungsfähigkeit* en *Ausbildungseignung*, die vaak als synoniem naast elkaar gebruikt worden (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006). Zo klagen bedrijven er vaak over dat ze geen geschikte kandidaten vinden voor plaatsen die ze ter beschikking stellen voor duaal leren, maar treden ze niet in detail waar dat aan ligt: de 'gebrekkige' *Ausbildungsreife* van de kandidaten; de ontbrekende geschiktheid voor het specifieke beroep of de specifieke eisen van het bedrijf; of andere aspecten die niet met geschiktheid te maken hebben. Tegen die achtergrond werden de begrippen van elkaar gescheiden, zoals in Figuur 4 duidelijk is.

Het concept *Ausbildungsreife* is hierbij het meest algemene, dat los van specifieke eisen van het beroep een uitspraak doet of iemand klaar is om met een beroepsopleiding te beginnen. De term *Berufseignung* gaat een stap verder en neemt voor een specifiek beroep of sector in beschouwing over welke kenmerken iemand moet beschikken om in aanmerking te komen voor een stageplaats in het kader van duaal leren. *Vermittelbarkeit* brengt elementen in kaart die ervoor zorgen dat de kandidaat, die over de nodige *Ausbildungsreife* en *Berufseignung* beschikt, al dan niet een stageplaats aangeboden krijgt. Dit proces kan bijvoorbeeld bemoeilijkt worden door specifieke kenmerken van de sector, maar ook door de persoonlijke context van de kandidaat.



Figuur 4. Verschil tussen 'Ausbildungsreife', 'Berufseignung' en 'Vermittelbarkeit' (Bron: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006)

Dimensies van 'Ausbildungsreife' zoals voorgesteld in de criteriacatalogus

We herhalen op dit punt voor de duidelijkheid de definitie van *Ausbildungsreife*, zoals door het Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006, p. 13, eigen vertaling) wordt geformuleerd (zie ook hoofdstuk 2, 2.2.2):

„Iemand kan als ‘rijp voor een beroepsopleiding’ beschouwd worden als hij/zij over de algemene kenmerken van leer- en werkvermogen beschikt en de aan minimale toelatingsvoorwaarden voor het starten van een beroepsopleiding voldoet. Hierbij wordt afgezien van de specifieke eisen van aparte beroepen, die voor de beoordeling over de geschiktheid van het respectievelijke beroep gebruikt worden (‘Berufseignung’). Indien de ‘rijpheid voor een beroepsopleiding’ op een bepaald moment niet aanwezig is, sluit dit niet uit dat ze op een later moment niet bereikt kan worden.”

Het gaat dus om generische kwaliteiten, die losstaan van specifieke beroepseisen, en die belangrijk zijn voor het starten van een beroepsopleiding. *Ausbildungsreife* wordt in de definitie bovendien niet neergezet als een statisch concept, m.a.w. dat wie nog niet klaar is om aan een beroepsopleiding te beginnen, dit op een later tijdstip wel kan zijn.

Een criteriacatalogus werd ontwikkeld, die 38 kenmerken van *Ausbildungsreife* omvat, die ondergebracht worden in vijf clusters¹.

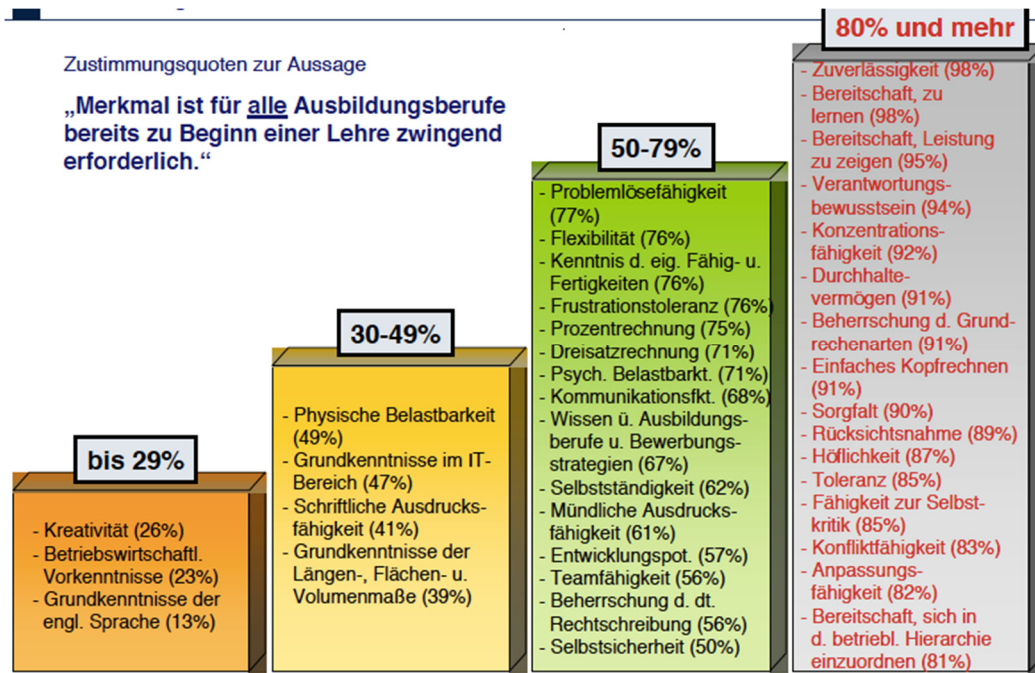
- Schoolse basiskennis: spelling; lezen (met teksten en andere media omgaan); spreken en luisteren; wiskundige basiskennis; wetenschappelijke basiskennis;
- Psychologische prestatiekenmerken: taalbeheersing; rekenkundig denken; logisch denken; ruimtelijk inzicht; geheugen (‘Merkfähigkeit’); werktempo; concentratievermogen;
- Fysieke kenmerken: zoals ontwikkeling volgens de leeftijd en gezondheidsvereisten;
- Psychologische kenmerken die te maken hebben met gedrag op het werk en persoonlijkheid: doorzettingsvermogen en frustratietolerantie; communicatievaardigheid; conflictbekwaamheid; kritiekbekwaamheid; bereidheid zich in te spannen; zelfstandigheid en autonomie; zorgvuldigheid; bekwaamheid; omgangsvormen; verantwoordelijkheidsgevoel; en betrouwbaarheid.
- Beroepskeuzerijpheid: de competentie om zichzelf in te schatten en om de informatiebronnen die voorhanden zijn, te gebruiken.

De catalogus bevat een beschrijving van elke kwaliteit, een opsomming van mogelijke indicatoren voor de kwaliteit, manieren om vast te stellen of de kwaliteit aanwezig is en mogelijke vragen die hierbij aan de orde gesteld kunnen worden. Ook wordt verwezen naar mogelijke hulpmiddelen. Hierop wordt nog verder ingegaan in hoofdstuk 4, sectie 0.

Dimensies van ‘Ausbildungsreife’ op basis van de onderzoeksresultaten

Het loont de moeite om, als aanvulling op de criteriacatalogus, het rapport van Eberhard (2006), dat mee aan de basis ligt van de criteriacatalogus, en ook het artikel van Ehrental, Eberhard en Ulrich (2005), erop na te slaan om te bekijken welke dimensies de respondenten van de Delphibevraging als belangrijk naar voren schuiven. In de uiteindelijke criteriacatalogus werden immers meer clusters en dimensies meegenomen, dan wat uit deze bevragingen naar voren kwam. Dit heeft er naar alle waarschijnlijkheid mee te maken dat de catalogus het resultaat van een consensusoefening was, waarvoor dit onderzoek slechts één bron van informatie vormde.

¹ De Duitse termen werden door het onderzoeksteam zelf vertaald.



Figuur 5. Overzicht van aandeel bevroagden dat kwaliteiten belangrijke startvereiste vindt in kader van 'Ausbildungsreife' (Ehrental, Eberhard en Ulrich, 2005; figuur overgenomen met toestemming van dr. J. Ulrich).

Ehrental, Eberhard en Ulrich (2005) geven een overzicht van de percentages van de bevroagden die de verschillende kenmerken die bevroagd werden tijdens de Delphi-rondes, als instapvereisten beschouwden in het kader van *Ausbildungsreife*. Figuur 5 geeft deze resultaten weer. Uit dit overzicht blijkt dat bijna alle bevroagde experts (meer dan 80%) de volgende kenmerken als basisvoorwaarden om als *Ausbildungsreif* beschouwd te worden, zien: betrouwbaarheid; bereidheid om te leren; bereidheid om te presteren; verantwoordelijkheidsgevoel; concentratievermogen; doorzettingsvermogen; beheersing van basiskennis; eenvoudig hoofdrekenen; zorgvuldigheid; zorgzaamheid; beleefdheid; tolerantie; vermogen tot zelfkritiek; vermogen om te gaan met conflicten; aanpassingsvermogen; en de bereidheid om zich in de hiërarchie van het bedrijf in te passen. Ehrental, Eberhard en Ulrich (2005) geven aan dat experts hierbij vooral algemene kenmerken belangrijk vinden, en dat wat schoolse basiskennis alleen voor wat betreft hoofdrekenen en basiskennis van wiskunde meer dan 80% van de bevroagden dit een belangrijk startcriterium vinden. Andere elementen van wiskunde, maar ook beheersing van de Duitse spelling en mondelinge taalbeheersing komen hieruit minder sterk naar voren. Verdere aspecten van schoolse basiskennis, zoals beheersing van het Engels en schriftelijke taalvaardigheid horen volgens de experts nog minder thuis in de kwaliteiten die aanwezig moeten zijn bij aanvang van het duale traject.

In Tabel 17 vinden we bovendien een overzicht van de kwaliteiten die de verschillende categorieën van bevroagden het belangrijkste beschouwden (kwaliteiten waarover 90% van de bevroagden het eens waren dat ze deel uitmaken van *Ausbildungsreife* werden opgenomen). Deze resultaten geven aan dat 'betrouwbaarheid', 'bereidheid om te leren', 'bereidheid om te presteren', 'verantwoordelijkheidsgevoel' en 'doorzettingsvermogen' over de categorieën heen zeer hoog scoren. Daarnaast valt ook op dat de bevroagden vanuit de bedrijfswereld het grootste aantal kwaliteiten naar voren schuiven, terwijl leerlingen en vertegenwoordigers van werknemers de minste criteria als startvoorwaarde opsommen.

Overige experts	Bedrijven	Vakbonden	Jongeren
Betrouwbaarheid	Betrouwbaarheid	Betrouwbaarheid	Betrouwbaarheid
Bereidheid om te leren	Bereidheid om te leren	Bereidheid om te leren	Bereidheid om te leren
Beleefdheid	Concentratievermogen	Verantwoordelijkheids- gevoel	Bereidheid om te presteren
Bereidheid om te presteren	Hoofdrekenen	Bereidheid om te presteren	
Verantwoordelijkheids- gevoel	Doorzettingsvermogen		
Concentratievermogen	Verantwoordelijkheids- gevoel		
Doorzettingsvermogen	Basiskennis wiskunde		
Basiskennis wiskunde	Zorgvuldigheid		
Hoofdrekenen	Beleefdheid		
	Zorgzaamheid		
	Vermogen om te gaan met conflicten		
	Tolerantie		

Tabel 17. Overzicht van de belangrijkste kwaliteiten voor 'Ausbildungsreife' volgens categorie van bevraagde experts (Bron: Eberhard, 2006; eigen vertaling).

Kritiek op 'Ausbildungsreife'

Voor dit onderzoek leek het ons interessant om meer grip te krijgen op welke manier de criteri catalogus in de praktijk gebruikt wordt. Bleck (2012) geeft aan dat het bereiken van *Ausbildungsreife* expliciet als een doel voor de *berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen* wordt vernoemd, maar geeft geen verdere informatie over de manier waarop dit gebeurt. Instrumenten die voortbouwen op de criteri catalogus kwamen we via dit onderzoek niet op het spoor.

Van dr. Joachim Ulrich, die aan het hoofd staat van de onderzoeksafdeling van het BIBB en mee het originele onderzoek voerde naar het belang van de dimensies die onder *Ausbildungsreife* vallen, vernamen we dat de overheid geen criteria oplegt inzake minimumvoorwaarden om met een beroepsopleiding te beginnen en dat het de bedrijven vrij staat te beslissen over criteria die nodig zijn om van start te kunnen gaan. De diensten van federale arbeidsbureau hebben bij wet de taak gekregen om geschikte kandidaten naar bedrijven toe te leiden. Hierbij worden echter veel meer de eisen voor specifieke beroepen in kaart gebracht, dan dat het over generische kwaliteiten gaat. Hieruit kunnen we dus opmaken dat deze 'bemiddeling' zich veel meer afspeelt op het niveau van wat in Figuur 4 als *Berufseignung* wordt omschreven. Ratchinski (2012) stipt in het verlengde van die laatste opmerking aan dat het twijfelachtig is of algemene uitspraken over bv. zorgvuldigheid, aandacht, doorzettingsvermogen zonder deze te betrekken op de concrete activiteit.

Dr. Ulrich wijst er bovendien op dat het concept *Ausbildungsreife* vanuit wetenschappelijk oogpunt omstreden is, en dat het eerder als een politiek construct beschouwd wordt, aangezien het aanvoelen is dat werkgevers het begrip gebruiken om te rechtvaardigen dat heel wat jongeren geen stageplaats (in het kader van duaal leren) vinden en daarbij de aandacht van het probleem afleidt dat er eigenlijk te weinig plaatsen voorzien worden. Bleck (2012) vult aan dat in vele discussies in de media over *Ausbildungsreife* de problematiek op het individu teruggebracht wordt, zonder andere hordes in kaart te brengen die de overgang van school naar beroep bemoeilijken, en die terug te brengen zijn op algemene maatschappelijke evoluties, veranderende eisen van de arbeidsmarkt of veranderingen in het onderwijssysteem. Op die manier wordt *Ausbildungsreife* een politiek construct, dat door verschillende belangengroepen anders wordt ingevuld. Of, volgens Kolrausch en Solga (2012, p. 755):

“Eine wissenschaftliche Definition von Ausbildungsreife ist nicht vorhanden und wahrscheinlich auch nicht sinnvoll, da sie entweder – aufgrund der sehr unterschiedlichen Anforderungen – sehr spezifisch auf den jeweiligen Ausbildungsberuf und dessen Anforderungen abgestimmt sein müsste oder, wenn sie allgemein formuliert sein soll, eher als „Versagen in der (konkreten) Ausbildung“ (unter Kontrolle der jeweiligen Ausbildungsbedingungen) zu definieren wäre.”

In persoonlijke communicatie (2017) wijst dr. Ulrich er bovendien op dat een andere reden waarom *Ausbildungsreife* een wetenschappelijk gecontesteerde term is, het feit is dat jongeren met moeilijkheden op school, die men op basis daarvan niet als *Ausbildungsreif* zou kunnen classificeren, zich in de bedrijven vaak zeer goed ontwikkelen. Deze opmerking moeten we begrijpen in de context van de Duitse criteriatalogus, die inderdaad als één van de componenten van *Ausbildungsreife* de schoolse basiskennis meeneemt (tegen de input van de experts in, zoals hierboven beschreven). Kohlrausch en Solga (2012) stellen zich inderdaad de vraag of problemen bij de overgang naar de beroepsopleiding laten verklaren door leemtes in de schoolse basiskennis of in de psychologische prestatiekenmerken (m.a.w. de eerste twee clusters van de criteriatalogus), aangezien uit hun analyses duidelijk wordt dat leerlingen die in deze categorie vallen er wel in slagen een ‘stageplaats’ te vinden en deze succesvol af te ronden.

In bredere zin kunnen we de opmerking van dr. Ulrich opvatten als een uiting van het aanvoelen dat de dimensies zoals opgenomen in de criteriatalogus weinig predictieve waarde hebben op het vlak van het goed functioneren in het duale leerproces. Ratschinski (2012) lijkt zich op dezelfde lijn te bevinden wanneer hij stelt dat in plaats van consensuoordeelen de basis voor beslissingen te maken, het beter is empirische ondersteunde en predictieve factoren als basis voor beslissingen te nemen, waarvan bewezen is dat ze in zinnvolle verhouding staan tot het duale leerproces en de afloop ervan (zie ook dit hoofdstuk, 1.5).

Daarnaast is er ook kritiek op het gebruik van de term ‘rijpheid’. Ratschinski (2012) stelt dat men met de criteriatalogus voor ogen had om door middel van het begrip ‘rijpheid’ het concept op de ontwikkelingsdynamiek van opgroeiende jongeren te betrekken. Ze gaven hierbij de voorkeur aan ‘rijpheid’ in plaats van de term ‘vaardigheid’ (*Ausbildungsfähigkeit*), die als een statisch vast te stellen eigenschap zou kunnen worden geïnterpreteerd (Müller-Kohlenberg, Schober & Hilke, 2005). Ratschinski (2012) stelt echter dat ‘rijpheid’ een term is die vanuit de klassieke ontwikkelingstheorieën het einde van een ontwikkelingsproces weergeeft, waarbij een organisme pas in staat is volledig te functioneren, wanneer deze toestand van rijpheid bereikt wordt. Dit concept gaat dus uit van een eerder passieve persoon die functioneert in een eerder passieve context. Dit staat in tegenstelling tot het in de hedendaagse ontwikkelingspsychologie gangbare concept van levenslange ontwikkeling, die het individu en de context waarin dit fungeert een actieve rol toedicht. Tevens geeft Ratschinski (2012) ook aan de in de criteriatalogus gebruikte term ‘beroepskeuzerijpheid’ onnauwkeurig is, omdat deze geen recht doet aan het dynamische proces dat beroepskeuze is en de actieve rol die jongeren hierin spelen.

Bovendien is volgens Ratschinski (2012) juist dat gebeurd wat de geestelijke vaders en moeders van het *Expertenkreis* wilden vermijden. In plaats van ontwikkelingsindicatoren werden vooral stabiele beschrijvingen van kenmerken uitgewerkt. Slechts 20 tot 30 % van de kenmerken zijn ontwikkelingsgevoelig. Struck (2012) gaat nog een stap verder en stelt dat de catalogus gericht is op het vaststellen van tekortkomingen en bepaalde jongeren een tekort wil toeschrijven. De catalogus biedt op die manier argumenten om jongeren niet aan te stellen.

Besluit

Het concept van de *Ausbildungsreife* is voor dit onderzoek bijzonder interessant, omdat het concept erg nauw aanleunt met arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid en uitgewerkt is voor een context die erg nauw aanleunt bij die van duaal leren in Vlaanderen. Bovendien ging men in het onderzoek dat aan de basis ligt van de catalogus op zoek naar startvoorwaarden, wat we ook in het voorliggende onderzoek voor ogen hebben.

De criteriatalogus biedt ons inzicht in de manier waarop het concept in Duitsland wordt ingevuld. Meteen valt op dat drie van de vijf clusters uit de criteriatalogus, namelijk 'schoolse basiskennis' en (grotendeels) ook 'psychologische prestatiekenmerken' en 'fysieke kenmerken', minder sterk naar voren komen uit de bevindingen van de hierboven beschreven onderzoeklijnen 1 en 2 (zie 'dimensies 2.0', dit hoofdstuk, Figuur 3). De dimensies die ook uit ons onderzoek naar voren komen, lijken zich meer te bevinden op het niveau van de clusters 'psychologische kenmerken' en 'beroepskeuzerijpheid'. Uit Figuur 5 en Tabel 17 blijkt echter dat ook het Duitse onderzoek dat aan de basis ligt van de criteriatalogus deze dimensies het meeste belang toedicht, en dat de overige dimensies er later zijn bijgekomen.

Interessant aan het Duitse voorbeeld is dat we ook lessen kunnen trekken uit de kritiek die op het concept van de *Ausbildungsreife* is geformuleerd. Zo wordt het concept als erg gepolitiseerd beschouwd en zijn er twijfels over de empirische soliditeit van een aantal van de dimensies en hun predictieve validiteit. Niet iedereen is even tevreden met de keuze voor de term 'rijpheid', aangezien deze van een statische jongere in een statische omgeving uitgaat. Hierdoor wordt enerzijds voorbijgegaan aan de zich ontwikkelende jongere, wat nog eens verder in hand wordt gewerkt door de manier waarop de dimensies beschreven worden, t.w. eerder statisch. Anderzijds wordt ook voorbijgegaan aan de rol die de bedrijven in deze context spelen, wat de deur open zet om bij een te beperkte 'arbeidsrijpheid' de schuld in de schoenen van de jongeren te schuiven. Ook op het feit dat *Ausbildungsreife* conceptueel wordt afgeschermd van de geschiktheid van een beroep, is er kritiek, aangezien men van de componenten van arbeidsrijpheid slechts een beeld kan krijgen in hun specifieke context.

1.3.2 De overgang tussen schoolbank en werkvloer in de Verenigde Staten

In de jaren negentig van de vorige eeuw werden, tegen de achtergrond van economische moeilijkheden en de uitdagingen die de verandering in de wereldmarkt met zich meebrengt, in de Verenigde Staten verschillende studies uitgevoerd met het oog op het in kaart brengen van vaardigheden in het kader van *workforce readiness* (zie hoofdstuk 2, 2.2.1).

O'Neil, Allred en Baker (1997) vatten de resultaten van enkele van deze studies samen en identificeren vier hoofdcategorieën die in elk van de studies aanwezig zijn. Elk onderzoek identificeerde ten eerste de noodzakelijke aanwezigheid van basis academische vaardigheden (*basic academic skills*), zoals spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid, evenals wiskundige vaardigheden. Een tweede categorie die in de verschillende studies terugkwam, waren hogere-ordedenkvaardigheden, waarvan de bevraagden vonden dat ze ook aanwezig moesten zijn met het oog op de snel veranderende arbeidsmarkt. Bij deze groep horen probleemoplossende vaardigheden, creativiteit, besluitvormingsvaardigheden en 'leren leren'. Interpersoonlijke en samenwerkingsvaardigheden, ten derde, kwamen in alle onderzoeken naar voren als een

essentiële component van *workforce readiness*. Hoewel deze categorie in alle studies als zeer belangrijk werden aangeduid, vertoont ze ook de meeste variatie in hoe ze precies werd geoperationaliseerd en ingedeeld. Vaardigheden rond omgaan met conflicten en onderhandelen kwamen in alle onderzoeken naar voren, leiderschapsvaardigheden en het vermogen om samen te werken met mensen van diverse achtergronden, traden eveneens op de voorgrond. De vierde belangrijke categorie legde de focus op persoonlijke kenmerken en attitudes eerder dan bepaalde vaardigheden. Belangrijke thema's in deze categorie waren eigenwaarde/zelfrespect, motivatie en verantwoordelijkheid. In enkele van de studies werd deze laatste categorie als de belangrijkste naar voren gebracht.

Oliver en collega's (1997) beschrijven hoe in Maryland, in de VS, de zoektocht breder werd opengetrokken naar *Skills for Success*, waarmee brede vaardigheden bedoeld worden, over de disciplines heen, die nodig zijn voor toekomstig succes in drie leeromgevingen: postsecundaire educatie, de werkvloer en de gemeenschap. Het zijn generische vaardigheden, die pas concrete invulling krijgen in specifieke domeinen. Belangrijk was dat in de vaardighedenset ook aandacht was voor levenslang leren. Tegen die achtergrond, en interessant voor het voorliggende project, werden aan de set van vaardigheden ook *learning skills* toegevoegd, die ervoor moeten zorgen dat de leerling de eigen leerervaringen plant, monitort en evalueert. Elementen die hierin als belangrijk naar voren gebracht worden, zijn het navolgen van duidelijke leerdoelen; het plannen en monitoren van het leerproces; doelen aanpassen aan wijzigende situaties; doorzetten in moeilijke leersituaties; en verworven kennis toepassen in nieuwe leersituaties.

Concluderend kunnen we stellen dat dit onderzoek uit de VS interessant is als inspiratiebron, maar dat het minder op de kern zit van het concept arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de context van duaal leren in Vlaanderen. Een heel aantal van de componenten die door het onderzoek worden voorgesteld, komen uit onderzoeklijnen 1 en 2 minder sterk naar voren, omdat het gaat om competenties die nog later in het duale leerproces verworven worden, zoals omgaan met conflicten, leiderschapsvaardigheden, hogere-ordedenkvaardigheden. Interessant is wel dat net als in onze bevindingen, een belangrijk deel van de studies eigenwaarde/zelfrespect, motivatie en verantwoordelijkheid als de meest centrale component naar voren schuiven. Ook de nadruk die in een aantal studies op 'leren leren' en 'leervaardigheden' wordt gelegd, en dan met name het zelf kunnen sturen van het leerproces, is belangwekkend voor ons onderzoek. Tenslotte horen we in dit onderzoek ook een opmerking die we bij de kritiek op het concept *Ausbildungsreife* in de Duitse context vernamen: dat generische vaardigheden pas invulling krijgen in een specifiek domein en dus moeilijk als contextonafhankelijk kunnen worden beschouwd. In het licht van de grens tussen 'screening' en 'matching' (zie ook dit hoofdstuk, 1.4.1) is dat een belangrijke bevinding.

1.3.3 Rijk voor hoger secundair onderwijs ('uddannelsesparathed') in Denemarken

In hoofdstuk 2, 2.2.3 gingen we al kort in op het feit dat men in Denemarken 'rijpheid voor het hoger secundair onderwijs' meet in de afsluitende fase van het lager secundair onderwijs. Naast academische kennis wordt hierbij gepeild naar een persoonlijke en een sociale dimensie.

Onder de persoonlijke cluster worden vijf dimensies opgenomen: motivatie (leergierigheid en de 'drive' om bepaalde zaken te leren), zelfstandigheid (het kunnen maken van eigen keuzes, los van de medeleerlingen, het nemen van initiatief), verantwoordelijkheidszin (verantwoordelijkheid opnemen bij groepstaken, kritiek aanvaarden, afspraken naleven, de nodige voorbereidingen treffen), stiptheid (punctualiteit, aanwezigheid) en keuzerijpheid (reflectievaardigheid en actieve keuzemogelijkheden in keuzes schoolloopbaan).

De sociale cluster omvat drie elementen, namelijk samenwerking, respect en tolerantie. Samenwerking gaat over met anderen taken uitvoeren, gezamenlijke afspraken kunnen naleven en bijdragen tot de gemeenschap. Respect omvat het hebben van respect voor de mening van anderen en het in overweging nemen van de

medestudenten en de leerkracht en het bijdragen tot het creëren van een sfeer van wederzijds respect in de klas. Tolerantie, tenslotte, gaat over het kunnen samenwerken met mensen die anders zijn dan de leerling zelf op het vlak van opinie, cultuur en religie.

Tijdens het voorliggende onderzoek kwamen we niet op het spoor van eventuele valideringsstudies die aan de basis van deze operationalisering ligt.

Samenvattend is deze invalshoek minder interessant voor deze studie, aangezien de inventaris eigenlijk niet is opgesteld vanuit de (brede) context van de overgang tussen school en werk. Belangwekkend is wel dat ook bij de dimensies die hier worden opgesomd, de keuzerijpheid een belangrijke component is. Ook het feit dat tolerantie wordt meegenomen, een dimensie die we elders niet vaak zien opduiken, verdient onze aandacht.

Wat we meenemen uit onderzoekslijn 3

- De bestudeerde buitenlandse onderzoeken en instrumenten bevestigen in grote lijnen dat de dimensies die we in het overzicht 'dimensies 2.0' voorstellen, belangrijke startvoorwaarden zijn voor duaal leren. Met name 'betrouwbaarheid', 'bereidheid om te leren', 'bereidheid om te presteren', 'verantwoordelijkheidgevoel' en 'doorzettingsvermogen' scoren hoog.
- Schoolse basiskennis wordt in een aantal van de bestudeerde onderzoeken/instrumenten opgenomen, maar is zeker in de context van duaal leren gecontesteerd als een cruciale component om het traject succesvol te kunnen afronden.
- Het belang van leervaardigheden wordt ondersteund door de *Skills for Success* in de VS en omvat het plannen, monitoren en evalueren van het leerproces.
- Verschillende buitenlandse voorbeelden schuiven de rijpheid om een beroepskeuze te maken als een essentiële component naar voren.
- Uit het Deense praktijkvoorbeeld verdient de bijzondere rol voor tolerantie in het kader van samenwerkingscompetenties onze aandacht.
- Een evaluatie van de geschiktheid van de term 'rijpheid' dringt zich op. Kritiek op de Duitse term *Ausbildungsreife* stelt dat 'rijpheid' voorbijgaat aan het dynamische proces waarbij kenmerken van de jongere en kenmerken van het bedrijf er samen voor zorgen dat er geleerd kan worden op de werkvloer. Door deze interactie niet te benadrukken wordt het feit dat jongeren soms geen 'stageplaats' vinden, eenzijdig geweten aan de beperkte rijpheid van de jongere.
- Een aantal van de dimensies die onder arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vallen, krijgen vaak pas betekenis in de context van een specifieke sector of bedrijf. De conclusie die we hieruit kunnen trekken is dat bepaalde facetten van arbeidsrijpheid eigenlijk eerder aan bod zouden moeten komen tijdens de 'matching' in plaats van de 'screening'. In Duitsland is dat sowieso de gangbare praktijk.

