



De slow motion intrede op de arbeidsmarkt. Het systeem leren en werken door de ogen van jongeren.

Ad Hoc onderzoeksnota maart 2014

FILIP VAN DROOGENBROECK¹

ARNE DE BOECK²

EVA DE CONINCK³

Met de medewerking van

Dr. DIEDERIK COPS²

LILITH ROGGMANS¹

¹ Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR

Vrije Universiteit Brussel

² Leuvens Instituut voor Criminologie

Katholieke Universiteit Leuven

³ Vakgroep Sociale Agogiek

Universiteit Gent

Inhoudstafel

1.	Inleiding.....	3
2.	Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	4
3.	Deeltijdse leersystemen in Vlaanderen: een kort overzicht	8
3.1	Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO).....	8
3.2	De leertijd	9
3.3	Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV).....	10
3.4	Systeem leren en werken in cijfers	10
4.	Onderzoeksopzet en methoden.....	14
4.1	Een kwalitatief design met semi-gestructureerde interviews	14
4.2	Selectie van de respondenten, contactname en afname van de interviews	15
4.3	Analysestrategie	17
5.	Resultaten.....	18
5.1	Gedeelde achtergronden, verschillende wegen naar het systeem leren en werken	19
5.2	De beleving van het systeem leren en werken door de jongeren.....	32
5.2.1	Leerling-school	32
5.2.2	Leerling-Werkplek	48
5.2.3	School-Werkplek	54
5.3	Toekomstperspectief.....	60
6	Discussie en besluit.....	67
	Bibliografie.....	75

1. Inleiding

Onderzoek naar leerlingen die leren met werken alterneren is schaars. Ook in het grootschalig survey onderzoek dat het Jeugdonderzoeksplatform (JOP) uitvoert, blijft deze groep onderbelicht. In deze ad hoc opdracht bestuderen we voor het eerst de jongeren die les volgen in het stelsel leren en werken door middel van een exploratief kwalitatief onderzoek.

In Vlaanderen kunnen jongeren vanaf de leeftijd van 15 jaar kiezen om van het voltijds secundair onderwijs over te stappen naar een deeltijds systeem, waarin theorie gecombineerd wordt met een praktijkopleiding buiten de schoolmuren (werkplekieren). Het deeltijds onderwijs werd in het leven geroepen om tegemoet te komen aan een dubbele verzuchting: enerzijds wordt getracht jongeren door middel van werkervaringen competenties te laten ontwikkelen die hen voorbereiden op een volwaardige arbeidsdeelname, anderzijds wordt opvang voorzien voor jongeren met zorgproblematieken (Termote & Galand, 2012; Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011). Jongeren kunnen hiervoor terecht in drie systemen: de leertijd binnen de SYNTRA (vroeger "middenstandsopleiding"), het deeltijds beroepsonderwijs binnen de Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO), en de deeltijdse vorming binnen de Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV). In 2008 werd door middel van het decreet betreffende het stelsel van *leren en werken*¹ (*hierna afgekort tot decreet leren en werken*) getracht de verschillende systemen binnen de Vlaamse Gemeenschap te harmoniseren. De aanleiding van het decreet was de vaststelling dat ongeveer 35% van de jongeren uit het deeltijds onderwijs, naast twee dagen les te volgen, geen dagbesteding hadden voor de andere dagen van de week. Dit zorgde ervoor dat deze leerlingen geen kans maakten op een volwaardige kwalificatie en ongekwalficeerd uitstroomden. Het decreet tracht met concrete doelstellingen het afwisselend leren en werken op te waarderen en meer prestige en een betere naam te bezorgen².

¹ Decr.VI. 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap, BS 3 Oktober 2008.

² De Vlaamse Gemeenschap voorzag dat het decreet in 2013 geëvalueerd en indien nodig bijgestuurd zou worden. Deze evaluatie heeft vertraging opgelopen en zou nu in het voorjaar van 2014 gebeuren.

De doelstellingen van het decreet leren en werken zijn:

- Jongeren de kans geven al werkend een specifiek beroep aan te leren
- Opvang bieden voor kwetsbare jongeren
- Het voltijds engagement voor zoveel mogelijk jongeren realiseren
- Een traject op maat van elke jongere aanbieden en
- Elke jongere een volwaardige kwalificatie aanreiken

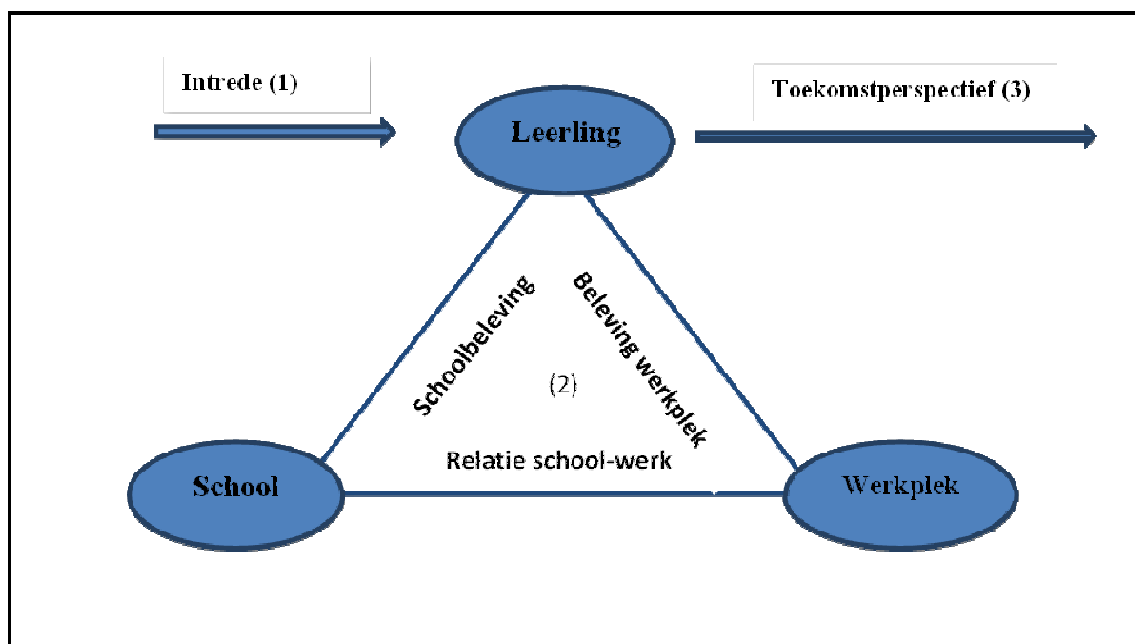
Deze doelstellingen vormden de inspiratie voor ons verkennend onderzoek naar de beleving van de jongeren in het systeem leren en werken.

2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Leren en werken beoogt een slow motion intrede op de arbeidsmarkt. De kerngedachte van het decreet is het voltijds engagement van minimaal 28 uur per week met een component leren en een component werken. Door middel van een aangepast tempo worden jongeren naar het ultieme doel, de arbeidsdeelname geloodst, eventueel door één of meer voorafgaande fasen te doorlopen. Mogelijke fasen die men voorafgaandelijk kan doorlopen zijn: het persoonlijke ontwikkelingstraject, het voortraject en het brugproject.

In dit onderzoek trachten we door middel van een exploratief kwalitatief onderzoek een beter beeld te krijgen over de ervaringen van jongeren met deze slow motion intrede. We richten ons meer specifiek op de volgende drie aspecten: de intrede, de beleving van het systeem leren en werken (de school, de werkplek, en de relatie tussen beiden) en tot slot het toekomstperspectief. Deze aspecten worden hieronder schematisch voorgesteld:

Figuur 1. Schematisch overzicht aspecten onderzoeksvragen



Bij elk van deze aspecten formuleerden we een aantal verkennende onderzoeksvragen. Daarbij lieten we ons leiden door de doelstellingen uit het decreet leren en werken, eventueel aangevuld met een aantal relevante opmerkingen die daarbij reeds geformuleerd werden in recente rapporten van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2014), de SERV (2013), de Vlaamse onderwijsinspectie (2013) en eerder onderzoek naar het systeem leren en werken. Onze onderzoeksvragen richten zich telkens op het perspectief van de jongere zelf, waarover tot nu toe weinig geweten is.

(1) De intrede in het systeem leren en werken

De dubbele verzuchting van het deeltijds onderwijs om enerzijds te voorzien in de mogelijkheid al werkend een specifiek beroep aan te leren en anderzijds opvang te voorzien voor kwetsbare jongeren stelt ons voor de vraag: wie stroomt er in het deeltijds onderwijs in? In haar laatste advies over de evaluatie van het decreet leren en werken benadrukt de Vlaamse onderwijsraad (VLOR, 2014, p.3) de nood aan wetenschappelijk onderzoek naar de toeleiding van studenten naar DBSO en de leertijd. Naar welke profielen richt leren en werken zich? Zijn dit voornamelijk kwetsbare jongeren voor wie voltijds onderwijs geen perspectief meer biedt of jongeren die al werkend een specifiek beroep willen

aanleren? Of beide? Met dit onderzoek willen we een eerste beeld schetsen van de diversiteit in deze toetredingstrajecten. We trachten een antwoord te formuleren op de volgende deelvragen:

- o Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen leerlingen wanneer we kijken naar de persoonsgebonden- en contextgebonden factoren die een rol hebben gespeeld in de toetreding tot het systeem leren en werken? Welke rol hebben anderen (ouders, leerkrachten, clb etc) volgens de leerlingen gespeeld in deze toetreding?
- o In welke mate kan er, in het licht van deze factoren en de perceptie van de leerlingen zelf, gesproken worden over een vrije en geïnformeerde keuze voor het systeem leren en werken?

(2) De beleving van het systeem leren en werken door de jongeren

Ten tweede onderzoeken we de beleving van de jongeren in het deeltijds onderwijs. Hoe beleven jongeren de kerndoelstelling van het voltijds engagement en de verschillende fasen die hun voorbereiden op de arbeidsdeelname? We onderzoeken hoe de jongeren de driewegsrelatie (de schoolcontext, de werkplek, en de relatie tussen beiden) beleven waarin ze zich bevinden in het deeltijds onderwijs.

2a Leerling-School

De eerste relatie die we bestuderen is die tussen leerling en school. Het decreet leren en werken stelt als doelstelling een voltijds engagement en een traject op maat met hieraan gekoppeld een innovatief en aantrekkelijk opleidingsaanbod met voldoende ondersteuning (SERV, 2013, p17).

- o Hoe ervaren de jongeren de ondersteuning en begeleiding die ze krijgen op school ?
- o Hoe en in welke mate zijn deze ervaringen anders dan in het voltijds onderwijs? In welke mate worden eventuele verschillen als positief of negatief ervaren ?
- o Hoe ervaren jongeren de alternatieve trajecten in het deeltijds onderwijs (POT, voor- en brugtraject) die voorbereiden op de arbeidsdeelname? Voldoen deze aan de verwachtingen van de jongeren?

2b Leerling-Werk

Het aanreiken van een volwaardige kwalificatie aan de jongeren is niet enkel een taak van de school, maar ook van de werkplek. In haar advies benadrukt SERV expliciet het belang van werkplekleren (SERV, 2013, p. 16). Een belangrijke voorwaarde voor het leerproces op het werk is de integratie en het welzijn van de jongeren op de werkplek.

- o Hoe evalueren jongeren de werkinhoud en de begeleiding die ze daarbij krijgen?
- o Hoe evalueren jongeren hun positie op de werkplek ? In welke mate zien ze zichzelf als volwaardig medewerker en in welke mate als student-stagiair ?
- o Hoe ervaren zij, in het licht van hun positie, hun relatie met andere werknemers ?

2c School-Werk

Als derde pijler bekijken we de relatie tussen school en werkplek. De SERV wijst op het belang van samenwerkingsverbanden en afstemming (SERV, 2013, p. 19) tussen de verschillende actoren.

- o Hebben de jongeren het gevoel voldoende begeleid te worden in de zoektocht naar werk? Welke knelpunten ervaren zij hierin?
- o Hoe ervaren jongeren de afstemming tussen school en werk wat betreft inhoud, doelstellingen en verwachtingen? Welke knelpunten signaleren zij?
- o Hoe verloopt de evaluatie van de jongeren tussen school en werkplek?

(3) Toekomstperspectief

Tot slot beoogt het systeem leren en werken jongeren klaar te stomen voor de arbeidsmarkt en zoveel mogelijk jongeren een kwalificatie aan te reiken. Hiervoor onderzoeken we de toekomstplannen van de jongeren. We gaan na hoe jongeren naar hun toekomst kijken na de opleiding.

- o Hoe belangrijk is het behalen van een diploma voor de jongeren?

- o Hoe schatten ze hun kansen in op de arbeidsmarkt?

Waar mogelijk proberen we steeds een vergelijking te maken tussen SYNTRA en DBSO en belangrijke verschillen uit te lichten. Hieronder bespreken we de verschillende systemen in het systeem leren en werken.

3. Deeltijdse leersystemen in Vlaanderen: een kort overzicht

De CDO, SYNTRA en CDV staan open voor (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011):

- leerplichtige jongeren vanaf 15 jaar, op voorwaarde dat ze de eerste twee jaar van het secundair onderwijs volledig hebben gevolgd, zonder de verplichting geslaagd te zijn
- jongeren die onderworpen zijn aan de deeltijdse leerplicht, vanaf 16 jaar, en zonder andere voorwaarden
- jongeren die niet langer leerplichtig zijn, vanaf 18 jaar en ouder, tot 25 jaar (voor de leertijd is er voor de instap geen leeftijdsgrens)

3.1 Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO)

Centra voor Deeltijds Onderwijs (deeltijds beroepsonderwijs) kunnen autonoom zijn of verbonden aan een onderwijsinstelling. In het verleden combineerde minder dan 50% van de leerlingen in CDO het leren met werken doordat ze geen geschikte werkplaats vonden. Het gevolg was dat jongeren slechts twee dagen les volgden en de overige dagen geen invulling hadden waardoor het alternerend leren onvoldoende gerealiseerd werd. Het decreet leren en werken trachtte door het invoeren van een *voltijds engagement* verandering te brengen in deze situatie. Er werd immers vooropgesteld dat elke jongere minimaal 28 uren per week een opleiding volgt. Die opleiding bestaat uit een component leren en een component werkplekleren.

De component leren, georganiseerd door een CDO, bestaat uit 15 lesuren per week en is opgedeeld in een luik algemene en een luik beroepsgerichte vorming.

Deze leercomponent kan in samenwerking met een Centrum voor Deeltijdse Vorming (CDV, zie paragraaf 3.3) georganiseerd worden. De component werkplekleren bestaat uit minstens 13 uren per week en kan ingevuld worden op vier manieren die overeenstemmen met een fase in het traject van de leerlingen. Het doel is steeds de jongeren naar arbeidsdeelname te loodsen, al dan niet op een aangepast ritme.

- Arbeidsdeelname: dit is de fase van volwaardige arbeidsparticipatie van jongeren in het reguliere economische circuit of daaraan gelijkwaardige activiteiten, al dan niet bezoldigd (voor jongeren ouder dan 18 jaar is dit de enige mogelijkheid).
- Brugproject: uitsluitend voor wie jonger is dan 18 jaar. Een vorm van arbeidsparticipatie, gericht op jongeren die arbeidsbereid zijn, maar hun arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden nog verder moeten ontwikkelen.
- Voortraject: een specifieke opleidings- en begeleidingsmodule, gericht op jongeren met onvoldoende basisattitudes en onvoldoende motivatie om te leren en/of fungeren in de samenleving. Meestal hebben ze ook nog geen duidelijk loopbaanperspectief.
- Persoonlijke Ontwikkelingstraject (POT): De meest kwetsbare jongeren kunnen terecht in een POT. Deze worden ingericht door CDV (zie paragraaf 3.3).

De studiebewijzen die men in het DBSO behaalt zijn steeds gericht op directe tewerkstelling.

3.2 De leertijd

Naast het CDO kunnen jongeren, ongeacht of ze nog leerplichtig zijn, school en werk combineren door middel van de leertijd. Het voltijds engagement bestaat hier uit één dag algemene en beroepsgerichte vorming binnen een opleidingscentrum; de overige vier dagen vinden plaats binnen een onderneming. Een groot verschil met de leerlingen in het deeltijds onderwijs is dat wie ingeschreven is in de leertijd verplicht de opleiding in het centrum moet combineren met een plaats in een bedrijf. In het CDO is zoals hierboven beschreven een meer gefaseerde aanpak mogelijk om die jongeren op te vangen die nog niet klaar zijn voor een volledige arbeidsdeelname.

