

Inschatten van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid in duaal leren

Beleidssamenvatting

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)

Hoofdstuk 1. Inleiding en probleemstelling

1 Duaal leren in Vlaanderen

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. Arbeidsrijpe 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-arbeidsrijpe jongeren, i.e. jongeren die nog niet in staat zijn op de werkvloer te leren volgens de definitie van duaal leren, kunnen via een aanloofase de nodige competenties verwerven om te kunnen instappen in een volwaardig duaal traject.

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.

Syntra Vlaanderen trekt het sleutelproject 'Werkplek21' ('Spoor 1'), waarin de werkplek als leeromgeving in de 21^{ste} eeuw centraal wordt gesteld en waarbij alle partners uit het werkveld en vertegenwoordigers worden 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' ('Spoor 2'), 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.

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. 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.

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 alternatieven 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. Parafraserend 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.

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

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.

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

Gezien de onderzoeksvragen van deze studie werden verschillende onderzoeklijnen uitgezet. Deze liepen grotendeels parallel aan elkaar.

1 Inventarisatie en analyse Vlaamse instrumenten en praktijkvoorbeelden

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. In eerste instantie werden schriftelijke bronnen, zoals rapporten, instrumenten en websites bestudeerd. Vervolgens werd met een selectie van de praktijkvoorbeelden semi-gestructureerde interviews afgenomen. De volgende praktijkvoorbeelden werden hiertoe geselecteerd (zie tabel 1):

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
Arbidsrijpheid	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 1: Geselecteerde Vlaamse praktijkvoorbeelden

De volgende selectiecriteria voor praktijkvoorbeelden werden gehanteerd:

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.

2 Semi-gestructureerde interviews proeftuinen en analyse

Ten tweede werden semi-gestructureerde interviews uitgevoerd met een steekproef van bedrijven en scholen die deelnemen aan de proeftuinen. 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 volgende scholen en bedrijven namen deel aan de interviews (zie tabel 2):

Scholen	Opleiding	Partnerorganisatie
Buso Berkenbeel Wuustwezel	Tuinaanleg 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 2: Steekproef partners proeftuinen duaal leren

Voor het afnemen van de interviews werd een semi-gestructureerde interviewleidraad opgesteld. Voor de analyse van de interviews met de proeftuinen werd gewerkt met het softwarepakket Nvivo 10. Het coderen van de interviews gebeurde door een team van twee personen. Voor een subset van de gecodeerde interviews (n=4, 20% van totaal) werd nagegaan in welke mate de codering overeenstemde. Deze kwaliteitsronde resulteerde in een Cohen's kappa score van 0.79, wat substantieel is (Stemler, 2001).

3 Inventarisatie en analyse buitenlandse instrumenten en praktijkvoorbeelden

Ten derde werden buitenlandse instrumenten, praktijkvoorbeelden en onderzoek opgespoord en geanalyseerd. Ook hier werden verschillende zoekstrategieën toegepast om een zo breed en divers mogelijke verzameling van potentiële goede praktijken op het spoor te komen. Voor de buitenlandse praktijkvoorbeelden werd geopteerd voor een documentanalyse, aangevuld met mailconversaties rond welbepaalde vragen, die op basis van de documenten onbeantwoord bleven.

Uiteindelijk werden de volgende landen gescreend (zie tabel 3):

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 3: Overzicht 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.

4 Literatuurstudie

Ten vierde werden voorspellers van leren op de werkvloer en functioneren op de werkvloer in kaart gebracht via een verkenning van de 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. Anderzijds consulteerden we, met het oog op het inventariseren van voorspellers van leren en functioneren op de werkvloer, de wetenschappelijke literatuur hieromtrent.