1.4 Onderzoekslijn 4: verdere verkenning dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid o.b.v. Vlaamse praktijken (beschikbaar mei 2017)

In hoofdstuk 3 (sectie 1.1) gaven we al aan hoe we mogelijk interessante praktijkvoorbeelden uit Vlaanderen screenden. Door onze deelname aan de intervisiegroep van Syntra Vlaanderen konden we reeds vroeg in onze studie een aantal veelgebruikte instrumenten identificeren. De inzichten die deze instrumenten en projecten ons opleverden, werden reeds meegenomen in de resultaten waarover we rapporteerden eerder in dit hoofdstuk (sectie 1.1).

Naast de projecten en instrumenten waarover we in de beginfase van ons onderzoek al beschikten, verkregen we via de interviews met de andere ESF-projecten en met de overige als relevant geïdentificeerde praktijkvoorbeelden (zie hoofdstuk 3, sectie 1.1), verdere informatie te verkrijgen over de mogelijke conceptualisatie van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. De interviews boden ons bovendien de mogelijkheid om dieper in te gaan op het onderscheid tussen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid.

Uit de extra interviews leverden met name het project van De Ploeg vzw en het DuLeGO!-project ons verdere inzichten over de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Tegen die achtergrond gaan we hieronder eerst op deze beide projecten in. Vervolgens vatten we samen wat we uit de interviews geleerd hebben over de wederzijdse afbakening van de begrippen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid.

1.4.1 De Ploeg vzw

Het project van De Ploeg had die grote doelstellingen (De Ploeg 2017a):

1. Het ontwikkelen van een leerlingprofiel waarmee de leerling in kaart gebracht kan worden, gebaseerd op het cliëntprofiel dat al in De Ploeg gehanteerd wordt;
2. Het ontwikkelen van een bedrijfsprofiel waarmee het bedrijf en de werkplek in kaart worden gebracht, gebaseerd op het jobprofiel dat nu al in De Ploeg ingezet wordt;
3. Het ondersteunen van leerkrachten en trajectbegeleiders in het opmaken van leerlingprofielen en bedrijfsprofielen en het hanteren van deze instrumenten om een goede matching uit te voeren.

In het licht van deze projectdoelstellingen werden verschillende instrumenten opgeleverd (De Ploeg 2017b). Met name het instrument 'Leerling in beeld', dat een methode aanbiedt om de (arbeids)competenties van leerlingen objectief in kaart te brengen, is voor dit deel van ons onderzoek van belang.

De Ploeg (2017b, p. 16) stelt dat in het kader van arbeidsrijpheid voor dual leren de essentie het *leren* op de werkvloer is. Een leerling moet met andere woorden "in staat zijn te leren op de werkvloer, maar moet (nog) niet beschikken over alle (arbeids)competenties zoals een volwaardige werknemer en/of moet op deze competenties (nog) niet perfect scoren. De jongere moet hierin tijdens zijn schoolloopbaan kunnen groeien."

Om inzicht te krijgen in welke competenties in de context van duaal leren voor arbeidsrijpheid cruciaal zijn, inventariseerde De Ploeg enerzijds de dimensies die in bestaande instrumenten worden gehanteerd. Anderzijds werd een bevraging georganiseerd bij een mix van 22 leerkrachten (verschillende onderwijstypes, verschillende functies binnen de school); en bij de werkgevers (negen bakkerijen). Telkens werd aan de bevrageden de vraag gesteld welke minimale voorwaarden of startcompetenties aanwezig dienen te zijn om te kunnen leren op een werkvloer.

De Ploeg (2017a) rapporteert dat voor de scholen motivatie het sterkst naar voren komt als startvoorwaarde voor duaal leren (15 van de 22 leerkrachten en trajectbegeleiders halen het aan). Daarnaast wordt 'op tijd komen' en 'deelnemen aan de lessen' door 11 respondenten aangehaald als een belangrijke voorwaarde; het 'vermogen om te leren' ('leerbaarheid' in het rapport) wordt door 6 leerkrachten vernoemd; 'willen leren in de praktijk', 'sociale vaardigheden' en 'zelfstandigheid' worden telkens door 3 leerkrachten naar voren gebracht. Andere criteria worden slechts door 1 of 2 leerkrachten aangehaald, zoals 'verantwoordelijkheidszin', 'initiatief nemen', 'specifieke competenties voor een vak', 'motoriek', 'netjes werken', 'tempo', 'plannen en organisatie' en 'kunnen werken in team'.

Aangehaald wordt dat enkele leerkrachten/trajectbegeleiders ook stellen dat er eigenlijk weinig of geen specifieke voorwaarden voorop dienen te worden gesteld, omdat 'leren werken' ook iets is dat je moet leren. De Ploeg (2017a) concludeert dat indien er toch voorwaarden gesteld moeten worden, motivatie en

leergierigheid als belangrijkste dimensies naar voren komen. Deze dimensies zijn gelinkt aan het engagement van de jongeren, dat bovendien blijkt uit een respectvolle houding en op tijd kunnen komen. Ook het al dan niet willen leren in de praktijk wordt als een belangrijke graadmeter gezien. Anderen stellen dit niet reeds als beginvoorwaarde omdat men de praktijkervaring eerst moet kunnen opdoen, om hierover een uitspraak te kunnen doen.

Bekijken we de resultaten van de werkgevers (9 bakkerijen), dan zien we dat 'op tijd komen' (n=8), 'hygiene en netheid' (n=6) en 'interesse tonen en leergierig zijn' (n=5) de meeste eensgezinde oplevert. 'Inzet tonen' (n=4), 'gehoorzaamheid' (n=4) en 'motivatie' worden al door minder dan de helft van de bevroegden vernoemd. 3 respondenten geven 'een zekere basiskennis van het vak' en 'stiptheid' mee, 2 vernoemen 'initiatief nemen', 'zelfstandig werken', 'verzorgd uiterlijk' en 'flexibiliteit'. 'Eerlijkheid', 'leerbaarheid', 'orde', 'assertiviteit', 'samenwerken' en 'hulpvaardigheid' komen telkens bij één werkgever voor.

Vertrekkend van deze resultaten, maar ook van de eigen jarenlange ervaring van het projectteam, werd een lijst met startcompetenties opgesteld, die aanwezig dienen te zijn om met duaal leren van start te gaan: doorzettingsvermogen; probleemoplossend vermogen; stressbestendigheid; inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen; flexibiliteit/aanpassingsvermogen; respect voor materiaal en werkomgeving; zelfstandigheid; motivatie; interesse en leergierigheid; verantwoordelijkheidszin/plichtsbewustzijn; zich houden aan regels en afspraken; omgaan met feedback; contact/communicatie met anderen; omgaan met gezag/begeleiding; samenwerkend vermogen.

Daarnaast zijn er acht competenties, waarvan De Ploeg (2017b) voorstelt dat ze ook in kaart gebracht worden, maar eerder met het oog op de matching, omdat ze specifiek zijn voor de sector of voor de specifieke context van een bepaalde werkplaats: 'initiatief nemen', 'nauwkeurigheid', 'concentratie/aandacht', 'assertiviteit', 'voorkomen', 'mobiliteit', 'werktempo' en 'werkorganisatie'.

Voor het operationaliseren van elk van deze dimensies maakte De Ploeg gebruik van de SAM-schaal. Desgevraagd gaven de projectmedewerkers tijdens de interviews aan dat de SAM-schaal werd gebruikt omdat deze de competenties die uit het onderzoek kwamen, het volledigst operationaliseert.

Samenvattend kunnen we stellen dat de insteek van het onderzoek van De Ploeg, met name het peilen naar startcompetenties, voor ons onderzoek zeer relevant is. Deze werkwijze ligt ook in lijn met hoe het onderzoek werd opgezet in de context van het Duitse concept *Ausbildungsreife* (zie dit hoofdstuk, 1.3.1). De nadruk die wordt gelegd op het feit dat het startcompetenties betreft die dienen om te kunnen *leren* op de werkvloer, komt tegemoet aan de bevinding in 'onderzoekslijn 1' (zie dit hoofdstuk, 1.1.2) dat de component 'leren op de werkvloer' vaak onderbelicht blijft in de bestaande instrumenten en modellen. De startcompetenties die De Ploeg op basis van haar onderzoek voorstelt, lopen grotendeels in lijn met het voorstel van dimensies, dat voortkomt uit onderzoekslijnen 1 en 2 (zie 'dimensies 2.0', dit hoofdstuk). Verder is de insteek van De Ploeg, om een deel van de dimensies van arbeidsrijpheid deel te laten uitmaken van de 'matching' in plaats van de 'screening', interessant. Sommige sectoren en werkvloeren kunnen en willen verder gaan in het accommoderen van bepaalde 'tekorten' voor sommige competenties. Op die manier wordt naar maatwerk toegewerkt en wordt opnieuw meer de nadruk gelegd op het feit dat het 'rijp' zijn niet enkel de verantwoordelijkheid van de leerling is, maar eigenlijk ontstaat uit de dynamiek tussen de kenmerken van de jongere en de kenmerken van de werkplek als leerplek. Ook in het licht van de bevindingen in verband met en kritiek op het concept *Ausbildungsreife* in Duitsland (zie dit hoofdstuk, 1.3.1) is dit een cruciaal punt.

1.4.2 DuLeGO!

We bespraken in dit hoofdstuk al (zie 1.1.1) hoe in het kader van het DuLeGO!-project een alternatieve versie van het Kickstart-instrument, specifiek bedoeld voor duaal leren, werd uitgewerkt. Daarnaast werden in het kader van het project ook observatietools opgeleverd, die zowel werkgevers als jongeren zelf in de exploratiefase die aan de duale leerfase voorafgaat, kunnen gebruiken om de aanwezige arbeidsrijpheid te observeren en meten: de WE-tool ('Werkgevers & Exploratie') en de ME-tool ('Mezelf & Exploratie'). Deze tools werden ontwikkeld op basis van twee onderzoeken (Bollaert en collega's, 2017b). Ten eerste werden interviews afgenomen met trajectbegeleiders uit de Centra Leren en Werken, en met bedrijfsleiders en hun medewerkers, vanuit het perspectief dat zij vertrouwd zijn met de eisen die door de arbeidsmarkt gesteld worden aan leerlingen. In het tweede luik van het onderzoek analyseerde het projectteam een aantal bestaande/reeds ontwikkelde tools.

De gesprekken in de eerste onderzoeksfase vonden plaats met trajectbegeleiders in drie scholen en met bedrijfsleiders/medewerkers van vier organisaties. In de gesprekken werd gepeild naar (1) wat arbeidsrijpheid betekent voor een 15-16-jarige die op de werkplek terecht komt en hoe het bedrijf die arbeidsrijpheid afbakt; (2) welke competenties in verband met arbeidsrijpheid verwacht worden in het bedrijf van een 15-16-jarige; en (3) hoe het bedrijf hiermee omgaat (Bollaert en collega's, 2017a).

Het projectteam kwam op basis van de interviews tot de conclusie dat de input van de trajectbegeleiders in zeer grote mate overeenstemde met die van de gecontacteerde bedrijven. Een andere belangrijke vaststelling was dat de perceptie van arbeidsrijpheid verschilt van sector tot sector en nauw samenhangt met het type activiteit dat moet worden uitgevoerd. Over het algemeen worden technische competenties niet als cruciaal gezien, maar wordt wel als belangrijk beschouwd dat jongeren over de juiste attitudes beschikken. Bollaert en collega's (2017b) sommen op welke attitudes hierbij naar voren kwamen als zijnde belangrijk: verzorgd en hygiënisch handelen (en voorkomen); stiptheid; verwittigen bij te laat of ziek zijn; loyaliteit ('op iemand kunnen rekenen'); inzicht in de werkprocessen ('werk zien'); beleefdheid; interesse en motivatie om te leren; flexibiliteit; beroepsfierheid uitstralen; een bepaalde mate van volwassenheid; verantwoordelijkheidszin; en veilig handelen. Hierbij moet opgemerkt worden dat een aantal bedrijven/sectoren wel eisen dat basiskennis van een aantal technische competenties onontbeerlijk zijn.

In het tweede luik van het onderzoek analyseerde het projectteam een aantal bestaande/reeds ontwikkelde tools, met name (1) de arbeidsrijpheidstool van Volta (zie dit hoofdstuk, 1.1.1); (2) de gevalideerde VDAB-tool, die wordt gebruikt in het DBSO (zie dit hoofdstuk, 1.1.1); (3) de registratietool procesbegeleiding van UNI-form (Steunpunt Onderwijs, Provincie Limburg); en (4) Kickstart versie onderwijs (zie dit hoofdstuk, 1.1.1); (5) Kickstart versie duaal. Het DuLeGO!-projectteam stelt vast dat de meeste van de bestudeerde tools competenties bevatten die bij de overgrote meerderheid van de 15-16-jarigen pas tot uiting komen in de latere fasen van het duale leertraject.

Er werd voor geopteerd om een eigen tool te ontwikkelen, die te situeren is in het verlengde van 'Kickstart duaal'. In de ME-en de WE-tool werden de volgende 'generieke competenties en werkkwaliteiten' opgenomen: betrouwbaarheid en stiptheid; luistervaardigheid; planning en prioriteiten; samenwerking; voorkomen; inlevingsvermogen; assertiviteit; en veilig handelen. Daarnaast wordt ook gepeild naar de eigen inschatting van de aanwezigheid van de noodzakelijke technische competenties. Hierbij werd de taal van Kickstart behouden.

Samenvattend kunnen we stellen dat het DuLeGO!-project net als een aantal van de andere geconsulteerde projecten expliciet peilt naar de startvoorwaarden inzake arbeidsrijpheid en in die zin een extra kader vormt, waaraan we onze bevindingen uit de onderzoekslijnen 1 en 2 kunnen aftoetsen. De generieke competenties en

werkkwaliteiten die ze gebruiken in de tools, zijn grotendeels gelijklopend met dimensies 2.0 (dit hoofdstuk, Figuur 3). Belangwekkend vinden we de vaststelling dat net als uit de interviews met de proeftuinen (onderzoekslijn 2) blijkt dat onderwijs en de bedrijfswereld het in grote lijnen eens zijn over wat het concept arbeidsrijpheid inhoudt. Een andere interessant punt is dat de precieze invulling van arbeidsrijpheid verschilt van sector tot sector en nauw samenhangt met het type activiteit dat moet worden uitgevoerd. Deze laatste vaststelling ligt in lijn met een van de punten van kritiek op het Duitse concept *Ausbildungsreife* (zie dit hoofdstuk, 1.3.1), dat de generische competenties pas echt invulling krijgen in combinatie met het evalueren of iemand geschikt is voor een specifiek beroep, omdat ze enkel op die manier concreet worden. Ook het onderzoek uit de VS (zie dit hoofdstuk, 1.3.2) lijkt hierop te wijzen.

1.4.3 Inzichten over dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in andere Vlaamse praktijkvoorbeelden

In de interviews met de verschillende Vlaamse praktijkvoorbeelden, gingen we met de bevrageden in gesprek over de manier waarop ze de grens tussen ‘arbeidsbereidheid’ en ‘arbeidsrijpheid’ ervaren en, indien van toepassing, invulling hebben gegeven in hun project.

De verschillende geïnterviewden wezen erop dat ze onder arbeidsbereidheid de motivatie van de jongeren om dual te gaan leren, onderbrengen. Er lijkt een brede consensus te bestaan dat dit de belangrijkste voorwaarde is voor het slagen van het duale leertraject. Wel waren niet alle bevrageden het erover eens dat *alle* motivationele componenten thuishoren onder arbeidsbereidheid. Eén interviewee wees erop dat motivatie om te werken en een positieve keuze voor het beroep deel uitmaken van arbeidsbereidheid, terwijl het willen leren op de werkvloer eerder deel uitmaakt van arbeidsrijpheid. Deze opmerking hoorden we niet in andere interviews, maar vestigt de aandacht wel op de terechte vraag of alle dimensies die met motivatie te maken hebben, deel moeten uitmaken van arbeidsbereidheid. Interessant vinden we bovendien de opmerking van één bevragee, dat jongeren soms wel bereid kunnen zijn om te gaan werken, maar geen enkel idee hebben van wat het beroep en de beroepsomstandigheden juist inhouden. Indien dat het geval is, is de arbeidsbereidheid een ‘lege doos’. Met andere woorden: de bereidheid moet gebaseerd zijn op een goede kennis van de sector en het beroep.

Sommige bevrageden stipten aan dat een heel aantal elementen die onder arbeidsrijpheid gecategoriseerd worden, tijdens het traject nog kunnen groeien en dat hier soms sector- en jobspecifieke elementen in zitten. Zo werd opgemerkt dat wat bedrijven onder rijpheid verstaan, vaak nogal verschilt van bedrijf tot bedrijf, evenals de bereidheid van verschillende bedrijven om ondersteuning te bieden aan jongeren die voor bepaalde componenten nog niet arbeidsrijp zijn. Op die manier komt een stuk van de screening van arbeidsrijpheid de facto in het matchingvraagstuk terecht. Deze opmerking is in lijn met wat we ook in elders vaststelden.

Wat we meenemen uit onderzoekslijn 4

- De competenties en werkkwaliteiten die uit de bevragingen in het kader van de onderzoeken van De Ploeg en DuLeGO! naar voren komen, zijn in grote lijnen gelijklopend met de dimensies voorgesteld in ‘dimensies 2.0’.
- Centraal om van dual leren een succes te maken staat de mate waarin de jongere in staat is te leren op de werkvloer.
- In lijn met de bevindingen uit onderzoekslijn 2 is er een grote mate van overeenstemming in de conceptualisering van arbeidsrijpheid tussen scholen en bedrijven.

- Verschillende geïnterviewden wezen erop dat ze onder arbeidsbereidheid de motivatie van de jongeren om dual te gaan leren, onderbrengen. Er lijkt een brede consensus te bestaan dat dit de belangrijkste voorwaarde is voor het slagen van het duale leertraject.
- Wat onder arbeidsrijpheid valt, verschilt van bedrijf tot bedrijf, evenals de bereidheid van bedrijven om ondersteuning te bieden aan jongeren die voor bepaalde componenten nog niet arbeidsrijp zijn. Opnieuw springt de fluiditeit van de grens tussen screening en matching op het vlak van arbeidsrijpheid in het oog. Tegen die achtergrond kan in overweging genomen worden om een deel van de dimensies van arbeidsrijpheid van de screening naar de matching over te hevelen. 'Rijp zijn' wordt zo meer een gedeelde verantwoordelijkheid, dan dat het enkel aan individuele kenmerken van de jongere kan worden toegeschreven.

1.5 Onderzoekslijn 5: Verkenning van de dimensies via onderzoek naar goede voorspellers

In lijn met de opmerkingen van Ratschinski (2012) over de nood aan empirisch onderzoek over wat goede voorspellers zijn van het met succes afronden van de duale leerweg (zie dit hoofdstuk, 1.3.1), staan we hier stil bij wetenschappelijk onderzoek hieromtrent. Met het oog op het verder verfijnen van de conceptualisatie van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid zoals we ze in Figuur 3 ('dimensies 2.0') hebben voorgesteld, gaan we hier enerzijds op zoek naar goede voorspellers voor het klaar zijn om te functioneren op de werkvloer enerzijds, en om te leren op de werkvloer anderzijds. We benadrukken dat we hier geen aanspraak maken op een exhaustieve beschrijving van mogelijke indicatoren. Wat we wel beogen, is om op basis van een aantal studies de inzichten uit de andere onderzoekslijnen verder aan te scherpen.

1.5.1 Voorspellers voor functioneren op de werkvloer

Via onze internationale zoektocht kwamen we Zwitsers onderzoek op het spoor dat nagaat welke kenmerken en kwaliteiten van leerlingen goede voorspellers zijn voor een succesvolle overgang van het verplichte onderwijs in Zwitserland naar het duale leersysteem. Neuenschwander en Gerber (2014) stellen dat het algemeen aanvaard is dat de mate waarin beroepssocialisatie (*berufliche Sozialisation*) tijdens het eerste half jaar plaatsvindt, bepalend is voor de retentie van nieuwe werknemers. Nägele en Neuenschwander (2015) geven aan dat deze socialisatie immers leidt tot betrokkenheid bij het beroep en de organisatie, wat gerelateerd is aan professionele attitudes. Terwijl deze processen voordien werden onderzocht in de context van functiewissels van medewerkers en de aansluiting tussen de middelbare school en de arbeidsmarkt, plaatsen Neuenschwander en Gerber (2014) dit vraagstuk op de plaats waar wij het in dit onderzoek willen: de overgang tussen schools leren en dual leren. Ze maken hiervoor gebruik van data uit een longitudinale studie op de socialisatie-effecten in de overgang van 'klassiek' onderwijs dat volledig op de schoolbanken plaatsvindt, naar een duale beroepsopleiding. Deze dataset bracht verschillende inzichten op met betrekking tot succesfactoren voor deze socialisatie en voorspellers van deze succesfactoren.

In de studie van Neuenschwander en Gerber (2014) staat de term *adaptability* (Wang en collega's, 2011), het aanpassingsvermogen van nieuwkomers, centraal. De onderzoekers tonen aan dat het aanpassingsvermogen van leerlingen tijdens de finale fase van de lagere graden van het secundair onderwijs (voor de start van de duale leerweg met andere woorden) een gunstig effect heeft op de socialisatie in het bedrijf. De indicatoren voor dit aanpassingsvermogen die door de auteurs onderzocht werden, namelijk gedrag in de klas, relatie met de leerkracht en populariteit in de klas, bleken goede voorspellers te zijn voor sociale integratie in het team en de taakbeheersing vijf maanden na de start van het traject, die beide als indicatoren van een succesvolle socialisatie woren beschouwd. De sociale integratie in het team en de mate van taakbeheersing bleken dan

weer een gunstige invloed te hebben op de perceptie van leerlingen dat ze passen in het bedrijf, de tevredenheid over hun beroepsopleiding en de intentie om de beroepsopleiding af te werken.

Nägele en Neuenschwander (2014) toonden in hun studie aan dat de overgang van school naar werk bij jongeren zich in vele opzichten op dezelfde manier ontrolt als bij volwassenen. Hun onderzoek toonde aan dat de perceptie van jongeren over in hoeverre ze het beroep als passend beschouwen (*pre-entry fit* of de mate waarin een beroep gepercipieerd wordt als zijnde in lijn met de persoonlijke interesses en kwaliteiten) een belangrijke invloed hebben op de taakbeheersing (*task mastery*), sociale integratie en betrokkenheid bij de organisatie. De auteurs beschouwen de perceptie van jongeren over de mate waarin het beroep passend is, een resultaat van de congruentie tussen de waarden van de organisatie en het individu, die tot stand komt tijdens het beroepskeuzeproces. Aangezien deze perceptie zo belangrijk is, is meer onderzoek nodig om na te gaan hoe ze verbeterd kan worden nog voor de instap in het beroep (en dus de duale leerweg).

Nägele en Neuenschwander (2015) bouwden hierop verder en stelden via cohortanalyses vast dat de perceptie over de mate waarin het beroep passend is aan het einde van het verblijf op de schoolbanken zeer goed overeenstemt met de gepercipieerde congruentie in de eerste maand van de beroepsopleiding. Goede voorspellers voor de gepercipieerde congruentie aan het begin van de beroepsopleiding zijn de gepercipieerde congruentie bij het afsluiten van de 'klassieke' opleiding, het vertrouwen in de keuze voor het beroep en de intentie om de beroepsopleiding af te werken.

Nägele en Neuenschwander (2016) gingen na op welke manier de betrouwbaarheid van de leerling, de perceptie over de mate van dat het beroep 'passend' (*perceived person-occupation fit*) en de middelen (*resources*) van de organisatie een effect hebben op de mentor-leerlingrelatie enerzijds en de integratie in het team anderzijds, die op hun beurt als indicatoren van sociale integratie worden beschouwd. Hun bevinding was dat jongeren die zichzelf vlak na de start van het traject als betrouwbaar inschatten een betere mentor-leerlingrelatie ontwikkelden en beter integreerden in het team. De onderzoekers geven aan dat dit logisch is, aangezien betrouwbaarheid een belangrijke waarde is in organisaties. Vastgesteld werd echter ook dat deze betrouwbaarheid geen effect had op de verdere ontwikkeling van de relatie tussen leerling en mentor. Dit kan er mogelijk mee te maken hebben dat de betrouwbaarheid belangrijk is vlak na de start van het traject, maar dat het belang ervan vermindert nadat andere kenmerken van de leerling duidelijker worden. De perceptie van de jongere over de mate waarin het beroep bij hem/haar past voor de start van het traject, had een positieve invloed op de relatie met de mentor en de integratie in de groep. Tegelijkertijd toonden de bevindingen aan dat jongeren waarbij deze gepercipieerde congruentie hoog was, een daling van hun integratie in het team rapporteerden na verloop van tijd. Dit effect was niet verwacht en wordt door de auteurs dat deze jongeren initieel mogelijk te hoge verwachtingen koesterden ten aanzien van de sociale integratie en deze verwachtingen na verloop van tijd moesten bijstellen.

Samenvattend wijst dit onderzoek erop dat de zelf ingeschatte betrouwbaarheid, de perceptie over de congruentie tussen de eigen waarden en die van het gekozen beroep en de zekerheid over de beroepskeuze, belangrijke voorspellers zijn voor het succes in de duale leerweg. Het gedrag in de klas, de relatie met de leerkracht en de populariteit in de klas zijn bovendien indicatoren van het aanpassingsvermogen van de leerling, die cruciaal is in het socialisatieproces in de organisatie.

1.5.2 Voorspellers voor leren op de werkvloer

We gingen in dit hoofdstuk (1.1.3) al in op Ellström (2001), die erop heeft gewezen dat het jongeren klaar moeten zijn om te leren op de werkvloer en dat hiervoor andere elementen nodig zijn dat het louter voorzien van goede werkomstandigheden. De auteur verwijst hierbij naar elementen als motivatie, de behoefte aan ontwikkeling en zelfeffectiviteit.

Schulz en Rossnagel (2010; zie ook dit hoofdstuk, 1.1.3) onderzochten de invloed van leercompetentie op het leerproces van werknemers. Zij kwamen enerzijds tot de conclusie dat controlestrategieën, d.i. de bekwaamheid om leerdoelen voorop te stellen en het leren te plannen, monitoren en evalueren, een goede voorspeller zijn van de mate waarin informeel leren op de werkvloer plaatsvindt. Anderzijds vormt ook een positieve leeroriëntatie, namelijk de interesse om de eigen kennis en vaardigheden uit te breiden, tot leren op de werkvloer. Beide componenten vormen, samen met de bereidheid om substantiële moeite in het leerproces te investeren, belangrijke elementen van leercompetentie, en leiden tot (informeel) leren op de werkvloer.

Gijbels en collega's (2010) keken bij leerlingen in een centrum voor Leren en Werken wat goede voorspellers zijn voor leren op de werkvloer bij deze specifieke doelgroep. Uit de studie bleek dat de gerichtheid op zelfsturend leren (*self-directed learning orientation*) een goede voorspeller is voor het tot stand komen van leren op de werkvloer, waarbij zelfgestuurd leren gedefinieerd wordt als "a relatively stable tendency to take an active and selfstarting approach to work-related learning activities and situations and to persist in overcoming barriers and setbacks" (Gijbels en collega's, 2010, p. 243, gebaseerd op o.a. Raemdonck et al. 2008). Raemdonck (2006) wijst erop dat zelfsturing ontwikkeld wordt in de dynamiek van het individu dat in aanraking komt met een bepaalde omgeving. Tegen die achtergrond is zelfsturing domeinspecifiek en kan het zijn dat een jongere die in de ene context niet zelfsturend is, dit in de andere context wel is.

Margaryan en collega's (2013) verwijzen in hun onderzoek naar een recente meta-analyse van de theorieën rond zelfregulatie (Sitzman & Ely, 2011), waarbij onder meer doelstellingen, monitoring, planning, leerstrategieën, het vragen van hulp en zelfevaluatie als belangrijkste constructen werden geïdentificeerd. Raemdonck (2006) concludeert uit haar review over zelfgestuurd leren dat er enerzijds auteurs zijn die zelfgestuurd leren zien als een procesgeoriënteerde manier van leren, waarin individuen zelf initiatief nemen om doelen te stellen, te plannen, te implementeren en te evalueren. Een andere invalshoek is om zelfgestuurd leren als een persoonlijkheidskenmerk te zien, waar zelfgestuurdheid wijst op de attitudes, intenties en gedrag die ervoor zorgen dat iemand intrinsiek gedreven is om het eigen leren te beïnvloeden.