De leertijd wordt georganiseerd door de SYNTRA. Samen met het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming – SYNTRA Vlaanderen vormen zij het SYNTRA-netwerk.

3.3 Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV)

De CDV zijn vzw's die actief zijn in het jeugd- of welzijnswerk. Binnen het stelsel van leren en werken richten ze zelf geen onderwijs in, maar voeren ze persoonlijke ontwikkelingstrajecten (POT) uit voor jongeren ingeschreven in een CDO, en dit ter volledige vervanging van de componenten leren en werkplekleren. Uitzonderlijk vervangen ze slechts één van beide componenten.

De POT richten zich op de meest kwetsbare jongeren in erg problematische situaties die nog niet in staat zijn tot deelname aan de component leren en/of werkplekleren. Door middel van intensieve individuele begeleiding en aangepaste activiteiten hebben zij als doel hun zelfredzaamheid en maatschappelijk functioneren te verhogen. Deze trajecten zijn normaal gezien tijdelijk van aard. De bedoeling is dat de leerlingen nadien opnieuw aansluiten in een centrum (CDO of SYNTRA).

3.4 Systeem leren en werken in cijfers

In de studie '*Education at a glance*' werd de positie van het secundair beroepsonderwijs in verschillende OESO landen vergeleken (OECD, 2013). Tabel 1 geeft het aandeel leerlingen weer dat een duaal leertraject volgt in België en in enkele andere Europese landen. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het algemeen onderwijs in sommige landen wat ruimer ingevuld wordt dan in België, toch kunnen deze cijfers dienen als een indicatie. Tussen de landen zijn sterke verschillen merkbaar. Zo volgt in Denemarken en Duitsland respectievelijk ongeveer 45% en 43% van de leerlingen uit het beroepsonderwijs een duaal traject. Dit staat in contrast met Frankrijk (12%) en Luxemburg (14%). In België is duaal leren veruit het minst populair en volgt slechts 3.5% van de leerlingen

een duaal traject. Duitsland wordt vaak voorgesteld als het modelland voor duaal leren.

Tabel 1. Verdeling hoger secundair onderwijs naar oriëntatie en aandeel duaal traject binnen technisch en beroepsonderwijs

Land	Algemeen onderwijs	Technisch+ Beroepsonderwijs	%beroeps in duaal traject
België	27%	73%	3%
Denemarken	54%	46%	45%
Oostenrijk	30%	70%	35%
Duitsland	51%	49%	43%
Frankrijk	55%	45%	12%
Luxemburg	39%	61%	14%

Bron: OECD, Education at a glance 2013, p. 271

Het deeltijds onderwijs fungeert in België als een soort restonderwijs. De beperkte doorstroming naar het deeltijds onderwijs wordt voornamelijk toegewezen aan het negatieve imago van het deeltijds onderwijs in België (Creten, Van de Velde, Van Damme, & Verhaest, 2002; Plackle, 2007). Het deeltijds onderwijs wordt beschouwd als de laagste trap in het watervalstelsel en dient vaak als opvangnet. Hierdoor ontstaat een negatieve selectie en wordt deeltijds onderwijs geassocieerd met probleemgroepen (bijvoorbeeld spijbelaars, maatschappelijk kwetsbare jongeren). Deeltijds onderwijs wordt in dit discours als laatste oplossing gebruikt waardoor er niet wordt geselecteerd op basis van de interesses en competenties van de jongeren maar het eerder het reservoir is waarin men terecht komt na een lange reeks van falen in het voltijds onderwijs. De lage status van het deeltijds onderwijs in België staat in contrast met landen zoals Duitsland en Denemarken waar duale trajecten een hogere waardering hebben dan het voltijds beroepsonderwijs. Toch zijn er heel wat jongeren in Vlaanderen die bewust en vanuit positieve redenen voor het deeltijds onderwijs kiezen (bijvoorbeeld voortzetting van het familiebedrijf, weg om uit armoede te geraken). Het decreet leren en werken tracht expliciet aan deze lage status van het deeltijds onderwijs te werken door onder meer de afstemming tussen de verschillende systemen en de werkplekken te vergroten en trajecten op maat aan te bieden.

Naar aantallen blijft het deeltijds leren en werken in Vlaanderen een kleine onderwijsvorm. In het schooljaar 2010-2011³ volgden respectievelijk 3699 leerlingen les in de leertijd en 7894 leerlingen in het DBSO (Departement onderwijs en vorming, 2011). In tabel twee wordt het aantal leerlingen in de leertijd en het DBSO naar achtergrondkenmerken weergegeven. In het DBSO heeft 'slechts' 62% een voltijds engagement (arbeidsdeelname (30.9%), voortraject (7.9%), brugproject (11.6%), POT (6.5%), andere (7.1%)). Ongeveer 29% zit in de zogenaamde 'wachtkamer' waarbij men dient georiënteerd te worden of te wachten tot er een plaats vrij komt in één van de passende trajecten. Zo heeft 13.9% van de leerlingen die geacht worden klaar te zijn voor een volwaardige arbeidsdeelname in het normaal economisch circuit geen werkplek. Dit wil zeggen dat ze gescreend zijn naar arbeidsdeelname, geschikt zijn en alle fases achter de rug hebben, maar er geen werkplek beschikbaar is. De jongeren die klaar zijn voor arbeidsdeelname maar geen werkplek vinden, worden dan soms toegewezen aan een brugproject waardoor hier weer een tekort aan plaatsen kan ontstaan. Een groot aandeel (7.7%) is 'niet onmiddellijk beschikbaar' omwille van diverse redenen zoals sociale problematieken, hardnekkig spijbelen, plaatsing in een instelling,.. Tot slot is er met 9% geen enkel contact en volgen ze geen traject. In de leertijd bestaat dit in principe niet aangezien ze allemaal een werkplaats dienen te hebben⁴.

Het valt op dat wanneer DBSO en de leertijd onderling worden vergeleken er ongeveer evenveel leerplichtigen als niet-leerplichtigen zitten en ongeveer evenveel mannen als vrouwen. De mannelijke leerlingen zijn sterk oververtegenwoordigd in beide deeltijdse systemen. Daarnaast heeft ongeveer 75% van de jongeren in het DBSO en de leertijd minstens één jaar schoolachterstand. In het DBSO (21.2%) zijn er drie maal meer niet-Nederlandstaligen dan in de leertijd (7.1%). Het spreekt voor zich dat er sterke verschillen kunnen voorkomen tussen de verschillende regio's, zo spreekt 34.4%

³ Volgens de SERV (2013) telde op 1 februari 2013 de leertijd 3125 leerlingen en het DBSO 8627 leerlingen. We kiezen ervoor de cijfers te geven uit 2010-2011 omdat dit het laatste jaar was dat een voortgangsrapport werd gepubliceerd door de regionale overlegsplatformen met verschillende achtergrondkenmerken. In het advies van de SERV (2013) werd het gebrek aan eenduidige en betrouwbare cijfergegevens aangekaart.

⁴ Uitzonderlijk is het mogelijk een voortraject te doen in de leertijd. Voor 2010-2011 zijn hier geen cijfers voor bekend, in 2013 ging het hier bijvoorbeeld om 7 jongeren.

van de leerlingen in het DBSO in Antwerpen thuis geen Nederlands tegenover 3.6% in Midden-West-Vlaanderen (niet in tabel opgenomen).

Uit een studie van Termote en Galand (2012) blijken er sterke verschillen te zijn in de sociaaleconomische achtergrond van de jongeren in de leertijd en het DBSO. In de leertijd is het verplicht een werkplek te hebben. Jongeren krijgen bij de leertijd 30 dagen om zelf een werkplek te vinden. Er is minder een gefaseerde aanpak mogelijk voor jongeren die nog niet rijp zijn voor de arbeidsmarkt, niet over de gepaste attitudes of voldoende arbeidsgerelateerde competenties beschikken. Dit zorgt er voor dat het aantal leerlingen in armoede en met problematische situaties lager ligt in de leertijd dan in het DBSO.

Tabel 2. Aantal leerlingen DBSO en leertijd in Vlaanderen naar achtergrondkenmerken in het schooljaar 2010-2011

	DBSO	LEERTIJD
N totaal	7894	3699
Engagement		
Voltijd engagement	62%	/
Wachtkamer	29%	/
Geen lijn	9%	/
Leerplichtig		
Leerplicht	73.47%	76.94%
Geen leerplicht	26.53%	23.06%
Geslacht		
Mannen	67.25%	67.69%
Vrouwen	32.75%	32.31%
Schoolachterstand		
Geen achterstand	25.06%	27.14%
1 jaar achterstand	45.34%	38.8%
2 of meer jaar achterstand	29.60%	34.06%
Thuis taal jongeren		
Nederlands	78.78%	92.94%
Andere taal/onbekend	21.22%	7.06%

Bron: Departement onderwijs en Vorming (2011) - Voortgangsrapport ROP-Vlaanderen 2010-2011

4. Onderzoeksopzet en methoden

4.1 Een kwalitatief design met semi-gestructureerde interviews

De hoofddoelstelling van dit exploratieve onderzoek is te beschrijven hoe jongeren een aantal aspecten van het systeem leren en werken (zie hoofdstuk 2: probleemstelling en onderzoeksvragen) ervaren en evalueren. Omdat we de beleving van de jongeren zelf in de breedte willen onderzoeken, kozen we voor een kwalitatief onderzoeksdesign met semi-gestructureerde diepte-interviews als dataverzamelingstechniek (Mortelmans, 2009). We maakten daarbij gebruik van een interviewschema (zie bijlage) met een logisch opgebouwde lijst van thema's die, volgend uit de onderzoeksvragen, aan bod moesten komen: (1) toeleiding tot het systeem leren en werken, (2) schoolbeleving, (3) werkbeleving (voor zij die reeds gewerkt hadden), (4) relatie werk-school en (5) toekomstperspectief. Voor elk thema werd telkens een reeks van vragen geformuleerd, dit met de bedoeling om de verschillende deelaspecten van het thema in kwestie zoveel mogelijk te 'dekken' (bv. de relatie met collega's binnen het thema werkbeleving).

Als men streeft naar beleidsondersteunend en -relevant onderzoek dat iets kan betekenen voor de bevraagde jongeren, is het belangrijk om geïnformeerd aan het onderzoek te beginnen en ervoor te zorgen dat men in het onderzoek het verhaal van de participanten zo goed mogelijk vat (cf. interne geldigheid). Het tijdsbestek van de ad hoc opdracht sloot een participatief voortraject met jongeren zelf uit. Wel werd gestart met een literatuurstudie en werden er verkennende contacten gelegd met DBSO-leerkrachten en andere onderzoekers die vertrouwd zijn met de thematiek. Het opstellen van het interviewschema en de vragen gebeurde op basis van een literatuuronderzoek met twee componenten. Ten eerste was het nodig om ervoor te zorgen dat de vragen voldoende afgestemd waren op de specifieke onderwijs- en werksituatie van de respondenten. Daarom bestond een deel van de literatuurstudie erin om het systeem leren en werken in kaart te brengen (zie hoofdstuk 3). Ten tweede werd inhoudelijke inspiratie voor de vragen (bv. de verschillende deelaspecten van het concept schoolbeleving) geput uit vakliteratuur en eerder onderzoek over het

thema in kwestie. Waar nodig bespreken we deze inzichten ook kort in de resultatensectie, alvorens de bevindingen rond een bepaald thema te presenteren.

Het opstellen van de vragenlijst diende om richting te geven aan de interviews, maar hoefde niet op starre wijze gevolgd te worden. Flexibiliteit is net een grote troef bij het gebruik van semi-gestructureerde interviews in een exploratief onderzoek (Beyens & Tournel, 2009, p.202-206). Niet alleen werden de vragen vrij open geformuleerd, de interviewer kon tussendoor ook steeds bijvragen stellen of dieper ingaan op bepaalde antwoorden van de jongeren. Er worden een aantal thema's en vragen vooropgesteld, maar er is ruimte om relevante topics in het gesprek aan te halen. De jongeren worden hierdoor in de positie van expert bevraagd, en krijgen de kans om hun verhaal te brengen (Smith, 1995). In tegenstelling tot wat het geval is bij de afname van een kwantitatieve vragenlijst, heeft de kwalitatieve interviewer daarnaast ook de mogelijkheid om de formulering van de vragen aan te passen in functie van de situatie of het begripsniveau van de jongere.

4.2 Selectie van de respondenten, contactname en afname van de interviews

Binnen de limieten opgelegd door de looptijd van het onderzoek werd er vooropgesteld om 45 respondenten te bevragen. Bij de selectie van respondenten concentreerden we ons in het licht van de probleemstelling in de eerste plaats op de reële onderwijssituatie van de jongeren. Op dat vlak maakten we een onderscheid tussen jongeren in de leertijd (SYNTRA) en jongeren in het DBSO. Binnen het DBSO maakten we verder een onderscheid tussen jongeren in het reguliere traject, jongeren in een voor- of brugtraject en jongeren die in een POT zitten. Het is nodig om dit onderscheid te maken, aangezien deze trajecten (zoals we al besproken in sectie 3.1) van elkaar verschillen voor wat betreft doelstellingen, doelpubliek en inhoudelijke invulling en begeleiding van de leerlingen. We zorgden ervoor dat er uit elk van deze categorieën jongeren geselecteerd werden en lieten ons voor de concrete verdeling leiden door populatiegegevens (zie tabellen 3 en 4).

Bijkomend werd voor elke onderzoeksgroep de voorwaarde opgelegd om zowel jongens als meisjes te bevrage en om een aantal jongeren van allochtone afkomst mee te bevrage. Deze laatste voorwaarden werden, gelet op de kwalitatieve aard van het onderzoek, echter niet in concrete streefcijfers vertaald.

Tabel 3. Verdeling jongeren in de doelpopulatie (N=12240)⁵

Onderwijs Vorm	Voor- of brug Traject	POT	Arbeids- deelname	Totaal aantal leerlingen
DBSO	56%	14%	30%	8241
SYNTRA	-	-	-	3999

Tabel 4. Verdeling jongeren in de steekproef (N=47)

Onderwijs Vorm	Voor- of brug Traject	POT	Arbeids- deelname	Totaal aantal leerlingen
DBSO	14	5	13	32
SYNTRA	-	-	-	15

Om respondenten te selecteren, contacteerden we verschillende centra deeltijds onderwijs, SYNTRAcampussen en centra deeltijdse vorming (voor zij die voltijds in een POT zitten) in Vlaanderen. Binnen deze centra werden dan leerlingen aangesproken en gevraagd mee te werken aan het onderzoek. In onze steekproef zitten daardoor enkel respondenten in een voltijds engagement. Andere groepen (bv. hardnekkige spijbelaars of jongeren die in een jeugdinstelling verblijven) hebben we niet kunnen bevrage.

Omdat de schoolbeleving een belangrijk aspect vormt van deze studie, was het noodzakelijk om te zorgen voor voldoende verscheidenheid in de gecontacteerde centra. Zo niet lopen we het risico dat onze resultaten te ideografisch zijn, in die zin dat ze teveel de specifieke schoolbeleving in één of slechts enkele centra (of campussen) weerspiegelen. We selecteerden daarom in de vijf Vlaamse provincies respondenten uit 6 verschillende centra voor deeltijds onderwijs, 3 centra voor deeltijdse vorming en 4 SYNTRAcampussen.

⁵ Deze verdeling is gemaakt obv cijfergegevens van 2012 van www.ond.vlaanderen.be, aura en agodi.

Uiteindelijk werden er in de verschillende centra 47 jongeren aangesproken en bereid gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. De verdeling van de jongeren naar geslacht liep ongeveer gelijk (22 meisjes en 25 jongens). Bij de meeste jongeren (35 van de 47) hadden beide ouders de Belgische nationaliteit, bij de andere 12 beschikte minstens één van beide ouders niet over de Belgische nationaliteit. We maakten gebruik van een *informed consent* procedure waarbij de jongeren op voorhand mondeling gebriefd werden over het doel en de inhoud van het onderzoek. Er werd steeds benadrukt dat zij onder geen enkel beding verplicht waren om mee te werken. De interviews werden individueel en face-to-face afgenomen door de onderzoekers van het JOP, tijdens de lesuren in een lokaal van de school, zonder aanwezigheid van een derde. Alle interviews werden ook opgenomen op tape, na toestemming van de jongere.