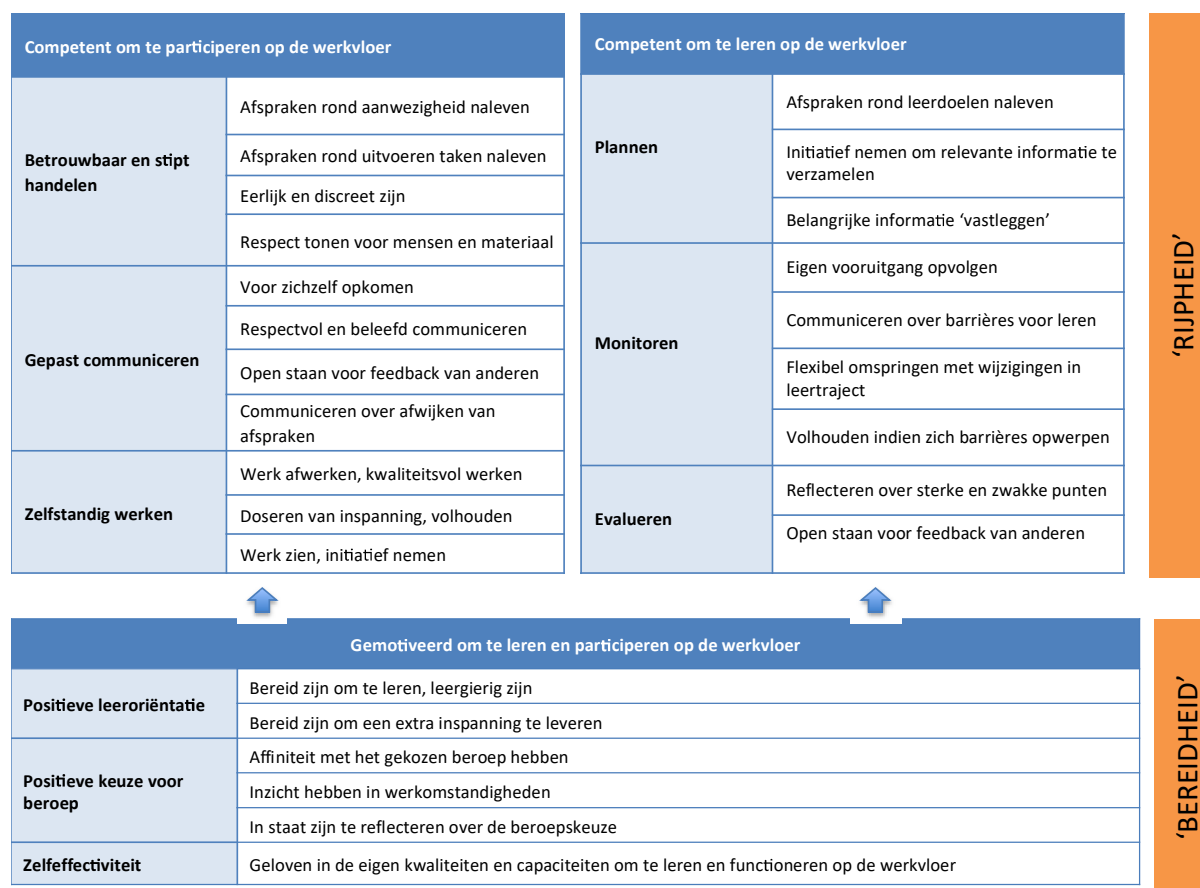
5 Member check

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 aftoetsen of de verschillende stakeholders zich kunnen erkennen in de resultaten (zie ook Mortelmans, 2013). Voor de *member check* werden de resultaten aan 30 organisaties verstuurd. Meestal werd één contactpersoon binnen de organisatie aangeschreven, soms twee of drie. Van deze 30 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. De feedback die uit *member check* voortkwam, werd verwerkt in de finale versie van de dimensies en kwaliteitsvoorwaarden.

Hoofdstuk 4: Resultaten

1 Dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid

Op basis van de bevindingen uit de verschillende onderzoeklijnen en de *member check* komen we 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 1: Dimensies van arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid

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. Ten slotte dient er ook aandacht te zijn voor de '**zelfeffectiviteit**' 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 het overzicht in figuur 1. 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. Figuur 1 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 figuur 1 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 veiligheidsvoorschriften.