Een andere interessante blik op mogelijke voorspellers van leren op de werkvloer komt van Kyndt en Baert (2013), die de antecedenten van leren op de werkvloer inventariseerden op basis van een uitgebreide literatuurstudie. Naast de attitude en subjectieve normen van de werknemer, kwamen zelfeffectiviteit en verschillende carrièregerelateerde variabelen naar voren als belangrijk voor de leerintentie van de werknemer, die op zijn beurt voorspellend is voor leren op de werkvloer. Zelfeffectiviteit duidt erop dat werknemers moeten geloven in hun eigen kwaliteiten en capaciteiten om aan leeractiviteiten deel te nemen. Bovendien zijn werknemers die meer nadenken over hun carrière (carrière-exploratie), meer geneigd om te leren op de werkvloer.

Samenvattend kunnen we stellen dat een gerichtheid op zelfsturend leren een goede voorspeller is voor de mate waarin geleerd wordt op de werkvloer. Deze gerichtheid op zelfsturend leren veronderstelt een proactieve houding ten aanzien van werkgerelateerde situaties, en doorzettingsvermogen indien er zich barrières opwerpen. Hierbij zijn ook controlestrategieën en een positieve leeroriëntatie fundamenteel. Ook zelfeffectiviteit en het actief nadenken over de carrière blijken belangrijk te zijn voor de leerintentie van werknemers, die voorspellend is voor leren op de werkvloer. Interessant met betrekking tot zelfsturing is dat het een domeinspecifiek en dynamisch concept is, dat kan veranderen al naargelang van de context waarin het individu zich bevindt.

Wat we meenemen uit onderzoekslijn 5

- De zelf ingeschatte betrouwbaarheid, de perceptie over de congruentie tussen de eigen waarden en die van het gekozen beroep en de zekerheid over de beroepskeuze, vormen belangrijke voorspellers zijn voor het succes in de duale leerweg. Het gedrag in de klas, de relatie met de leerkracht en de populariteit in de klas zijn bovendien indicatoren van het aanpassingsvermogen van de leerling, dat cruciaal is in het socialisatieproces in de organisatie. Deze inzichten in empirisch ondersteunde voorspellers kunnen ons helpen de component 'klaar om te functioneren op de werkvloer', zoals uitgewerkt in dimensies 2.0 (verwijzen), verder op punt te stellen.
- Een gerichtheid op zelfsturend leren is een goede voorspeller voor de mate waarin geleerd wordt op de werkvloer en veronderstelt een proactieve houding ten aanzien van werkgerelateerde situaties en doorzettingsvermogen indien er zich barrières opwerpen. Hierbij zijn ook controlestrategieën en een positieve leeroriëntatie fundamenteel. Ook zelfeffectiviteit en het actief nadenken over de carrière blijken centraal te staan in de leerintentie van werknemers, dat voorspellend is voor leren op de werkvloer. Deze inzichten in empirisch ondersteunde voorspellers kunnen ons helpen de component 'klaar om te leren op de werkvloer', zoals uitgewerkt in 'dimensies 2.0' (zie dit hoofdstuk, 1.2.5), verder op punt te stellen.
- Interessant met betrekking tot zelfsturing is dat het een domeinspecifiek en dynamisch concept is, dat kan veranderen al naargelang van de context waarin het individu zich bevindt. Tegen die achtergrond moeten we ons afvragen of het eerder deel uitmaakt van 'screening' of van 'matching'.

1.6 Member check

Op basis van de bevindingen uit de vijf onderzoekslijnen werd een overzicht van de competenties uitgewerkt die jongeren nodig hebben met het oog op het succesvol doorlopen van een duaal leertraject. Deze aangepaste lijst met dimensies ('dimensies 3.0') werd via de *member check* (zie ook hoofdstuk 3, sectie 5 voor methode) voorgelegd aan contactpersonen die betrokken waren bij het project. Aanpassingen werden meegenomen in het uiteindelijke overzicht met dimensies ('dimensies 4.0'). Gezien de kleine verschillen tussen 'dimensies 3.0' en 'dimensies 4.0' werd enkel de finale versie opgenomen in dit rapport ('dimensies 4.0', zie 1.7).

Uit de reacties maken we op dat de meeste contactpersonen van oordeel zijn dat alle relevante dimensies zijn opgenomen en dat het essentiële dimensies betreft met het oog op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Men geeft aan de categorieën logisch te vinden en vindt het overzicht een goede basis om de praktijk te ondersteunen. De opdeling van arbeidsrijpheid in 'participeren op de werkvloer' en 'leren op de werkvloer' vinden de contactpersonen een meerwaarde, onder andere in functie van de verslaggeving en observatie over/van jongeren. In het overzicht met dimensies ziet men aanknopingspunten zowel voor de actoren uit de aanloopfase naar het duaal leren, als voor de evaluaties van werkvloermentoren. Hieronder vatten we de belangrijkste inhoudelijke commentaren thematisch samen.

Enkele contactpersonen stelden nog dimensies voor die ze misten in het overzicht. Twee keer werd opgemerkt dat er in het overzicht meer aandacht kan zijn voor samenwerken (o.a. met personen van een andere culturele achtergrond, met andere perspectieven of ideeën) en werken in teamverband. Het klopt dat de competentie 'samenwerken' in de initiële versie van de dimensies ('dimensie 1.0', zie dit hoofdstuk 0) prominenter aanwezig was. We kozen er in latere versies echter voor om andere competenties meer op de voorgrond te plaatsen, die er samen voor zorgen dat een jongere in team kan werken en zo kan participeren op de werkvloer. We beslisten deze lijn aan te houden, maar in de toelichting bij de dimensies meer aandacht te besteden aan het werken in teamverband en de onderliggende dynamiek.

Een enkele contactpersoon wou meer ruimte voor 'weerbaarheid'; nog een andere reactie vond het naleven van de veiligheidsvoorschriften te weinig vertegenwoordigd. Ook deze opmerkingen namen we mee om de toelichting bij de dimensies beter op punt te stellen.

Daarnaast werden enkele kritische kanttekeningen geplaatst bij het overzicht als geheel. Zo wees een contactpersoon erop dat de voorgestelde competenties veelomvattend en daarom voor interpretatie vatbaar zijn. De leerkracht/screener kan de jongere op vele manieren bekijken en dus ook beoordelen. Daarom is de kwaliteit van de modellen maar zo sterk als de gebruikers. Er zijn bijgevolg een duidelijke visie en kaders nodig voor het gebruik van het overzicht met dimensies. De contactpersoon verwees hierbij naar het kader voor kwaliteitsvol screenen (zie dit hoofdstuk, sectie 2), dat als een goede aanzet wordt beschouwd.

Nog een kritische kanttekening was dat de competentie om te participeren op de werkvloer net het einddoel van het duale leertraject is en daarom niet als startcompetentie vereist kan zijn. Volgens deze invalshoek moet de nadruk liggen op de bereidheid van de jongere om te leren en te participeren op de werkvloer. Ze worden hierin door andere contactpersonen ondersteund, die onderstrepen dat de motivationele dimensies het belangrijkste zijn. Bovendien wordt onderstreept dat heel wat van de opgesomde competenties bij jongeren nog in volle ontwikkeling zijn en ze dus tijd moeten krijgen deze te ontwikkelen op de werkvloer, waarbij de begeleiding op de werkvloer een cruciaal punt vormt. Deze bemerkingsen liggen in lijn met een aantal van de bevindingen die ook uit de verschillende onderzoeklijnen naar boven kwamen. Ze duiden op het belang van een goede kadering van het overzicht met de dimensies in een toelichtende tekst.

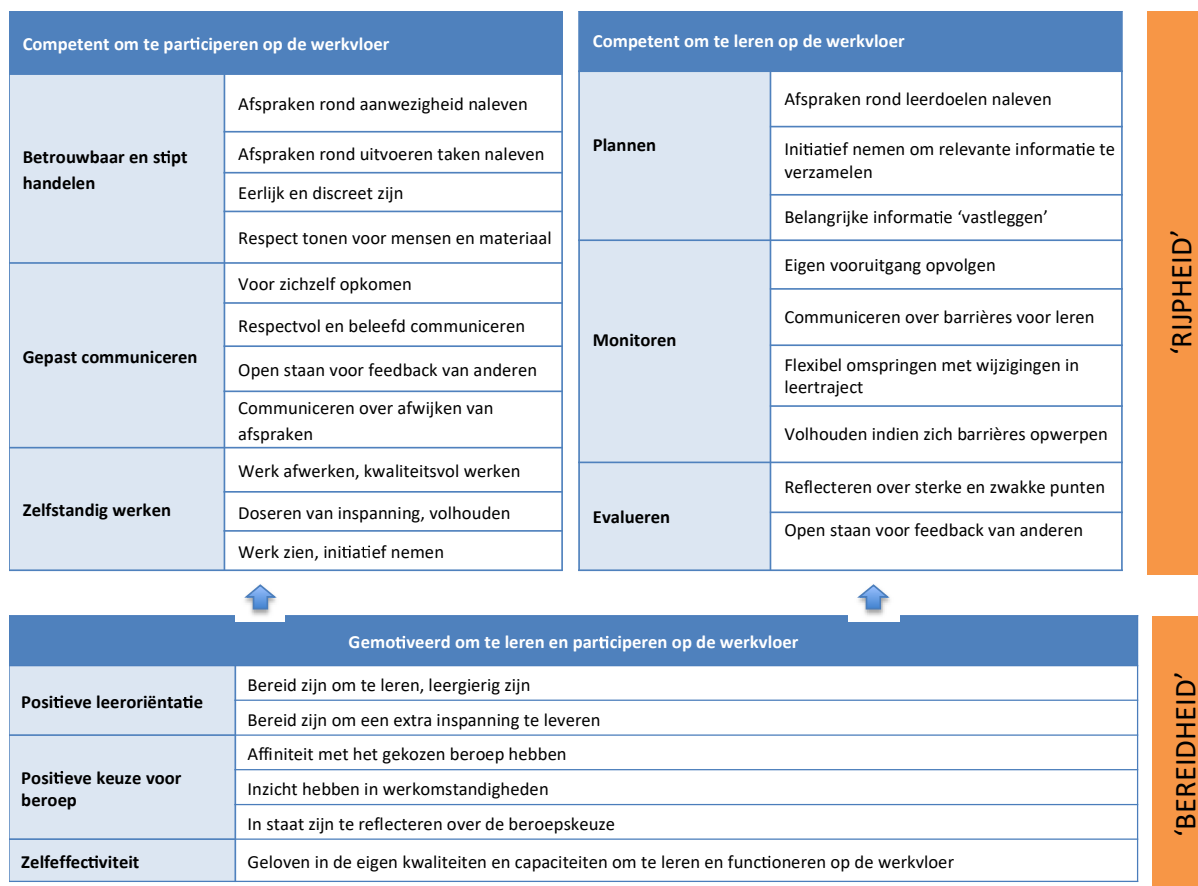
Ten slotte werd in enkele reacties ook op de nood gewezen om het kader verder 'tastbaar en herkenbaar' te maken voor de deelnemers door middel van situaties, praktijkvoorbeelden en ervaringen. Sommige van de dimensies kunnen ook meer gedragsgericht omschreven worden. Opgemerkt wordt dat enkele van de gebruikte termen (zoals bv. plannen en monitoren) voor de leerlingen mogelijk moeilijk te begrijpen zijn.

De opmerkingen uit de *member check* werden meegenomen, enerzijds door (minimale) aanpassingen uit te voeren aan 'dimensies 3.0' (resultierend in 'dimensies 4.0'); en anderzijds door plaats te ruimen voor deze opmerkingen in de toelichting bij 'dimensies 4.0'.

1.7 Dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in de context van duaal leren in Vlaanderen ('dimensies 4.0')

1.7.1 'Dimensies 4.0'

Op basis van de bevindingen uit de vijf onderzoeklijnen en de *member check* komen we in Figuur 6 tot een overzicht van de competenties die bij leerlingen idealiter aanwezig zijn bij de start van duaal leren met het oog op het succesvolle doorlopen van het duale leertraject.



Figuur 6. ‘Dimensies 4.0’ (dimensies 2.0 aangepast o.b.v. onderzoekslijnen 3, 4 en 5 en na input van de ‘member check’).

1.7.2 Toelichting bij dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid in de context van dual leren

Ondersteunend aan het overzicht met dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid werkten we ook een toelichting uit, die enerzijds verdere duiding geeft bij de verschillende clusters en dimensies. Anderzijds wordt hierin ook aandacht besteed aan de context waarin deze dimensies invulling dienen te krijgen.

Inhoudelijke duiding bij clusters en dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid

Dit overzicht omvat de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid waarover er eensgezindheid is bij stakeholders en in wetenschappelijk onderzoek dat het centrale competenties zijn om het duale leertraject succesvol te doorlopen. Het is belangrijk om bij de start zicht te krijgen op de mate waarin ze aanwezig zijn, om op die manier een geschikte werkplek te zoeken (‘matching’) en (vooral) een gericht ontwikkeltraject op te starten.

Arbeitsrijpheid wordt concreet gemaakt via enerzijds een cluster met competenties die maken dat een leerling 'competent is om te participeren op de werkvloer'; en anderzijds een cluster met 'competenties om te leren op de werkvloer'. Deze opdeling reflecteert dat jongeren in het duale leertraject moeten werken én leren op de werkvloer en in beide domeinen over de nodige competenties dienen te beschikken om van de duale leerweg een succes te maken. We spreken bewust niet van de competentie om te 'functioneren' op de werkvloer en benadrukken met 'participeren' dat het om startcompetenties gaat. De jongere heeft tijdens het duale leertraject nog een ontwikkelingstraject te doorlopen. Aan de basis van deze beide grote clusters ligt de motivatie om te leren en participeren op de werkvloer, die conform de terminologie van de Conceptnota bis gelijkgesteld kan worden aan arbeidsbereidheid.

De fundering voor arbeidsrijpheid wordt gelegd door de '**motivatie om te leren en participeren op de werkvloer**'. Jongeren met een '**positieve leeroriëntatie**' zijn *leergierig*, wat een bereidheid met zich meebrengt om met het oog op het leertraject *extra inspanningen te leveren*. Aangezien de jongere in duale leertrajecten in vergelijking met andere leerwegen meer op zelfstandige basis moet leren, zijn dit noodzakelijke voorwaarden. Een '**positieve beroepskeuze**' is een andere drijvende kracht achter het succesvol doorlopen van duale leertrajecten. Om deze positieve beroepskeuze te kunnen maken, dient aan de keuze voor duaal leren een proces van loopbaanoriëntatie vooraf te gaan, waardoor de jongere *inzicht heeft in het beroep* waarvoor hij of zij *wil kiezen en de werkomstandigheden die ermee gepaard gaan*. Dit inzicht is idealiter het resultaat van een proces van *zelfreflectie*, met *aandacht voor de eigen sterke en zwakke punten*. Samen zorgt dit ervoor dat de kans dat de jongere het traject geëngageerd ingaat, beduidend hoger is. Tenslotte dient er ook aandacht te zijn voor de '**zelveffectiviteit**' van de jongere, namelijk de mate waarin hij of zij *gelooft in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en participeren op de werkvloer*.

Drie competenties maken deel uit van de cluster '**competent om te participeren op de werkvloer**': betrouwbaarheid en stipt handelen; gepast communiceren en zelfstandig werken. De aanwezigheid van deze competenties bevordert dat de jongere kan participeren in de activiteiten op de werkvloer. Ze vormen de basis voor het werken in team en bevorderen op die manier de integratie van de jongere in de werkomgeving. Deze snelle integratie in het team voorspelt in belangrijke mate het succesvolle doorlopen van het duale leertraject.

'**Betrouwbaarheid en stipt handelen**' wordt door alle stakeholders beschouwd als een centrale competentie om deze integratie te bevorderen. Dit houdt in dat jongeren *afspraken naleven*, zowel op het vlak van *stiptheid en vereiste aanwezigheid*, als omtrent *taken* die ze moeten uitvoeren. In dit kader verwijzen we naar de thuiscontext van de jongere: ondersteuning van thuis uit wordt breed erkend als een cruciale factor in het kunnen tegemoetkomen aan de verwachtingen over aanwezigheid en stiptheid. Van leerlingen wordt bovendien verwacht dat ze *eerlijk zijn* in de zin dat ze fouten durven toegeven eerder dan ze weg te stoppen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat dit niet in elke bedrijfscultuur even evident is en dat hier ook voor het bedrijf een duidelijke taak is weggelegd. *Discretie* verwijst er dan weer naar dat leerlingen discreet kunnen omgaan met gevoelige informatie over het bedrijf of over klanten. Op die manier vertoont discretie een sterke link met *respect tonen voor mensen en materiaal*. Jongeren moeten respectvol kunnen omgaan met andere personen in de organisatie, wat ook hun culturele achtergrond, hun perspectieven of ideeën zijn. Op een respectvolle manier communiceren (zie hieronder) is een belangrijk middel om dit doel te bereiken. Jongeren dienen bovendien respectvol om te gaan met het materiaal waarmee ze werken, wat ook inhoudt dat jongeren zich houden aan de afspraken die hierrond gemaakt worden (zie hierboven, 'afspraken naleven'). Afspraken naleven en respectvol omgaan met materiaal zijn belangrijk met het oog op de veiligheid in bedrijven, wat in vele sectoren een absolute prioriteit is.

Een volgende competentie die belangrijk is met het oog op integratie en participatie op de werkvloer is **'gepast communiceren'**. Hoofdzaak hier is dat de jongere in staat is zich staande te houden in de nieuwe groep of omgeving waarin hij of zij terecht komt en dus *voor zichzelf kan en durft opkomen*, zonder echter uit het oog te verliezen dat dit op een *respectvolle en beleefd manier* dient te gebeuren, met respect voor de mening van anderen. Het is geen evidentie voor de jongere om dit evenwicht te vinden, noch om zich assertief op te stellen met het oog op de integratie in een team van volwassen medewerkers. Duidelijk is dat hier de nodige begeleiding voor voorzien dient te worden, op school en de werkvloer. Gepast communiceren houdt ook in dat de leerling zich *openstelt voor feedback van anderen*, zodat er sprake kan zijn van uitwisseling van informatie. Ook met het oog op het 'leren op de werkvloer' (zie hieronder) is dit een belangrijke competentie. Een belangrijke component van communicatie, die gelinkt is aan 'betrouwbaar en stipt handelen', is ten slotte dat jongeren communiceren wanneer ze afwijken van de gemaakte afspraken. Werkgevers hebben vaak begrip voor het feit dat afspraken soms niet kunnen worden nageleefd, maar verwachten dat leerlingen hierover duidelijk communiceren.

Tenslotte is het met het oog op de integratie op de werkvloer ook aan te bevelen dat een leerling competent is om **'zelfstandig te werken'**. De activiteiten die vorm geven aan deze competentie maken duidelijk dat het hier om een 'startcompetentie' gaat. Werkgevers verwachten niet van de jongere dat hij of zij al over het volledige arsenaal van competenties beschikt om het eigen werkproces zelfstandig te kunnen sturen. Wel wordt verwacht dat de jongere in staat is *werk af te werken* waarvoor hij of zij de verantwoordelijkheid krijgt en dit op een *kwaliteitsvolle manier* doet. De jongere kan, zeker bij fysiek zware taken, zijn *inspanning doseren*, zodat hij of zij ook op het einde van de dag kwaliteitsvol werkt. Het betekent even goed dat de jongere *werk ziet* en *zelf initiatief neemt* om taken op zich te nemen, ook al worden deze niet expliciet 'opgedragen'.

Naast competenties die te maken hebben met integratie en participatie op de werkvloer, staat de **'competentie om te leren op de werkvloer'** centraal in duaal leren. Niettegenstaande het belang ervan voor het succes van duaal leren, is het een cluster die in bestaande instrumenten vaak minder sterk vertegenwoordigd is. Vertrekkend vanuit onderzoek rond zelfsturend leren op de werkvloer voorzien we drie competenties die aanwezig dienen te zijn met het oog op leren op de werkvloer. Ten eerste is het belangrijk dat de jongere zijn leerproces kan **plannen**. Met het oog op de instap in duaal leren betekent dit dat *afspraken rond leerdoelen*, die gemaakt worden met de school en/of het bedrijf, *nageleefd worden*. In een latere fase kan de jongere evolueren naar het stellen van eigen doelen. Cruciaal is dat de jongere stappen neemt om op de werkvloer *relevante informatie te verzamelen* met het oog op voortdurend leren. Dit kan op verschillende manieren gebeuren: door cursusmateriaal door te nemen, extra informatie te vragen aan collega's, gegevens op te zoeken op het internet of door anderen te observeren wanneer ze een bepaalde techniek uitvoeren. Met het oog op het kunnen raadplegen van informatie die men eerder verzameld heeft, moet de jongere ook *stappen nemen om belangrijke informatie vast te leggen*. Dit kan op verschillende manieren: door zaken te noteren, maar even goed door ze op een andere manier te capteren, zoals bv. via het nemen van foto's.

Ook het eigen leerproces kunnen **monitoren**, is van belang. Dit betekent dat de jongere *inzicht krijgt in de eigen vooruitgang* en *communiceert over barrières voor leren*. Monitoren houdt bovendien in dat de jongere *flexibel kan omspringen met wijzigingen in het leertraject* en *volhoudt indien barrières worden opgeworpen*.

Tenslotte is **evalueren** een belangrijke competentie met het oog op leren op de werkvloer. De jongere moet kunnen *reflecteren over de eigen sterke en zwakke punten*, om zo het leerproces verder te kunnen aansturen. Met het oog op dit proces is het belangrijk dat de jongere *open staat voor feedback*.

Bekijken we de verschillende clusters, dan zien we dat er competenties lijken te zijn, die aan de basis liggen van verschillende van de clusters: assertiviteit zorgt ervoor dat de jongere zich staande houdt tussen de collega's, maar leidt er evenzeer toe dat hij/zij vragen stelt indien er zich barrières voor het leerproces opwerpen; doorzettingsvermogen is zowel belangrijk om te participeren als om te leren op de werkvloer; afspraken dienen zowel nageleefd te worden met het oog op leren als participeren, enz. Niettegenstaande deze overlap, kozen we ervoor de 'leercluster' te scheiden van de 'werkcluster'. Competenties zijn immers contextafhankelijk. Verder onderzoek is nodig om vast te leggen of het feit dat een competentie in de ene cluster aanwezig is, voorspelt dat de competentie ook in de andere cluster getoond zal worden.

Dimensies in context

Een inventarisatie van de noodzakelijke (start)competenties van jongeren in het kader van duaal leren is een nuttige en noodzakelijke oefening. Op basis van het overzicht van dimensies kan voor de start van het duale leertraject geïnventariseerd worden waar een jongere staat ten aanzien van wat verschillende stakeholders verwachten. Dit kan dan vervolgens dienen als vertrekpunt voor de ontwikkeling van de competenties van de jongere én voor de matching van een specifieke jongere aan een welbepaald bedrijf.

Er zijn echter ook duidelijke risico's verbonden aan instrumenten zoals 'dimensies 4.0'. Ten eerste is het overzicht ontstaan vanuit de zoektocht naar een consensus van wat verschillende stakeholders en wetenschappelijk onderzoek als indicatoren van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid beschouwen. Specifieke beroepen, studierichtingen, opleidingen, sectoren, enz. leggen mogelijk meer of minder nadruk op bepaalde van deze dimensies. 'Dimensies 4.0' is daarom eerder een startpunt om de discussie aan te gaan tussen bedrijven/sectoren, jongeren en scholen over wat, tegen de achtergrond van de brede consensus die 'dimensies 4.0' is, belangrijk is in een welbepaalde context.

Ten tweede legt de term 'rijpheid' en de opsomming van kwaliteiten waarover een jongere moet beschikken om 'rijp' te zijn, de verantwoordelijkheid bij de jongeren. Indien ze niet kunnen starten met een duaal leertraject, ligt de oorzaak bij de jongere, die er blijkbaar niet 'rijp' voor is. Deze impliciete betekenis van de term rijpheid gaat voorbij aan de dynamiek waarin het 'klaar zijn' zich afspeelt en waarin de jongere, de school én het partnerbedrijf samen de verantwoordelijkheid dragen dat de jongere kan gaan leren op de werkvloer. De 'bereidheid' die van leerlingen gevraagd wordt om te leren en werken op de werkvloer, is met andere woorden ook van toepassing op de bedrijven: in hoeverre is er bereidheid om ondersteuning te bieden voor bepaalde dimensies die minder sterk ontwikkeld zijn en hierin mee vorm te geven aan het ontwikkeltraject dat de jongere nog dient te doorlopen? De realiteit is dat sectoren en bedrijven verschillen in de mate waarin ze bereid zijn om ondersteuning te bieden aan leerlingen die nog niet aan alle dimensies voldoen. Naast deze 'motivationale' component is het vanzelfsprekend ook zo dat er andere elementen zijn die maken dat bedrijven aan sommige ontwikkelnoden niet tegemoet kunnen komen, bv. door veiligheidvoorschriften.

De verschillende manieren waarop bedrijven en sectoren hiermee omsprongen leidt tot de conclusies dat het overzicht dat wordt voorgesteld in 'dimensies 4.0' niet als een absolute norm beschouwd kan worden, een lat waar alle jongeren overheen worden om tot het duale leertraject te worden toegelaten. De dimensies die belangrijk zijn om te kunnen integreren en leren op de werkvloer kunnen niet los gezien worden van de werkplek waar de jongere uiteindelijk terecht komt. Ze bieden een houvast op basis waarvan leerlingen in kaart gebracht kunnen worden, met het oog op verdere ontwikkeling van de leerling en matching met een welbepaalde werkvloer. 'Rijp zijn' wordt zo meer een *gedeelde* verantwoordelijkheid, dan dat het enkel aan individuele kenmerken van de jongere kan worden toegeschreven. De lijst met dimensies heeft niet als doel om als afvinklijstje gebruikt te worden dat bepaalde jongere *ex ante* de toegang tot het duale leertraject ontzegt.

De gedeelde verantwoordelijkheid is ook van toepassing op de school. Ook bij deze partij is er bereidheid nodig om op zoek te gaan naar het ontwikkelingsperspectief dat bij elke leerling aanwezig is en naar een geschikte match met een bedrijf. De inschaling van jongeren op de dimensies is het begin van een ontwikkelproces.

2 Kwaliteitsvol screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid

In deze sectie van de resultaten gaan we dieper in op wat het betekent om arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid kwaliteitsvol te screenen. We staan eerst kort even stil bij de Conceptnota bis en de aanknopingspunten die daar geleverd worden. Vervolgens overlopen we wat de Vlaamse en internationale praktijkvoorbeelden ons leerden op het vlak van de concrete invulling van de kwaliteitscriteria.

2.1 Input Conceptnota bis

De Conceptnota onderschrijft de noodzaak aan een valide en betrouwbare methodiek voor de screening. De nota biedt een aantal eerste vuistregels aan, die mee richtinggevend zijn in de uitwerking van een kwaliteitskader voor de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren. Zo wordt reeds aangegeven dat het de klassenraad en de trajectbegeleider *samen* zijn die een advies geven over de arbeidsrijpheid (en arbeidsbereidheid) van elke jongere en dat de trajectbegeleider geacht wordt de realiteit van de werkvloer te kennen. Het advies mag geen momentopname zijn, maar moet ook gebaseerd zijn op observaties tijdens het leerpad in de eerste en tweede graad, waardoor er voldoende bronmateriaal en observaties beschikbaar zijn. Er wordt op gewezen dat de jongere mogelijk anders functioneert in buitenschoolse contexten dan op de school zelf en vanuit die optiek is het belangrijk dat er ook informatie vanuit andere contexten wordt meegenomen. Bovendien wordt gewezen op de nood aan professionalisering van de trajectbegeleiders om hun rol kwaliteitsvol te kunnen invullen.