4.3 Analysestrategie

Na de afname van de interviews werden de verbale data volledig uitgeschreven. De data werden vervolgens geanalyseerd door middel van thematische analyses. Thematische analyse is een methode die kan gebruikt worden om kwalitatieve data op minimale wijze te organiseren en gedetailleerd te beschrijven (Braun & Clarke, 2006, p.6). Deze analysetechniek past binnen het verkennende en beschrijvende karakter van onze onderzoeksdoelstelling. Het gaat hier om het beschrijven van een aantal thema's of patronen die terugkomen bij een deel (of soms bij alle) onderzoekseenheden in de dataset, en niet om een (diepgaande) analyse van individuele geïnterviewden. In thematische analyses kan ofwel een ruime, thematische omschrijving van de volledige dataset worden gegeven, ofwel slechts een bepaald deel van de dataset zeer gedetailleerd worden weergegeven (Braun & Clarke, 2006, p.8). In dit onderzoek werd de hele dataset opgenomen in de analyse. Dat we eerder verkennend en in de breedte werken, betekent (helaas) ook dat we wat moeten inboeten op diepgang en complexiteit.

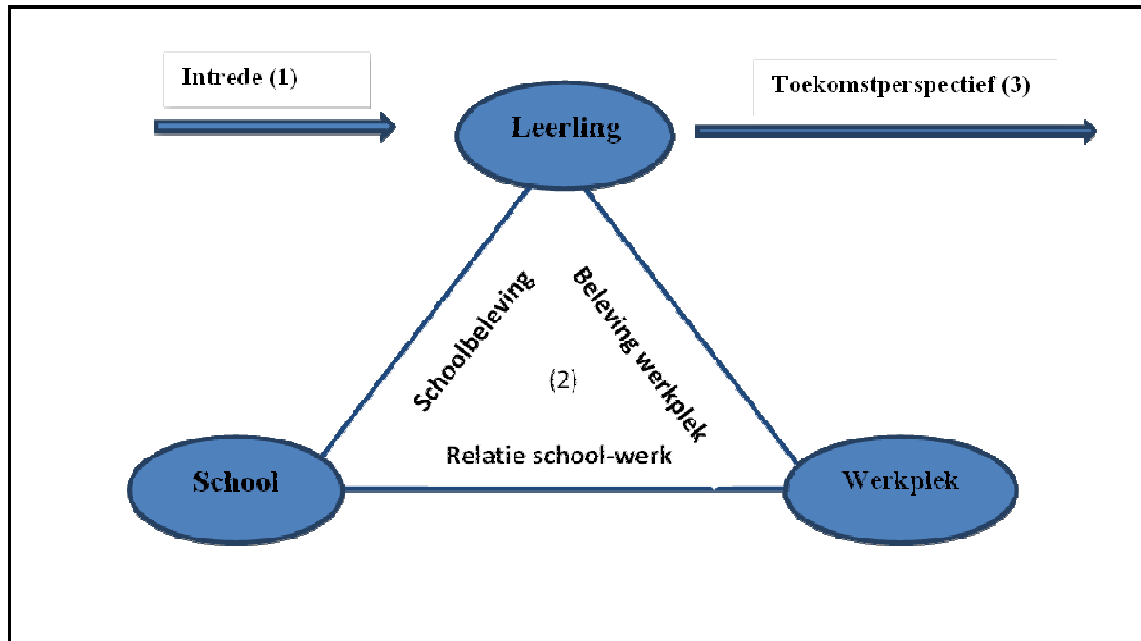
Bij de analyse van de uitgeschreven interviews gingen we grotendeels inductief en verkennend te werk, in die zin dat we dicht bij de data zelf bleven eerder dan specifieke hypothesen te toetsen of vanuit een op voorhand bepaald theoretisch perspectief (zoals bijvoorbeeld bij een discoursanalyse) naar de data te kijken.

Uiteraard is het nooit mogelijk om 'puur' inductief te werk te gaan, als onderzoekers hanteren we steeds op zijn minst impliciet een bepaalde bril om uit de ruwe data bepaalde zaken te selecteren, thema's te ordenen en linken te leggen. Deze actieve rol van de onderzoeker valt niet uit te sluiten. Wanneer de onderzoeker vertrekt vanuit een bepaalde insteek (zoals bijvoorbeeld de doelstellingen geformuleerd in het decreet 'leren en werken') of vanuit een aantal begrippen of bevindingen uit andere onderzoek die richting geven aan de eigen interpretaties (zogenaamde 'sensitizing concepts') wordt dit zoveel mogelijk geduid bij het bespreken van de resultaten. We proberen bij het bespreken van de resultaten steeds de balans tussen inductieve en deductieve elementen - tussen wat geïnterpreteerd wordt vanuit eerder onderzoek en/of bepaalde theoretische perspectieven en wat onze respondenten te kennen geven - voldoende duidelijk te maken.

5. Resultaten

Dit onderzoek stelde zich tot doel om een beter beeld te krijgen over de ervaringen van jongeren met wat we in de probleemstelling de 'slow motion intrede op de arbeidsmarkt hebben genoemd. We identificeerden hierin drie grote thema's: de instroom in het systeem van 'leren en werken', de manier waarop jongeren de verschillende componenten van dit systeem ervaren en evalueren (de schoolcontext, de werkplek, en de relatie tussen beiden), en tot slot het toekomstperspectief. Deze aspecten werden schematisch voorgesteld in onderstaande figuur. In wat volgt bespreken we per thema de belangrijkste resultaten.

Figuur 2. Schematisch overzicht aspecten onderzoeksvragen



5.1 Gedeelde achtergronden, verschillende wegen naar het systeem leren en werken

Het doel van dit hoofdstuk is tweeledig: (1) de bevroagde steekproef karakteriseren en (2) bijdragen aan de kennis over de toeleiding van jongeren naar het systeem leren en werken. We brengen daarom niet alleen de achtergrond van de bevroagde jongeren in kaart, maar kijken meer specifiek naar de wijze waarop een aantal persoons- en contextgebonden factoren ertoe hebben bijgedragen dat zij in het systeem leren en werken terecht kwamen. Daarbij stellen we ons vooral de vraag in welke mate we hier te maken hebben met een homogene of eerder heterogene groep. Met andere woorden: welke verschillen zijn er waar te nemen tussen leerlingen wanneer we kijken naar de wijze waarop hun toeleiding naar het stelsel leren en werken is gebeurd? Door (verschillen in) de toeleiding en de factoren die daarin een rol hebben gespeeld te beschrijven, hopen we ook meer zicht te krijgen op de volgende kwestie: in welke mate kan er gesproken worden over een vrije en geïnformeerde keuze voor het systeem leren en werken?

Achtergronden van de jongeren in onze steekproef: een beknopte schets

De dubbele doelstelling van het deeltijds onderwijs om enerzijds te voorzien in de mogelijkheid al werkend een specifiek beroep aan te leren en anderzijds opvang te voorzien voor kwetsbare jongeren brengt ons bij de vraag naar de instroom in het deeltijds onderwijs. Eerdere studies (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011, p.98-127; Departement Onderwijs en Vorming, 2011) hebben aangetoond dat de schoolcarrière van jongeren in het systeem van leren en werken zeer vaak gekenmerkt wordt door één of meerdere jaren schoolachterstand (zittenblijven), schoolveranderingen en een lage betrokkenheid. Daarnaast zijn de jongeren meestal afkomstig uit het technisch of beroepsonderwijs, en in veel mindere mate uit het algemeen secundair onderwijs. Velen onder hen komen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status. In wat volgt gaan we kort na in welke mate de door ons bevraagde jongeren aan dit profiel beantwoorden⁶.

Uit tabel vijf blijkt dat ongeveer een derde van de jongeren in onze steekproef nog geen achterstand opgelopen had (zittenblijven). Dit wil uiteraard niet zeggen dat hun schoolcarrière vlekkeloos verliep. Uit de interviews blijkt dat de meeste jongeren één of meerdere keren veranderden van richting en daarbij vaak afzakten naar een 'lagere' richting (het zogenaamde 'watervaleffect'). Bijna de helft van de jongeren uit onze steekproef had reeds 1 of 2 jaar schoolachterstand bij de instroom in het systeem van leren en werken.

Tabel 5. Schoolachterstand bij de bevraagde jongeren (N=47)

	DBSO	SYNTRA
0 jaar	10	4
1 jaar	7	5
2 jaar	8	2
3 jaar	1	0
Geen (of onbetrouwbare) info	6	4
Totaal	32	15

In tabel zes is te zien waar de jongeren uit onze steekproef hun schoolcarrière begonnen. Er blijkt in onze steekproef een vrij gelijke spreiding te bestaan op dat

⁶ Het ligt uiteraard niet in onze bedoeling dit kwantitatief te gaan 'toetsen'. We willen onze steekproef kort beschrijven en positioneren in het licht van eerder studies.

vlak: ongeveer een derde begon het secundair onderwijs ooit in het aso, een derde in het tso en een derde in het bso. Een klein aantal respondenten (4) startte in het BuSo.

Tabel 6. Instroom in het secundair onderwijs (N=47)

	DBSO	SYNTRA
aso	8	4
tso	11	5
bso	10	4
BuSo	2	2
Geen (of onbetrouwbare) info	1	0
Totaal	32	15

Aan de hand van het beroep van de ouders (zie tabel zeven en acht) trachten we ten slotte nog iets te zeggen over de sociaaleconomische achtergrond van de jongeren in onze steekproef. Bij de vaders zien we veel arbeiders en kleine zelfstandigen (bakkers, loodgieters etc.). Slechts een heel kleine minderheid heeft een bediendecontract. Vaders in hogere bediendenfuncties komen we zelden tegen bij de jongeren in onze steekproef. Bij de moeders valt het hoge aantal ongeschoolde arbeiders (bijna allemaal kuisvrouwen) en lagere bedienden (vaak secretaresses) op. Bij een vierde van de jongeren in onze steekproef werkt de moeder niet.

Tabel 7. Beroep vader

	DBSO	SYNTRA
Hoger bediende	2	1
Lager bediende	2	2
Geschoolde arbeider	3	3
Ongeschoolde arbeider	8	4
Kleine zelfstandige	5	3
Werkloos/invaliden	4	0
Pensioen	2	0
Overleden	1	0
Onbekend	5	2
Totaal	32	15

Tabel 8. Beroep moeder

	DBSO	SYNTRA
Hoger bediende	1	3
Lager Bediende	9	4
Geschoolde arbeider	0	0
Ongeschoolde arbeider	11	6
Kleine zelfstandige	1	0
Werkloos/invaliden	10	0
Totaal	32	15

In het algemeen kunnen we stellen dat het gemiddelde profiel van de jongeren in onze steekproef, zeker wat socio-economische achtergrond en schoolachterstand betreft, goed aansluit bij het profiel dat naar voren komt uit eerdere studies.

De positieve (her)interpretatie van de keuze voor het systeem 'leren en werken'

Dat vele jongeren een negatief gekleurde schoolloopbaan en een lagere sociale afkomst delen wil niet onmiddellijk zeggen dat we hier met een homogene groep te maken hebben. Er zijn verschillende redenen waarom jongeren in het deeltijds onderwijs terechtkomen. In eerste instantie geven vele respondenten aan dat ze de keuze voor het systeem van leren en werken zelf gemaakt hebben, bewust en weloverwogen. De meeste respondenten geven ook aan dat ze blij zijn met de specifieke beroepsopleiding die ze volgen en zeggen dat ze hierover nooit twijfelen. Ze evalueren hun keuze dus meestal positief, en legitimeren die bijvoorbeeld door te verwijzen naar een zeker 'match' met hun persoonlijkheid. Andere verantwoordingen die vaak terugkomen zijn: "*Ik wou altijd al iets met technische dingen doen*" of "*omdat ik dat graag doe*".

Interviewer: *Het is voor winkelbediende dat je in opleiding bent. Waarom heb je daarvoor gekozen?*

Respondent 44, Meisje, DBSO : *Euh, ik weet niet echt hoe ik dat moet uitleggen. Ik heb dat altijd zo gehad. Ik hou van sociaal contacten eigenlijk. Ik ben iemand die zich overal ergens tussenuit kan praten, zal ik zeggen.*

Interviewer: *We vroegen ons af waarom heb je voor zorgkundige gekozen? Is dat iets wat je zelf...*

Respondent 45, Jongen, DBSO: *Dat ligt bij mij. Ik ben een sociaal iemand en ik wil met mensen bezig zijn.*

Respondent 5, Meisje, DBSO: *...en dan hadden ze gezegd dat ik niet geschikt was, en dan ben ik hier verzorging komen doen. Heb al van kleins af aan gezegd dat ik in een rusthuis wil werken.*

Interviewer: *Is dat iets zelf wat je gekozen hebt toen je hieraan kwam?*

Respondent 39, Jongen, DBSO: *Voor mijn 12 jaar wist ik al: 'Ik wil dit doen' dus*

Deze positieve (her)interpretaties werden ook vastgesteld in het etnografisch onderzoek van Laermans, Vanhove en Smeyers (2001) bij jongeren in het beroepsonderwijs. In navolging van hen hoeden we er ons ook hier voor om deze legitimaties zomaar 'at face value' aan te nemen. Ten eerste proberen mensen hun gedrag en hun keuzes steeds te interpreteren in overeenstemming met hun persoonlijke overtuigingen, waarden en normen. Dit mechanisme staat in de psychologie bekend als *cognitieve consonantie* (Festinger, 1957) en zorgt er in dit geval waarschijnlijk voor dat de jongere een bepaald beeld van zichzelf kan behouden als een vrij en autonoom individu. Het omgekeerde doen, en toegeven dat men eigenlijk in een minder gewaardeerd onderwijssysteem is terecht gekomen omwille van persoonlijke problemen of na een reeks teleurstellingen, kan een onaangename spanning - *cognitieve dissonantie* - met zich meebrengen. Ten tweede is een interview ook een sociale situatie, en in dat opzicht een soort 'frontstage' of 'podium' waarin mensen een positief beeld van zichzelf presenteren en gevoelens als schaamte of verlegenheid ten opzichte van de onderzoeker proberen te vermijden (Goffman, 1959). Wanneer we nader beginnen doorvragen blijkt inderdaad dat een deel van de leerlingen zich bewust is van de lagere status die in de maatschappij aan het (deeltijds) beroepsonderwijs wordt toegeschreven⁷, dat zij niet steeds zelf weloverwogen of goed geïnformeerd gekozen hebben voor de richting waarin ze zitten en dat vele externe factoren hun rol hebben gespeeld.

⁷ Dat vele leerlingen zich duidelijk bewust zijn van verschillen in maatschappelijk aanzien tussen verschillende onderwijsvormen blijkt ook recent onderzoek door Van Gasse en collega's (2013).

Factoren die een rol spelen in de overgang van het voltijds naar het deeltijds onderwijs: een breder perspectief

Om een vollediger zicht te krijgen op het waarom van de 'keuze' voor het systeem van leren en werken dienen we de interpretaties die de respondenten zelf geven aan hun situatie te plaatsen binnen een bredere context. In de eerste plaats denken we dan aan het reeds afgelegde schooltraject en de evoluties die zich daarin hebben afgespeeld. Met dit in het achterhoofd vroegen we dan ook aan onze respondenten om de eigen schoolloopbaan te schetsen vanaf de intrede in het lager onderwijs en daarbij te focussen op 'sleutelmomenten' zoals zittenblijven en veranderingen van school en/of studierichting. We probeerden daarbij zoveel mogelijk informatie te verzamelen over de factoren die een rol speelden bij deze veranderingen, en dan vooral bij de overstap van het voltijdse naar het deeltijdse systeem. Eerder grootschalig kwantitatief onderzoek naar de push- en pull-factoren die maken dat jongeren vroegtijdig het voltijds secundair onderwijs verlaten legde 5 belangrijke factoren bloot (Creten et al., 2002):

- 1) Schoolmoeheid, demotivatie en gedragsproblemen op school.
- 2) Aantrekkingskracht van andere opleidingen, de arbeidsmarkt en meer onafhankelijkheid
- 3) Persoonlijke en familiale problemen
- 4) Inhoud van de opleiding (verkeerde studiekeuze)
- 5) Zwaarte, moeilijkheidsgraad van de opleiding

Datzelfde onderzoek toonde vervolgens aan dat de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt als belangrijkste motief naar voor kwam, gevolgd door inhoud van de opleiding en schoolmoeheid (Creten, et al., 2002).