De verschillende manieren waarop bedrijven en sectoren hiermee omsprongen leidt tot de conclusies dat het overzicht dat wordt voorgesteld in figuur 1 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

Op basis van de bevindingen uit de verschillende onderzoekslijnen en de *member check* komen we tot een overzicht van de kwaliteitsvoorwaarden voor het screenen van arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. We 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 resultaten van dit onderzoek.

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	<p>De gebruikte instrumenten/methodieken/bronnen leveren informatie aan over de beoogde dimensies, o.a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vermijden/doorprikken sociaal wenselijke antwoorden/gedrag • vermijden van barrières, bv. op het vlak van taal <p>Er wordt informatie verzameld op verschillende momenten.</p> <p>Er wordt informatie verzameld via verschillende instrumenten/observaties/soorten diagnostisch materiaal.</p> <p>Er wordt informatie verzameld in verschillende contexten (bv. in de school, buitenschools, op de werkplek, in gesimuleerde omstandigheden).</p> <p>Er wordt informatie verzameld door verschillende begeleiders/observatoren ('meerogenprincipe')</p>
Zorgen voor een kwaliteitsvol advies	<p>De informatie over de jongere uit de verschillende bronnen/instrumenten wordt in een centraal dossier bijgehouden.</p> <p>De informatie uit de verschillende instrumenten wordt uitgewisseld en in team besproken.</p> <p>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.</p>
Kwaliteitscontrole voorzien	Er wordt op regelmatige tijdstippen nagegaan wat de voorspellende waarde van de screeningsprocedure is.

SCREENINGSPROCEDURE ALS GEHEEL



SPECIEFIE SCREENINGSACTIVITEITEN

Figuur 2: Kwaliteitsvoorwaarden screening arbeidsbereidheid en arbeidsrijpheid

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 2 inventariseert de voowaarden waaraan moet worden voldaan, om dit op een kwaliteitsvolle manier te doen. We geven hieronder per 'cluster' een beknopte toelichting bij de voorwaarden.

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 eigenlijke 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 tenslotte 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 2, 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 het 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 het onderzoek werden de volgende methodieken en instrumenten gemapt:

- ICE-model DuLeGO!
- Methodiek De Ploeg
- SIM-ME (JES)
- InCluSief (TOPunt Gent)
- Volta-instrument
- Overzicht VoKa Oost-Vlaanderen
- Methodiek Groep Intro
- Kickstart-onderwijs ('Kickstart je Toekomst')
- VDAB-instrument
- TrajectOverschrijdend Competentie Instrument (TOCI)
- App-titude – Test your Selfie
- Sam-Schaal
- Criteriacatalogus 'Ausbildungsreife'

In deze samenvatting voegen we ter illustratie de 'mapping' van het ICE-model toe. De overige instrumenten en methodieken werden uitgewerkt in het uitgebreide onderzoeksrapport.

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.

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 allerhande 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.	

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

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 werd voorgesteld in hoofdstuk 4. 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 onderzoeklijnen 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.

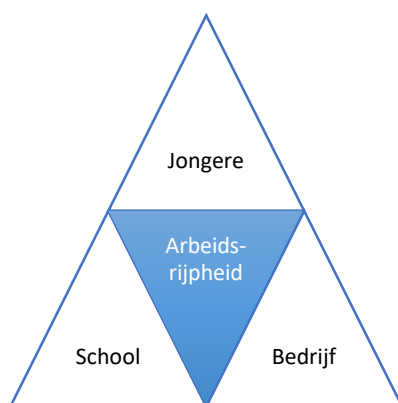
Naast dimensies die te maken hebben met motivatie enerzijds en participatie op de werkvloer anderzijds, inventariseert het model dat door dit onderzoek wordt voorgesteld ook de dimensies die noodzakelijk zijn om te leren op de werkvloer. Dit is een cruciale competentie om van duaal leren een succes te 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 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 figuur 1 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. Figuur 1 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 figuur 1 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. Figuur 1 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 3 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 3. 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 *werkplek* component 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). 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.

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 (figuur 2) 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.

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 stakeholderbevestigingen 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..

Referenties

- 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;
- 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.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven, België: Acco;
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146;
- 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;