2.2 Input Vlaamse en buitenlandse praktijkvoorbeelden

In hoofdstuk 3 schetsten we hoe we op basis van de in hoofdstuk 2, sectie 3 uitgewerkte kwaliteitscriteria in Vlaamse en internationale praktijkvoorbeelden op zoek gingen naar concrete aanknopingspunten en invulling voor de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren. In wat volgt schetsen we per kwaliteitscriterium de bevindingen. De inhoudelijke invulling van een aantal van de kwaliteitscriteria overlapt: zo is het voorzien van authentieke screeningsactiviteiten een onderdeel van 'validiteit' en komen elementen van 'betrouwbaarheid' ook terug bij 'eerlijkheid'. We hebben ervoor geopteerd inhoudelijke argumenten zo veel mogelijk onder één kwaliteitscriterium onder te brengen, om herhaling te vermijden. De bedoeling is om zicht te krijgen op alle componenten die bijdragen tot een kwaliteitsvolle screening; de precieze categorisering aan de hand van kwaliteitscriteria is hierin van secundair belang.

We baseerden ons voor onderstaande inventarisatie enerzijds op de interviews met de Vlaamse praktijkvoorbeelden (zie hoofdstuk 3, 1.2) en de analyse van de bijhorende documenten (zie o.a. Bollaert en collega's, 2017a; De Ploeg, 2017a & 2017b; Jes, 2017; TOPunt, 2017a & 2017b; Voka Oost-Vlaanderen, 2017; Volta, 2017; en documenten van Groep Intro waar we inzage in kregen). Anderzijds werden ook inzichten uit buitenlandse praktijkvoorbeelden meegenomen (met name uit Australië, Denemarken en Duitsland; zie hoofdstuk 3, 3.2).

2.2.1 Validiteit

Validiteit slaat op de mate waarin de screening werkelijk meet wat men wil weten (zie ook hoofdstuk 2, sectie 2) en, bij uitbreiding, de geschiktheid van de resultaten die een instrument oplevert.

De Ploeg vzw stelde bij de observaties van klassenraden vast dat de beslissing over de mate van arbeidsrijpheid van leerlingen soms snel en op basis van beperkte evidentie wordt gemaakt, niettegenstaande

het feit dat verschillende, op zich waardevolle, screeningactiviteiten hieraan vooraf gingen. Indien voor de start van de screening geen duidelijke afspraken worden gemaakt over de elementen waar de screening informatie over moet opleveren, is een objectieve besluitvorming aan het einde van het screeningsproces moeilijk zo niet onmogelijk. Meer doelstellingsgericht werken verbetert bovendien de terugkoppel-mogelijkheden naar de leerlingen: er wordt transparant gemaakt (zie ook 2.2.4) waar bij de screening op gelet wordt, wat de pedagogische waarde (zie ook 2.2.6) en de mate van aanvaarding van het screening bij de student (zie ook 2.2.7) vergroot. Door te weten wat gemeten wordt, en dit te kunnen staven, zal er bij de leerlingen ook meer (h)erkenning van de resultaten zijn, wat de eerste stap is om verder te ontwikkelen. Concreet stelt De Ploeg voor om met een matrix te werken, die duidelijk vooropstelt welke competenties in kaart gebracht worden via welke screeningsactiviteiten.

Verschillende praktijkvoorbeelden wijzen op het belang van het zorgvuldig selecteren en uitwerken van screeningsactiviteiten in functie van de competenties die je in beeld wenst te krijgen. Het verdient de aanbeveling om steeds kritisch na te gaan of de geselecteerde screeningsinstrumenten wel werkelijk informatie leveren over de competentie waarvoor ze worden ingezet. Tools die abstracte taal gebruiken, kunnen afstand creëren, zodat leerlingen eerder geneigd zijn om ze als afvinklijstjes te beschouwen. Op die manier is het resultaat geen weergave van het werkelijke competentieniveau van de leerling. Daarnaast is het bijvoorbeeld van belang dat aan jongeren de ruimte geboden wordt om hun gedrag te tonen. Dit betekent dat begeleiders van assessments in staat moeten zijn om deze ruimte aan jongeren te bieden (zie ook 2.2.2, 'betrouwbaarheid').

Op het vlak van sociaal wenselijk gedrag tijdens de screening geldt overigens dat dit vaak niet te vermijden is. Daarom is het belangrijk steeds aanvullende activiteiten te voorzien met als doel aanvullende informatie te verzamelen. De ICE-methode, die ontwikkeld werd in het kader van het DuLeGO!-project, werkt met casussen om in te schatten hoe jongeren zich gedragen in bepaalde situaties. Bij het uittesten van de methode merkte men al snel dat de jongeren hun antwoorden soms baseren op wat sociaal wenselijk is. Via een aanvullend gesprek wordt op de antwoorden van de jongere verder ingegaan, om zo een beter zicht te krijgen op wat achter de antwoorden schuilgaat. Voor deze gesprekken kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van de STARR-methode, die via gedragsgerichte vragen verdere uitdieping van informatie oplevert. Door te vragen naar concrete Situaties, Taken, Acties, Resultaten en de Reflectie hierover ('STARR'), worden voorbeelden van gedrag van de leerling verzameld over de leerling en worden de competenties van de leerlingen in kaart gebracht.

Tenslotte wordt ook gewezen op het belang van kwaliteitscontrole van het voor de screening gebruikte instrumentarium. Het schoolteam zou op verschillende momenten moeten nagaan of leerlingen op basis van de screening mogelijk een minder correct advies hebben gekregen en indien dit het geval is, wat de oorzaak hiervan is. De informatie die uit deze kwaliteitscontrole voortkomt, kan vervolgens gebruikt worden om (componenten van) het screeningsproces aan te passen, zodat de voorspellende waarde van de screening voor het eigenlijke succes van de leerling, verbetert.

2.2.2 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid verwijst naar de consistentie van de screening. Het is hierbij belangrijk dat zowel het instrument als het gebruik van het instrument betrouwbaar is (Blanchard en Thacker, 2010).

Om tot een betrouwbaar advies te komen, dient met verschillende elementen rekening te worden gehouden. Hieronder bespreken we achtereenvolgens het perspectief van de gebruikte bronnen en screeningsactiviteiten; de kwalitatieve en kwantitatieve eisen gesteld aan wie de screeningsactiviteit afneemt/

observeert; de standaardisering van afname en observatie/beoordeling; en de manier waarop tot een uiteindelijk advies gekomen wordt.

Bronnen en screeningsactiviteiten

Op het vlak van de betrouwbaarheid van bronnen en screeningsactiviteiten vat De Ploeg samen dat er (1) voldoende opdrachten moeten zijn per competentie om een betrouwbaar beeld te krijgen; (2) diverse opdrachten voorzien dienen te worden, in verschillende contexten, aangezien gedragingen vaak afhankelijk zijn van de opdracht en de context; en (3) dat er meerdere observatiemomenten dienen te zijn.

Op het vlak van (1) hanteren de verschillende praktijkvoorbeelden verschillende richtlijnen. Zo raadt De Ploeg vzw aan om elke competentie door minstens drie oefeningen in te schatten en gaat Jes voor twee assessments per competentie.

Ten aanzien van (2) pleiten verschillende praktijkvoorbeelden ervoor dat de jongeren naast de formele screeningsmomenten, ook geobserveerd worden op informele momenten, zoals pauzes en het middagmaal. De Ploeg wijst op dit vlak op het grote potentieel van buitenschoolse activiteiten zoals sportdagen. Ze bieden een uitgelezen gelegenheid om een beeld te krijgen van het functioneren van leerlingen in een minder formeel schoolse context, zonder dat hiervoor een apart initiatief dient te worden opgezet (zie ook 2.2.8, 'haalbaarheid').

Daarnaast ziet men ook een rol weggelegd voor bedrijven. Leerlingen tonen zich vaak anders op de werkvloer dan op de schoolvloer. Het door het DuLeGo!-project uitgewerkte ICE-model voorziet een oriëntatieperiode op een echte werkvloer om deze observaties te kunnen doen. Andere praktijkvoorbeelden werken met gesimuleerde opdrachten, op school of tijdens een buitenschools assessment. Ook de ervaringen met 'Ausbildungsreife' in Duitsland leren ons dat jongeren zich heel anders gedragen in een schoolse context, in vergelijking met de werkvloer.

Met betrekking tot (2) en (3) stellen we vast dat verschillende praktijkvoorbeelden werken met een veelheid aan screeningsactiviteiten en –bronnen, zodat deze samen een beeld kunnen geven van de werkelijke stand van zaken van de leerling op het vlak van rijpheid en bereidheid. O.a. TOPunt pleit voor observaties op verschillende momenten, omdat de prestaties voor één dag mogelijk geen representatief beeld geven van wat de jongere allemaal kan.

Begeleiders en observatoren screeningsactiviteit

Vervolgens worden ook eisen gesteld aan wie de screeningsactiviteit begeleidt. Daarbij is het belangrijk dat de rollen van 'begeleider' van de activiteit en 'observator' duidelijk gescheiden zijn. Elk van deze rollen heeft specifieke vereisten. Vaak worden deze beide rollen tijdens screeningsactiviteiten nog gecombineerd door de leerkrachten die bij de screening betrokken zijn, wat de betrouwbaarheid van de resultaten niet ten goede komt.

De observatoren moeten in staat zijn objectief, gedragsgericht te observeren. Verschillende praktijkvoorbeelden gebruiken hiervoor de WAKKER-methode. Deze methodiek laat toe om de gedragingen van jongeren te observeren volgens een stappenmodel, waarbij achtereensvolgens aan bod komen: Waarnemen (observeren zonder te beoordelen), Aantekeningen maken, Klassificeren, Kwalificeren en Rapporteren. Leerlingen worden eerst geobserveerd. Kenmerkend is dat de observatie en de beoordeling van elkaar gescheiden zijn, wat toelaat informatie zo goed en volledig mogelijk te verzamelen.

De begeleiders van de activiteit dienen dan weer gekwalificeerd te zijn om de gekozen methodiek te begeleiden. Voor gesprekken gaat dit over de aanwezigheid van gesprekstechnieken of coachende vaardigheden. Wie een assessment begeleidt zal bijvoorbeeld groepsdynamisch moeten kunnen optreden. Er dient hierbij ook aandacht te zijn voor voorwaardenscheppende criteria: gesprekken worden best gevoerd met iemand die een vertrouwensband met de leerling heeft; tijdens activiteiten dient ruimte te worden voorzien voor de leerling om zelf een antwoord te formuleren of gedrag te kunnen tonen. Bij Groep Intro benadrukt men dat een belangrijke succesfactor van de gebruikte methode schuilt in het feit dat de begeleiders en observatoren kennis hebben, enerzijds van het doelpubliek, en anderzijds van de eisen van de werkgevers.

Naast de kwalificaties van de begeleiders van de screeningsactiviteit, stellen de praktijkvoorbeelden ook eisen aan het aantal beoordelaars/observatoren dat aanwezig dient te zijn, met het oog op het tegengaan van een eenzijdige beeldvorming. Zo voorzien Jes en Groep Intro minstens twee observatoren per activiteit. Omdat de jongeren roteren langs verschillende activiteiten, zijn ze aan het einde van de dag door verschillende observatoren geobserveerd. Het aantal jongeren dat elke observator tijdens een activiteit observeert, dient dan weer begrensd te worden tot 4 à 5.

Daarnaast is het aangewezen om bij het screeningsproces uiteenlopende partijen te betrekken. DuLeGo! trekt met het ICE-model voluit deze kaart door structureel de werkgevers te betrekken via een oriëntatieperiode, die leerlingen op de werkvloer doorbrengen. Hiervoor werd de 'WE-tool' ontwikkeld, die mentoren in bedrijven in staat stelt hun inbreng te leveren over de aanwezige competenties. Ook bij Volta is de werkvloer structureel betrokken, al dient gezegd dat het instrument dat Volta ontwikkelde pas van de zijde van het bedrijf wordt ingevuld nadat de jongere met het duale leertraject van start gaat. We vonden ook oplossingen om het bedrijf te betrekken bij de screening indien het organiseren van de screening op de werkvloer geen optie is, zoals de aanwezigheid van vertegenwoordigers van het bedrijf om te observeren tijdens screeningsoefeningen op school, of assessments waarin levenschte situaties worden gecreëerd.

Naast de werkvloer wordt erop gewezen dat ook de leerling als beoordelaar kan worden ingezet. DuLeGo! pleit ervoor dat de screening van de jongere dient uit te gaan van de jongere zelf, omdat hiermee het zelfinzicht wordt aangewakkerd. Gesteld wordt dat een instrument als Kickstart hierbij een beginpunt kan vormen en een objectiverende rol kan spelen. In het kader van het DuLeGO!-project werd bovendien de 'ME-tool' uitgewerkt, die de jongeren zelf invullen tijdens hun oriëntatieperiode, en die dus als aanvulling op de 'WE-tool' voor de bedrijven (zie supra) gezien kan worden.

Afnameprocedures

Met het oog op een betrouwbaar resultaat moeten ook de procedures van de afname gestandaardiseerd worden. Aangeraden wordt om geijkte, beperkte instructies mee te geven, en slechts indien dit noodzakelijk is, te interveniëren. Indien ingegrepen wordt, dient dit steeds genoteerd te worden door de observatoren, omdat dit mogelijk relevante informatie oplevert voor het inschatten van de arbeidsrijpheid en –arbeidsbereidheid van de jongere. Transparantie over doel en werkwijze van de screening is hierin ook een noodzakelijke component. Door steeds in koppels te werken, kan er meer afstemming komen tussen begeleiders.

De observatoren hebben nood aan duidelijk materiaal op basis waarvan ze hun observaties kunnen vormgeven. De Ploeg ontwikkelde observatielijsten; in het kader van het DuLeGo-project werd een kijkwijzer uitgewerkt, waartegen de antwoorden van de casussen kunnen worden afgezet. Op die manier vergroot de kans dat de observatie/beoordeling verloopt op basis van dezelfde criteria.

Afstemming en normering

De verschillende gegevens die tijdens het screeningsproces worden verzameld, dienen constant te worden afgestemd, zo leerden we uit de praktijkvoorbeelden. Het uitwisselen van informatie over leerlingen tijdens welbepaalde screeningsactiviteiten, maar ook over deze activiteiten heen, wordt aangeraden als werkwijze om tot een volledig en genuanceerd beeld te komen. Verschillende keren werd gewezen op de afstemming die hiervoor nodig is in het lerarenkorps, zowel tussentijds, als op de klassenraad die een advies geeft. Het is belangrijk dat dit advies bovendien gegeven wordt op basis van volledige informatie. De Ploeg werkt daarom bijvoorbeeld met een persoonskaart, waarin alle verzamelde informatie samen beschikbaar gesteld wordt.

Hierbij moet ook nagedacht worden over de vraag of voor aparte screeningsactiviteiten of voor de gehele screeningsactiviteit een norm bepaald dient te worden. De Ploeg haalde aan hoe zij voor bepaalde dimensies van arbeidsrijpheid, zoals tempo en nauwkeurig werken, wel een norm opleggen, terwijl ze dit voor bv.

motivationale componenten niet doen. Indien voor het stellen van een norm geopteerd wordt, dient een methode te worden uitgewerkt die leidt tot een realistische norm, die de lat noch te hoog, noch te laag legt.

2.2.3 Authenticiteit

Authenticiteit verwijst naar de mate waarin de activiteiten in de screening gelijkenis vertonen met de taken die de jongere tijdens het duale leertraject zal moeten uitvoeren (zie o.a. Baartman en collega's, 2006). We kunnen stellen dat de praktijkvoorbeelden verschillende soorten initiatieven nemen om ervoor te zorgen dat er informatie verzameld wordt over de gedragingen van leerlingen in contexten die zo dicht mogelijk staan bij/representatief zijn voor de context waarin ze de competentie zullen moeten inzetten.

Er is grote eensgezindheid dat het de voorkeur geniet dat leerlingen ook op een werkvloer worden geobserveerd. De Ploeg geeft aan dat dit niet steeds vanzelfsprekend is om te organiseren, maar stelt even zeer dat meelopen in een bedrijf vaak andere informatie oplevert, die zelfs bij een simulatie-oefening op school niet naar boven komt. Een gesimuleerde opdracht is een tussenoplossing, maar vindt nog steeds plaats op de school en is dus op dat vlak minder krachtig. Een andere oplossing, die mogelijk haalbaarder is dan op de werkvloer geobserveerd worden, is de aanwezigheid van vertegenwoordigers van partnerbedrijven tijdens de screeningsfase op school om mee te observeren of een oefening te begeleiden. Nog andere opties zijn assessments waarin levensechte situaties worden uitgelokt. Deze kunnen op school plaatsvinden, maar bv. ook bij externe organisaties zoals Groep Intro en Jes, waardoor een deel van de screeningsactiviteiten losstaan van de schoolse context.

In de zoektocht naar haalbare manieren om authentiek gedrag te observeren wezen we hierboven er ook al op hoe sommige organisaties ook tijdens de pauzes observeren, of hoe nagedacht kan worden om activiteiten tijdens sportdagen ook met het oog op screening te observeren.

2.2.4 Transparantie

Transparantie impliceert dat een toets bevattelijk is voor alle deelnemers, dat leerlingen de beoordelingscriteria kennen, weten wie de beoordelaars zijn, en wat het doel van de toets is (zie o.a. Baartman en collega's, 2006). Alle praktijkvoorbeelden wijzen op het belang van duidelijkheid over bedoeling en procedure. Deze transparantie geldt naar alle stakeholders toe, maar bv. ook naar de persoon die de screening afneemt en de observatoren. Naar de leerlingen toe is het belangrijk dat ze weten waar tijdens de screening naar gekeken wordt, wat de rollen van de verschillende betrokkenen in de screening zijn en op welke manier uiteindelijk tot een oordeel gekomen zal worden.

2.2.5 Eerlijkheid

Eerlijkheid heeft betrekking op het gegeven dat een screening bepaalde groepen niet mag bevoordelen/benadelen en de beoogde kennis, vaardigheden en attitudes moet weerspiegelen, zonder irrelevante variantie toe te staan. Deze irrelevante variantie ontstaat indien de screening structureel iets anders meet dan men beoogde te meten (zie Baartman en collega's, 2006; De Maeyer en collega's, 2016).

Hierboven gaven we al aan dat abstract taalgebruik of tools die ver van de leefwereld van de jongere afstaan de kans vergroten dat jongeren sociaal wenselijk antwoorden. Tools kunnen zo bepaalde groepen benadelen, voor wie de drempel, bijvoorbeeld omdat ze een andere thuistaal hebben, nog groter is. Tegen deze achtergrond is het belangrijk dat steeds nagegaan wordt of de screeningsactiviteiten binnen ieders bereik liggen. In het DuLeGo-project werden de casussen die werden ontwikkeld, proefgedraaid en ook daar bleek dat sommige casussen herwerkt dienden te worden omdat de taal een onoverkomelijke horde was voor

anderstalige jongeren. Jes pleit voor korte, duidelijke instructies. Door een diversiteit aan oefeningen te voorzien, vergroot men de kans dat de oefening eerlijk is: activiteiten waarmee de ene leerling minder affiniteit heeft, worden afgewisseld met oefeningen een andere leerling minder goed liggen (zie o.a. Ployhart & Holz, 2008).

2.2.6 Pedagogische waarde

De 'pedagogische' dimensie heeft te maken met de mate van afstemming op het onderwijs en de inbedding in het onderwijsproces en de bijdrage aan het ontwikkelingsproces van de jongere (Newhouse, 2013). Verschillende van de praktijkvoorbeelden werkten instrumenten uit met het ontwikkelperspectief van de leerlingen in het achterhoofd. Jes vzw werkt met duidelijke gedragsindicatoren voor competenties, waarnaar steeds wordt teruggekoppeld indien bepaald gedrag vertoond wordt. Op die manier leren ook de jongeren voortdurend de koppeling te maken. De instrumenten uitgewerkt door bv. Volta, De Ploeg en in het kader van het DuLeGO!-project, worden neergezet als het begin van een groeitraject en/of –portfolio voor de jongere. TOPunt (2017a) wil met het oog op de pedagogische waarde van de screening betrokken actoren stimuleren om de shift te maken van een *fixed mindset*, waarbij men ervan uitgaat dat intelligentie en talenten een statisch gegeven zijn, naar een *growth mindset*, die uitgaat van een 'maakbaar' brein.

2.2.7 Mate van aanvaarding

De mate waarin een screeningsmethodiek of –tool aanvaard wordt door de betrokken als een kwaliteitsvolle werkwijze (i.e. *face validity*) is eveneens belangrijk, o.a. met het oog op de mate waarin ze betrokken zijn bij de screening (Newhouse, 2013). We leerden uit de praktijkvoorbeelden dat transparantie centraal staat met het oog op het bereiken van aanvaarding door de verschillende stakeholders. Communicatie en terugkoppeling zijn andere kernbegrippen. Een uitgebreide terugkoppeling naar leerlingen zorgt dat tot een beeld kan gekomen worden, waarin ze zich kunnen herkennen, wat vervolgens uitdaagt tot zelfreflectie een aanleiding geeft tot voortdurende ontwikkeling.

2.2.8 Haalbaarheid

Een belangrijke vraag bij het uitwerken van een kwaliteitskader is die naar de haalbaarheid. Is het voor scholen wel mogelijk om aan al deze criteria te voldoen? Vertrekkende vanuit de praktijkvoorbeelden kunnen we hier vier opmerkingen over maken.

Ten eerste is het belangrijk dat er 'bereidheid' is bij alle partijen om de screening op een manier te laten verlopen, die werkelijk relevante informatie oplevert. Die bereidheid komt er onder andere door goed te informeren en de nodige transparantie te voorzien. Verschillende praktijkvoorbeelden erkenden dat sommige ingrepen extra tijd en middelen kosten, maar dat dit nodig is om het gesprek echt te kunnen aangaan, om een echte inschatting te kunnen maken van waar leerlingen staan inzake arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid.

Ten tweede werd aangehaald dat heel wat activiteiten haalbaarder zijn dan men denkt. In het DuLeGo!-project stelde men vast dat het veel makkelijker was om bedrijven bereid te vinden deel te nemen aan de oriëntatieperiodes dan ze aanvankelijk hadden gedacht. De Ploeg vzw verwijst naar activiteiten die nu al in de school gebeuren, waar informatie 'voor het grijpen ligt', zoals sportdagen. Indien leerkrachten hier gericht kunnen ingezet worden om te observeren, waarbij ze gebruik kunnen maken van duidelijk uitgewerkte instrumenten, kan dit, zonder veel extra inspanning, heel wat relevante, aanvullende informatie opleveren. De Ploeg geeft wel aan dat de terugkoppeling aan de leerlingen daarentegen wél een element is dat extra tijd kost. Het is naar de pedagogische waarde van het gebruikte instrument toe wel een cruciale voorwaarde.

Ten derde stipte Groep Intro aan dat een adequate screening bij de start, zijn vruchten afwerpt in de rest van het duale leertraject.

Ten vierde pleiten verschillende praktijkvoorbeelden ook voor het inzetten van minder instrumenten, waarbij echter ruimte voorzien wordt voor een meer kwaliteitsvolle invulling.

2.3 Member check

Op basis van de bevindingen die we in 2.2 beschreven, stelden we een eerste versie van het kwaliteitskader voor de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren op. Deze versie werd via de *member check* (zie hoofdstuk 3, sectie 5) voorgelegd aan contactpersonen die betrokken waren bij het project. Aanpassingen werden meegenomen in het uiteindelijke kwaliteitskader (zie 2.4).

In grote lijnen vonden de contactpersonen het kwaliteitskader een nuttig overzicht, waarin alle belangrijke kwaliteitsvoorwaarden zijn opgenomen. Een paar keer werd de opmerking gebruikt dat dit kader minder concreet en toegankelijk is dan het overzicht met de dimensies. Er werden enerzijds enkele suggesties gegeven om concreter te zijn. Anderzijds werd het voor ons duidelijk dat het kwaliteitskader minder als uiteindelijke doel heeft om door de verschillende partijen die betrokken zijn bij duaal leren gebruikt te worden. Het overzicht is op de eerste plaats bedoeld voor scholen die een screening willen organiseren. Dit mag in de toelichting bij het overzicht meer in de verf gezet worden. Daarnaast werd er ook op gewezen dat de jongere in de kwaliteitsvoorwaarden wat duidelijker op de voorgrond mag treden als actieve deelnemer aan het screeningsproces.

2.4 Kwaliteitskader

We vertaalden de hierboven uitgewerkte inzichten naar een kwaliteitskader. Met het oog op de bruikbaarheid en de herkenbaarheid van het kader, kozen we ervoor het kader niet op te hangen aan de kwaliteitsvoorwaarden die we in hoofdstuk 2, sectie 3 voorstelden. We zochten daarentegen naar een invulling die intuïtiever en meer praktijkgericht is en baseerden ons op de kwaliteitsmatrix die werd uitgewerkt in De Maeyer en collega's (2016). De daar voorgestelde matrix werd echter volledig aangepast op basis van de in 2.2 beschreven resultaten. Het resulterende kwaliteitskader wordt voorgesteld in Figuur 7.

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken. Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en –bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/ instructeur en observator op te splitsen.	
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/ beoordeling	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
Beslissen over normering	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

Figuur 7. Kwaliteitskader voor het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren

Toelichting bij het kwaliteitskader

Het kwaliteitskader heeft als doel om scholen te ondersteunen bij het uitwerken van een kwaliteitsvolle screening in het kader van duaal leren. De doelgroep waarvoor het kader werd uitgewerkt is met andere woorden het schoolteam, en minder de andere stakeholders die betrokken zijn bij duaal leren.

De screening heeft voor de school als doel om informatie te verzamelen over de arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid van de leerling om zo een advies te kunnen geven over de mate waarin de leerling klaar is om aan een duaal traject te beginnen. De kwaliteitsvereisten waaraan dit proces moet beantwoorden, hebben enerzijds betrekking op het screeningsproces als geheel, met andere woorden de variëteit aan informatiebronnen, die samen tot een oordeel en advies leiden; en anderzijds op de manier waarop aparte activiteiten, zoals bv. assessments en interviews, worden vormgegeven.

Figuur 7 inventariseert de vooraarden waaraan moet worden voldaan, om dit op een kwaliteitsvolle manier te doen. We geven hieronder per 'cluster' een beknopte toelichting bij de voorwaarden. Meer achtergrond en onderbouwing bij deze bevindingen werd in dit hoofdstuk, sectie 2.2 gegeven.

Bij de start van het screeningsproces is het belangrijk dat er **duidelijkheid is over de dimensies waarover via de screening informatie verzameld zal worden**. Het verdient de aanbeveling hiertoe hulpmiddelen te gebruiken, zoals een matrix, waarin per dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid die het schoolteam in kaart wil brengen, een overzicht wordt gegeven van de bronnen die hierover informatie leveren.

De screening kan alleen waardevolle, valide informatie opleveren, indien er **een breed draagvlak is voor de manier waarop de screening plaatsvindt en voor de ingezette informatiebronnen en methodieken**. Dit is belangrijk opdat de verschillende betrokken partijen de manier van werken aanvaarden en als doelmatig beschouwen. Dit houdt enerzijds in dat er overleg gepleegd wordt over wat de screening moet inhouden, maar bovendien dat er duidelijkheid en transparantie is, zowel over de procedure als geheel, als over de verschillende componenten van de procedure. Deze gedragenheid moet vervolgens bijdragen aan de motivatie van betrokken leerkrachten en trajectbegeleiders enerzijds en de leerlingen anderzijds, om de voorgestelde methoden en instrumenten zo te hanteren, dat ze tot valide resultaten leiden en helpen het reële competentieniveau van leerlingen in kaart te brengen.

Ook moet er **gezorgd worden voor kwaliteitsvolle informatie over de arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid** van de leerling. Een eerste element hierin is dat voor elke informatiebron, methodiek of instrument die wordt gebruikt, nagegaan wordt of deze wel werkelijk de informatie levert die men voor ogen heeft. Indien bijvoorbeeld een zelfevaluatieinstrument als doel heeft om een beeld te geven over bepaalde relevante competenties, maar leerlingen vullen het op een sociaal wenselijke manier in, dan levert dit instrument eigenlijk geen valide informatie op over de vooropgestelde competentie. Hetzelfde geldt voor methodieken die een taalgebruik hanteren dat ver af staat van de dagelijkse realiteit van leerlingen. De vraag die zich hierbij stelt is of men uiteindelijk de beoogde competenties in beeld heeft gebracht, dan wel het taalniveau van de leerling?

Kwaliteitsvolle informatie aanleveren betekent ook dat gezorgd wordt voor variëteit in de informatie. Zo moet ernaar gestreefd worden dat er informatie wordt verzameld op verschillende momenten. Leerlingen kunnen een slechte dag hebben en indien men dan bv. net op die dag een 'assessment' plant, zijn de prestaties van de leerling op die dag geen representatieve weergave van zijn of haar eigenlijk competentieniveau. Door informatie van verschillende momenten samen te brengen, worden de resultaten van slechtere en betere dagen uitgemiddeld en komt men zo tot een betrouwbaarder, valider resultaat.