Ook in onze interviews komen de 5 bovenvermelde factoren duidelijk naar voor wanneer de schoolloopbaan in het algemeen en de overstap naar het deeltijds onderwijs in het bijzonder besproken wordt. Bij de meeste jongeren gaat het bovendien om een combinatie van verschillende factoren. Het voordeel van onze kwalitatieve interviewdata is dat ze ons een rijk en vrij gedetailleerd zicht geven op het samenspel tussen die verschillende factoren op individueel niveau, hoe de ene factor (vb. zwaarte van de opleiding) de andere factor beïnvloedt (vb.

schoolmoeheid en demotivatie), hoe de jongere zijn of haar voorgeschiedenis en familiale context een rol spelen in bepaalde beslissingen die worden genomen. Wanneer we onze interviewdata in al zijn rijkdom beschouwen, krijgen we in eerste instantie 47 unieke verhalen. Tegelijkertijd stellen we vast dat er groepjes van jongeren zijn die een bepaald patroon, een bepaalde constellatie van factoren delen. Het zijn die patronen die we hier zullen toelichten. We willen daarbij duidelijk vermelden dat het niet onze bedoeling is om tot een rigide en veralgemeenbare classificatie van alle jongeren in het deeltijds onderwijs te komen. Ons onderzoeksdesign is daar niet voor geschikt, maar het gevaar is ook dat we onze respondenten teveel in een theoretisch ideaaltipe duwen, en daardoor bepaalde verschillen overdrijven en andere onderbelichten.

Diversiteit in de wegen naar het systeem 'leren en werken': schets van een aantal terugkerende profielen in de data.

Een eerste groep van jongeren vinden we vooral terug in de leertijd (SYNTRA) en in het reguliere traject van het deeltijds beroepsonderwijs. Hun keuze voor het deeltijds onderwijs is vooral ingegeven door schoolmoeheid en de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt. De meesten onder hen zijn nooit of slechts een enkele keer blijven zitten. Zij maken zelden tot nooit melding van spijbelen of andere gedragsproblemen. Sommigen, vooral zij met iets hogeropgeleide ouders, begonnen in het ASO of TSO en zakten vervolgens na slechte schoolresultaten af naar BSO. Anderen begonnen de schoolloopbaan onmiddellijk in het BSO. Wanneer ze praten over de redenen voor hun overgang naar het deeltijds onderwijs vermelden zij zelden tot nooit slechte cijfers of een tegenvallende inhoud van de studie. Integendeel, een groot aantal onder hen koos in het deeltijdse systeem voor een gelijkaardige beroepsopleiding, maar dan nu met een veel grotere nadruk op de praktijk en de mogelijkheid om te werken en geld te verdienen. Wel halen zij regelmatig aan dat ze school beu waren, dat stilzitten en theorie studeren niet voor hen weggelegd was. Velen onder hen gingen op eigen initiatief op zoek naar informatie over het deeltijds onderwijs eerder dan dat ze dat op aanraden van anderen deden.

Interviewer: *En over de opleiding schoonheidsspecialiste in het TSO was je eigenlijk niet tevreden over?*

Respondent 14, Meisje, SYNTRA: Nee, ik moet me mijn handen kunne bezig zijn, ik moet da kunne doen en daarmee da ik dees ook ben gaan doen. Als ge afgestudeerd bent, kunt ge 't, want ge hebt 't al gedaan. Ge hebt de ervaring al van in een salon te staan, ge weet hoe da klanten reageren, hoe da ge daar zelf op moet reageren en da hebde op 't school nie hé

Interviewer: Dus, jullie hebben geen praktijk ofzo?

Respondent 14, Meisje, SYNTRA: Jawel, ma weinig, als ge zo dagschool doet ik denk da ge dan beter bent in uwe theorie dan in uwe praktijk, omda ge meer theorie hebt ook dan praktijk, en dan leerde ook enkel maar de basis. Als ge dan afgestudeerd bent, ja wete, da zijn ook dinges ook van vroeger da nu totaal soms nie meer gedaan worden in een kapsalon.

Interviewer: dus die opleiding da ge vroeger deed was ook nie helemaal up to date dan?

Respondent 14, Meisje, SYNTRA: Nee ik vond da zo te weinig praktijk, veel te weinig. En dan altijd 'tzelfde hé.

Interviewer: Ja wa bedoel je me altijd 'tzelfde?

Ja, pakt da ge een heel jaar nagelkes hebt geveild, nie ander dinges, gewoon nie veel, da ge zo een heel jaar gewoon 'tzelfde zit te doen zonder eigenlijk nieuw bij te lere

Interviewer: En heeft da gemaakt da jij voor een SYNTRA opleiding hebt gekoze?

Respondent 14, Meisje, SYNTRA: Ja.

Interviewer: Vertel is hoe da gegaan is.

Respondent 14, Meisje, SYNTRA: Ja, ik had da eerst op 't internet opgezocht, da ik dees wou gaan doen en ja die [de ouders] ware daar nie zo enthousiast over, want ja, mense geve daar altijd een oordeel over hé ja. 'Da's voor domme mensen' heeft mijn papa dan gezegd. Ik zei van: 'ja ik wil da echt graag doen'

Bij een tweede groep jongeren zien we vooral een combinatie van schoolmoeheid, demotivatie en slechte resultaten als belangrijkste factoren voor de overgang naar het deeltijds onderwijs. In tegenstelling tot de jongeren in de vorige groep wordt hun schoolloopbaan veel meer gekenmerkt door zittenblijven,

veranderingen (zowel van studierichting als van school) en in mindere mate ook spijbelgedrag. Bijna allemaal hadden ze reeds achterstand opgelopen in het lager onderwijs. Daardoor begonnen ze het secundair onderwijs op aanraden van ouders en/of leerkrachten meestal direct in het TSO of het BSO (b-stroom of richtingen die voorbereiden op TSO/BSO). Ook daar bleven de meesten minstens 1 keer zitten of werden ze geconfronteerd met een B of C attest. In deze groep vinden we ook een aantal jongeren van niet-Belgische afkomst die o.a. omwille van taalproblemen achterstand hebben oplopen in het voltijdse onderwijs en geadviseerd werden om naar het deeltijdse systeem over te stappen. Slechte schoolresultaten of een C-attest, en dus het vooruitzicht om nog eens te blijven zitten, vormen vaak de katalysator om het voltijds onderwijs te verlaten.

Respondent 15, Meisje, SYNTRA: *Ik had eigenlijk geen keus, omdat ik mijn jaar moest overdoen en ik zag da nie zitte en ... studere studere was ook nie voor mij en dan ben ik naar 't clb gegaan en hebbe ze mij aangerade om leercontract te doen*

Interviewer: *Welk attest had je vorig jaar? In de hotelschool?*

Respondent 40, meisje, DBSO: *Een C – attest omdat die richting... Dat ging niet. En dan heb ik gezegd dat ik deeltijds ging doen en dat is vele beter*

Interviewer: *En wat maakt dat je dan gekozen hebt om deeltijds te gaan doen en niet om op uw jaar opnieuw te doen?*

Respondent 40, meisje, DBSO: *Ik had geen zin om mijn jaar terug opnieuw te doen*

Interviewer: *En stel dat je ideaal gezien wel een A – attest had gekregen, had je dan gewoon uw traject door gedaan in de hotelschool?*

Respondent 40, meisje, DBSO: *Ja, ik denk dat wel.*

Hun keuze voor het deeltijdse systeem, zeker in vergelijking met de jongeren uit de vorige groep, is veel minder ingegeven door de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt en veel meer door de problemen die ze hebben in het voltijds onderwijs. Dit blijkt ook uit het feit dat een aantal van hen later in het interview toegeven dat ze spijt hebben van hun keuze om te gaan werken. We zien dan

ook dat zij vaak op advies van anderen (vooral het clb of de leerkrachten) naar het deeltijds gaan, soms zonder echt goed te beseffen waar ze aan beginnen.

Interviewer: *Ja, maar heb je spijt van je keuze?*

Respondent 15, meisje, SYNTRA: *Een beetje wel ja, ik zou toch liever gewoon normaal school hebbe afgedaan.*

Interviewer: *Als je da op voorhand had geweten, had je 't dan ook gedaan?*

Respondent 15, meisje, SYNTRA: *Nee, want ik wist da eigenlijk nie da wij geen vakantie hadde, dat we ook in 't weekend moete werke, en euh paasvakanties, al die kleine vakanties, hebbe wij ook nie, de grote vakanties moete wij ook euh gaan werke*

Een derde groep van jongeren is in een aantal opzichten vergelijkbaar met de vorige. Ook bij hen zijn het vooral problemen in het voltijdse systeem en niet zozeer de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt of van het systeem leren-werken die maakten dat ze (veelal) in het DBSO terecht kwamen. Ook hun traject wordt gekenmerkt door tegenvallende resultaten, achterstand (blijven zitten) en vele veranderingen van school en/of studierichting. Zij onderscheiden zich echter van de vorige groep door het feit dat deze veranderingen niet (of niet alleen) worden ingegeven door slechte resultaten of de tegenvallende inhoud van de studierichting, maar (ook) door (ernstige) gedragsproblemen. Bij alle jongeren uit deze groep is er sprake van een spijbelproblematiek, en openlijke conflicten met leerlingen en/of leerkrachten. Wanneer we doorvragen naar de redenen voor hun 'rebellend' gedrag spreken zij vaak over problemen thuis, depressie en/of liefdesperikelen. Zij werden allen één of meerdere keren gedwongen om te veranderen van school, omdat ze geschorst of verwijderd werden. Een aantal onder hen werd al eens geplaatst in een jeugdinstelling of staat onder toezicht van de jeugdrechter. Bij hen is er nog minder sprake van keuzevrijheid dan in de vorige groep. Anderen (leerkrachten, clb, begeleiders,...) spelen een zeer grote rol spelen in de beslissing om naar het deeltijds onderwijs te gaan.

Respondent 38, meisje, DBSO: *In SYNTRA ben ik na 2 maanden buiten gegoooid geweest omdat ik niet meer kwam.*

Interviewer: En hoe komt dat zo? Kwam dat omdat je geen zin meer had om te gaan?

Respondent 38, meisje, DBSO: Ja, mijn vriendinnen gewoon. Het uit willen hangen en geen goesting hé (lachend). Volgens mij ben ik daartussen nog naar een andere school geweest (lachend). Dan ben ik naar [school x] gegaan. Alé, dat was na SYNTRA, ben ik naar [school x] geweest ook. Daar is het ook niet goed afgelopen. Daar ben ik ook na 2 maanden buiten gegoooid. En dan ben ik naar hier gekomen

Interviewer: En hoe verloopt het hier?

Respondent 38, meisje, DBSO: Goed, in het begin dat ik hier zat iets minder. Ik zat toen ook in een instelling. Die hebben mij dan doorverwezen naar hier

Respondent 4, jongen, DBSO: Dan ben ik naar [school x] gegaan in [gemeente x], dat was zo joaa, dat was meer een school voor zo verzorging en die dingetjes. Euh dan zennek dan buitengevlogen na het eerste jaar. Dan ben ik naar [gemeente y] gegaan, [school y], ja ineens naar [school y] in [gemeente y], en dan heb ik daar tot het euh derde, derde middelbaar gezeten. Tot derde middelbaar en dan ben ik daar buitengevlogen en dan naar hier naar [school z] gekomen.

Interviewer: En euh hebde jij dan ooit een b attest of c attest gehad ofzo?

Respondent 4, jongen, DBSO: Neeje, mijn punten waren altijd wel ca va maar

Interviewer: Hoe ben je dan hier terecht gekomen, was dat school die dat aanraadde, ouders of vrienden?

Respondent 4, jongen, DBSO: Die in [gemeente y], dat was ook, die hadden me naar daar gestuurd omdat dat veel meer praktijk uren zijn en minder theorie. En omdat ik niet zo graag stilzit op ne stoel met een papierkje en dit en dat. Ga na daar dat is meer praktijk en meer iets voor u. De praktijk, dat was, dat was wel goed, maar gewoon de regels daar en hoe dat die deden tegen mensen enzo dat ging er echt over. Die stonden precies nog 50 jaar achter ofzo. En ja uiteindelijk daar toen dat ik daar ben buitengevlogen hebben wij zo wat overlegd zal ik zeggen om te zien wat ik dan best kan doen.

Interviewer: *En met wie was dat dan, met school daar dan?*

Respondent 4, jongen, DBSO: *Ja met zo het CLB*

Een vierde groep van jongeren kwam vooral terecht in het deeltijds onderwijs door persoonlijke en familiale problemen. Ze onderscheiden zich van de vorige groepen doordat er geen sprake is van schoolmoeheid, slechte resultaten of gedragsproblemen op school (spijbelen, conflicten met leerkrachten etc.). Het zijn vooral niet-schoolgerelateerde factoren die maken dat zij in het deeltijds onderwijs terecht kwamen. Ze moesten bijvoorbeeld gaan werken omwille van financiële problemen in het gezin of omdat ze weg wilden van huis en het systeem leren-werken hen meer mogelijkheid tot autonomie gaf. In deze groep vinden we ook een meisje waarbij haar zwangerschap een grote rol speelde in de beslissing om voor het deeltijdse systeem te kiezen. Op die manier had ze meer tijd voor haar kindje en verdiende ze geld om met haar vriend een appartementje te huren. Deze groep vormde in onze steekproef wel een kleine minderheid (3 van de 47 respondenten).

Interviewer: *Ja en hoe komt dat zo ineens van ASO naar deeltijds?*

Respondent 41, Jongen, DBSO: *Dat was eigenlijk mijn pa... In juni is die weggegaan en tot nu toe is die helemaal niet teruggekomen. En mijn ma is in Frankrijk dus ik woon nu bij mijn tante. En mijn tante kan niet zo voor mij zorgen zoals de andere... Gelijk zij voor de andere zorgt. En deeltijds heb ik gekozen omdat ik ook een beetje geld wilde verdienen.*

Interviewer: *Oké, wat zeiden je vrienden daarvan, dat je naar deeltijds ging?*

Respondent 41, Jongen, DBSO: *Zo van: 'ben je zeker? Heb je erover nagedacht?'*

Interviewer: *Ze hadden er twijfels bij of zo dan*

Respondent, 41, Jongen, DBSO: *Ja, dat heeft mij een beetje doen twijfelen dan, maar ik heb geen keuze.*

Interviewer: *Geen keuze? Waarom zeg je dat dat je geen keuze hebt?*

Respondent 41, Jongen, DBSO: *Omdat... Tja, omdat ik geld moet verdienen, want mijn pa is er al niet dus. Tot dat hij terugkomt. Misschien kan ik veranderen als hij terugkomt, misschien niet. Ik weet dat niet.*

Een vijfde en laatste duidelijk te onderscheiden groep wordt gevormd door mensen voor wie het reguliere onderwijs niet haalbaar bleek of niet haalbaar geacht werd, bijvoorbeeld omwille van leerproblemen (dyslexie, dyscalculie) of ontwikkelingsstoornissen (autisme). Deze jongeren zijn meestal afkomstig uit het buitengewoon secundair onderwijs (BuSo), en proberen via SYNTRA of DBSO aan werk, een certificaat of een diploma te geraken. Een van onze respondenten hoopte via de opleiding bij SYNTRA bijvoorbeeld het stigma van 'BuSo' van zich af te werpen:

Interviewer: *Oké, goed. En nu je hier begonnen bent, heb je een goed gevoel dat je hier begonnen bent? Of waren er twijfels?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Nee, gewoon het gevoel dat ik toch nog in een gewone school heb kunnen proberen. Alé, heb kunnen doen en dat ik niet zo mijn hele leven in een BUSO heb moeten zitten. Alé, dat is goed voor kinderen die het moeilijker hebben en zo. Ik had het natuurlijk ook moeilijker maar ik heb het niet kunnen proberen. Daar wringt het voor mij een beetje, dus nu kan ik toch wel zeggen van: 'Ik zit in een gewone school. Ik kan mijn diploma halen.'*

Interviewer: *Heb je het gevoel dat je nu meer respect krijgt ?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Ja, nu van mijn ouders had ik wel het respect dat ik daar zat. Ze hadden er ook voor gekozen om mij direct naar BuSo te sturen, omdat ik het toch niet zou aankunnen. Maar ik hoorde wel van mijn broers en zussen steken van: 'Jij die in BuSo zit.' Zo van die dingen. Dat gooide ze mij wel altijd op het hoofd en ik had ook vrienden die op een gewone school zaten en die zeiden dat ook wel.*

Interviewer: *Ja?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Ja, dat merk je wel dat ze toch een verschil maken als je in BUSO zit. Dat is echt zo dat ze denken dat je veel minder kunt. Daarmee dat ik ook blij ben dat ik dit kan doen dat ik toch kan zeggen van...*

Ten slotte waren er nog een paar respondenten wiens verhaal in die mate uniek was in de steekproef dat het niet kon worden ondergebracht in een bepaalde categorie. Zo was er bijvoorbeeld het verhaal van respondent 8, een jongen uit DBSO die als vluchteling in België was beland en in zijn land van herkomst (en

de andere landen die hij als vluchteling doorkruiste) nooit naar school was geweest. Hij werd bij aankomst in het voltijds onderwijs vrijwel onmiddellijk geadviseerd om naar het DBSO over te stappen. Zoals reeds aangegeven, was het niet onze bedoeling om een representatieve, noch exhaustieve indeling te maken van alle studenten in het systeem 'leren en werken', maar eerder om op basis van onze steekproef een beeld te schetsen van de diversiteit in de trajecten die jongeren hebben afgelegd bij de instroom in het systeem leren en werken.

5.2 De beleving van het systeem leren en werken door de jongeren

Uit 5.1 blijkt dat een diverse groep jongeren met soms uiteenlopende motieven hun intrede doen in het systeem leren en werken. In wat volgt bespreken we op basis van de interviews de beleving van het systeem door deze verschillende jongeren. We nemen achtereenvolgens de relatie leerling-school, leerling-werkplek en school-werkplek onder de loep.

5.2.1 Leerling-school

In dit onderdeel schetsen we een beeld van de relatie tussen de leerling en de school. We bekijken eerst hoe in de component leren het lessenpakket wordt ingevuld en wat de jongeren er van vinden. Daarna focussen we op de verschillende alternatieve trajecten die voorbereiden op de arbeidsdeelname in de component werken. Voldoen deze aan de verwachtingen van de jongeren en hoe verwoorden zij zelf deze ervaringen? Ook bekijken we de relatie met leerkrachten en begeleiders uit de verschillende trajecten en bekijken we of en hoe dit een impact heeft op de schoolbeleving van de jongeren. Zijn er verschillen met het voltijds onderwijs, of tussen SYNTRA en het DBSO onderling en waar situeren die zich dan volgens de jongeren?

Component leren: Ervaringen met het lessenpakket

In SYNTRA krijgen de jongeren één dag les, waarvan een halve dag praktijk en een halve dag algemene vorming (PAV). In het DBSO worden over het algemeen twee lesdagen ingepland. Zij wijden één dag aan praktijk en één dag aan PAV.

De praktijklessen worden ingevuld met praktische toepassingen die bruikbaar zijn op de werkvloer. Daarnaast wordt PAV samengesteld uit algemene vakken zoals geschiedenis, talen, aardrijkskunde, ...

De meningen over de inhoud van deze vakken zijn sterk verdeeld onder de respondenten. Uit de interviews komen veel gelijkaardige reacties naar boven die voorspelbaar zijn voor een tiener die gevraagd wordt zijn of haar lessen te omschrijven, namelijk: 'saai', 'nutteloos', 'ik snap niet waarom we dit krijgen', 'we kunnen dat toch niet gebruiken'... . Het betreft hier dan voornamelijk reacties op PAV.

Er zijn echter ook leerlingen die deze reactie nuanceren. Ze aanvaarden de inhoud, ze leggen zich neer bij de keuze van de vakken, al zien ze het nut niet steeds in. Dit blijkt voor sommigen een andere houding dan dat ze zich aanmaten in het voltijds onderwijs. De reden hiervoor kan gezocht worden in de verhouding van de leerling ten opzichte van de school en leerkrachten in vergelijking met het voltijds onderwijs. Door dit verschil in aanpak lijken de leerlingen meer respect te hebben voor de vakken (hier wordt verder op doorgegaan later in dit onderdeel).

Sommige jongeren vinden de lessen te gemakkelijk. Als we de gesprekken bekijken lijkt dit vooral voor te komen bij jongeren die bewust gekozen hebben voor het systeem leren en werken en er niet terecht zijn gekomen door leermoeilijkheden of andere problemen, zoals deze jongen uit het DBSO aangeeft:

Interviewer: *Vind je het moeilijk de lessen?*

Respondent 41, jongen, DBSO: *Moeilijk pff... Voor mij? Nee*

Interviewer: *Voor anderen wel?*

Respondent 41, jongen, DBSO: Ja, voor sommige wel. Sommigen zijn hier in deeltijds maar zij kunnen ook niets.

Interviewer: Dus je hebt soms wel het gevoel dat het voor u wel rapper zou mogen gaan.

Respondent 41, jongen, DBSO: Ja, soms wel. Want ik ben hier ook met een andere vriend van ASO. En die... Tja, wij zijn altijd zo het eerste klaar en zo. De andere altijd zo een half uur later.

Interviewer: Is dat zo... Wat vind je daarvan? Vind je dat lastig soms?

Respondent 41, jongen, DBSO: Nee, dat is niet lastig. Dan heb ik wat tijd voor mezelf een beetje. Dan zit ik zowat op mijn gsm of zo. Ik weet niet.

Wat de praktijkvakken betreft zijn de antwoorden erg verdeeld. Uit de interviews kunnen we verschillende meningen filteren. Deze opmerkingen komen zowel voor bij leerlingen uit het DBSO als SYNTRA.

Veel hangt af van het niveau van de leerling. Sommige jongeren hebben al een bagage aan ervaring mee (uit vorige stages, weekendwerk, familiebedrijven, ...) voor ze aan een richting in deeltijds beginnen. Voor hen zijn de praktijklessen veelal herhaling. Zij zitten echter samen met jongeren die soms voor de eerste keer in aanraking komen met de materie. Zij geven aan dat de praktijklessen wel waardevol zijn. Volgens sommige respondenten wordt hier door bepaalde praktijkleerkrachten op ingespeeld door de leerlingen aan een verschillend tempo te laten werken, maar dit is niet altijd praktisch haalbaar.

Interviewer: Op dinsdag heb je praktijk. Wat vind je daarvan?

Respondent 26, jongen, DBSO: Ja, je leert altijd iets bij hé. Op mijn werk moet ik ook van alles doen, zowel interieur, deuren steken en ramen steken. Maar bijvoorbeeld pen-gaatverbindingen, dat leer ik wel op school.

Interviewer: Dus dan is dat wel nuttig dat je dat leert op school?

Respondent 26, jongen, DBSO: Ja, of met grote machines werken. Dat leer ik op school, maar niet op mijn werk.

Interviewer: Hoe zijn de praktijkvakken? Leer je daar veel bij? Zijn die waardevol?

Respondent 20, jongen, SYNTRA: De praktijkvakken vind ik misschien iets minder dan de algemene vakken, omdat er weinig structuur inzit. Dat is een beetje het enige waar ik mij in stoor eigenlijk. Dan besluiten de leerkrachten eens om wat theorie te doen of naar de carrosserie te gaan om ons wat bezig te houden. Ik heb soms meer het gevoel dat het gaat om bezigheid dan eigenlijk echt iets bijbrengen.

Interviewer: Dus je leert niet voldoende bij naar uw zin?

Respondent 20, jongen, SYNTRA: Ja, daar gaat het eigenlijk om. Het is een beetje onder mijn verwachtingen. Op dat vlak is het de praktijk op mijn werk die mij alles bijbrengt.

Sommige respondenten trekken de competentie van de leerkracht in twijfel en roepen dit in als reden waarom het niet altijd even vlot loopt in de praktijkvakken.

Interviewer: Waarom heb je het gevoel dat je niets bijleert in de praktijkvakken?

Respondent 30, jongen, DBSO: Hoe moet ik dat uitleggen. Als je om boodschappen gaat, dan ga je naar de winkel en koop je iets. Bij mijn praktijkleerkracht gaan we naar de winkel, maar koop je niets. Hij geeft wel praktijk, maar er zit niets in.

Interviewer: Kun je vertellen waarom je niet tevreden bent over de praktijkvakken?

Respondent 32, jongen, DBSO: We hebben een leerkracht die ook winkelbediende geeft en dat heeft zij ook gestudeerd. Maar uiteindelijk moest zij ook administratie geven, maar eigenlijk weet ze zelf niets. Ze weet niet hoe je een powerpoint op een groot scherm kunt openen, wij moeten haar altijd verbeteren. Wij moeten haar helpen in plaats van andersom.

Een andere reden blijkt dat de inhoud van de lessen niet altijd afgestemd is op wat de jongeren op hun werkplek dienen te doen.

Dit heeft ook weer te maken met het gegeven dat alle jongeren in de praktijkgroep een eigen traject volgen. Elke jongere heeft zijn eigen werkplek, zijn eigen takenpakket, zijn eigen werkpunten, en het is niet evident om aan alle behoeften te voldoen. In de gesprekken komt naar boven dat hier een deel van de verantwoordelijkheid bij de begeleider ligt. Hij of zij zou door (meer) contact met de werkvloer deze afstemming in de hand moeten werken (dit wordt later verder besproken). Daarnaast zorgt volgens sommige jongeren ook het tekort aan financiële middelen bij scholen voor een niet perfecte afstemming tussen school en werkplek. Praktijklessen vergen soms veel materiaal, en de school blijkt niets steeds in de mogelijkheid om alle materialen te voorzien, zoals deze jongen uit SYNTRA aangeeft.

Interviewer: *En kun je dat zeggen tegen de leerkrachten? Heb je dat al aangegeven? (dat hij de praktijklessen niet interessant vindt)*

Respondent 20, jongen, SYNTRA: *Awel ja, ik heb het ook al eens laten weten en gevraagd van 'zouden we eens niet dat kunnen doen'. Maar het moet ook in het schoolbudget blijven wat ze kunnen aankopen enzo. Vorig jaar zat ik een heel jaar zonder plamuur en dan kun je niet plamuren en leer je ook op dat vlak niet veel bij. Dus dan blijf ik een beetje op de honger zitten en dan ben ik natuurlijk heel erg blij dat ik op het werk veel bijleer.*

Omdat een deel van de jongeren het gevoel heeft niet veel bij te leren in de praktijkvakken, geven ze aan dat ze eigenlijk een dag extra werk verkiezen boven een dag praktijk op school.

Respondent 39, jongen, DBSO: *... ik leer meer op mijn werk dan hier. Dat is eigenlijk wel jammer want je komt naar het school om iets te leren en toch ik leer meer op mijn werk dan hier.*

Respondent 40, meisje, DBSO: *Ja, soms heb ik wel het gevoel dat er nog meer zou kunnen gegeven worden dan dat ze doen. Bijvoorbeeld qua administratief krijgen wij amper iets van boekhouding bijvoorbeeld terwijl dat je dat op uw werk als administratieve heel vaak boekhouden nodig hebt. Maar dan zou je als je dat zou willen doen nog een aparte*

opleiding volgen om dat deftig te kunnen. Ik denk wel dat ze daar iets meer... Meer dingen voor kunnen doen.

Component werken: Voorbereidende fasen op de arbeidsdeelname

De component leren wordt aangevuld met een component werken. In wat volgt bespreken we de ervaringen van de leerlingen in de verschillende trajecten waarin ze georiënteerd kunnen worden wanneer ze geen werkplek vinden of hier nog niet (helemaal) klaar voor zijn (voortraject, brugproject en POT). De ervaringen op de werkplek van de leerlingen uit het DBSO en de SYNTRA met een reguliere arbeidsdeelname worden besproken in sectie 5.2.2.

In het rapport van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR, 2014) vinden we terug dat een essentieel element van leren en werken het voltijds engagement is van de lerende. Dit engagement moet ertoe leiden dat deeltijds leren zonder een werkplekopleiding of andere relevante ervaring niet langer een optie blijft. Een groot deel van de ondervraagden weet waar ze zich in het systeem leren en werken bevinden en waarom ze dat traject volgen. Maar tijdens onze gesprekken komt soms ook een ander verhaal naar boven. Sommige jongeren staan op wachtlijsten, snappen niet goed wat ze bijleren in hun traject of zitten ergens georiënteerd omdat er elders geen plaats is.

De besproken trajecten gaan uitsluitend over de leerlingen uit het DBSO. De SYNTRA biedt op enkele uitzonderingen na geen alternatieve trajecten aan. Het DBSO biedt een brugtraject, een voortraject en een POT aan. Sommige van de respondenten hebben ervaring met beide schoolsystemen (van SYNTRA naar DBSO). Zij vinden dat je in het DBSO meer individuele begeleiding en meer kansen krijgt, zoals deze jongere verwoordt:

Interviewer: *Ja en wat is 't verschil volgens jou tussen SYNTRA en deeltijds? Hoe heb je da ervaren da verschil?*

Respondent 13, jongen, SYNTRA: *Euhm hier worde zo beter opgevolgd. Hier is da zo in stappen en ge gaat van voortraject naar een brugtraject naar een regulier en daar was da ineens 4 dage van de 5 gaan*

werken 30 uur per week ineens voor een baas zonder da ge der eigenlijk iets van wist ge werd letterlijk zo in de volwassen wereld gegooid en da was zo'n zware klopp omdat ik nog nooit zwaar was gaan werken

- Brugtrajecten

Een brugtraject is een vorm van arbeidsparticipatie, gericht op jongeren die arbeidsbereid zijn, maar hun arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden nog verder moeten ontwikkelen.

Vrijwel alle jongeren die in een brugtraject zitten, zijn tevreden over de aanpak omdat ze aan het werk zijn en tegelijkertijd ook individuele begeleiding krijgen. Jongeren krijgen zo een onderdompeling op een werkplek in een sector waar ze, na het brugtraject (hopelijk) ook aan de slag gaan.

Interviewer: *Ja, dus je hebt al wel het gevoel dat je veel leert door die... Door dat traject eigenlijk...*

Respondent 43, meisje, DBSO: *Ja*

Interviewer: *Te werken...*

Respondent 43, meisje, DBSO: *Ik vind dat wel goed. Want als je zo direct... Als je geen ervaring hebt en je moet zo direct beginnen werken waarvan je nog niets weet dan... Ja, dan gaat dat niet want dan... Je kunt dat niet. En hier helpen ze u nog.*

Interviewer: *Ja, en heb je het gevoel wat je daar leert van nut kan zijn als je later een echte job zal vinden?*

Respondent 43, meisje, DBSO: *Ja*

Sommigen jongeren willen omwille van financiële overwegingen liever overschakelen naar een reguliere tewerkstelling omdat ze dan meer verdienen. Maar anderen zijn al tevreden dat ze iets bijverdienen, in tegenstelling tot de voortraject of POT, waar je, aangezien je geen werkplaats hebt, ook geen inkomen krijgt.

Interviewer: *En word je betaald?*

Respondent 3, jongen, DBSO: *Ja.*

Interviewer: Ben je tevreden over dat loon?

Respondent 3, jongen, DBSO: Het is iets, het is iets, ik heb zoiets van beter iets van niet. Voor hetzelfde geld krijg je niet en werk je voor drie dagen voor niets. Maar je zou het zelfs nog altijd gedaan hebben moest je niets krijgen. Ja eigenlijk wel, ik ben er content van.

- Voortrajecten

Het voorgangsrappport van ROP Vlaanderen 2010-2011 stelt dat een voortraject als doelstelling heeft de kansen op reguliere tewerkstelling te verhogen en de bereidheid en de mogelijkheid van de jongere om deel te nemen aan het reguliere arbeidscircuit te ontwikkelen, te versterken of te verhogen door een goed uitgebouwde vorming en begeleiding aan te bieden die inspeelt op zijn specifieke individuele behoeften.

Volgens de jongeren in ons onderzoek die ervaring hebben met een voortraject lijkt het schoentje hier veelal te knellen. Voortrajecten worden door de respondenten vaak beschreven als: 'onduidelijk', 'saai', 'nutteloos', De respondenten halen hier verschillende redenen voor aan. Vooreerst zijn ze van mening dat de bedoeling van het traject niet gekend of slecht gecommuniceerd wordt. Voor sommige jongeren zijn de verwachtingen niet altijd even duidelijk of worden deze niet ingelost.