Vanuit dezelfde bekommernis is het aangewezen dat de school verschillende soorten materiaal inzet om een beeld van de leerling te krijgen. Elk soort informatie brengt immers zijn eigen 'bias' met zich mee. Sommige leerlingen zullen zich beter kunnen 'tonen' tijdens een assessment. Anderen vinden beter hun weg in een interview. Door verschillende soorten materiaal samen te leggen, krijgt men, opnieuw, een betrouwbaarder beeld van het reële competentieniveau van de leerling.

Het is ook noodzakelijk dat het bewijsmateriaal betrekking heeft op verschillende contexten. Het gedrag van leerlingen op de schoolbanken kan erg verschillend zijn van hun functioneren op een echte werkvloer. Hun buitenschoolse activiteiten kunnen een idee geven van bepaalde competenties die ze niet kunnen tonen binnen de schoolmuren. Gesimuleerde situaties geven een inzicht in de dynamieken die in normale omstandigheden zich niet zo snel spontaan voordoen. Dat leerlingen zich in elk van deze contexten anders gedragen, is op zich ook relevante informatie, want zegt mogelijk iets over elementen als motivatie, flexibiliteit en aanpassingsvermogen.

Doorheen de screeningsprocedure is het ten slotte aangewezen verschillende begeleiders/observatoren/assessoren in te zetten. Elke begeleider/observator/assessor brengt immers zijn of haar eigen werkwijze, expertise en voorkeuren mee. Door verschillende personen in te zetten wordt de specificiteit die elke persoon meebrengt, uitgemiddeld.

Al deze verschillende informatiebronnen moeten vervolgens leiden tot een **kwaliteitsvol advies**. Om het overleg met het oog op de adviesverstrekking te laten gebeuren op basis van de vaststellingen uit de gebruikte methodieken, instrumenten en informatiebronnen, verdient het de aanbeveling dat alle bevindingen gebundeld worden bijgehouden. Belangrijk is bovendien dat het advies geformuleerd wordt op basis van overleg tussen alle betrokkenen bij de screeningsprocedure. Bij het beschrijven van de kwaliteitsvoorwaarden van de aparte methodieken (zie hieronder) bespreken we hoe steeds verschillende observatoren dienen te worden ingezet om één leerling te observeren. Dit betekent dat steeds verschillende mensen betrokken zijn bij het screeningsproces en het is belangrijk dat ze onderling afstemmen. Tenslotte is het cruciaal dat het advies dat aan de leerling wordt gegeven, aanknopingspunten biedt, enerzijds voor de matching tussen leerlingen en werkplekken, die in een volgende fase dient te gebeuren; en anderzijds voor de voortdurende ontwikkeling van de in kaart gebrachte dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid.

Een laatste cluster die betrekking heeft op het screeningsproces als geheel is het op regelmatige basis voorzien van een **kwaliteitscontrole van de screeningsprocedure**. Een belangrijke doelstelling van de screening is immers om zo veel mogelijk leerlingen aan het duale leerproces te laten beginnen, die uitgerust zijn om dit te doen. Indien na een half jaar in het duale leertraject blijkt dat er een aanzienlijk aantal leerlingen uitvallen die op basis van de gebruikte screeningsmethode als arbeidsbereid en/of arbeidsrijp beschouwd werden, is dit een aanleiding om te bekijken waar in de screeningsprocedure het mogelijk misloopt.

Een andere categorie van voorwaarden hebben te maken met de kwaliteit van de aparte screeningsactiviteiten die in de screeningsprocedure worden uitgezet, zoals assessments, interviews, zelfevaluatie-instrumenten, enz. Voor elke activiteit dient verzekerd te worden dat er een kwaliteitsvolle afname en beoordeling/observatie is. Bovendien dienen ook beslissingen genomen te worden met het oog op normering.

Om de **afname** en beoordeling **kwaliteitsvol te laten verlopen**, is het ten eerste van belang dat er duidelijke afspraken gemaakt worden over de rollen tijdens het screeningsproces. Zo verdient het de aanbeveling dat de rol van observator duidelijk gescheiden is van andere rollen, die meer te maken hebben met het begeleiden van de screening, dit met het oog op het verzamelen van rijke informatie over de leerling. Om de jongeren gemotiveerd te krijgen om deel te nemen aan de activiteit is het bovendien een vereiste dat er duidelijk en transparant gecommuniceerd wordt over het opzet en doel van de screeningsactiviteit.

Ook moet de screening, in het licht van de eerlijkheid en de vergelijkbaarheid van de resultaten die voortkomen uit de screening, op verschillende afnamemomenten en/of door verschillende begeleiders in zo groot mogelijk mate gelijklopend gebeuren. Dit kan ondersteund worden door duidelijke instructies te voorzien voor de personen die de screening begeleiden en duidelijk aan te geven waar ze hulp kunnen aanbieden en waar ze de dynamiek van de groep zijn beloop moeten laten gaan. Nog een belangrijke voorwaarde betreft de kwaliteit van de personen die zijn aangeduid voor het afnemen van de screeningsactiviteit. We wezen hierboven al op het belang van de motivatie van de betrokken begeleiders met het oog op de ambitie om de instrumenten tot hun volledige potentieel te laten komen. Centraal staat bovendien dat de verantwoordelijken voor de afname van de screening gekwalificeerd zijn om dit te doen. Specifieke activiteiten vereisen immers specifieke vaardigheden: inzicht in groepsdynamica kan een vereiste zijn voor de begeleiders van assessments die als doel hebben teamvaardigheden in kaart te brengen, gesprekstechnieken zijn belangrijk voor het 'afnemen' van interviews, een coachende instelling zorgt ervoor dat leerlingen zelf tot antwoorden komen, eerder dan dat ze gedictieerd worden. Naast het voorzien van competente begeleiders dient er ook oog te zijn voor andere voorwaardenscheppende criteria, zoals het voorzien van een veilig kader waarin de leerling in alle openheid kan functioneren.

Voor wat betreft het **zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling** is het aan te raden dat in deze fase verschillende stakeholders worden betrokken. Zo zijn leden van het schoolteam een voor de hand liggende partij, maar is het ook aan te raden dat de jongeren zelf worden betrokken (zelfevaluatie), en dat zelfs een rol wordt voorzien voor een vertegenwoordiging van de sector of het bedrijf. Op die manier zijn leerlingen en bedrijven meteen betrokken partij, wat een aanzet geeft tot het verdere ontwikkelingsproces van de leerlingen en de verdere matching met de bedrijven.

Met het oog op de kwaliteit verdient het bovendien de aanbeveling om meer dan één observator per leerling te voorzien. Op die manier wordt naar intersubjectiviteit gestreefd: de observatie en beoordeling van een activiteit van een leerling van verschillen van de ene persoon naar de andere. Door verschillende beoordelaars in te zetten (het 'meerogenprincipe') worden de specificiteiten van één enkele observator/beoordelaar uitgemiddeld. Om de betrouwbaarheid van de observatie en beoordeling te vergroten, dient bovendien een maximum gesteld te worden aan het aantal leerlingen dat één observator op één enkel moment beoordeelt, waarbij 4 à 5 leerlingen het maximum is. Belangrijk hierbij is dat de observatoren beschikken over instrumenten en kwalificaties om objectief te observeren en een score toe te kennen indien nodig. Deze tools laten de observatoren bij voorkeur ook toe om het geobserveerde gedrag te registreren.

Tenslotte dient ook stilgestaan te worden bij de **normering**. Een eerste vraag die zich hierbij stelt, is of de evaluatie van de specifieke screeningsactiviteit louter op kwalitatieve basis zal gebeuren, of dat er ook een kwantitatief element komt bij kijken. Vervolgens dient ook te worden nagedacht over de vraag of er een norm bepaald dient te worden en indien ja, hoe deze op een kwaliteitsvolle manier bepaald kan worden, die ervoor zorgt dat de 'lat' op een realistisch niveau gelegd wordt voor de beoogde doelgroep.

Bij het overschouwen van al deze voorwaarden, rijst de vraag naar de haalbaarheid. We overwogen om deze haalbaarheid expliciet op te nemen in Figuur 7, maar besloten om dit uiteindelijk niet te doen. Haalbaarheid is zeker een factor, maar verschillende van de randvoorwaarden van de kwaliteitscomponenten zijn vaak al aanwezig in de schoolcontext of kunnen via eenvoudige organisatorische ingrepen geïmplementeerd worden. Tegelijkertijd is ook duidelijk dat bepaalde elementen wel extra tijd en middelen vereisen. In het kader van duaal leren moet gekeken worden hoe hier beleidsruimte voor kan worden vrijgemaakt.

3 Inventarisering relevante methodieken en instrumenten

In dit laatste resultatenluik brengen we concrete methodieken en instrumenten, die een rol kunnen spelen in de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, in kaart. Ze worden 'gemapt' tegen de achtergrond van de dimensies van arbeidsrijpheid en –bereidheid enerzijds en de kwaliteitsvoorwaarden voor screening anderzijds. Op die manier krijgt de lezer een overzicht van instrumenten die ondersteuning kunnen bieden bij het uitwerken van een screening in het kader van duaal leren en wordt meteen duidelijk op welke domeinen de tools gebruikt kunnen worden.

Er wordt een overzicht geboden van instrumenten die in Vlaanderen en in het buitenland zijn ontwikkeld. Daarbij zitten enerzijds volledige methodieken, die verschillende instrumenten omvatten. Anderzijds werden ook aparte instrumenten opgenomen. In die gevallen waar we volledige methodieken aan bod laten komen, geven we steeds aan welke aparte instrumenten er deel van uitmaken. De 'mapping' van de dimensies en kwaliteitscriteria voor screening van arbeidsrijpheid wordt dan steeds uitgevoerd op grond van de volledige methodiek, met alle bijhorende instrumenten.

In onderstaand overzicht wordt een dimensie van arbeidsrijpheid/-bereidheid of een kwaliteitsvoorwaarde voor screening gemarkeerd indien we hebben vastgesteld dat het instrument of de methodiek hiervoor ondersteuning biedt. Bij de dimensies van arbeidsrijpheid/-bereidheid betekent een markering concreet dat de methodiek/het instrument deze dimensie meeneemt in de screening. Voor het kwaliteitskader geldt bij een markering dat de methodiek aanknopingspunten biedt om aan deze voorwaarde te voldoen. Indien een bepaalde dimensie of voorwaarde niet geel is gemarkeerd, betekent dat dat we via de documentanalyse en de interviews geen duidelijke evidentie hebben gevonden dat de methodiek/het instrument hiervoor ondersteuning biedt.

3.1 Vlaanderen

3.1.1 ICE-model (DuLeGo!)

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap werkte in het kader van het ESF-project DuLeGO! het ICE-model ('Intake', 'Casussen', 'Exploratie') uit. Het model biedt een volledige leidraad voor de screening en intake voor duaal leren. Het voorziet in functie van intake en screening verschillende stappen die in een periode van dertig dagen genomen kunnen worden. Voor leerlingen die in september instromen, vindt deze periode aan het begin van het schooljaar plaats. Leerlingen die zich reeds op de school bevinden in het voorafgaande jaar, kunnen het screeningsproces van half april tot half mei doorlopen.

Het ICE-model voorziet acht fasen, startend van het communiceren en informeren over duaal leren, tot en met de matching van een welbepaalde leerling aan een welbepaald bedrijf. Voor verschillende van deze fasen werden in het kader van het DuLeGO!-project specifieke instrumenten uitgewerkt. Daarnaast maakt het ICE-model ook gebruik van andere, reeds bestaande instrumenten en methodieken. In onderstaand overzicht van de ICE-fasen, werden de instrumenten die specifiek in het kader van het DuLeGO!-project werden ontworpen, *cursief* weergegeven:

- Communicatie over duaal leren
- Intake:
 - Kickstart versie onderwijs
- Casussen
 - *Casussen (contextgebonden stellingen op basis van competenties VDAB en Kickstart)*

- STARR-methode
- *Kijkwijzer casussen*
- *Werkfiches leerlingen casussen*
- *Leidraad casussen*
- Aan de slag met de werkkwaliteiten
 - Coachingsmethodieken ‘Kickstart Je Toekomst’
- Exploratieperiode
 - *Observatietools: WE-tool ('Werkgevers & Exploratie) om door de werkgever te worden ingevuld; ME-tool (Mezelf & Exploratie) om door de jongere te worden ingevuld.*
 - *Leidraad exploratie*
 - *VEER-methodestructuur*
- Kickstart versie duaal afnemen
 - *Kickstart versie duaal leren*
- Advies klassenraad
- Matching en intake in een bedrijf

Naast deze specifieke instrumenten, biedt de publicatie over de ICE-methodiek nog allerlei andere tips, die scholen kunnen helpen in het uitwerken van een screening. Het DuLeGO!-project biedt bovendien ook een luik rond loopbaanleren aan, opnieuw met verschillende instrumenten. Deze werden in het kader van dit project niet in kaart gebracht, aangezien de focus hier op screening ligt.

Alle informatie over het DuLeGO!-project kan geraadpleegd worden in Bollaert en collega's (2017a) of de DuLeGO!-website (<http://pro.g-o.be/onderwijsorganisatie-en-regelgeving/onderwijs-arbeid/dulego>).

Welke dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid worden in kaart gebracht?

Het ICE-model werkt met 'Kickstart versie onderwijs' en 'Kickstart versie duaal leren'. De gemarkeerde dimensies worden met andere woorden via deze instrumenten gescreend.

We herhalen dat (sub)dimensies enkel in geel worden gemarkeerd, indien de methodiek instrumenten aanlevert om de aanwezigheid van deze competentie in kaart te brengen bij de leerling. Het DuLeGO!-project zorgt bv. wel voor methodieken om te werken aan het reflecteren over eigen sterke en zwakke punten, maar brengt deze niet expliciet in kaart voor de screening.

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'			
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven				
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen				
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'				
	Respect tonen voor mensen en materiaal		Eigen vooruitgang opvolgen				
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Communiceren over barrières voor leren				
	Respectvol en beleefd communiceren		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject				
	Open staan voor feedback van anderen		Volhouden indien zich barrières opwerpen				
	Communiceren over afwijken van afspraken		Reflecteren over sterke en zwakke punten				
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evaluëren	Open staan voor feedback van anderen				
	Doseren van inspanning, volhouden						
	Werk zien, initiatief nemen						
↑ ↑							
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer							
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn	'BEREIDHEID'					
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren						
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben						
	Inzicht hebben in werkomstandigheden						
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze						
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer						

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en –bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.2 Leerling in beeld: een methode om (arbeids)competenties van leerlingen objectief in kaart te brengen (De Ploeg)

De Ploeg is een vzw die zich inzet om mensen met een arbeidshandicap en kansarmen te ondersteunen bij hun professionele integratie in het reguliere arbeidscircuit. Door middel van werk op maat versterken ze de sociale positie en wordt de basis gelegd voor de sociale inclusie van de doelgroep.

De Ploeg werkte in het kader van een ESF-project een draaiboek met instrumenten uit met het oog op een objectieve screening van leerlingen enerzijds en bedrijven anderzijds. Doel is om op basis van profielen van leerlingen en profielen van bedrijven een goede match tussen beide partijen te kunnen voorzien, met daarbij extra aandacht voor leerlingen met een (arbeids)beperking (De Ploeg, 2017a). Het draaiboek bestaat uit vier delen, waarvan vooral het deel rond 'Leerling in beeld: een methode om (arbeids)competenties van leerlingen objectief in kaart te brengen' voor deze studie interessant is.

Hoewel in het kader van het project een aantal nieuwe instrumenten werden uitgewerkt, richtte het project zich in de eerste plaats op de vraag hoe de bestaande instrumenten kwaliteitsvoller kunnen worden ingezet met het oog op het voorbereiden van het leren op de werkvloer. Met dat doel voor ogen werd gewerkt aan de kennis en vaardigheden van leerkrachten en trajectbegeleiders, zodat zij beter in staat zijn het (bestaande) instrumentarium kwaliteitsvol te implementeren. In die zin is het draaiboek complementair aan de tools en activiteiten die al op school worden aangeboden.


Het draaiboek voorziet de volgende stappen en instrumenten (door De Ploeg zelf ontwikkelde instrumenten in *cursief*):

1. Observatie leerling
 - a. *Overzicht van welke competenties via welke activiteit in kaart gebracht kunnen worden (matrix)*
 - b. *Observatiefiches voor gedragsgerichte observatie, gebaseerd op geselecteerde competenties uit de SAM-schaal*
 - c. *WAKKER-methode*
2. Gesprek met leerling
 - a. *Gespreksfiche – gespreksleidraad bevraging leerling verwachtingen, motivatie, zelfbeeld*
 - b. *STARR-methode*
3. Bespreking met alle observatoren
 - a. *Persoonskaart (consensus observatoren)*
4. Terugkoppeling gesprek met leerling
5. Aangepast beeld van de leerling
 - a. *Persoonskaart (consensus observatoren en leerling)*
6. Dynamisch leerlingendossier
 - a. *Voortdurende aanpassing persoonskaart*

De resultaten van het project werden op het moment van het afronden van dit onderzoeksrapport nog op punt gesteld, om ze daarna te kunnen verspreiden. Meer informatie kan worden ingewonnen bij De Ploeg vzw (<http://www.deploeg.be>, via Annelien Van Pelt en Sil van Mieghem).

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

De Ploeg werkte een eigen lijst met relevante competenties uit en gebruikt voor de operationalisering van deze dimensies vervolgens de SAM-schaal.

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		‘RIJPHEID’	
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven		
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen		
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie ‘vastleggen’		
	Respect tonen voor mensen en materiaal				
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen		
	Respectvol en beleefd communiceren		Communiceren over barrières voor leren		
	Open staan voor feedback van anderen		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject		
	Communiceren over afwijken van afspraken		Volhouden indien zich barrières opwerpen		
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evaluëren	Reflecteren over sterke en zwakke punten		
	Doseren van inspanning, volhouden		Open staan voor feedback van anderen		
	Werk zien, initiatief nemen				
					
Gemotiveerd om te leren en functioneren op de werkvloer					‘BEREIDHEID’
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn				
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren (‘drive’)				
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben				
	Inzicht hebben in werkomstandigheden				
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze				
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer				

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en –bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.3 SIM-ME (JES)

JES vzw is een vormingsorganisatie voor stedelijk jeugdwerk in Antwerpen, Brussel en Gent, die jongeren o.a. ondersteunt in de zoektocht naar werk, opleiding of een zinvolle vrijetijdsbesteding, waarbij actieve (beleids)participatie van de jongere centraal staat.

JES werkte in partnerschap met CLW Gent in het kader van een ESF-project de SIM-ME (kort voor Screening, Intake, Matching-Me) methodiek uit. Er werd enerzijds een workshop uitgewerkt, die jongeren een kader biedt om inzicht te krijgen in de motieven voor duaal leren en waarbij het resultaat zowel voor de jongere, de begeleiding, als het bedrijf een aanknopingspunt voor verdere actie vormt. Anderzijds werd een assessment uitgewerkt dat de focus legt op het krijgen van inzicht in de kwaliteiten van de jongere. De resultaten uit de workshop helpen in de methodiek om een uitspraak te doen over de arbeidsbereidheid van de jongere. Het assessment brengt dan weer de arbeidsrijpheid in kaart (JES, 2017).

De methodiek omvat de volgende instrumenten (in *cursief* de instrumenten die werden ontwikkeld specifiek in het kader van SIM-ME):

Wat wil ik: workshop

- *SIM-ME kader, waarbij de jongere d.m.v. de workshop de tijd en de taal krijgt om zijn/haar loopbaanstrategie te formuleren;*
- *Handreikingen begeleidershouding*

Wat kan ik al: assessment

- Competentiekader 'TOCI'
- *Handreikingen begeleidershouding*
- *Handreikingen objectief observeren, o.a. WAKKER-methodiek*

De SIM-ME methodiek kan geraadpleegd worden op: https://www.jes.be/publicaties/simme-boek_en_workshops.pdf

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

JES werkt met het TOCI-competentiekader voor de assessments, dat in verder dit hoofdstuk (3.1.7) aan bod komt. Daarnaast levert de workshop informatie op over de bekwaamheid om over de eigen beroepskeuze te reflecteren.

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		‘RIJPHEID’
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie ‘vastleggen’	
	Respect tonen voor mensen en materiaal			
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
	Respectvol en beleefd communiceren		Communiceren over barrières voor leren	
	Open staan voor feedback van anderen		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evalueren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Doseren van inspanning, volhouden		Open staan voor feedback van anderen	
	Werk zien, initiatief nemen			

Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer		‘BEREIDHEID’
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn	
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren	
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben	
	Inzicht hebben in werkomstandigheden	
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze	
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer	

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en –bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.4 Screeningstool Volta

Volta is de nationale koepelorganisatie van de sectororganisaties die actief zijn in de wereld van de elektrotechniek. De organisatie werkte in het kader van een ESF-project een screeningstool rond arbeidsrijpheid uit. De dimensies die erin zijn opgenomen zijn gebaseerd op onderzoek dat aan de KULeuven werd uitgevoerd (dit hoofdstuk, 1.1.1). De volgende tools, die relevant zijn voor de screening, werden door Volta uitgewerkt:

- 1 *Excel-tool arbeidsrijpheid*: negen basiselementen van arbeidsrijpheid worden door leerling, school, bedrijf beoordeeld op vier verschillende momenten; het resultaat is een spindiagram;
- 2 *Handleiding bij de tool voor bedrijven*
- 3 *Handleiding bij de tool voor scholen*

De Volta- tool kan opgevraagd worden via duaalleren@volta-org.be

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Volta bracht samen met de KULeuven de dimensies van arbeidsrijpheid in kaart. Men beperkte zich daarbij niet louter tot de 'startvoorwaarden'; de focus lag eerder op componenten van arbeidsrijpheid die doorheen het volledige duale leertraject ontwikkeld kunnen worden.

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal			
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
	Respectvol en beleefd communiceren		Communiceren over barrières voor leren	
	Open staan voor feedback van anderen		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evalueren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Doseren van inspanning, volhouden		Open staan voor feedback van anderen	
	Werk zien, initiatief nemen			
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				'BEREIDHEID'
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en –bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.5 InClusieF (TOPunt)

TOPunt vzw is een samenwerking tussen de drie Gentse CLB's, die zich prioritair richt op de begeleiding van leerlingen die omwille van socio-economische factoren leerbedreigd zijn. TOPunt ontwikkelde in het kader van een ESF-project 'InClusieF' een draaiboek dat een methodiek aanbiedt om screenen, matchen en coachen van generieke competenties binnen duaal leren vorm te geven. TOPunt stelt verder te willen gaan dan enkel het in kaart brengen van competenties. Via het draaiboek wordt ingezet op (werken aan) generieke werkkwaliteiten, het maken van een juiste studiekeuze, het aanbieden van een gepaste rijke leeromgeving, het toepassen van redelijke aanpassingen als het stimuleren van positieve en professionele coachingsrelaties. Voor het introduceren van loopbaangesprekken wordt een beroep gedaan op een oplossingsgericht en handelingsgericht denkkader. Dit staat in tegenstelling tot probleemgericht werken, dat start met een oplijsting van de problemen die zich voordoen op weg naar het doel en waarbij de steunfiguur (leerkracht, werkplekbegeleider, leerlingbegeleider) zelf oplossingen aanreikt om de jongere te helpen (TOPunt 2017a&b).


De methode van InClusieF wordt uitgezet in een coachingstraject, dat een schooljaar in beslag neemt en dat zich toespitst op drie doelgroepen: de jongeren in duaal leren, de leerkrachten/begeleiders en de werkgevers van de jongere (TOPunt 2017a&b). De methodiek omvat de volgende instrumenten (in *cursief* de instrumenten die werden ontwikkeld specifiek in het kader van InClusieF):

1. Tweededaagse workshop 'coach de coach' (start van schooljaar, met o.a. introductie in oplossingsgerichte coachingsgesprekken)
 - a. *Werkboek 'Coach de coach'*
2. Coachingsproces doorheen het schooljaar wordt ondersteund door volgende instrumenten
 - a. Kickstart: i-kick en classkick
 - b. *Reflectieformulier o.b.v. Kickstart*
 - c. *Oplossingsgericht coachingsmodel in een stappenplan*
 - d. *Redelijke aanpassingen formuleren*
 - e. *Steekkaarten eerste hulp bij weerstand (EHBW)*
 - f. *Steekkaarten kantelmodel*
3. Open terugkomdag
 - a. *Werkboek 'Open terugkomdag'*

De resultaten van het project werden op het moment van het afronden van dit onderzoeksrapport nog op punt gesteld, om ze daarna te kunnen verspreiden. Meer informatie kan worden ingewonnen bij vzw TOPunt (<http://www.topuntgent.be>; contactpersonen zijn Elke Fontaine, Anna Claeys, Anneleen De Lille).

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

InClusieF werkt met 'Kickstart versie Onderwijs' (zie ook hieronder, 0). De gemarkeerde dimensies worden met andere woorden via dit instrumenten gescreend.

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal		Eigen vooruitgang opvolgen	
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Communiceren over barrières voor leren	
	Respectvol en beleefd communiceren		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Open staan voor feedback van anderen		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Reflecteren over sterke en zwakke punten	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evaluëren	Open staan voor feedback van anderen	
	Doseren van inspanning, volhouden			
	Werk zien, initiatief nemen			
				'BEREIDHEID'
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en -bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEFIE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenschepende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.6 Van voltijds onderwijs naar een duaal systeem. Een plan van aanpak voor school en bedrijf (Voka – Kamer Van Koophandel Oost-Vlaanderen)

Voka, het Vlaams netwerk van ondernemingen, werkte voor de ontwikkeling van dit kader samen met de scholengroep EDUGO. Ze werkten stap voor stap een traject uit, enerzijds voor leerlingen die pas het volgende schooljaar instappen in duaal leren, en anderzijds voor leerlingen die hetzelfde schooljaar van start gaan. Het traject start in de maand september en eindigt in juni en beslaat dus een schooljaar. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de stappen die op de school dienen te gebeuren en wat van de kant van het bedrijf dient plaats te vinden. Het plan van aanpak werd zowel bij scholen als bedrijven getest.

Het plan van aanpak biedt een gedetailleerde stap-voor-stapbeschrijving van de stappen die ondernomen dienen te worden. Naast het plan van aanpak werden geen instrumenten ontwikkeld, maar er wordt wel naar allerhande andere instrumenten verwezen, zoals Kickstart, het instrument dat door Volta werd ontwikkeld of de methodiek van TOPunt.

We nemen alle instrumenten waarnaar verwezen wordt mee in het overzicht van de dimensies die in kaart gebracht worden en de ondersteuning die geboden wordt voor het kwaliteitsvol realiseren van de screening.

Het instrument kan geraadpleegd worden op <http://www.duaalleren.org>

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?



Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en -bereidheid.
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenschepende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.

SCREENINGSPROEDURE ALS GEHEEL

SPECIFIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN


3.1.7 Groep INTRO

Groep INTRO vzw begeleidt in heel Vlaanderen maatschappelijk kwetsbaren en werkzoekenden en dit zowel binnen vrije tijd - leerplicht – werkervaring – sociale economie als jobcoaching. Ze werken met het CLW Roeselare samen voor het assessment van arbeidsrijpheid in het kader van leren en werken.

Hierbij gebruiken ze een eigen overzicht van competenties die ze tijdens verschillende assessment-oefeningen, die ze zelf uitwerkten, screenen. Vanuit het interview met vertegenwoordigers van de Groep Intro kregen we een beeld van de kwaliteitsvoorwaarden die ze hierbij hanteren.

De gebruikte assessmentmethodiek is niet openbaar beschikbaar. Meer informatie kan verkregen worden Groep Intro (<http://www.groepintro.be>; contactpersonen zijn Wouter Verschaeve en Bert Degryse).