Respondent 10, jongen, DBSO: Ja 'k weet niet da zijn zo veel activiteiten waar da ge niet altijd direct iets uit leert da's soms vaak da we niet weten wat te doen dan gaan we maar ping pongen da's misschien wel goed voor de groepsband ofzo maar der echt iets uit leren da doe je niet.

Daarnaast geven jongeren aan dat ze er soms wachten op een job en dus veel liever zouden werken. Sommige respondenten zitten in een voortraject omdat er momenteel geen plaats voor hen gevonden wordt op de arbeidsmarkt. Ze staan op een wachtlijst en kunnen hun traject pas stopzetten als een werkplek wordt gevonden. Dit strookt niet met de intenties van een voortraject en werkt demotiverend voor de jongere. Het klopt niet dat een voortraject gebruikt wordt als wachtkamer. Dit wordt ook vernoemd in de evaluatie van het decreet leren

en werken door de SERV en de VLOR (2010). Door een gebrek aan werkervaringsplaatsen worden jongeren soms verkeerd georiënteerd, en dit op basis van het aanbod in plaats van op basis van arbeidsgeschiktheid. Dit geldt ook voor deze respondent:

Interviewer: *Hoe bedoel je dat 't wat moeizaam gaat?*

Respondent 10, jongen, DBSO: *Ja 't duurt allemaal nogal lang, da eerste gesprek me mijn tewerkstellingsbegeleidster die zei da ik maximum een 3 à 4 weekskes in da voortraject ging zitten ik zit er nu al van ja van vorig jaar al van maart tot nu ma da's puur omdat 't zo lang duurt omdat er zoveel nieuwe leerlinge kome die moete dan allemaal werk vinden dan is er weinig tijd dan kunt moete nogal lang wachten.*

Interviewer: *Dus zolang jij geen werkplek hebt, blijf jij in voortraject zitten?*

Respondent 10, jongen, DBSO: *Ja.*

Tenslotte maakt de diversiteit van jongeren in de voortrajecten het niet gemakkelijk een zinvol programma voor iedereen uit te werken.

Interviewer: *Waarom vind je het voortraject niet interessant?*

Respondent 6, jongen, DBSO: *Da's omdat we allemaal verschillende dinges doen want ik zit bij euh tuinieren me mensen van verkoop dus da's allemaal verschillend dus ik denk da ze proberen om zo alles een beetje samen te zette.*

Een deel van de bevraagde jongeren die in het voortraject zitten geven wel aan dat ze goed begeleid worden en dat ze er iets aan hebben. Dit neemt echter niet weg dat anderen zich vragen stellen bij het nut en de finaliteit van dit voortraject.

- Persoonlijke ontwikkelingstrajecten (POT)

Een POT traject is voor die jongeren die nood hebben aan individuele begeleiding en nog niet klaar zijn voor de arbeidsmarkt. Er wordt gewerkt aan het persoonlijk functioneren van de jongere. De meest kwetsbare jongeren komen hier terecht.

Het is van belang dat deze jongeren sterk individueel worden begeleid. Dit blijkt ook uit volgend fragment:

Respondent 21, meisje, DBSO:... *Ik kom zelf niet graag op straat. Dus het was een heel grote stap om met de bus van plaats x naar hier te komen. Ik dacht om niet te gaan en mijn mama zei 'je zal dat wel durven, je kunt dat' en ik heb het geprobeerd. En nu is het mijn tweede dag dat ik met de bus naar school kom.*

Interviewer: *Lukt dat?*

Respondent 21, meisje, DBSO: *Ja. Maar soms ben ik wel nog bang dat ik die meisjes op straat ga tegenkomen. Dat zijn al heel grote stappen voor mij in die drie maanden tijd. Naar hier komen, op straat lopen, ... Want vroeger was ik zes maanden thuis zonder buiten te komen en ik wou iets veranderen in mijn leven. Ik dacht 'ik moet iets doen, ik kan niet zo verder leven'. Ik ben zeventien jaar en ik moet iets doen. Mijn leven moet nog beginnen. En ik zit hier ook heel graag.*

Uit de interviews blijkt een groot contrast in de beleving van een POT. Er is weinig sprake van een grijze zone: of de jongeren vinden hun ding in het traject en geloven erin, of ze vinden het tijdverdrijf en willen er zo snel mogelijk weg, hetzij om als meerderjarige te gaan werken, hetzij om weer de school opnieuw een kans te geven. Hierbij moeten we wel de kanttekening plaatsen dat we slechts of 5 respondenten uit een POT beschikken.

Een positieve ervaring:

Interviewer: *Heb je ook het gevoel, naast het feit dat het klikt en de sfeer, dat je dingen bijleert die je kunt gebruiken in uw dagelijks leven? Of in een job later?*

Respondent 21, meisje, DBSO: *Ja, in een job later wel misschien. Omdat ik altijd glimlach ook nu, een glimlach wil veel zeggen vind ik. Als je met zo'n lang gezicht rondloopt, is het van 'wat scheelt er nu weer met dat mens'. Dus met een glimlach rondlopen, vind ik het belangrijkste. Op school, op het werk, overal vind ik, dat je positief in het leven staat, dat vind ik het belangrijkste.*

Interviewer: Zijn er nog dingen die jij zelf wilt vertellen over de scholen, leerkrachten, POT?

Respondent 22, jongen, DBSO: Voor mij valt POT heel goed mee. Ik amuseer mij hier, het zijn heel vriendelijke mensen.

Interviewer: Kun je zeggen wat je juist bijleert?

Respondent 22, jongen, DBSO: Thuis hebben wij geen computer, maar hier leren ze mij hoe ik met de computer moet werken.

En in het technisch atelier leren ze jou... Met hout werken.

Interviewer: Dus dat zijn dingen die jij wel leuk vindt en later ook wilt gebruiken?

Respondent 22, jongen, DBSO: Ja.

Een negatieve ervaring (zwanger meisje):

Interviewer: Krijg je hier soms vormingen rond dingen? Leer je dingen bij?

Respondent 23, meisje, DBSO: Goh ja... Ik vind eigenlijk van niet. Ook die spelletjes, ik weet niet waarom ze dat hier doen. We doen soms een hele week spelletjes en ik weet niet waarom...

Interviewer: Het zijn geen dingen die je kunt gebruiken buiten de POT vind je?

Respondent 23, meisje, DBSO: Neen. Ik kan dat evengoed thuis doen. Dat koken kan ik ook thuis doen of eens op stap gaan, dat is juist hetzelfde eigenlijk.

Interviewer: Wat verwacht je dan eigenlijk hier of wat had je ervan verwacht?

Respondent 23, meisje, DBSO: Het CLB zei dat ze een beetje rond dingen zouden praten waar ik mij zorgen rond maakte. Over het kind en omdat ik niets van papieren ken om in te vullen, voor belastingen te betalen enzo.

Samengevat kunnen we stellen dat een kwalitatief traject, zowel de brugtrajecten, de voortrajecten als het POT voor de jongeren begint met een duidelijke en juiste oriëntering. Daarnaast moet er voldoende ruimte zijn voor werken op maat en een sterke individuele ondersteuning. In wat volgt gaan we

verder in op deze ondersteuning. Welke ondersteuning wordt er aangeboden en hoe ervaren de jongeren dit?

Ondersteuning in het systeem leren en werken

Zoals eerder aangegeven, ondervond een deel van de ondervraagde jongeren meermaals negatieve schoolervaringen alvorens in het deeltijds onderwijs terecht te komen. Uit onze interviews blijkt dat leerkrachten en begeleiders, maar ook ouders, een belangrijke rol (kunnen) spelen in een positieve schoolbeleving van de jongere. Hieronder bespreken we de verschillende actoren die volgens de jongeren deel uitmaken van het ondersteuningsaanbod.

- Leerkrachten in component leren

Elke leerling heeft over het algemeen twee leerkrachten, één voor het praktijkvak, en één voor PAV. In SYNTRA hebben ze van elke leerkracht een halve dag les. In het DBSO staan de leerkrachten een hele dag voor een klas. Hier kunnen we al een duidelijk verschil opmerken ten opzichte van het voltijds onderwijs waar er sprake is van een dozijn leerkrachten en een even divers lessenrooster, vijf dagen per week.

Respondent 15, meisje, SYNTRA *Hier, ik heb meer een band met die leerkrachten dan in het voltijds onderwijs. Bijvoorbeeld hier heb ik een hele dag een leerkracht en ook vrijdag heb ik op een dag twee leerkrachten. Dus automatisch ga je beter met hen om, omdat je hen vaker ziet, ben je meer gehecht. In het voltijds heb je om de twee uur een andere leerkracht. Als je in het voltijds een ruzie hebt met een leerkracht, denk je: ik zie die toch pas donderdag terug. En hier zie je hen altijd de volgende dag terug. Je gaat daar anders mee om, qua respect en toestanden.*

Ook zijn de klasgroepen in het systeem leren en werken kleiner dan in het voltijds onderwijs, zoals deze jongeren aangeven:

Respondent 41, jongen, DBSO: ... Hier is dat ook makkelijk omdat we met een kleine groep zitten. Bij ASO zat je met 26,27. Wel met veel dus ook meer stress voor de leerkrachten. Ik probeer mij ook in te zetten in de... Alé, in de plaats te zetten van de leerkracht.

Interviewer: En hoe was dat dan in de andere school? Als je zegt van: 'Het is anders.'

Respondent 46, meisje, DBSO: Het is ook een grote school met meer leerlingen dus die leerkrachten praten met zoveel mensen dus dat is anders

Interviewer: En vind je dat belangrijk dat je een goede band, een goede relatie met je leerkrachten hebt?

Respondent 46, meisje, DBSO: Ja, dan ga je ook liever naar school hé.

Hierdoor ontstaat een andere band met de leerkracht. De verhouding tussen leerkracht en leerling is anders in het systeem leren en werken dan in het voltijds onderwijs, zo blijkt. In de gesprekken vinden we verschillende aanwijzingen terug die deze bewering staven, bijvoorbeeld:

Interviewer: Kun je vertellen waarom je deze school beter vindt? Wat is er hier anders?

Respondent 30, jongen, DBSO: Hier krijg je vrijheid. Als je daar één keer te laat komt, moet je één uur nablijven.

Interviewer: Die aanpak werkt niet voor u?

Respondent 30, jongen, DBSO: Neen, dat werkt niet voor mij. Mensen moeten mij niet commanderen. Ik trek mijn eigen plan wel. Ik kan best accepteren dat zij een paar graden hoger zijn dan mij, maar commanderen kan ik niet aan.

Interviewer: Het gaat om de manier waarop ze dingen overbrengen? Je moet het gevoel hebben dat ze je respecteren?

Respondent 30, jongen, DBSO: Ja, tegen zulke mensen heb ik niets.

Interviewer: Heb je het gevoel dat de leerkrachten hier u respecteren?

Respondent 30, jongen, DBSO: De leerkrachten hebben respect voor mij. De band tussen mij en elke leerkracht is super goed.

Bijna elke respondent is positief over de relatie met de leerkrachten, zowel voor praktisch als voor de PAV vakken. Dit staat los van hun mening over de inhoud van de lessen. De motivatie voor de uitspraken van de respondenten is bijna altijd terug te vinden in het gevoel gerespecteerd te worden. Dit gevoel van respect is gebaseerd op verschillende gronden. Er is minder sprake van een hiërarchie tussen leerling en leerkracht. Sommige jongeren geven aan dat, in tegenstelling tot het voltijds onderwijs, ze minder als 'kind' en meer als volwassen gesprekspartner aanschouwd worden. Leerkracht en leerling spreken elkaar aan met de voornaam, wat de afstand verkleint en de relatie iets informeler maakt. Ze kunnen beter praten met de leerkrachten en hebben het gevoel dat er geluisterd wordt. Het zit, aldus de respondenten, soms in kleine dingen, zoals een mop kunnen vertellen, of een sigaret mogen roken in de pauze.

Respondent 21, meisje, DBSO: *Ja ja want in voltijds onderwijs was dat tussen en mij en leerkrachten altijd ambras en discussies en dat eh allez dat was nooit echt plezant en als je nu iets zegt tegen een leerkracht die kunnen er ook eens mee lachen die gaan u niet direct wegsturen of sancties geven of weet ik veel. Ze zijn hier een beetje losser ook dan in het voltijds.*

Door dit wederzijds respect geven de jongeren die we bevraagd hebben ook aan dat ze weinig of geen lessen missen, terwijl ze dit in het voltijds onderwijs wel deden. Dit komt enerzijds omdat er minder lessen gegeven worden, maar anderzijds ook omdat ze, ongeacht de inhoud van de les, uit respect voor de leerkrachten de lessen willen bijwonen. Ze worden behandeld als een volwassen persoon en dit vraagt een volwassen reactie. Deze bevindingen moeten verder genuanceerd worden doordat we alleen leerlingen met een voltijds engagement hebben kunnen interviewen. De leerlingen met een ernstige spijsbelproblematiek en anderen die niet in een voltijds engagement zitten, kwamen niet aan bod.

Respondent 40, meisje, DBSO: *Alé, als je geen goede band hebt met uw leerkracht ga je ook liever thuis willen blijven en zo en dat is hier niet.*

Deze losse aanpak werkt niet voor elke jongere, je moet ook kunnen omgaan met de vrijheid. Dit zorgt soms voor wat wrevel onder de leerlingen.

Respondent 38, meisje, DBSO: *Ik vind dat ze soms in de lessen wel iets strenger mogen zijn dan dat ze zijn want van tijd maken ze 50 keer op een dag een opmerking en er word nog niets aan gedaan terwijl dat ze maar blijven doen waarmee ze bezig zijn. Dat mag wel eens...*

Interviewer: *Wat maakt de sfeer minder? Je klasgenoten?*

Respondent 20, jongen, SYNTRA *Ja, de mensen die erin zitten en de leerkrachten die daar niet echt op inspeelt zoals het zou moeten, of toch zeker niet op tijd...*

- Begeleiders voor de component werken

Naast leerkrachten kunnen de jongeren in het systeem leren en werken rekenen op de steun van persoonlijke begeleiders. In het DBSO is dit een begeleider van hun specifiek traject of een trajectbegeleider van de school die voornamelijk instaat voor het traject op de werkplek, of een combinatie van beiden. In SYNTRA is er meestal enkel sprake van een begeleider die instaat voor het traject op de werkplek.

De meningen over (traject-)begeleiders in het DBSO en SYNTRA zijn verdeeld. De meeste respondenten zijn het er over eens dat de begeleiding beter, persoonlijker en vlotter verloopt dan in het voltijdse onderwijs, waar de nadruk niet ligt op individuele begeleiding.

Respondent 24, jongen, DBSO: *Ik denk dat het deeltijds het best in elkaar zit. Meer begeleiding, als er iets niet lukte, kon je altijd bij een begeleider op school terecht.*

Interviewer: *En dat gevoel had je niet in het voltijds?*

Respondent 24, jongen, DBSO: *Neen. Meestal werd je eens uit de les geplukt om te zien wat er scheelt met jou, of als er iets misloopt. Maar dan kun je niet echt... Meestal was de begeleider ook nooit op zijn bureau. Het was dan ook moeilijk om die begeleider te contacteren of er eens mee te*

gaan praten. En op school, in het deeltijds, als je je niet goed voelt, ga je uit de les om te gaan praten met de begeleider.

Interviewer: *Dus het is meer op maat van wat jij wilt dan dat het past in de agenda van de begeleider?*

Respondent 24, jongen, DBSO: *Ja.*

De rode draad doorheen de gesprekken lijkt dat zolang het goed gaat op de werkplek, er geen problemen zijn met de begeleiding. Dit maakt dat de jongeren uit SYNTRA over het algemeen tevreden zijn over hun begeleider. In het DBSO wordt er meer kritiek geuit. Dit kunnen we deels begrijpen door het verschil in organisatie van beide onderwijsinstellingen. De jongeren in SYNTRA hebben bijna allemaal een werkplek in tegenstelling tot jongeren uit het DBSO. Zoals we reeds eerder in dit rapport lezen vinden we jongeren die meer nood hebben aan individuele ondersteuning niet terug in de leertijd.

De begeleiders van de voor- en brugtrajecten en POT worden algemeen ervaren als heel positief. Er heerst een persoonlijke, respectvolle, bijna vriendschappelijke sfeer. Dit staat, net zoals bij de lessen, los van de mening over de inhoud van de trajecten. De jongeren vinden steun bij hen, een luisterend oor. Deze begeleiders worden, net als de leerkrachten, aangesproken met hun voornaam.

Interviewer: *En, zo begeleider x, heb je het gevoel dat die u respecteert? Heb je daar een goede relatie mee?*

Respondent 46, meisje, DBSO: *Ja, we mogen die ook X (voornaam) noemen. Snap je?*

Interviewer: *En bij de andere leerkrachten is dat niet of...*

Respondent 46, meisje, DBSO: *Jawel, maar dat is anders. Die doen zo meer of dat die leerkracht zijn of zo. X is zo meer iemand gewoon... Een vriend of zo. Snap je wat ik bedoel? Maar toch is die rechtvaardig hé. Als iets niet mag, dan mag het niet. Zo van die dingen.*

5.2.2 Leerling-Werkplek

Hierboven werden de ervaringen in de verschillende voorbereidende fasen in de component werken besproken. Het ultieme doel van het stelsel leren en werken is echter de component werken in te vullen door een volwaardige arbeidsdeelname op een werkplek, eventueel na het doorlopen van de voorbereidende fasen. In haar advies benadrukt de SERV expliciet de meerwaarde van werkpleklernen (SERV, 2013, p. 16) in het aanreiken van een volwaardige kwalificatie aan elke jongere. Het aanreiken van een kwalificatie aan de jongeren is niet enkel een taak van de school, maar ook van de werkplek.

We bespreken hier zowel de ervaringen op de werkplek van de leerlingen uit de SYNTRA als van leerlingen uit het DBSO die in een regulier traject van arbeidsdeelname zitten. Het aanleren van een beroep aan jongeren is geen eenvoudige opdracht. Naast beroepsvaardigheden, dienen ook de beroepscultuur en -ethiek overgedragen te worden (Vrieze, Mok & Smit, 2004). Voor werkgevers zijn er zowel economische als niet-economische motieven voor het opleiden van leerlingen (De Rick, 2006). Zo kan een werkgever op korte termijn een meerwaarde ervaren indien een leerling daadwerkelijk bijdraagt tot het productieproces. Op lange termijn kan het opleiden van leerlingen fungeren als middel om het bedrijf te voorzien in gekwalificeerd personeel. Het aanwerven van leerlingen kan daarnaast helpen in het creëren van een krachtige leeromgeving op de werkvloer. Het aanbieden van een werkervaring aan jongeren, helpt het bedrijf om leermogelijkheden op de werkvloer te ontwikkelen waar andere werknemers van kunnen profiteren. Op deze manier kan bijvoorbeeld het kennis- en ervaringspotentieel van de eigen (oudere) werknemers worden gevaloriseerd (Reulens et al., 2003). Om dit te realiseren is een goede begeleiding noodzakelijk. Een kwaliteitsvolle begeleiding is cruciaal voor het rendement van de opleiding, zowel voor de jongere als voor de werkgever (De Rick, 2007). Het opleiden van leerlingen is niet zonder risico aangezien rendement niet gegarandeerd is. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de leerling niet over de juiste competenties beschikt of meer tijd nodig heeft om te leren dan verwacht. Langs de zijde van de werkgever is het begeleiden van een leerling een complexe en tijdsintensieve taak. Niet elke werkgever heeft een goed uitgewerkt personeelsbeleid of beschikt over de nodige competenties voor

het opleiden van leerlingen. Uit ons onderzoek bleek dat de kwaliteit van de begeleiding van de jongeren heel sterk varieert.

Voor respondent 11 die in het bedrijf van zijn vader tewerkgesteld wordt, gaat het als volgt:

Interviewer: *En word je voldoende begeleid op je werkplek? Hoe gaat dat dan? Heb jij een vaste begeleider?*

Respondent 11, jongen, SYNTRA: *Ja dat is mijn vader. 'Dat is een klein bedrijf en we hebben af en toe een 3de gast die gaat enkel mee om te placeren enzo. [...] De eerste keer dat je iets doet leggen ze het uit, de 2de keer ook nog is en dan uiteindelijk. [...] Allez ik doe alles alleen. Ik doe hele trappen al alles, ja je leert er veel van. Toch ook veel sneller allemaal. Ze doen u iets voor, je weet hoe da moet, bam en de volgende keer moet je het zelf doen en als je het niet weet dan vraag je het. Dus het valt wel goed mee.*

Respondent 35 een jongen van SYNTRA in opleiding voor verkoop wordt door verschillende personen begeleid:

Respondent 35, jongen, SYNTRA: *Euhm die was wel oké. De eerste maand als ik elektricien was, was dat wel wat minder maar dat hangt af van persoon tot persoon waarmee ik meeding. Ik had toen nog geen rijbewijs dus moest iedereen die een auto had mij afwisselend bij mij thuis komen halen om naar de werf te gaan. Daarna ben ik overgestapt in de winkel en was er [naam] en die heeft mij echt wel heel goed geholpen, die heeft mij alles geleerd eigenlijk wat ik moest kunnen en nu ook. Ik moet nu administratie doen en zo, ik heb de boekhoudster die mij alles uitlegt en ook ja, ik heb twee, drie bazen. Zij helpen mij echt allemaal. Als ik een vraag heb, staan ze ook direct daar om te helpen van neen, je moet dat zo doen of zo doen en volgende keer probeer dat zo te doen en dan doe ik dat. Ze zorgen echt wel dat je efficiënt werkt.*

Respondent 14 werd op haar werkplek ook begeleid door meerdere personen.

Interviewer: *En daar word jij begeleid door iemand?*

Respondent 14, meisje, SYNTRA: *Ja wij zijn met een kappersteam van 7 personen dus ik word door iedereen wat opgeleid eigenlijk. Dat zijn ook*

allemaal jonge meisjes en sommigen hebben ook leercontract gedaan dus dat is wel leuk die snappen dat wel en die zijn echt wel met u bezig want ik zeg het da eerste jaar heb ik niks anders gedaan dan hoofden gewassen en een beetje kleuringen voor de rest mocht ik niks doen. Hier mocht ik direct mee brushen enzo en alles proberen. Ze waren daar echt wel mee bezig. Ik zit nu in mijn laatste jaar en ja nu heb ik niet zoveel opleiding meer nodig eigenlijk.

Voor respondent 4 die tewerkgesteld werd als dakwerker werd de begeleiding minder goed georganiseerd:

Interviewer: *Dus daar was niet echt iemand dat je begeleidde?*

Respondent 4, jongen, DBSO: *Nee totaal niet, nee dat was vooral gewoon zo wat, in het begin moest je zo wat de stomme dingen doen zoals bvb wat dingen aangeven of zo wat de simpele dingen en na een tijd als je ziet wat de rest doet dan kon je dat ook wel gaan doen. Maar echt uitleg of begeleiding dat was daar niet.*

Deze voorbeelden illustreren de grote variatie in de begeleiding van leerlingen. Bij eenmanszaken is de begeleiding door de baas vanzelfsprekend in kleine KMO's is dit minder duidelijk. Dit doet de vraag rijzen in welke mate er systematische en duidelijke eisen worden gesteld ten aanzien van de werkgevers uit de verschillende sectoren. In hoeverre worden de begeleiders op de werkvloer begeleid? In de SYNTRA is er bijvoorbeeld de mogelijkheid voor ondernemers die een leerjongen in dienst nemen een opleiding te volgen. Deze opleiding richt zich op het onthaal, het vermijden van conflicten door planning en goede afspraken en het doorgeven van kennis en vaardigheden. Ook vanuit de werkgeverszijde wordt getracht het stelsel van leren en werken op te waarderen. Zo werd na onderzoek duidelijk dat de stages en de werkervaring in de horecasector slecht voorbereid waren, zowel bij de leerlingen als bij de werkgever. De horecasector voorziet daarom vormingssessies voor leerkrachten en zetten daarnaast in op vier externe leermeesters die een intensieve begeleiding voorzien van de 180 jongeren in opleiding in de sector (SERV, 2013). Indien het stelsel leren en werken wil groeien, moet er meer ingezet worden op een hogere kwaliteit van het werkplekleren zodat leerlingen beter begeleid en professioneel omkaderd worden. In dit opzicht is het belangrijk inzicht te krijgen in hoe de leerlingen

zichzelf ervaren op de werkplek. Beschouwen ze zichzelf eerder als een student of als volwaardig werknemer?

De leerling beschouwt zichzelf meestal snel als werknemer in plaats van leerling (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011). Zo geeft respondent 39 uit het DBSO aan:

Respondent 39, jongen, DBSO: *Ik voel me echt een werkmens eigenlijk. Want je hebt af en toe taken van het school maar niet zo veel. Je gaat werken en komt laat thuis. Je gaat slapen en terug werken dus. Je voelt u eigenlijk een werkmens”.*

Ook respondent 35 geeft aan zich een volwaardig werknemer te voelen:

Interviewer: *En zie jij jezelf als een volwaardig werknemer?*

Respondent 35, , jongen, SYNTRA: *Euhm eigenlijk wel alles ja, naarmate van wat ik kan, vind ik nu toch wel dat ik ja, mee kan draaien. Oké, ik heb soms nog wat begeleiding nodig maar ik denk dat dat normaal is maar ik denk wel dat ik me kan beschouwen als een volwaardig werknemer.*

Dat dit niet noodzakelijk te maken heeft met leeftijd geeft de volgende 15-jarige respondent aan.

Interviewer: *Zie je jezelf als volwaardig werkmens?*

Respondent 36, meisje, SYNTRA: *Dat nu wel maar je hebt zo hetzelfde principe. Maar jij bent gewoon jonger en daar zit uw verschil wel heel hard want zij zijn bijna allemaal al in de 20 en jij bent nog maar 15. Dat is zo wel soms 5,6 jaar verschil. Dat is zo een beetje wel dat afschrikt soms maar voor de rest gaat dat wel.*

Indien leerlingen zichzelf eerder beschouwen als werknemer kan het schoolse aspect als bijkomstig worden ervaren. Uit het advies van de SERV (2013) wordt benadrukt dat spijsbelen een groot probleem blijft in het stelsel leren en werken. Er zou meer gespijsbeld worden tijdens de schooluren en wanneer de werkcomponent niet ingevuld is dan tijdens de werkuren. Dat jongeren zichzelf meer identificeren als een werknemer dan als een student kan hier een verklaring voor bieden. Indien jongeren zichzelf identificeren als werknemer

wordt school iets overbodig of iets dat weinig meerwaarde heeft. Dit wordt nog verder bewerkstelligd indien de lessen op school niet aangepast zijn of achterlopen op datgene wat geleerd wordt op de werkplek. Dit werd aangegeven in het jaarlijks rapport van de Vlaamse onderwijsinspectie (2013) waarbij zowel de schoolse opleiding in de leertijd als in de centra voor deeltijds onderwijs onvoldoende uitgewerkt bleken te zijn. De activiteiten tijdens het werkpleklernen zijn volgens dit rapport weinig complementair aan de beroepsgerichte vorming op school. Dit stemt overeen met de ervaring van de jongeren en kan zorgen voor demotivatie zoals bleek uit sectie 5.2.1. Naast de relatie met de begeleider gaan de leerlingen ook een relatie aan met andere werknemers.

Het zichzelf beschouwen als werknemer, is geen garantie voor een integratie op de werkvloer. We vroegen de jongeren hoe zij hun relatie met de andere werknemers ervaren. Uit de interviews blijkt dat het contact met collega's goed meevalt waarbij een gevoel van gelijkwaardigheid leeft.

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Ik heb leuke collega's en dat is wel ook tof. Interviewer:* *Beschouwen zij jou als een collega en een werknemer of eerder iemand die een stage doet?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Als een collega.*

Interviewer: *Ma zij weten wel da jij?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Ja ze weten da ik leercontract doe maar ik merk daar niets van dat ze mij anders beschouwen als de andere.*

Interviewer: *Kan je daar een paar voorbeelde van geve hoe da je da merkt?*

Respondent 37, meisje, SYNTRA: *Eeuh ik krijg dezelfde opdrachten als de rest. Mijn bazin en andere collega's euhm behandelen elkaar hetzelfde en mij ook dus ik merk geen verschil van 'aah zij is leercontract, zij mag minder of zij mag het niet'. Dat is er niet alles wat mijn collega's mogen, mag ik ook.*

Interviewer: *Heb je het gevoel dat je ook een van de werknemers bent? Of toch dat je zo wat een student bent?*

Respondent 36, meisje, SYNTRA: *Dat is echt hetzelfde als dat je daar vast werkt Interviewer:* *Ja?*

Respondent 36, meisje, SYNTRA: *Ja, Nu echt, dat is zo: '[naam]', zo en zo en zo.' Voilà en die naast mij: 'Ah, hetzelfde als [naam].' En dat is iemand die daar vast werkt of een manager die hetzelfde moet doen. En dat is gewoon tof van: 'Ah, ik ben niet alleen die zo iets moet doen.' Of 'Ah, ik mag iets kei leuk doen maar die naast mij mag dat ook doen.' Dat is zo... Iedereen is gelijk"*

Natuurlijk is het niet evident met iedereen een even goede relatie te hebben. Zo geeft respondent 36 aan toen we haar vroegen hoe haar relatie met haar collega's was:

Respondent 36, meisje, SYNTRA: *Dat hangt er ook van af wie dat is.*

Interviewer: *Ja?*

Respondent 36, meisje, SYNTRA: *Ja, want je kunt niet altijd met iedereen goed bevriend zijn. Er zijn altijd wel een of twee personen die je niet kunt hebben. Maar je moet gewoon op uw werk professioneel blijven en dat gewoon niet laten merken. Met de mensen waar je wel goed overeen met komt, gewoon daar een beetje meer mee babbelen en lachen en zeveren en dan komt dat wel in orde.*

Dit gevoel van een volwaardige collega te zijn, beïnvloedt de mate waarin men zichzelf percipieert als werknemer of student. Toch blijkt uit onderzoek dat het arbeidsstatuut een negatieve invloed kan hebben op de relaties met de collega's (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2011). Zo kan een jongere die opgeleid wordt via een deeltijdse arbeidsovereenkomst wrevel opwekken bij de overige werknemers omdat de leerling reeds een loon krijgt en het feit dat hij nog in volle opleiding is, dit in hun ogen niet rechtvaardigt. Uit de beleving van de jongeren bleek eerder het omgekeerde waarbij het beperkte loon bij de respondent voor wrevel zorgde omdat ze dezelfde taken moesten uitvoeren.

Respondent 4, jongen, DBSO: *Ja ik heb nu bij een dakwerker gewerkt maar daar verdiende ik veel te weinig voor het werk dat ik moest doen. Dat is gevaarlijk werk, heel lange dagen. Om 6u 's morgens moest ik in het magazijn in [plaatsnaam] staan en ik was altijd om 7 of 8u thuis. Ik moest hetzelfde doen als iedereen dat daar werkte maar ik kreeg wel maar*

een deeltijds loon uiteindelijk. Mijn overuren werden ook veel minder betaald dan de rest. Dan heb ik uiteindelijk gewoon gezegd...

Interviewer: *Dus je was echt niet tevreden over het loon?*

Respondent 4, jongen, DBSO: *Ja vooral het loon stak wat tegen en dan ook de tijd , zoals ik zei 6 uur 's morgens beginnen 7 – 8 uur thuis.*

Toen de leerling dit aankaartte bij zijn werkgever kreeg hij de reactie dat ze daar niets aan konden doen omdat de werkgever dit niet beslist en dit nu eenmaal het principe van deeltijds onderwijs is. Deze ervaring maakt duidelijk dat de begeleider een cruciale rol speelt op de werkplek. Deze dient te bewaken dat de leerling zich niet uitgebuit voelt of louter als een goedkope werkkraacht fungeert. De SERV (2013) roept de sectoren op niet louter te voorzien in voldoende werkplekken maar ook te investeren in een kwaliteitsvolle begeleiding. Een betere opvolging van de school kan op dit punt ook helpen zodat de school weet in welke arbeidsomstandigheden de leerling terecht komt en kan ingrijpen indien nodig.