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal			
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
	Respectvol en beleefd communiceren		Communiceren over barrières voor leren	
	Open staan voor feedback van anderen		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evaluëren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Doseren van inspanning, volhouden		Open staan voor feedback van anderen	
	Werk zien, initiatief nemen			
				'BEREIDHEID'
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en -bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEKE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenschepende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.8 Kickstart je Toekomst (versie onderwijs)

We beschreven de context waarin ‘Kickstart je Toekomst’ – versie dual tot stand kwam, al (zie dit hoofdstuk, 1.1.1). We hadden het toen in de eerste plaats over de online tool die in het kader van Kickstart werd uitgewerkt. ‘Kickstart Je Toekomst’ is echter meer dan alleen het Kickstart-instrument en omvat volgende elementen:

1. Kickstart-instrument (online vragenlijst – I-Kick)
2. Kickstart-toolbox (Classkick), met daarin spelmaterialen om te werken rond de werkkwaliteiten die in het Kickstart-instrument ‘geïnterpreteerd’ worden.
3. Handleidingen, beleidsplannen, coachingsplannen

Informatie over ‘Kickstart je Toekomst’ is beschikbaar op <http://kickstart.goleweb.be>

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		‘RIJPHEID’
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie ‘vastleggen’	
	Respect tonen voor mensen en materiaal			
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
	Respectvol en beleefd communiceren		Communiceren over barrières voor leren	
	Open staan voor feedback van anderen		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evaluëren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Doseren van inspanning, volhouden		Open staan voor feedback van anderen	
	Werk zien, initiatief nemen			
				‘BEREIDHEID’
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en -bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEFIE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenscheppende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.1.9 VDAB-instrument screening arbeidsrijpheid leren en werken

In hoofdstuk 4 schetsten we (sectie 1.1.1) dat dit instrument in de context van het screenen van arbeidsrijpheid in het stelsel van 'leren en werken' tot stand kwam. Het voorziet dat jongeren zichzelf beoordelen aan de hand van 32 stellingen, die gebaseerd zijn op tien criteria. Op basis van de resultaten die uit de test naar voren komen, die gevisualiseerd worden op een spindigram, wordt een eerste indicatie verkregen van het traject dat het meeste geschikt is voor de leerling: een voortraject, een brugtraject of arbeidsdeelname. Adanacioglu en collega's (2016) beschrijven hoe de resultaten van de VDAB stellingentest verder dienen te worden uitgediept door een criteriumgericht interview waarbij de trajectbegeleider doorvraagt naar concrete situaties. Op die manier kunnen tegenstrijdigheden die uit de test naar voren komen, worden uitgeklaard, met het oog op het nemen van een gefundeerde beslissing.

De 'Leidraad voor Intake en Screening' die werd uitgewerkt begeleidend bij het VDAB-instrument, is via volgende link beschikbaar:

<https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/partners/cvs/Leidraad%20voor%20intake%20en%20screening%20definitief.doc>

Het screeningsinstrument kan via volgende link geraadpleegd worden:

<https://partners.vdab.be/sites/web/files/doc/partners/cvs/Screeninginstrument%20leren%20werken.xls>

Omdat dit instrument voor deze studie met name voor het in kaart brengen van de dimensies van arbeidsrijpheid ondersteuning biedt, wordt alleen dit onderdeel in kaart gebracht en wordt het instrument niet gemapt tegen de voorwaarden voor kwaliteitsvolle screening.

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
Voor zichzelf opkomen	Communiceren over barrières voor leren			
Respectvol en beleefd communiceren	Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject			
Open staan voor feedback van anderen	Volhouden indien zich barrières opwerpen			
Gepast communiceren	Communiceren over afwijken van afspraken	Evalueren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Zelfstandig werken		Open staan voor feedback van anderen	
		Werk afwerken, kwaliteitsvol werken		
Doseren van inspanning, volhouden				
Werk zien, initiatief nemen				
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				'BEREIDHEID'
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

3.1.10 'Test your selfie' (App-titude)

In hoofdstuk 4 beschreven we al (sectie 1.1.1) dat dit instrument in de context van een internationaal project tot stand kwam. In de schoot van dit project werd de online applicatie 'Test Your Selfie' uitgewerkt, die focust op zes 'soft skills' die in het onderzoek als problematisch naar voren kwamen: flexibiliteit, mondelinge communicatie, professioneel voorkomen, op tijd komen, initiatief nemen en inzicht hebben in eigen sterktes en zwaktes. De tool laat toe dat jongeren kunnen testen of ze over deze vaardigheden beschikken aan de hand van een aantal herkenbare situaties die zowel tijdens het solliciteren als bij het uitvoeren van een job vaak voorkomen. Op die manier beoogt het project dat jongeren en hun leerkrachten of begeleiders bewuster kunnen inzetten op het versterken van deze werkatitudes (Vansteenkiste, 2017).

Omdat dit instrument voor deze studie met name voor het in kaart brengen van de dimensies van arbeidsrijpheid ondersteuning biedt, wordt alleen dit onderdeel in kaart gebracht.

De tool is beschikbaar via <http://www.testyourselfie.be>

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen		Communiceren over barrières voor leren	
	Respectvol en beleefd communiceren		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Open staan voor feedback van anderen		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
Zelfstandig werken	Communiceren over afwijken van afspraken	Evaluëren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken		Open staan voor feedback van anderen	
	Doseren van inspanning, volhouden			
	Werk zien, initiatief nemen			
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				'BEREIDHEID'
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

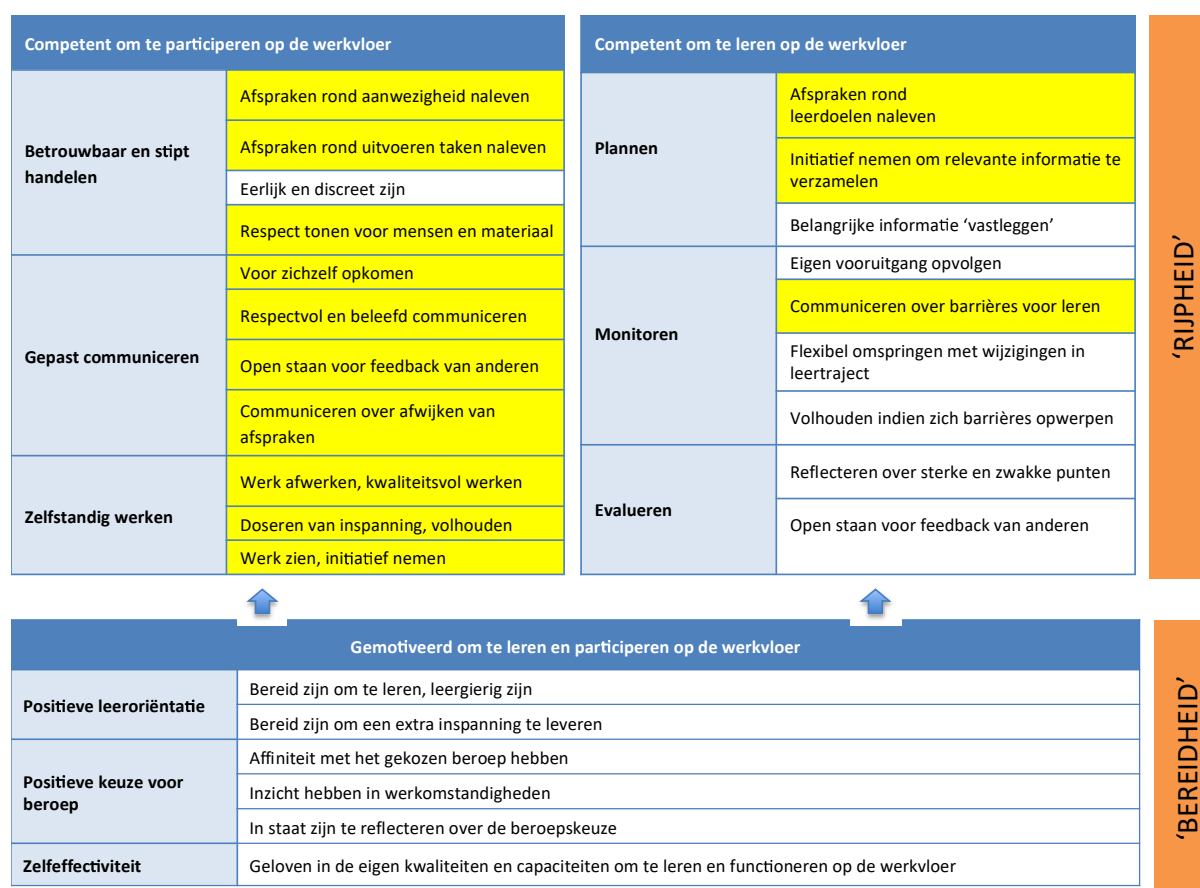
3.1.11 TOCI (Gentse Centra Leren en Werken)

In hoofdstuk 4 schetsten we (sectie 1.1.1) dat dit instrument in Gent ontwikkeld werd in de context van het DBSO. De coördinator van een Centrum voor Deeltijds Onderwijs ontwikkelde samen met medewerkers van verschillende vestigingen over de verschillende mogelijke trajecten van het DBSO heen een competentie-instrument.

Meer informatie over de tool is beschikbaar via het Centrum voor Deeltijds Onderwijs De Ronde (Gent) (<http://www.deronde.be>, contactpersoon is wouter.boute@htisa.be).

Omdat dit instrument voor deze studie met name voor het in kaart brengen van de dimensies van arbeidsrijpheid ondersteuning biedt, wordt alleen dit onderdeel in kaart gebracht.

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?



3.1.12 SAM-schaal

In hoofdstuk 4 schetsten we (sectie 1.1.1) dat dit instrument door het Katholiek Onderwijs Vlaanderen werd ontwikkeld. Bedoeling was onder andere om een gesprekskader te bieden, binnen de school, maar ook met bedrijven, voor verschillende vormen van werkplekleren.

Omdat dit instrument voor deze studie met name voor het in kaart brengen van de dimensies van arbeidsrijpheid ondersteuning biedt, wordt alleen dit onderdeel in kaart gebracht.

De tool is beschikbaar via http://ond.vvksso-ict.com/vvksosites/download/handel/SAM_VKW_2005.pdf

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		‘RIJPHEID’
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie ‘vastleggen’	
	Respect tonen voor mensen en materiaal		Eigen vooruitgang opvolgen	
Gepast communiceren	Voor zichzelf opkomen	Monitoren	Communiceren over barrières voor leren	
	Respectvol en beleefd communiceren		Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject	
	Open staan voor feedback van anderen		Volhouden indien zich barrières opwerpen	
	Communiceren over afwijken van afspraken		Reflecteren over sterke en zwakte punten	
Zelfstandig werken	Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Evalueren	Open staan voor feedback van anderen	
	Doseren van inspanning, volhouden			
	Werk zien, initiatief nemen			
				‘BEREIDHEID’
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
Zelfeffectiviteit	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

3.2 Buitenland

3.2.1 Criteriacatalogus 'Ausbildungsreife' (Duitsland)

De criteriacatalogus werd in de periode 2004-2006 uitgewerkt in de Duitse context, die uitgebreid beschreven werd eerder in dit hoofdstuk (sectie 1.3.1). Het doelpubliek voor de catalogus zijn de organisaties en vaklui, die zich met de overgang tussen school en werk bezighouden en daarbij steeds weer op de vraag stoten, aan welke voorwaarden jongeren moeten voldoen om een beroepsopleiding te kunnen starten. Daarnaast kunnen ook organisaties die zich bezighouden met de voorbereiding van jongeren op een duale leerweg, scholen, ouders en jongeren de catalogus gebruiken om inzicht te krijgen in de verwachtingen. De criteriacatalogus heeft als doel een oriënteringsraamwerk te zijn voor de beoordeling van jongeren op het vlak van *Ausbildungsreife*.

De catalogus somt voor elk van de clusters van *Ausbildungsreife* noodzakelijke kenmerken op, die bij de jongere aanwezig dienen te zijn. Elk kenmerk wordt vervolgens geoperationaliseerd aan de hand van verschillende criteria/indicatoren. Tenslotte wordt ook aangegeven welke acties ondernomen kunnen worden om de aanwezigheid van een kenmerk te kunnen 'vaststellen', en welke instrumenten hiertoe ter beschikking zijn. Hierbij worden ook voorstellen gedaan van waar men reeds in de klas op kan letten, met het oog op het vaststellen van een aantal van deze kenmerken.

De criteriacatalogus kan via volgende link worden geraadpleegd:

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_PaktfAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf

Welke dimensies van arbeidsrijpheid worden in kaart gebracht?

Competent om te participeren op de werkvloer		Competent om te leren op de werkvloer		'RIJPHEID'
Betrouwbaar en stipt handelen	Afspraken rond aanwezigheid naleven	Plannen	Afspraken rond leerdoelen naleven	
	Afspraken rond uitvoeren taken naleven		Initiatief nemen om relevante informatie te verzamelen	
	Eerlijk en discreet zijn		Belangrijke informatie 'vastleggen'	
	Respect tonen voor mensen en materiaal	Monitoren	Eigen vooruitgang opvolgen	
Voor zichzelf opkomen	Communiceren over barrières voor leren			
Respectvol en beleefd communiceren	Flexibel omspringen met wijzigingen in leertraject			
Open staan voor feedback van anderen	Volhouden indien zich barrières opwerpen			
Gepast communiceren	Communiceren over afwijken van afspraken	Evalueren	Reflecteren over sterke en zwakke punten	
	Zelfstandig werken		Werk afwerken, kwaliteitsvol werken	Open staan voor feedback van anderen
		Doseren van inspanning, volhouden		
Werk zien, initiatief nemen				
Gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer				'BEREIDHEID'
Positieve leeroriëntatie	Bereid zijn om te leren, leergierig zijn			
	Bereid zijn om een extra inspanning te leveren			
Positieve keuze voor beroep	Affiniteit met het gekozen beroep hebben			
	Inzicht hebben in werkomstandigheden			
Zelfeffectiviteit	In staat zijn te reflecteren over de beroepskeuze			
	Geloven in de eigen kwaliteiten en capaciteiten om te leren en functioneren op de werkvloer			

Voor welke kwaliteitsvoorwaarden biedt deze methodiek ondersteuning?

Screening: aanwezigheid van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid vaststellen door informatie over leerlingen te verzamelen en tot een onderbouwd advies te komen over de vraag of ze arbeidsbereid en/of arbeidsrijp zijn. Hoe kunnen we verzekeren dat dit screeningsproces kwaliteitsvol verloopt?

Doel screening bepalen	De dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid waarover men via de screening een uitspraak wil doen, zijn duidelijk vastgelegd (zie 'Dimensies arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid').	SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL
Draagvlak screening creëren	Er is een breed draagvlak voor het screeningsproces en de screeningsmethode bij de verschillende betrokken partijen (leerlingen, school, ouders, bedrijf).	
Zorgen voor kwaliteitsvolle informatie over arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid	De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.: <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal 	
	Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.	
	Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.	
	Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).	
	Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')	
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.	
	De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.	
	Het advies biedt aanknopingspunten voor de matching tussen leerlingen en werkplekken en stimuleert de verdere ontwikkeling van de leerlingen op het vlak van arbeidsrijpheid en -bereidheid.	
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle afname	De taken en rollen bij de screeningsactiviteit zijn duidelijk uitgewerkt. De aanbeveling is om de rollen van lesgever/instructeur en observator op te splitsen.	SPECIEFIE SCREENINGSACTIVITEITEN
	De leerlingen worden op de hoogte gesteld van de bedoeling van de screeningsactiviteit.	
	Er worden maatregelen getroffen om de screeningactiviteit steeds op dezelfde manier af te nemen (bv. duidelijke instructies voorzien voor het afnemen van de screeningsactiviteit).	
	De verantwoordelijken voor de afname van de screeningsactiviteit zijn gemotiveerd en gekwalificeerd voor de specifieke methodiek van de screeningsactiviteit (bv. coachende vaardigheden, gesprekstechnieken, groepsdynamica).	
	Er wordt rekening gehouden met andere 'voorwaardenschepende criteria', zoals bv. het voorzien van een veilig kader, vertrouwensrelatie tussen jongeren en begeleider.	
Zorgen voor een kwaliteitsvolle observatie/beoordeling	Er worden verschillende stakeholders betrokken: school, leerling en bij voorkeur ook de werkplek. Dit biedt een valider resultaat en aanknopingspunten voor matching en verdere ontwikkeling.	
	Het meerogenprincipe wordt toegepast: er wordt meer dan één observator voorzien.	
	Het aantal leerlingen dat door elke observator wordt geobserveerd, is beperkt (4, max. 5)	
	De observatoren beschikken over de tools om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over de competenties om objectief (gedragsgericht) te observeren.	
	De observatoren beschikken over tools om het geobserveerde gedrag te registreren.	
Beslissen over normering	Er wordt beslist of de beoordeling van de screeningsactiviteit kwalitatief of kwantitatief is (of een combinatie).	
	Er wordt beslist over de noodzaak om een norm te voorzien voor de screeningsactiviteit.	
	Indien met een norm wordt gewerkt, wordt een kwaliteitsvolle normeringsprocedure voorzien.	

3.3 Beschikbare methodieken en instrumenten: stand van zaken

Uit het overzicht van beschikbare instrumenten dat we in deze sectie gaven, kunnen we concluderen dat er verschillende methodieken en instrumenten voorhanden zijn, die scholen kunnen ondersteunen in het uitwerken van een kwaliteitsvol screeningsproces van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren. We merken op dat de verschillende ESF-projecten die in het kader van spoor 3 werden uitgewerkt, duidelijk een leemte invullen, in die zin dat er verschillende omvattende methodieken in dit kader werden uitgewerkt, die scholen handvaten bieden bij verschillende van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden met het oog op een kwaliteitsvolle screening. Het valt op dat onze zoektocht in het buitenland veel minder direct bruikbare instrumenten en methodieken heeft opgeleverd en dat de oogst op dat vlak eerder beperkt te noemen is.

Voor wat betreft het instrumentarium dat ondersteuning kan bieden bij het screenen van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid zelf valt op dat de meeste instrumenten en methodieken vooral de nadruk leggen op de competenties die te maken hebben met 'participatie op de werkvloer'. De operationalisering van 'leren op de werkvloer' blijft vaak onderbelicht. Ook de motivationele component, de arbeidsbereidheid dus, is iets minder vertegenwoordigd.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

In hoofdstuk 1 van dit rapport schoven we drie clusters van onderzoeksvragen naar voren. In hoofdstuk 4 kwamen de resultaten, die een antwoord bieden op de onderzoeksvragen, uitgebreid aan bod. Daarbij was duidelijk sprake van kruisbestuiving tussen de inzichten uit elk van de onderzoekslijnen.

Een eerste opdracht van dit onderzoek bestond eruit om nader te bepalen wat het betekent om arbeidsbereid en arbeidsrijp te zijn in de specifieke context van duaal leren, de verschillende dimensies (en hun relatieve belang) te identificeren en te peilen naar hoe verschillende stakeholders in duaal leren hiermee omgaan. We maakten hiervoor gebruik van Vlaamse en internationale praktijkvoorbeelden, en namen de inzichten uit de proeftuinen duaal leren mee. Daarnaast werden ook de bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek in beschouwing genomen. Het finale overzicht van relevante competenties voor duaal leren ('dimensies 4.0') werd voorgesteld in hoofdstuk 4, sectie 3. We identificeerden drie grote clusters, namelijk (1) elementen die te maken hebben met motivatie voor duaal leren, (2) componenten die belangrijk zijn om een jongere in te schakelen in het leerproces, en (3) kwaliteiten die noodzakelijk zijn om te kunnen leren op de werkvloer. In het verlengde van de terminologie gebruikt in de Conceptnota bis valt (1) samen met arbeidsbereidheid en (2) en (3) met de invulling van arbeidsrijpheid.

De bevindingen uit de verschillende onderzoekslijnen werkten wederzijds versterkend. Doorheen de geraadpleegde instrumenten, methoden en onderzoeken is er eensgezindheid over het belang van motivatie (en dus arbeidsbereidheid in de terminologie van de Conceptnota bis) als basisvoorwaarde, waar andere dimensies op voortbouwen. We identificeerden de dimensies die in het kader van deze motivatie voor duaal leren in beschouwing genomen dienen te worden en stelden vast dat naast een positieve leeroriëntatie, ook het geloof in de eigen capaciteiten als belangrijk naar voren geschoven wordt. Opvallend is dat de competentie om een positieve beroepskeuze te maken herhaaldelijk als een handvat voor motivatie voor duaal leren geïdentificeerd wordt.

Daarnaast scoren ook dimensies die te maken hebben met de mate waarin de jongere in staat is te integreren in de nieuwe werkomgeving en te participeren op de werkvloer, zoals 'betrouwbaarheid en stipt handelen', 'gepast communiceren' en 'doorzettingsvermogen', hoog. Het valt hierbij op dat er grote eensgezindheid is over verschillende stakeholders (jongeren, scholen, bedrijven) en onderwijstypes en -graden (TSO, BSO, DBSO, Buso: derde graad, SenSe, specialisatiejaar) heen over welke elementen hierbij in rekening genomen kunnen worden.

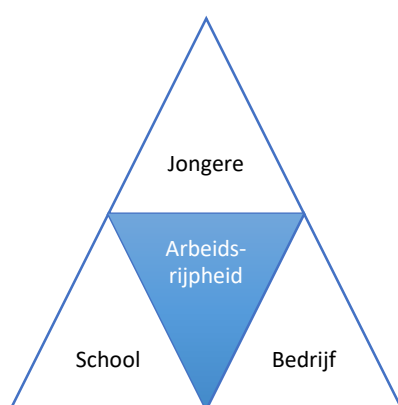
Naast dimensies die te maken hebben met motivatie enerzijds en participatie op de werkvloer anderzijds, inventariseert het model dat door dit onderzoek wordt voorgesteld ook de dimensies die noodzakelijk zijn om te leren op de werkvloer. Dit is een cruciale competentie om van duaal leren een succes te kunnen maken. Hiermee vullen we een lacune op, want bestaande instrumenten besteden aan dit element van duaal leren slechts in beperkte mate aandacht, niettegenstaande de brede consensus rond het belang hiervan. Uit wetenschappelijk onderzoek namen we mee dat een gerichtheid op zelfsturend leren een goede voorspeller is voor de mate waarin geleerd wordt op de werkvloer. Vanuit die insteek gaven we dan ook verdere invulling aan wat het betekent om competent te zijn om te kunnen leren op de werkvloer in het kader van duaal leren.

Er zijn belangrijke kantlijnen te plaatsen bij de manier waarop het overzicht van dimensies, zoals dit werd opgenomen in hoofdstuk 4, sectie 3 ('dimensies 4.0'), ingezet kan worden bij de screening van jongeren in het kader van duaal leren. Deze studie had als initiële doel om *noodzakelijke* startcompetenties te inventariseren, waarop jongeren, conform de Conceptnota bis, gescreend kunnen worden voor de start van het duale leertraject. De inzichten die dit onderzoek opleveren, leiden ons ertoe om in plaats van *noodzakelijke* startcompetenties, eerder te spreken over *relevante* startcompetenties. Ervaringen met gelijkaardige 'oefeningen' in het buitenland wijzen op het risico om het overzicht dat wordt voorgesteld in 'dimensies 4.0'

als een absolute norm te beschouwen, als een lat waar alle jongeren overheen worden om tot het duale leertraject te worden toegelaten. Hiervoor kunnen verschillende redenen worden opgesomd.

Ten eerste is het overzicht van de dimensies ontstaan vanuit de zoektocht naar een consensus van wat verschillende stakeholders en wetenschappelijk onderzoek als indicatoren van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid beschouwen. Specifieke bedrijven en sectoren verschillen echter in waar ze het meeste belang aan hechten. Bovendien zijn bedrijven in verschillende mate bereid om ondersteuning te bieden aan jongeren die voor bepaalde componenten nog niet aan alle voorwaarden voldoen en met andere woorden nog niet 'arbeidsrijp' zijn. Verschillende bronnen suggereerden zelfs dat, indien het gaat over het stellen van een startvoorwaarde voor duaal leren, eigenlijk alleen gepeild zou moeten worden naar motivationele componenten (en dus arbeidsbereidheid), omdat aan de dimensies van arbeidsrijpheid nog tijdens het duale leertraject gewerkt kan worden. 'Dimensies 4.0' is daarom eerder een vertrekpunt om de discussie aan te gaan tussen bedrijven/sectoren, jongeren en scholen over wat belangrijk is in een welbepaalde context. Op die manier wordt de grens tussen 'screening' en 'matching' minder scherp. Deze zienswijze wordt ondersteund door empirische evidentie van het feit dat verschillende van de componenten in 'dimensies 4.0' contextafhankelijk zijn en het gedrag van jongeren dus kan verschillen naargelang van de context waarin ze zich bevinden. Dit geldt zowel voor de motivationele dimensies, als voor de competenties die zorgen voor integratie op de werkvloer en voor zelfsturend leren.

Ten tweede gaat het stellen van een startvereiste voor jongeren voorbij aan het dynamische proces waarbij kenmerken van de jongere en kenmerken van het bedrijf er samen voor zorgen dat er geleerd kan worden op de werkvloer. Een overzicht van kwaliteiten waarover een jongere moet beschikken om toegelaten te worden draagt het risico met zich mee dat de verantwoordelijkheid om te kunnen starten aan een duaal leertraject volledig bij de jongere wordt gelegd. 'Dimensies 4.0' is met andere woorden geen afvinklijstje van aanwezige/afwezige competenties, op basis waarvan jongeren *ex ante* de toegang tot het duale leertraject ontzegd kan worden, maar biedt een handleiding om jongeren voor de start van het duale leertraject in kaart te brengen, met het oog op verdere ontwikkeling van de leerling en matching met een welbepaalde werkvloer. 'Rijp zijn' wordt zo meer een gedeelde verantwoordelijkheid, dan dat het enkel aan individuele kenmerken van de jongere kan worden toegeschreven. In lijn met het schematische overzicht in Figuur 8 is de mogelijkheid om te leren op de werkvloer een gedeelde verantwoordelijkheid van jongere, bedrijf en school. Een gebrek aan 'arbeidsrijpheid' wordt op die manier een gedeelde verantwoordelijkheid, eerder dan dat het een gevolg is van 'tekorten' die enkel aan de jongere worden toegeschreven. Ons onderzoek toont bovendien aan dat ook de thuissituatie van de jongere in deze wisselwerking in beschouwing genomen moet worden.



Figuur 8. Arbeidsrijpheid in context

In lijn met bovenstaande redenering stelt zich bovendien de vraag naar de geschiktheid van de term arbeidsrijpheid. Kritiek op de Duitse term *Ausbildungsreife* stelt dat het concept 'rijpheid' uitgaat van een eerder passieve persoon die functioneert in een eerder passieve context. Op die manier gaat de term voorbij

aan het dynamische proces waarbij kenmerken van de jongere en kenmerken van het bedrijf er samen voor zorgen dat er geleerd kan worden op de werkvloer. Ook rond de keuze voor de term *arbeidsrijpheid* kan men zich vragen stellen. De jongere moet immers niet alleen klaar zijn om te werken, maar ook – en vooral – om te leren op de werkvloer. Door in de gekozen terminologie enkel de werkplekcomponent van duaal leren te benadrukken, dreigt men uit het oog te verliezen dan beide componenten op dezelfde hoogte naast elkaar staan. Een alternatieve benaming zou ‘competent voor duaal leren’ kunnen zijn, dat samengesteld is uit ‘competent om te leren op de werkvloer’ en ‘competent om te participeren op de werkvloer’. In plaats van ‘arbeidsbereidheid’ zou ‘gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer’ of kortweg ‘gemotiveerd voor duaal leren’ als alternatief kunnen fungeren.

De tweede opdracht in het kader van deze studie was om na te gaan hoe de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid op een valide en betrouwbare manier in kaart gebracht kunnen worden, met oog voor de verschillende betrokken stakeholders en de voorwaarden voor selectie en begeleiding van leerlingen. Een eerste bevinding is dat we internationaal weinig concrete aanknopingspunten vonden bij instrumenten voor en onderzoek in vergelijkbare contexten. In Vlaanderen vonden we echter inspiratie bij enkele van de praktijkvoorbeelden, met name de methodieken die werden ontwikkeld in het kader van de ESF-projecten (spoor 3; zie hoofdstuk 1, 1.2). De input uit verschillende praktijkvoorbeelden leidde tot een overzicht van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid valide en betrouwbaar te screenen. Het finale overzicht van de voorwaarden werd opgenomen in hoofdstuk 4, sectie 2.4.

Gezien het feit dat het overzicht met dimensies zowel een aanzet is voor screening, als voor matching en ontwikkeling van de jongere, werd bij de voorwaarden voorzien dat een kwaliteitsvolle screening aanknopingspunten moet bieden voor de begeleiding van jongeren aangaande hun ‘arbeidsrijpheid’ en/of hun arbeidsbereidheid evenals voor de matching tussen een specifieke jongere en een specifiek bedrijf. Ook bij het overzicht van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid werd deze insteek gehanteerd. De verschillende dimensies geven de mogelijkheid om tot een rijke beschrijving van de jongere te komen, zodat aanknopingspunten geboden worden naar begeleiding en matching.

De derde opdracht was om na te gaan wat bestaande Vlaamse en buitenlandse instrumenten ons vertellen over het valide en betrouwbaar selecteren en begeleiden van leerlingen inzake arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, en hoe deze inzichten kunnen bijdragen tot een optimaal gebruik van de concepten arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in de context van duaal leren in Vlaanderen. Deze opdracht vormde een rode draad doorheen het onderzoek en droeg in belangrijke mate bij tot het uitwerken van de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid enerzijds (‘dimensies 4.0’) en de kwaliteitsvoorwaarden voor screening anderzijds. Sectie 3 van hoofdstuk 4 inventariseert bovendien de verschillende instrumenten die we consulteerden en geeft aan voor welke dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid, en voor welke voorwaarden van kwaliteitsvol screenen, deze instrumenten ondersteuning bieden. Hierbij valt op dat recente projecten, met name in Vlaanderen, gezorgd hebben dat het beschikbare instrumentarium groter is geworden, ook al blijft er een nood voor verdere ontwikkeling van gevalideerde instrumenten, die het volledige continuüm van screening-matching en begeleiding bestrijken. Het valt met name op dat de competenties rond ‘leren op de werkvloer’ in de bestaande methodieken en instrumenten onderbelicht blijven. Hetzelfde geldt voor de motivationele cluster (en dus arbeidsbereidheid).

Opgemerkt dient te worden dat we geen onderzoeken op het spoor kwamen die inzicht bieden in hoe verschillende soorten doelgroepen ook onderscheiden profielen hebben als het aankomt op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. We merkten op dat geen specifiek doelgroepenbeleid wordt gevoerd bij het uitwerken van de instrumenten en methodieken. Ze worden vaak ontwikkeld met een specifieke doelgroep in het achterhoofd, maar steeds is het de ambitie dat ze breed inzetbaar zijn. De manier waarop we in deze studie de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid conceptualiseren, namelijk niet als een ‘hard’

beslissingsmoment, maar als een ijkpunt op een ontwikkel- en matchingproces, ligt op dat vlak in lijn met de manier waarop in binnen- en buitenland wordt gewerkt.

Er zijn ook een aantal **beperkingen van het onderzoek**, die in belangrijke mate het gevolg zijn van de korte looptijd van het project. Deze beperkingen geven op hun beurt aanleiding tot het formuleren van **nieuwe onderzoeksdesiderata**.

Aangezien we de centrale spelers op het vlak van duaal leren in Vlaanderen konden identificeren en contacteren, zijn we van oordeel dat de inventarisatie van Vlaamse praktijken relatief volledig is. Niettegenstaande een rigoureuze zoektocht naar buitenlandse praktijkvoorbeelden, vonden we slechts in beperkte mate internationale aanknopingspunten. Het is mogelijk dat een intensivering van de zoektocht bijkomende interessante instrumenten en inzichten oplevert.

De interviews met de proeftuinen leverden rijke informatie op. We interviewden twintig betrokken partijen. We zijn van oordeel dat deze oefening herhalen, met meer betrokkenen, de mogelijkheid zou bieden het uitgewerkte model verder te verfijnen en breder te valideren. We inspireren ons hierbij op het onderzoek dat in het kader van het Duitse *Ausbildungsreife* werd uitgevoerd, en waarbij een zeer brede bevraging gebeurde bij stakeholders van duaal leren in Duitsland. Deze intensievere stakeholderbevraging zou ook de inzichten verder op punt kunnen stellen over hoe verschillende sectoren, onderwijsgraden en onderwijstypes verschillende eisen stellen op het vlak van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid.

In deze studie werden de jongeren slechts in beperkte mate betrokken om hun insteek te geven. We namen kennis van de nota 'Van leren en werken naar duaal leren? Een reality check' (2015) en in de *member check* legden we de resultaten voor aan de Vlaamse scholierenkoepel. Een uitgebreidere studie zou echter hun stem duidelijker aan het woord kunnen laten.

Naast stakeholderbevragingen is verder wetenschappelijk onderzoek naar voorspellers van 'participatie op de werkvloer' en 'leren op de werkvloer' voor de specifieke doelgroep van jongeren die deelnemen aan duale leertrajecten aan de orde. Het onderzoek van Neuenchwander en Gerber (2014) en Nägele en Neuenchwander (2016) vormt hiertoe een interessante inspiratiebron. Hierbij verdient het de aanbeveling dat ook de mate van samenhang tussen 'participeren op de werkvloer' en 'leren op de werkvloer' nader onderzocht wordt.

Tenslotte dient benadrukt te worden dat de dimensies van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid die in het kader van deze studie werden uitgewerkt, slechts een eerste opsomming zijn. Ze vormen een eerste aanzet, die doorontwikkeld moet worden naar een begeleidings- en matchingsinstrument, dat in verschillende contexten dient te worden getest. Een systeem met beheersingsniveaus, die in termen van concrete gedragsindicatoren gespecificeerd worden, lijkt hierbij aangewezen.

Hoofdstuk 6: Beleidsaanbevelingen

Uit het voorliggende onderzoek kunnen lessen getrokken worden voor het actuele en het toekomstige beleid. In dit laatste deel van het rapport formuleren we bijgevolg elf aanbevelingen die naar aanleiding van dit onderzoek aan de oppervlakte kwamen.

1 Duaal leren: nood aan een nieuwe terminologie

De Conceptnota bis introduceert de termen arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in het kader van duaal leren. Dit onderzoek toont aan dat deze terminologie onvoldoende is afgestemd op wat het betekent voor jongeren om klaar te zijn om van start te gaan met duaal leren. Ten eerste verwijst het begrip 'arbeid' te sterk naar de werkplekcomponent van duaal leren, terwijl er een brede consensus is dat het kunnen 'leren' op de werkvloer minstens even cruciaal is om van duaal leren een succes te maken. Ten tweede heeft de term 'rijpheid' de connotatie van een eerder passieve persoon die functioneert in een eerder passieve context. Op die manier gaat de term voorbij aan de dynamiek waarbij kenmerken van de jongere er samen met begeleiding vanuit de school en ondersteuning op het bedrijf voor zorgen dat er geleerd kan worden op de werkvloer.

Aanbeveling 1: De termen arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid weerspiegelen onvoldoende de dynamiek die aan de basis ligt van het kunnen leren op de werkvloer. Er is nood aan een terminologie die beter toegespitst is op de realiteit van duaal leren. Een mogelijke piste is de keuze voor 'competent voor duaal leren' in plaats van arbeidsrijpheid, dat samengesteld is uit 'competent om te leren op de werkvloer' en 'competent om te participeren op de werkvloer'. Als alternatief voor arbeidsbereidheid stellen we 'gemotiveerd om te leren en participeren op de werkvloer' of kortweg 'gemotiveerd voor duaal leren' voor.

2 Samen competent: ontwikkeling en matching

Dit onderzoek toont aan dat de mate waarin jongeren klaar zijn om te leren en werken een gedeelde verantwoordelijkheid is van de jongere, de school en de werkplek, waarbij ook voor de thuissituatie van de jongere een bijzondere rol is weggelegd. Bij de implementatie van de ideeën en procedures rond de screening van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid dient er zorg voor gedragen te worden dat dit inzicht een centrale plaats toebedeeld krijgt. In ons onderzoek vonden we duidelijke evidentie dat enkel de jongere hiervoor verantwoordelijk stellen voorbijgaat aan de complexe dynamiek waarin het ontwikkelingsproces richting duaal leren zich afspeelt. Dit proces negeren betekent dat belangrijke handvaten om van duaal leren een succes te maken, over het hoofd gezien worden.

Aanbeveling 2: De ideeën en procedures rond het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid dienen op zeer zorgzame wijze geïmplementeerd te worden, met oog voor de gezamenlijke verantwoordelijkheid van school, werkplek, jongere (en thuissituatie) in het voorzien van de omstandigheden waarin geleerd en gefunctioneerd kan worden op de werkvloer.

Een zorgzame implementatie van de ideeën en instrumenten rond arbeidsrijpheid houdt ook in dat de screening van arbeidsrijpheid van jongeren niet aangegrepen mag worden als een uniek moment om wie 'geschikt' is voor het duale leertraject te scheiden van wie hiertoe 'ongeschikt' bevonden wordt. De screening is eerder een moment van inventarisatie van waar de jongere staat met het oog op de competenties die nodig zijn om optimaal van start te kunnen gaan met duaal leren. Op deze manier vormt de screening het aanknopingspunt voor de matching met een specifiek bedrijf enerzijds en het ontwikkelingstraject van de

jongere anderzijds. De screening is daarbij ook het startpunt om in dialoog tussen leerling, school en bedrijf op maat een traject uit te tekenen dat er uiteindelijk toe leidt dat de leerling kan leren op de werkvloer, bijvoorbeeld voor leerlingen die als 'quasi-arbeitsrijp' uit de screening komen.

Aanbeveling 3: De screening is geen selectiemoment, maar vormt het beginpunt van en biedt aanknopingspunten voor de matching van een specifieke leerling met een specifieke werkvloer enerzijds (matching) en het specifieke begeleidingstraject dat een leerling nodig heeft anderzijds (begeleiding).

De screening biedt de mogelijkheid om een profiel van de leerling uit te werken op het vlak van de competenties van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Of een leerling vervolgens aan het duale leertraject kan beginnen, hangt af van de mate van ondersteuning die het bedrijf wil en kan leveren. Sommige sectoren en bedrijven zijn in staat om/zijn bereid om leerlingen meer ondersteuning te bieden dan andere. Op die manier kunnen we arbeidsrijpheid en de bijhorende dimensies zien als een continuüm: indien een bedrijf bereid is om ondersteuning te bieden voor een aantal van de dimensies van arbeidsrijpheid waarin de leerling nog een ontwikkeltraject te doorlopen heeft, moet de leerling aan minder voorwaarden voldoen om te kunnen leren op de werkvloer.

Aanbeveling 4: Het advies van de klassenraad dient niet louter de arbeidsrijpheid of quasi-arbeitsrijpheid van een leerling, maar koppelt het profiel van de leerling op het vlak van arbeidsrijpheid aan profielen van bedrijven, die de context aanbieden waarin de leerling kan leren op de werkvloer.

Dit alles neemt niet weg dat er ook jongeren zijn die niet klaar zijn om te leren op de werkvloer, omdat ze, ook na afwegen van de condities van de matching, enkel als quasi-arbeitsrijp 'ingeschat' worden; of omdat de motivatie ontbreekt en ze niet als arbeidsbereid beschouwd worden. Indien de duale leerweg een volwaardig alternatief wil zijn voor een grote groep van jongeren, dient ook te worden nagedacht over de verschillende toeleidingstrajecten voor deze jongeren naar duaal leren en de rol en verantwoordelijkheid van de verschillende stakeholders hierin (jongere-thuissituatie, school, bedrijf).

Aanbeveling 5: De begeleiding van jongeren die nog niet van start kunnen gaan met duaal leren is cruciaal om ervoor te zorgen dat duaal leren een optie is voor grote groepen van jongeren. Daarom dienen voorbereidings- en begeleidingstrajecten uitgewerkt te worden, met aandacht voor de rol en verantwoordelijkheid van elk van de stakeholders in duaal leren.

3 Leerlijnen beroepsoriëntering en zelfsturend leren

Dit onderzoek toont aan dat een positieve beroepsoriëntatie centraal staat in de motivatie van jongeren voor duaal leren.

Aanbeveling 6: Scholen dienen een leerlijn rond beroepsoriëntatie te voorzien, zodat jongeren op de leeftijd van 15 jaar in staat zijn een weloverwogen keuze te maken voor duaal leren of andere leertrajecten.

In dezelfde lijn is het zelf kunnen aansturen van het leerproces cruciaal om leren op de werkvloer mogelijk te maken.

Aanbeveling 7: Scholen dienen een leerlijn rond zelfsturend leren te voorzien, zodat jongeren op de leeftijd van 15 jaar in staat zijn met een grote mate van zelfstandigheid hun leerproces op de werkvloer aan te sturen.

4 Professionalisering

De inventarisering van de voorwaarden maakt duidelijk dat een kwaliteitsvolle screening ook heel wat eisen stelt aan de begeleiders die de screeningsactiviteiten afnemen, observeren en evalueren. Methodieken die gebruikt worden vereisen bv. dat leerkrachten in staat zijn gedragsgericht te observeren, te coachen, interviews af te nemen of de groepsdynamiek in assessments mee te begeleiden. Dit zijn competenties die leerkrachten niet standaard ontwikkelen tijdens hun opleiding. Expertise voor het invullen van professionaliseringstrajecten is op verschillende plaatsen aanwezig: de scholen zelf, pedagogische begeleidingsdiensten, sectoren en bedrijven. Bij het uitwerken van professionaliseringstrajecten dient bepaald te worden wie welke rol zal opnemen in de professionalisering.

Aanbeveling 8: Met het oog op het realiseren van een kwaliteitsvol screeningsproces, dient ingezet te worden op professionalisering van leerkrachten, met name op het vlak van de methodieken die een centrale plaats innemen in de screening van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid.

5 Tijd, middelen en haalbaarheid

Dit onderzoek toont enerzijds aan dat scholen belangrijke stappen kunnen zetten in de richting van een kwaliteitsvolle screening door bestaande activiteiten en instrumenten verder te verfijnen en zo kwaliteitsvoller te werken. Anderzijds is aan een aantal activiteiten die een kwaliteitsvol screeningsproces een duidelijke meerkost verbonden, zoals de professionalisering van de leerkrachten of de uitgebreide terugkoppeling van de resultaten naar de leerling met het oog op verdere ontwikkeling en matching. Scholen die nog geen screeningspraktijk ontwikkeld hebben, zullen tijd en middelen moeten investeren in de uitbouw hiervan. Ook de begeleiding van quasi-arbeidsrijpe en niet-arbeidsbereide leerlingen is voor sommige scholen een nieuwe opdracht.

Aanbeveling 9: Met het oog op het realiseren van een kwaliteitsvol screenings- en begeleidingsproces, dient in kaart gebracht te worden welke extra middelen scholen nodig hebben om deze taak te volbrengen en moeten stappen genomen worden om hen in dit takenpakket te ondersteunen.

6 Onderzoek en ontwikkeling

In hoofdstuk 5 gingen we al in op enkele van de beperkingen van dit onderzoek en op desiderata voor verder onderzoek. Zo is het enerzijds noodzakelijk dat de resultaten van dit onderzoek verder gevalideerd worden. Anderzijds is er ook nood aan een gevalideerd instrumentarium, dat direct bruikbaar is op school en de werkvloer, en dat het volledige spectrum van screenen, begeleiden en matchen, bestrijkt. Het specificeren van verschillende beheersingsniveaus van de in kaart te brengen competenties, in termen van concrete gedragsindicatoren, lijkt hierbij een aangewezen hulpmiddel te zijn.

Aanbeveling 10: Er dient verder ingezet te worden op de verfijning van het concept arbeidsrijpheid. Mogelijke pistes zijn meer uitgebreide stakeholderbevragingen en wetenschappelijk onderzoek naar goede voorspellers van leren en werken op de werkvloer.

Aanbeveling 11: De ontwikkeling van een gevalideerd instrumentarium voor duaal leren dringt zich op. We denken hierbij aan instrumenten die een kwaliteitsvolle, inzichtsvolle en ontwikkelingsgerichte screening en matching mogelijk maken.

Geraadpleegde literatuur

- Adanacioglu, H., Duré, L., Huysmans, P., Maquet, T., Vandenbossche, V., & Van Humbeeck, D. (2016). *T(rail)ject. Transparante screening en toeleiding DBSO. Eindverslag Interdisciplinair project Masteropleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen*. (Niet-gepubliceerd rapport). Antwerpen: Universiteit Antwerpen;
- Baartman, L. (2008). *'Assessing the assessment': Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes* (Niet-gepubliceerde doctoraatsthesis). Utrecht: Universiteit Utrecht;
- Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P., & van der Vleuten, C. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170;
- Baartman, L., Prins, F., Kirschner, P., & Van der Vleuten, C. (2007). Kwaliteitsmeting van Competentie Assessment Programma's via zelfevaluatie. *OnderwijsInnovatie, maart*, 17-26;
- Blanchard, P.N. & Thacker, J.W. (2013). *Effective Training: Systems, Strategies, and Practices*. Boston: Pearson Education;
- Bleck, C. (2012). Das Konstrukt der Ausbildungsreife und Wirksamkeiten Sozialer Arbeit am Übergang Schule-Beruf. In G. Ratschinski & A. Steuber (Eds.). *Ausbildungsreife. Konroversen, Alternative und Förderansätze* (pp. 197-218). Wiesbaden: Springer;
- Bollaert, K., Reymenants, J., Dillen, L., Van Den Stock, E., Haesaerts, A., Van de Mosselaer, H., David, P., & Vanthournout, G. (2017a) (Eds.). *ICE-model. Leidraad screening en intake voor duaal leren*. Brussel: Politeia;
- Bollaert, K., Reymenants, J., Dillen, L., Van Den Stock, E., & Haesaerts, A. (2017b). Draaiboek ICE-model. In K. Bollaert et al. (Eds.), *ICE-model. Leidraad screening en intake voor duaal leren* (pp. 35-54). Brussel: Politeia;
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Was ist Ausbildungsreife*. Geraadpleegd op <https://www.bibb.de/ausbildungsreife>;
- Burrus, K. D. Mattern, Naemi, B., & Roberts, R. D. (2017). *Building Better Students: Preparation for the Workforce*. New York: Oxford University Press;
- Caballero, C. & Walker, A. (2010). Work readiness in graduate recruitment and selection: a review of current assessment methods. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 1, 13–25;
- Cedefop. (2015a). *Skill shortages and gaps in European Enterprises: Striking a balance between vocational education and the labour market*. Geraadpleegd op <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3071>;
- Cedefop (2015b). *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*. Cedefop research paper 51. Luxembourg: Decebob Publications Office. Geraadpleegd op <http://dx.doi.org/10.2801/25991>;
- Cedefop (2015c). *Apprenticeship review: Malta. In pursuit of quality and relevance: revitalising apprenticeship*. Thematic country reviews. Luxembourg: Decebob Publications Office. Geraadpleegd op <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4139>;
- Cedefop (2015d). *Apprenticeship review: Lithuania. Signposting the apprenticeship path in Lithuania*. Thematic country reviews. Luxembourg: Cedefop Publications office. Geraadpleegd op <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4140>;
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in education*. London: Routledge
- Crevits, H., & Muyters, P. (2015). *Nota aan de Vlaamse regering: Duaal leren een volwaardige kwalificerende leerweg*. Geraadpleegd op <http://www.syntravlaanderen.be/duaal-leren-in-vlaanderen>;
- De Maeyer, S., Donche, V., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Coertjens, L., De Groof, J., et al. (2016). *Hoe zijn competenties grootschalig te toetsen? Ontwikkeling van een evaluatiematrix voor toetsprogramma's en een inventarisatie van 'good practices'*. Eindrapport 2016. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.

- Departement Onderwijs & Vorming (2017). *Duaal leren*. (Powerpoint presentatie). Brussel: Departement Onderwijs & Vorming;
- De Ploeg (2017a). *Een praktijkonderzoek naar de opvattingen en noden van leerkrachten in het secundair onderwijs omtrent de overgang van onderwijs naar werk* (Niet-gepubliceerd rapport). Antwerpen: De Ploeg;
- De Ploeg (2017b). *Draaiboek met instrumenten - objectieve screening van leerlingen en bedrijven ifv een goede match met daarbij extra aandacht voor leerlingen met een (arbeids)beperking* (Niet-gepubliceerd projectproduct ESF). Antwerpen: De Ploeg;
- Dhondt, S. (2016). *Wat is arbeidsrijpheid? Een exploratief onderzoek bij werkgevers en schoolbegeleiders* (Niet-gepubliceerde masterproef). Leuven: KULeuven;
- Donche, V., & De Maeyer, S. (2014). *Het semi- gestructureerde interview: een open leerpakket*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Eberhard, V. (2006). *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung;
- Ehrental, B, Eberhard, V., & Ulrich, J.G. (2005). *Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heisses Eisen. - Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors*. Geraadpleegd op https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20051027.pdf;
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 421-435;
- Euroguidance Denmark (2012). *Guidance in Education – the educational guidance system in Denmark*. Denemarken: The Danish Agency for Universities and Internationalisation;
- European Commission (2015). *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*. Brussel: Europese Commissie;
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358;
- Gentner, C. & Meier, J. (2012). Der Hauptschulabschluss als bildungspolitisches Postulat und die Wirklichkeit der Ausbildungsreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Eds.). *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternative und Förderansätze* (pp. 53-86). Wiesbaden: Springer;
- Gijbels, D., Raemdonck, I., & Vervecken, D. (2010). Influencing work-related learning: the role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocations and Learning*, 3, 239-255;
- Haertel, E. (2006). Reliability. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4 ed., pp. 65-110). Westport: Praeger Publishers;
- Hettich, P.I.; Landrum, E.R. (2014). *Your undergraduate degree in psychology: from college to career*. Thousand Oakes: Sage;
- Huysmans, P. (2017). *Inhoudelijke invulling van het concept arbeidsrijpheid door scholen binnen het duaal leren schoolbegeleiders* (Niet-gepubliceerde masterproef). Antwerpen: Universiteit Antwerpen;
- Jes (2017). *SIM-ME*. Antwerpen, Brussel, Gent: Jes;
- Jørgensen, C.H. (2014). *The current state of the challenges for VET in Denmark. Country report of Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries*. Geraadpleegd op <http://nord-vet.dk/country-reports/>;
- Kis, V. (2016). *Work-based Learning for Youth at Risk: Getting Employers on Board*. OECD Education Working Papers No. 150. Parijs: OECD Publishing, Paris. Geraadpleegd op [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Work-based Learning For Youth At Risk-Getting Employers On Board.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Work-based_Learning_For_Youth_At_Risk-Getting_Employers_On_Board.pdf);
- Kolrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753-773;
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in Work-Related Learning: A Systematic Review. *Review Of Educational Research*, 83(2), 273-313;
- Kyndt, E., Janssens, I., Gijbels, D., Donche, V. & Van Petegem, P. (2013). *Ontwikkeling, validering en normering van het 'Kickstart-instrument': rapportering*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen – AP Hogeschool;

- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Development*, 17(4), 245 – 259.
- Masole, L. & Van Dyk, G. (2016). Factors influencing work readiness of graduates: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 26(1), 70-73;
- Mason, G., Williams G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labor market outcomes? *Education Economics*, 17, 1-30;
- Ministerie van Onderwijs Denemarken (2017). *Om vurdering af uddannelsesparathed*. Geraadpleegd op <http://uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco;
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, België: Acco;
- Müller-Kohlenberg, L., Schober, K., Hilke, R. (2005). Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(3), 19–23;
- Nägele, C. & Neuenschwander, M.P. (2014). Adjustment processes and fit perceptions as predictors of organizational commitment and occupational commitment of young workers. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 385–393;
- Nägele, C. & Neuenschwander, M.P. (2015). Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung. In K. Häfeli et al. (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (pp. 49-74). Wiesbaden: Springer;
- Nägele, C. & Neuenschwander, M.P. (2016). Apprentice–trainer relationship and work group integration in the first months of an apprenticeship. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(4), geraadpleegd op <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-016-0030-3>;
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Bonn: Bundesagentur für Arbeit;
- Neuenschwander, M.P. & Gerber, M. (2014). Schulische Vorbereitung auf die berufliche Socialisation im Lehrbetrieb. *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung*, 42(3), 244-260;
- Newhouse, C. P. (2011). Using IT to assess IT: Towards greater authenticity in summative performance assessment. *Computers & Education*, 56(2), 388-402.
- Newhouse, C. P. (2013). Literature Review and Conceptual Framework. In P. Williams (Ed.), *Digital Representations of Student Performance for Assessment*: Springer Science & Business Media.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training - an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, 14, 251-272;
- Oliver, K. M., Russell, C., Gilli, L. M., Hughes, R.A., Schuder, T., Brown, J.L., & Towers, W. (1997). Skills for success in Maryland: Beyond Workplace Readiness. In H. H. O’Neil (ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (pp. 67-76). New York & London: Psychology Press;
- Olsen, O.J. (2014). The current state of the challenges for VET in Norway. Country report of Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries. Geraadpleegd op <http://nord-vet.dk/country-reports/>;
- O’Neil, H.F., Allred, K., & Baker, E.L. (1997). Review of Workforce Readiness Theoretical Frameworks. In H. H. O’Neil (ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (pp. p. 3-25). New York & London: Psychology Press;
- Pinxten, W. (2015). *Beleidsaanbevelingen uit ESF-project 5053 ‘naar een hervorming van het stelsel Leren en Werken in Vlaanderen’*. Rapport met beleidsaanbevelingen. Brussel: Vlaamse overheid.
- Ployhart, R.E. & Holtz, B.C. (2008). The diversity–validity dilemma: Strategies for reducing racioethnic and sex subgroup differences and adverse impact in selection. *Personnel Psychology*, 61(1), 153-172;
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit Gent;
- Raemdonck, I., Plomp, I., & Segers, M. (2008). *Obsolete or up-to-date? The role of job characteristics and self-*

- directed learning orientation*. Paper gepresenteerd op de 4de EARLI SIG 14 Learning and Professional Development Conference. 27th–29th August, University of Jyväskylä, Finland;
- Ratschinski, G. (2012). Verdient die 'Ausbildungsreife' ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In G. Ratschinski & A. Steuber (eds.) (2012). *Ausbildungsreife. Konstroversen, Alternative und Förderansätze* (pp. 21-31). Wiesbaden: Springer;
- Ratschinski, G. & Steuber, A. (2012). Einleitung. In G. Ratschinski & A. Steuber (eds.) (2012). *Ausbildungsreife. Konstroversen, Alternative und Förderansätze* (pp. 11-20). Wiesbaden: Springer;
- Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259;
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661-673;
- Schulz, M., & Rossnagel, C.S. (2010). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20, 383-399;
- Sireci, S. G. (2009). Packing and unpacking sources of validity evidence. In R. Lissitz (Ed.), *The concept of validity: Revisions, new directions and applications* (pp. 19-37). Charlotte, NC: IAP;
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011), 'A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go', *Psychological Bulletin*, 137 (3), 421–42.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Forth Worth: Harcourt Brace;
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146;
- Stenström, M.L. en Virolainen, M. (2014). *The current state of the challenges for VET in Finland. Country report of Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries*. Geraadpleegd op <http://nord-vet.dk/country-reports/>;
- Strauser, D., Wagner, S., Wong, A. W. K., & O'Sullivan, D. (2013). Career readiness, developmental work personality and age of onset in young adult central nervous system survivors. *Disability and Rehabilitation*, 35, 543-550;
- Struck, P. (2012). Die Berufsberatung in der Wahrnehmung Jugendlicher – zwei Jahre nach Einführung des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (eds.) (2012). *Ausbildungsreife. Konstroversen, Alternative und Förderansätze* (pp. 87-104). Wiesbaden: Springer;
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record*, 57, 151-163;
- SYNTRA Vlaanderen (2016). Lerend netwerk duaal leren [PowerPoint-presentatie]. Geraadpleegd op http://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/uploads/Duaal-leren/LerendNetwerk/presentatieln_def.pdf;
- Thunqvist, D.P. en Hallqvist, A. (2014). *The current state of the challenges for VET in Sweden. Country report of Nord-VET – The future of Vocational Education in the Nordic countries*. Geraadpleegd op <http://nord-vet.dk/country-reports/>;
- TOPunt (2017a). *InClusieF. Een kader voor een procesgerichte benadering van oriënteren, coachen en matchen binnen Duaal Leren*. (Niet-gepubliceerd rapport ESF). Gent: TOPunt;
- TOPunt (2017b). *InClusieF. Draaiboek*. (Niet-gepubliceerd projectproduct ESF). Gent: TOPunt;
- Yorke, M. (2004). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York: LTSN.
- Van de Mosselaer, H., David, P., & Vanthournout, G. (2017). Kickstart en dual leren. In Bollaert et al. (Eds.), *ICE-model. Leidraad screening en intake voor duaal leren* (pp. , p. 57-87). Brussel: Politeia;
- Vansteenkiste, S. (2017). Soft skills bij jongeren: cruciaal bij het vinden en behouden van werk. *Werk.Focus*, 8. Leuven: Steunpunt Werk;
- Vansteenkiste, S. (2016). Het belang van human skills op de toekomstige werkvloer voor jongeren. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), 120-127;

- Vanhournout, G., Gijbels, D., van den Bossche, P., Sprangers, P., & Ruttens, C. (2013). Designing and validating the learning competences questionnaire. In L. Boström, G. Augustsson, C. Evans, Z. Charlesworth, & E. Cools (Eds.), *Building learning capacity for life. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Education, Learning, Styles & Individual differences Network (ELSIN)* (pp. 429-447). Brno: Tribun EU;
- Voka Oost Vlaanderen (2017). *Van voltijds onderwijs naar een duaal systeem. Een plan van aanpak voor school en bedrijf*. Geraadpleegd op <https://www.duaalleren.org/>;
- Volta (2017). *Duaal leren. De jongere in je bedrijf*. (Niet-gepubliceerd projectproduct ESF). Brussel: Volta;
- VVSKO (2005). *Sam-schaal 2005*. Geraadpleegd op http://ond.vvksso-ict.com/vvksosites/download/handel/SAM_VKW_2005.pdf;
- Wang, M., Zhan, Y, Mccune, E., & Truxillo, D. (2011). Understanding newcomers' adaptability and work-related outcomes: Testing the mediating roles of perceived P-E fit variables. *Personnel Psychology*, 64(1), 163-189;
- Whetzel, D. (1992). *The Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills*. Geraadpleegd op <https://eric.ed.gov/?id=ED339749>;
- Wiernik, B. M., & Wille, B. (2017). Careers, Career Development and Career Management. In D. S. Ones, N. Anderson, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bijlagen

Bijlage 1: interviewleidraden proeftuinen

Bijlage 2: interviewleidraden Vlaamse praktijkvoorbeelden

Bijlage 3: overzicht dimensies Vlaamse instrumenten

Bijlage 4: overzicht dimensies Vlaamse instrumenten – empirie beschikbaar

Bijlage 5: overzicht dimensies werkorganisatie en leercompetenties apart

Bijlage 1: Interviewleidraden proeftuinen

Interviewleidraden scholen

INTERVIEWLEIDRAAD SCHOLEN REEDS GESTART MET DUAAL LEREN

- *Semigestructureerd interview*

- *Duurtijd:*

- *Richttijd: 60 minuten*

- *Respondent: scholen*

- *Onderwerp: arbeidsrijpheid – duaal leren*

	Vragen	Richttijd
<i>Introductie</i>	<p>Goede (morgen,middag,...). Eerst en vooral wil ik u al bij voorbaat bedanken omdat u aan dit interview wil meewerken. Mijn naam is (Petra Huysmans) en ik ben student(e) aan de Universiteit Antwerpen en ik volg de opleiding 'Opleidings- en Onderwijswetenschappen'. In het kader van mijn masterproef doe ik onderzoek naar wat arbeidsrijpheid inhoudt in het kader van het Duaal Leren.</p> <p>Dit interview zal \pm 1 uur duren. Uw persoonlijke mening is zeer belangrijk aangezien u betrokken bent bij de begeleiding en toeleiding van leerlingen naar werkplekleren als deel van hun opleiding. Alles wat er gezegd wordt, zal ook anoniem behandeld worden.</p> <p>Hebt u er problemen mee dat ik dit interview opneem? Hebt u nog vragen voordat we van start gaan? → Zo ja de respondent vragen laten stellen en beantwoorden.</p>	1 min.
<i>Achtergrond- vragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Naam? • Naam school? • Welke studierichting in uw school maakt deel uit van het project 'Schoolbank op de werkplek'? • Wat is uw specifieke taak in het kader van dit proefproject rond het Duaal Leren? • Hoeveel leerlingen volgen het duaal leertraject? 	1 min.
<i>Introductie- vragen</i>	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Hoeveel jaar hebt u al ervaring als trajectbegeleider/met het begeleiden van jongeren op de werkvloer/stagiairs? • Bent u de enige verantwoordelijke in de school die deze begeleiding op zich neemt? → Zo neen = Kan u verduidelijken wie er dan nog betrokken is? Wat is zijn/haar rol? 	5 min.

<p><i>Kernvragen</i></p>	<p>Jongeren die in het Duaal Leren instappen moeten eerst beoordeeld worden op hun arbeidsrijpheid. In de nota duaal leren van de Vlaamse Overheid geeft men volgende definitie: ‘Een jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere is arbeidsrijp als hij/zij in staat is competenties te verwerven in een opleiding (bestaande uit één of meerdere beroepskwalificaties en specifieke eindtermen voor de algemene vorming), die vooral bestaat uit leren op de werkvloer en die gemotiveerd is om dit te doen. Hierbij wordt gestreefd naar 60 procent of meer leren op de werkvloer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat moet de jongere volgens u kunnen om arbeidsrijp te zijn? <p>Waarom vindt u deze elementen belangrijk? (Telkens doorvragen bij een aangehaalde dimensie)</p> <hr/> <p>Vooraleer leerlingen in het duaal leertraject kunnen instappen moeten zij gescreend worden of zij al dan niet arbeidsrijp zijn.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan u de screeningsprocedure in uw school stap voor stap even verduidelijken? • Maakt u gebruik van specifieke instrumenten? • Maakt u ook gebruik van reeds bestaande informatie? Zo ja = Welke? • Daarnet hebt u een aantal elementen voor arbeidsrijpheid zelf geformuleerd. Kan u per element aangeven welke informatie u hiervoor vergaart? Op basis van welk vertoond gedrag weet u of een leerling goed scoort op dit element? <hr/> <p>Dan gaan we nu inzoomen op uw concrete ervaringen met leerlingen die in het duaal leren zijn ingestapt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan u een leerling voor ogen halen die is ingestapt in het traject duaal leren en die het op vlak van arbeidsrijpheid erg goed doet? Kan u beschrijven wat er in zo’n geval goed loopt? • Kan u een leerling voor ogen halen die maar net met de hakken over de sloot was ingeschaald op arbeidsrijpheid? Op welke punten heeft u dan gearzeld? Op basis waarvan heeft u dan uiteindelijk beslist? Hoe toont zich dat nu tijdens het traject? • Kan u een leerling voor de geest halen die niet arbeidsrijp werd bevonden? Op basis waarvan heeft u dat beslist? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Ik heb hier een aantal kaartjes met telkens een element op dat men onder arbeidsrijpheid zou kunnen plaatsen. Kan u deze elementen onderverdelen in relevant en niet/minder relevant? → Vragen of de respondent alle begrippen begrijpt! Zo niet: uitleggen vb. zelfeffectiviteit = vertrouwen in eigen kunnen.(Hier kan ook een voorbeeld ter verduidelijking gegeven worden zoals wij die in het overzicht van de dimensies hebben geformuleerd.) - Kan u bij de groep van relevante elementen verduidelijken bij waarom u deze relevant vindt? <hr/> <p>Korte notities</p>	<p>15 – 20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p>
<p><i>Slot afronding</i> +</p>	<p>De bedoeling van dit interview was om het onderzoeksteam een beter inzicht te geven in de screeningsprocedure en op basis van welke elementen er wordt bepaald binnen de school of een leerling al dan niet arbeidsrijp is. Binnen het duaal leren zijn de leerbedrijven ok belangrijke actoren.</p>	<p>5 min.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Welke bedrijven zijn in het project betrokken? • We willen ook enkele bedrijven die via het project aan uw school verbonden zijn, bevragen. Welke zouden hiervoor het meest geschikt zijn? • Kan u ons de contactgegevens van deze bedrijven bezorgen? <p>Dit interview was een eerste stap in een groter onderzoek. Het uiteindelijke doel van het onderzoeksteam is om een instrument te ontwikkelen op basis waarvan de screening van arbeidsrijpheid zal gebeuren. Wil u als school op de hoogte gehouden worden van de resultaten. Zo ja = Dan zal ik uw contactgegevens doorgeven aan de desbetreffende personen.</p> <p>Mag ik u dan hartelijk danken voor uw tijd en medewerking.</p>	
--	---	--

INTERVIEWLEIDRAAD (school waar het traject met een jaar is uitgesteld)

- Semigestructureerd interview

- Duurtijd:

- Richttijd: 60 minuten

- Respondent: scholen

- Onderwerp: arbeidsrijpheid – duaal leren

	Vragen	Richttijd
<i>Introductie</i>	<p>Goede (morgen,middag,...). Eerst en vooral wil ik u al bij voorbaat bedanken omdat u aan dit interview wil meewerken. Mijn naam is (Petra Huysmans) en ik ben student(e) aan de Universiteit Antwerpen en ik volg de opleiding ‘Opleidings- en Onderwijswetenschappen’. In het kader van mijn masterproef doe ik onderzoek naar wat arbeidsrijpheid inhoudt in het kader van het Duaal Leren.</p> <p>Dit interview zal ± 1 uur duren. Uw persoonlijke mening is zeer belangrijk aangezien u betrokken bent in het begeleiden en screenen van leerlingen op de werkvloer en daarom zou ik u willen vragen om eerlijk en zo volledig mogelijk te antwoorden. Alles wat er gezegd wordt, zal ook anoniem behandeld worden.</p> <p>Hebt u er problemen mee dat ik dit interview opneem?</p> <p>Hebt u nog vragen voordat we van start gaan?</p> <p>→ Zo ja de respondent vragen laten stellen en beantwoorden.</p>	1 min.
<i>Achtergrond- vragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Naam? • Naam school? • Welke studierichting in uw school zal deel uitmaken van het project ‘Schoolbank op de werkplek’? • Wat is uw specifieke taak in het kader van dit proefproject rond het Duaal Leren? • Hebt u zicht op hoeveel leerlingen het duaal leertraject zullen volgen? 	1 min.
<i>Introductie- vragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoeveel jaar hebt u al ervaring als trajectbegeleider/met het begeleiden van jongeren op de werkvloer/stagiairs? • Bent u de enige verantwoordelijke in de school die deze begeleiding op zich neemt? → Zo neen = Kan u verduidelijken wie er dan nog betrokken is? Wat is zijn/haar rol? 	5 min.

<p><i>Kernvragen</i></p>	<p>Jongeren die in het Duaal Leren instappen moeten eerst beoordeeld worden op hun arbeidsrijpheid. In de nota duaal leren van de Vlaamse Overheid geeft men volgende definitie: ‘Een jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere is arbeidsrijp als hij/zij in staat is competenties te verwerven in een opleiding (bestaande uit één of meerdere beroepskwalificaties en specifieke eindtermen voor de algemene vorming), die vooral bestaat uit leren op de werkvloer en die gemotiveerd is om dit te doen. Hierbij wordt gestreefd naar 60 procent of meer leren op de werkvloer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat moet de jongere volgens u kunnen om arbeidsrijp te zijn? <p>Waarom vindt u deze elementen belangrijk? (Telkens doorvragen bij een aangehaalde dimensie)</p> <hr/> <p>Vooraleer leerlingen in het duaal leertraject kunnen instappen moeten zij gescreend worden of zij al dan niet arbeidsrijp zijn.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hebt u al een screeningsprocedure uitgeschreven voor het duaal traject? • Gaat u gebruik maken van specifieke instrumenten? • Gaat u ook gebruik maken van reeds bestaande informatie? Zo ja = Welke? • Daarnet hebt u een aantal relevante dimensies voor arbeidsrijpheid geselecteerd. Kan u per dimensie aangeven welke informatie u hiervoor kan vergaren? Op basis van welk vertoond gedrag weet u of een leerling goed zal scoren op deze dimensie? <hr/> <p>Wat is uw ervaring op dit moment met leerlingen die in een werktraject/stage stappen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan u een leerling voor ogen halen die het op vlak van arbeidsrijpheid erg goed doet? Kan u beschrijven wat er in zo’n geval goed loopt? • Kan u een leerling voor ogen halen die maar net met de hakken over de sloot was ingeschaald op arbeidsrijpheid? Hoe loopt zijn/haar traject op dit moment? • Kan u een leerling voor de geest halen die niet arbeidsrijp werd bevonden? Wat gebeurt er met dergelijke leerling? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Ik heb hier een aantal kaartjes met telkens een dimensie op die men onder arbeidsrijpheid zou kunnen plaatsen. Kan u deze dimensies onderverdelen in relevant en niet/minder relevant? - → vragen aan de respondent of hij alle elementen begrijpt. Zoniet = uitleggen eventueel adhv een voorbeeld uit de tabel <p>Kan u bij de groep van relevante dimensies verduidelijken bij elke dimensie waarom u deze relevant vindt?</p> <hr/> <p>Korte notities</p>	<p>15 – 20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p>
<p><i>Slot afronding</i> +</p>	<p>De bedoeling van dit interview was om het onderzoeksteam een beter inzicht te geven in de screeningsprocedure en op basis van welke elementen er wordt bepaald of een leerling al dan niet arbeidsrijp is. Binnen het duaal leren zijn de leerbedrijven ook belangrijke actoren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hebt u al contacten met bedrijven die in het project betrokken zullen worden? • We willen ook enkele bedrijven die via het project aan de school verbonden zijn, bevragen. Welke zouden hiervoor het meest geschikt 	<p>5 min.</p>

	<p style="text-align: center;">zijn?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan u ons de contactgegevens bezorgen? <p>Dit interview was een eerste stap in een groter onderzoek. Het uiteindelijke doel van het onderzoeksteam is om een instrument te ontwikkelen op basis waarvan de screening van arbeidsrijpheid zal gebeuren. Wil u als school op de hoogte gehouden worden van de resultaten? Zo ja = dan zal ik uw contactgegevens doorgeven aan de desbetreffende personen. Mag ik u dan hartelijk danken voor uw tijd en medewerking?</p>	
--	---	--

Interviewleidraad bedrijven

- Semigestructureerd interview
- Duurtijd:
- Richttijd: 60 minuten
- Respondent: bedrijven
- Onderwerp: arbeidsrijpheid – duaal leren

	Vragen	Richttijd
<i>Introductie</i>	<p>Goede (morgen,middag,...). Eerst en vooral wil ik u al bij voorbaat bedanken omdat u aan dit interview wil meewerken. Mijn naam is (Jetje De Groof) en ik ben projectmedewerkers aan de Universiteit Antwerpen. In het kader van een onderzoek van het Provinciaal Onderwijs Antwerpen doe ik onderzoek naar wat arbeidsrijpheid inhoudt in het kader van het Duaal Leren.</p> <p>Dit interview zal \pm 1 uur duren. Uw persoonlijke mening is zeer belangrijk aangezien u betrokken bent bij de begeleiding van leerlingen tijdens het werkplekleren als deel van hun opleiding. Alles wat er gezegd wordt, zal ook anoniem behandeld worden.</p> <p>Hebt u er problemen mee dat ik dit interview opneem?</p> <p>Hebt u nog vragen voordat we van start gaan?</p> <p>→ Zo ja de respondent vragen laten stellen en beantwoorden.</p>	1 min.
<i>Achtergrond-vragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Naam? • Naam bedrijf? • Wat is uw specifieke taak in het kader van dit proefproject rond het Duaal Leren? • Hoeveel leerlingen volgen het duaal leertraject in uw bedrijf? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Hoeveel jaar hebt u al ervaring met het begeleiden van jongeren op de werkvloer/stagiairs? • Bent u de enige verantwoordelijke in het bedrijf die deze begeleiding op zich neemt? <ul style="list-style-type: none"> → Zo neen = Kan u verduidelijken wie er dan nog betrokken is? Wat is zijn/haar rol? 	1 min. 5 min.
<i>Introductie-vragen</i>		

<p><i>Kernvragen</i></p>	<p>Jongeren die in het Duaal Leren instappen moeten eerst beoordeeld worden op hun arbeidsrijpheid.</p> <p>In de nota duaal leren van de Vlaamse Overheid geeft men volgende definitie: 'Een jongere die gemotiveerd is om bepaalde competenties te verwerven op de werkvloer is arbeidsbereid. Een jongere is arbeidsrijp als hij/zij in staat is competenties te verwerven in een opleiding (bestaande uit één of meerdere beroepskwalificaties en specifieke eindtermen voor de algemene vorming), die vooral bestaat uit leren op de werkvloer en die gemotiveerd is om dit te doen. Hierbij wordt gestreefd naar 60 procent of meer leren op de werkvloer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat moet de jongere volgens u kunnen om arbeidsrijp te zijn? • Waarom vindt u deze elementen belangrijk? (Telkens doorvragen bij een aangehaalde dimensie) • Kan u per element aangeven welke informatie u hiervoor vergaart? Op basis van welk vertoond gedrag weet u of een leerling goed scoort op dit element? <hr/> <p>Dan gaan we nu even inzoomen op uw concrete ervaringen met leerlingen die in het duaal leren zijn ingestapt Wat is uw ervaring op dit moment met leerling(en) die in het Duaal Leren zijn ingestapt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indien het slechts één leerling is, wat is uw opinie over deze leerling op het vlak van arbeidsrijpheid. Doet hij/zij het erg goed, neutraal of ondermaats? Kan u beschrijven wat er goed/minder goed/ondermaats loopt? • Kan u een leerling voor ogen halen die is ingestapt in het traject duaal leren en die het op vlak van arbeidsrijpheid erg goed doet? Kan u beschrijven wat er in zo'n geval goed loopt? • Kan u een leerling voor ogen halen die maar net met de hakken over de sloot was ingeschaald op arbeidsrijpheid? Op welke punten heeft u dan gearzeld? Op basis waarvan heeft u dan uiteindelijk beslist? Hoe toont zich dat nu tijdens het traject? • Kan u een leerling voor de geest halen die niet arbeidsrijp werd bevonden? Op basis waarvan heeft u dat beslist? <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Ik heb hier een aantal kaartjes met telkens een element op dat men onder arbeidsrijpheid zou kunnen plaatsen. Kan u deze elementen onderverdelen in relevant en niet/minder relevant? → Vragen of de respondent alle begrippen begrijpt! Zo niet: uitleggen vb. zelfeffectiviteit = vertrouwen in eigen kunnen.(Hier kan ook een voorbeeld ter verduidelijking gegeven worden zoals wij die in het overzicht van de dimensies hebben geformuleerd.) • Kan u bij de groep van relevante elementen verduidelijken bij waarom u deze relevant vindt? <hr/> <p>Korte notities</p>	<p>15 – 20 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p>
--------------------------	---	---

Kaartjes dimensies

LUISTEREN	GEPAST COMMUNICEREN
ASSERTIVITEIT	RESPECT TONEN
OMGAAN MET CONFLICTSITUATIES	VOORKOMEN VERZORGEN
BETROUWBAARHEID EN STIPT HANDELEN	LEREN
PLANNEN	MONITOREN EN CONTROLEREN(PROBLEEMOPLOSSEND HANDELEN)
REFLECTEREN	MOTIVATIE
DOELGERICHTHEID	ZELFEFFECTIVITEIT

Bijlage 2: Interviewleidraad Vlaamse praktijkvoorbeelden

1. Korte beschrijving van het ESF-project
2. Dimensies arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in project?
 - a. Met welke dimensies hebben ze gewerkt? Welke instrumenten?
 - b. Doorvragen verschil arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid.
3. Kwaliteitscriteria
 - a. Validiteit
 - b. Betrouwbaarheid:
 - i. Verschillende brillen om door te bekijken
 - ii. Verschillende tijdstippen
 - iii. Verschillende beoordelaars
 - iv. Voorwaarden beoordelaars
 - v. Standaardiseren afname
 - c. Authenticiteit: staat de manier van beoordelen voldoende dicht bij de uit te voeren taken om een uitspraak te kunnen doen? - heeft ook te maken met validiteit
 - d. Transparantie: op welke manier wordt voor iedereen duidelijk gemaakt wat de screening inhoudt, met welk doel voor ogen etc.
 - e. Eerlijkheid: op welke manier wordt verzekerd dat de toetsafname eerlijk verloopt - hierbij ook kijken naar dat bepaalde groepen door opzet van de screening niet benadeeld worden
 - f. Haalbaarheid
 - g. Pedagogische waarde
 - h. Aanvaardbaarheid voor de verschillende betrokken partijen: is het betekenisvol?
4. Vragen naar voorbeelden instrumenten en praktijken binnen- en buitenland, zowel naar dimensies als naar kwaliteit toe

Bijlage 3: Overzicht dimensies Vlaamse instrumenten

Vormelek en KULEuven	Kickstart	Kickstart 2.0. (Dulego)	App-titude	VDAB-instrument	TOCI	SAM-schaal
Algemene werkhouding: <i>het volwassen omgaan met een werksituatie, de ernst ervan inzien en zich daar ook naar gedragen. Uit zich bv. in een verzorgd voorkomen, maar ook en vooral in respect voor de werkmaterialen.</i>	Betrouwbaarheid en stiptheid <i>(het naleven van gemaakte werkafspraken en eerlijkheid op de werkvloer.</i>	Betrouwbaarheid en stiptheid	Professionele houding <i>(presentatie, betrouwbaar zijn, netjes zijn, op tijd komen, stipt zijn, respect tonen, juiste werkhouding, flexibiliteit)</i>	Stiptheid	Stiptheid	Discipline en stiptheid
	Voorkomen: <i>verwijst naar de kleding en het uiterlijk dat aangepast is aan de werksituatie.</i>	Voorkomen				Uiterlijke verzorging
				Flexibiliteit		Flexibiliteit
						Zorg voor mens, middelen en milieu
						Kwaliteitszorg en resultaatgerichtheid
Eigen input en initiatief: <i>initiatieven nemen, eigen input geven en betrokkenheid.</i>	Assertiviteit <i>(opkomen voor jezelf met respect voor de ander)</i>	Assertiviteit		Initiatief nemen	Initiatief nemen	Initiatief
						Overtuigen, assertiviteit
Interactie met anderen: <i>vooral omgang met de collega's.</i>	Samenwerking: <i>(zich richten op gemeenschappelijke doelen vanuit een respectvolle houding tegenover collega's).</i>	Samenwerking	Samenwerking <i>(openstaan voor ideeën, respectvol samenwerken, omgaan met conflicten, diversiteit, netwerken)</i>	Sociale vaardigheden	Respect	Sociale houding
				Samenwerken, functioneren in team	Samenwerken	
				Omgaan met kritiek		

Vormelek en KULeuven	Kickstart	Kickstart 2.0. (Dulego)	App-titude	VDAB-instrument	TOCI	SAM-schaal
	Luistervaardigheden (<i>met aandacht luisteren en dit ook tonen</i>)	Luistervaardigheden	Communicatie (<i>mondeling en schriftelijk, luisteren, empathie, zelfzekerheid, weten wanneer luisteren/spreken</i>)	Aanvaarden van gezag	Aangepast communiceren	Communiceren
	Inlevingsvermogen (<i>zich inleven in de situatie van een ander en aanvoelen wat niet luidop gezegd wordt</i>)	Inlevingsvermogen			Omgaan met feedback	
Leren: <i>vooral leergierig zijn, nieuwe dingen willen leren, openstaan voor bijleren en het geduld hebben om bij te leren.</i>	Probleemoplossend vermogen: <i>gaat over inzicht krijgen in de oorzaken van problemen, oplossingen bedenken en uitvoeren.</i>		Ontwikkelingspotentieel (bereidheid LLL, probleemoplossend, omgaan met kritiek, zelfkrisch, inzicht in sterktes/zwaktes')	Aandacht en concentratie		Leergierigheid en interesse, analyse, synthese
Motivatie: <i>omvat in eerste instantie het hebben van een intrinsieke motivatie, maar ook het geïnteresseerd zijn en inzet vertonen.</i>		Motivatie 'Leren Duaal'		Werkbereidheid		
Toekomstbeeld en wereldbeeld: <i>omvat het belang van realistische verwachtingen, het bezig zijn met de toekomst, het besef impact te hebben op de toekomst en het aanpassen of bevestigen van het toekomstbeeld door dit besef.</i>						

Vormelek en KULeuven	Kickstart	Kickstart 2.0. (Dulego)	App-titude	VDAB-instrument	TOCI	SAM-schaal
Zelfbeeld en zelfvertrouwen: <i>doelt op het hebben of kunnen ontwikkelen van een goed zelfbeeld en een gezonde dosis zelfvertrouwen.</i>	Dimensie zit ten dele bij assertiviteit	Dimensie zit ten dele bij assertiviteit	Dimensie zit ten dele bij communicatie			
Zelfsturing en organisatie: <i>stiptheid, aanwezigheid en het kunnen nakomen van afspraken zijn de meest aangehaalde onderwerpen uit het element zelfsturing en organisatie</i>	Planning en prioriteiten: <i>is een haalbaar werkplan maken; een juiste inschatting maken van welke taken eerst opgenomen worden.</i>	Planning en prioriteiten: <i>is een haalbaar werkplan maken; een juiste inschatting maken van welke taken eerst opgenomen worden.</i>	Werkorganisatie (aanpassen aan verschillende rollen, aan wisselende prioriteiten, omgaan met tijdsdruk, doelen vooropstellen, individueel werken, initiatief tonen, creatief denken)	Inzet, volhouden	Doorzetten	Inzet en doorzettingsvermogen
					Zelfredzaamheid	Omgaan met stress (?)
						Creativiteit en innoveren
						Persoonlijke planning en werkorganisatie
						Werkmethodiek

Bijlage 4: Overzicht dimensies Vlaamse instrumenten – empirie beschikbaar

App-titude		Kickstart Duaal Leren	Volta - KULeuven
Luisteren	Communi- catie	Luistervaardigheden	Interactie met anderen
Mondeling communiceren			
Schriftelijk communiceren			
Empathie opbrengen		Inlevingsvermogen	
Zelfverzekerd zijn		Assertiviteit	
Weten wanneer luisteren/spreken			
Openstaan nieuwe ideeën	Samen- werking	Samenwerking	
Effectief en respectvol samenwerken			
Respectvol omgaan met anderen			
Omgaan met conflictsituaties			
Netwerking			
Zichzelf presenteren op prof. manier (o.a. kleding en hygiëne)	Werk- organisatie	Voorkomen	Algemene werkhouding
Betrouwbaar zijn		Betrouwbaarheid en stiptheid	Eigen input en initiatief
Nauwkeurig/netjes zijn			
Op tijd zijn			
Respect tonen			
Juiste werkhouding			
Flexibel opstellen		Planning en prioriteiten	Zelfsturing en organisatie
Bereid zijn een leven lang te leren	Ontwik- kelings- potenti- eel (of eerder 'leercom- petentie')?	Motivatie Duaal Leren	Leren + Motivatie
Problemen creatief oplossen			
Omgaan met feedback en kritiek			Zelfbeeld en zelfvertrouwen
Zelfkritisch zijn			
Inzicht hebben in sterktes/zwaktes			
			Toekomstbeeld en wereldbeeld

Bijlage 5. Overzicht dimensies werkorganisatie en leercompetenties apart

CLUSTER	DIMENSIES		OMSCHRIJVING DIMENSIE
communicatie	luisteren		omgaan met feedback, essentie uit de boodschap halen, actief luisteren
	gepast communiceren		weten wanneer te spreken, gepast taalgebruik hanteren, oogcontact maken, omgaan met kritiek, non-verbale communicatie begrijpen
	assertiviteit		voor zichzelf opkomen, vragen durven stellen, initiatief nemen
samenwerken	respect		omgaan met diversiteit, op een sociaal aanvaardbare manier omgaan met anderen, de gepaste sociale vaardigheden hanteren, openstaan voor ideeën van anderen
	omgaan met conflictsituaties		op een gepaste manier reageren, zich uit andere conflictsituaties houden
werkorganisatie	voorkomen		gepaste kledij, hygiëne, lichaamshouding
	betrouwbaarheid en stiptheid		op tijd komen, zich aan uren/pauzes houden, eerlijk zijn, loyaal zijn naar het bedrijf, veilig werken
	probleemoplossend vermogen		problemen herkennen en erkennen, hulp vragen indien nodig, gepast reageren, oorzaken herkennen en op basis hiervan zichzelf bijsturen
	planning en prioriteiten		werkactiviteiten realistisch kunnen plannen, prioriteiten stellen, zich aan een planning kunnen houden en deadlines halen maar zich ook flexibel kunnen opstellen om te durven afwijken van de planning bij onvoorziene omstandigheden.
leercompetenties	leerstrategieën		hoe wordt informatie verwerkt (bv. herhalen, samenvatten, parafraseren, enz.)
	plannen	zelfregulatie-strategieën	
	monitoren en controleren		monitoring (het eigen leerproces bewaken en controleren, bv. door het geleerde al eens snel te overlopen hulp durven vragen (indien de leerling merkt dat zijn leerproces niet loopt zoals het hoort moet hij hulp kunnen/durven vragen zodat hij zijn leerproces kan bijsturen)
	reflecteren		op het einde van een taak zelf kunnen inschatten of het vooropgestelde niveau werd bereikt
	motivatie	motivationale drivers	interne/externe motivatie
	doelgerichtheid		performance avoidance: gebrek aan kennis, vaardigheden verbergen performance approach: willen tonen van betere kennis, vaardigheden ...tov collega's (tonen dat hij het beter weet?) learning approach: willen leren om kennis en vaardigheden uit te breiden work avoidance: enkel gemakkelijke taken op zich nemen
	self-efficacy		geloof in eigen bekwaamheid en vertrouwen in eigen prestaties