5.2.3 School-Werkplek

In dit derde deel van de driewegsrelatie bespreken we hoe de school zich verhoudt ten opzichte van het werk. We vroegen aan de jongeren of ze zich voldoende ondersteund voelden in de zoektocht naar werk, en of er voldoende afstemming is tussen school en werkplek. Ook vroegen we of ze, eens op het werk, enerzijds een zicht hadden op de evaluatie tussen school en werkplek en anderzijds, hoe ze deze ervaren.

Ondersteuning in de zoektocht naar werk

Volgens Termote en Galand (2012) is het binnen SYNTRA aan de jongere zelf om een werkplek te vinden, ongeacht of men nog leerplichtig is of niet. Daarvoor beschikt hij over een termijn van 30 werkdagen, de periode tussen de inschrijving en de screening niet meegerekend. Voor inlichtingen en steun kan hij wel beroep doen op zijn trajectbegeleider. Na de zoektermijn moeten de SYNTRA

de leerlingen uitschrijven indien ze niet over een werkplek beschikken. Dezelfde bepaling geldt voor het CDO ten aanzien van ingeschreven meerderjarigen. CDO hebben wel de opdracht om alle leerplichtigen op te vangen, zelfs zij die geen werkplaats vinden. De hulp die ze bieden bij het zoeken naar een werkplaats dient, indien nodig, actief te zijn. Dit kan bijvoorbeeld inhouden dat de trajectbegeleider zelf werkgevers contacteert of de leerlingen vergezelt bij een gesprek met de werkgever (Termote H., Galand S. 2012, p55) We kunnen ons de vraag stellen hoe 'actief' deze begeleiding moet zijn en of dit in elke school op eenzelfde manier wordt ingevuld. Uit onze gesprekken blijkt alleszins dat de jongeren dit uiteenlopend ervaren.

Interviewer: *Kan je een voorbeeld geven van hoe de begeleiding gebeurt?*

Respondent 44, meisje, DBSO: *... Bijvoorbeeld zij bellen u voor een ander werk waar jij terecht zou kunnen komen of zij laten u weten van: 'Kijk, daar zoeken ze iemand of daar zoeken ze iemand.' En dan bellen ze ook en zeggen van: 'Kijk die dag kan bijvoorbeeld vanwege, vanuit mijn school voor u om te solliciteren.' Weet je, ze helpen u ook echt wel, ze zeggen van: 'Je moet dit doen, dat doen, je moet zorgen dat je flexibel bent of dat het zo is of zo.' Dat je u toch kunt voorbereiden op wat er u te wachten staat.*

Deze stelling maakt dat de jongeren die kiezen voor SYNTRA en die niet assertief of zelfstandig genoeg zijn, terug in het voltijds, of zoals meestal, naar het DBSO doorverwezen worden. Daar dienen ze wel een actieve begeleiding aan te bieden in de zoektocht naar werk, maar onze respondenten geven aan dat niet alle begeleiders nemen hun taak zo actief opnemen, zoals ook blijkt uit volgend citaat:

Interviewer: *Wordt dat door de school sterk opgevolgd (werkzoeken)?*

Respondent 3, jongen, DBSO: *Ik vind dat ze haar (vriendin op school) aan haar lot overlaten, ze heeft een klein (kind, nvdr) en toch geven ze anderen voorrang op haar, dat vind ik wel erg. In plaats van haar eerst te helpen, ze is al bijna twintig en nog altijd geen werk.*

Interviewer: *Wat zou haar beter kunnen helpen? Waar is het systeem fout?*

Respondent 3, jongen, DBSO: Omdat ze alles alleen moet doen, zij moet alleen brieven binnen brengen. In plaats dat de school ook eens voor haar belt of rondkijkt. Voor mij hebben ze een stageplek gevonden, maar sommigen moeten dat zelf zoeken.

Sommige begeleiders beperken zich tot het aanbieden van hulp indien de jongere hierom vraagt en contacteren zelf geen werkgever, hoewel de decreten hen een actieve hulp opleggen. Dit maakt dat de meest kwetsbare leerlingen, die niet assertief genoeg zijn, naar achter dreigen geschoven te worden.

Interviewer: Wordt er eigenlijk heel veel aandacht besteed aan da zoeken naar werk en hoe gebeurt da dan?

Respondent 13, jongen, DBSO: Mmm da's misschien het grote nadeel van de school het ga nog allemaal wat traag als ge der zelf niet achter zit of ge hoort zelf niet hoe da allemaal zit dan durven ze da ook wel is te vergeten of duurt da wat langer mijn geval is da net wat lastiger omdat ik zo ver woon van hier en ze hebbe niet zoveel contact me bedrijven van heel ver ...

Ervaringen en afstemming werkplek

Wanneer een werkplek gevonden wordt, is het nodig dat deze nauw aansluit bij de opleiding om de nodige competenties te kunnen vergaren. Dit is niet altijd het geval. Zo volgt respondent 35 de opleiding verkoop in een SYNTRA:

Respondent 35, jongen, SYNTRA: Ik zit in de opleiding verkoop maar ik zie niet echt verkoop op het werk. We hebben een technisch gedeelte en het winkelgedeelte [...] nu ben ik aangesloten in het technische gedeelte dat is administratiewerk en ja, ik maak technische tekeningen van appartementen en ja, ik zoek van alles op over bijvoorbeeld als er een klant kom voor een huis ik wil die verlichtingssoort zoek ik alles op over die verlichting dus speciale functies en zo en wat er mogelijkheid is en zo dus ja, er komt wel veel bij kijken

Een gelijkaardige situatie vinden we bij respondent 32 een jongen uit het DBSO:

Interviewer: Waar werk je?

Respondent 32, jongen, DBSO: In [werkplaats] in [locatie] als sous-chef.

Interviewer: Dus volg je keuken hier?

Respondent 32, jongen, DBSO: Neen, ik volg geen keuken.

Interviewer: Wat volg je?

Respondent 32, jongen, DBSO: Administratief medewerker.

Interviewer: Maar je hebt wel een job in de keuken?

Respondent 32, jongen, DBSO: Ja, we vonden niets in de richting van administratief medewerker op kantoor. Dus moest ik ander werk kiezen.

In de richting die hij volgt is dit geen uitzonderlijk gegeven:

Respondent 32, jongen, DBSO: Ja. Er is niemand in mijn richting die werk heeft in administratie, buiten eentje. Of heeft geen werk of werkt ook ergens anders. Er werkt iemand in het OCMW, maar totaal niet in de administratie. We vinden geen werk in die richting, het is moeilijk. Anders zou ik niet gekozen hebben voor keuken als ik voor kantoor zou kunnen werken.

Deze keuze heeft invloed op de snelheid waarmee certificaten behaald kunnen worden:

Interviewer: Dus nu moet je eigenlijk langer studeren voor je certificaten en diploma omdat je geen werk vindt in de sector?

Respondent 32, jongen, DBSO: Ja, want nu moet je die allemaal halen in de les zelf. Terwijl je die gemakkelijk kunt halen op één dag werken. Je hebt dat sneller als je werk hebt in de richting waar je voor studeert.

Dit is niet alleen een probleem voor sommige opleidingen uit de dienstensector. Ook voor respondent 8 een jongen zonder papieren sluit de opleiding niet aan met de tewerkstellingsplaats. Respondent 8 volgt de opleiding bouw maar wordt tewerkgesteld als klusjesman:

Respondent 8, jongen, DBSO: Mijn richting is toch bouw, dan [is] werken in bouw toch beter. Ik kan toch moeilijk in een restaurant werken. Als je maar 1 dag hier komt om bouw te leren, dat is niet genoeg hé, per maand dat is 4 dagen, per jaar 40 dagen. [...] Klusjesman dat is heel verschillend he.

Het vinden van geschikte arbeidsplaatsen is een gekend probleem in het deeltijds onderwijs. Eén op zeven van de jongeren die DBSO volgen bevindt zich in de wachtkamer voor arbeidsdeelname na screening of na het volledig doorlopen van de voorbereidende fasen (Departement onderwijs en vorming, 2011).

Opvolging jongeren op de werkplek door de school

Wanneer de jongere over een werkplek beschikt, is het noodzakelijk dat hij/zij opgevolgd wordt door de school. Zo kunnen verwachtingen op elkaar afgestemd worden en

kan het functioneren van de jongere op de werkvloer nauw opgevolgd worden.

In praktijk stellen de respondenten soms iets anders vast. Ze geven aan dat ze of niet weten hoe de opvolging gebeurt, of dat de begeleiding van school wel langskomt, maar dit slechts sporadisch. Als het goed gaat op het werk vinden de jongeren dit niet zo'n probleem, maar diegenen waar het minder vlot gaat stellen zich hier wel vragen bij.

Interviewer: *En heb je weet van contact tussen die begeleider en uw baas op het werk voor een evaluatie?*

Respondent 20, jongen, SYNTRA: *Wel, het is nu het derde jaar dat ik daar zit en hij is misschien twee keer geweest om te kijken hoe het gaat. Misschien heeft hij wel andere plaatsen waar hij meer aandacht aan moet besteden. Ik weet het eigenlijk niet. Maar het moet wel zijn dat hij het niet echt nodig vindt en denkt dat alles goed gaat. Zelf heb ik ook zoiets van...*

Bij SYNTRA maken jongeren meermaals een opmerking in verband met bereikbaarheid en beschikbaarheid van de leerplekbegeleider. De standplaats van de begeleider hangt samen met de woonplaats van de jongeren, niet met de school, aangezien de meeste jongeren een werkplek zoeken in de nabijheid van hun woonplaats. Dit houdt in dat de begeleider niet aanwezig is op school. Voor sommige jongeren wordt dit ingewikkeld wanneer ze in regio A wonen, naar school gaan in regio B en werken in regio C. Dit bemoeilijkt het contact met de trajectbegeleider en het maakt de afstand letterlijk en figuurlijk groter. Ook wanneer ze wel werken in de regio waar ze wonen, geven de jongeren aan dat

het niet altijd gemakkelijk is hun begeleider te bereiken. Bij het DBSO geven de jongeren dit niet aan.

Interviewer: *En heb je nog een begeleider hier op school?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Die van mij zit in Antwerpen.*

Interviewer: *En zie je die veel?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Nee, ik zie die nooit. Vroeger (op vorig werk) was die hier. En ik kon die altijd bereiken, ik kon altijd naar haar gaan voor vragen.*

Interviewer: *En je kon daar dan terecht als er iets was?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Ja. Maar in Antwerpen als je haar belt, of welke nummers je ook belt, zij is nooit bereikbaar.*

Interviewer: *Dus je wilt haar soms wel bereiken?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Ja, want ik heb haar nodig. Ik weet niet of het aan mij ligt, of ik op de verkeerde uren bel, ik weet het niet.*

Interviewer: *Je zegt dat je haar nodig hebt, is dat dan om praktische dingen te regelen of om een gesprek te hebben?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Dat is om praktische dingen te regelen, maar... Ik kan hier ook wel terecht, maar ik weet niet of ze mij hier kunnen helpen.*

Interviewer: *En heeft zij dan veel contact met de plaats waar je werkt?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Neen.*

Interviewer: *Is daar opvolging?*

Respondent 18, jongen, SYNTRA: *Ik denk het niet. Toch niet als ik daar ben.*

Daarnaast kwamen sommige jongeren tot de constatactie dat, wanneer je ontslag neemt of ontslagen wordt (ongeacht de reden) je onderaan de wachtlijst van werkzoekenden komt op school. Dit heeft als gevolg dat de betreffende jongere dus op eigen houtje, zonder hulp van de begeleider op zoek moet gaan naar nieuw werk, of in een voortraject terecht komt tot de wachtlijst is afgewerkt.

Interviewer: *Heb je het gevoel dat er voldoende aandacht wordt besteed in de school om een werkplek te vinden?*

Respondent 4, jongen, DBSO: Nee, omdat ik nu ontslag heb gepakt zal ik zo maar zeggen, wilt die (trajectbegeleider) voor mij niets niet meer zoeken; Maar als ik dat zo hoor bij de rest, die zitten toch ook al precies een hele tijd zonder werk zé. Maar ja ik weet ook nie.

Interviewer: En je had wel goeie redenen uiteindelijk om te stoppen, dat je vind dat je niet gelijk behandeld werd.

Respondent 4, jongen, DBSO: Ja ik vind dat belachelijk, die weten evengoed dat ik altijd mijn best gedaan heb om werk te zoeken. Maximum dat ik zonder werk zat was 2 maanden. Ik heb altijd moeite gedaan, zelf sollicitatie brieven gestuurd en alles en nu omdat dat niet helemaal naar mijn goesting was dan, dan hebben ze gezegd dan moete met uwe baas dat overeenkomen en wij zijn dat dan overeenkomen en nu vind ik eigenlijk niets meer van werk en ik heb dat dan gevraagd, help jij ook nog met zoeken want het is echt niet gemakkelijk nu en ze zegt ja nee want jij hebt zelf ontslag gepakt en er zijn andere leerlingen die nu voorrang hebben.

5.3 Toekomstperspectief

Na de intrede en de beleving van het systeem leren en werken bespreken we in dit deel het toekomstperspectief van de jongeren. We gaan na hoe jongeren hun professionele toekomst bekijken en hoe belangrijk ze het behalen van een diploma vinden. In het decreet leren en werken wordt de doelstelling geformuleerd om zoveel mogelijk jongeren een volwaardige kwalificatie aan te reiken. Onderzoek van Pelleriaux (2001) wijst uit dat het bezit van een diploma een sterke voorspeller is voor de plaats die iemand toegewezen krijgt in de samenleving. Dit betekent dat mensen zonder kwalificatie erg kwetsbaar zijn op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Zowel de SYNTRA als het DBSO kunnen voor leerlingen een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs, een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs of een diploma van secundair onderwijs uitreiken. Dit is mogelijk indien de leerling minstens 1 certificaat heeft gehaald en de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen bereikt en op deze manier heeft voldaan voor het geheel van de vorming. In dit opzicht vroegen we aan de

jongeren hoe belangrijk het behalen van een diploma voor hen is. Bij de antwoorden moeten we in het achterhoofd houden dat de leerlingen niet altijd een goed onderscheid kunnen maken tussen een diploma secundair onderwijs of een studiegetuigschrift van de derde graad.

Bijna alle jongeren gaven tijdens de gesprekken aan dat ze het behalen van een diploma belangrijk vinden. De redenen hiervoor zijn uiteenlopend. Een deel van de respondenten haalde de hogere status van een diploma aan.

Respondent 21, meisje, POT: *Ik heb al gewerkt, bijvoorbeeld in de chocoladefabriek. Als je uw diploma niet hebt, vind ik dat mensen u als niets zien. Dat ze u niet willen helpen.*

Interviewer: *Dus je wilt dat diploma als bewijs dat je iets kunt?*

Respondent 21, meisje, POT: *Ja. Bijvoorbeeld mijn baas in het restaurant, dat was misschien iemand met een diploma, ik weet dat niet. Hij dacht misschien 'ik ben de hoogste, ik mag alles doen wat ik wil'. Dus ik denk dat een diploma in het leven veel wil zeggen.*

Daarnaast werd een diploma beschouwd als een hogere kans op werkzekerheid en een hoger loon.

Respondent 19, jongen, SYNTRA: *Dat is gewoon... Als ik ergens naartoe ga om te solliciteren en er zit iemand naast mij, ook om te solliciteren, maar ik heb een diploma en hij niet, ga ik sneller aangenomen worden. Als ik drie jaar ervaring heb en hij ook, maar ik heb een diploma, word ik aangenomen.*

Respondent 32, jongen, DBSO: *Omdat je tegenwoordig op weinig plaatsen nog kunt beginnen zonder diploma, of je verdient veel minder als iemand met een diploma.*

Respondent 5, meisje, DBSO: *Dat is wel belangrijk, want bij ons is dat ook, als je da stom papiertje hebt, verdien je veel meer dan zonder diploma.*

Respondent 35, jongen, SYNTRA: *Als je tegenwoordig zo'n mensen ziet zonder diploma. Die geraken moeilijk aan werk en dat wil ik niet. Ik wil echt wel jobzekerheid want als ik later een vrouw en kinderen heb, ik wil daar echt wel voor kunnen zorgen en zo dat is toch wel belangrijk. Ik wil*

niet dat die in armoede leven ook niet dus ja. Ik vind, zo'n dingen vind ik dan belangrijk.

Sommige respondenten verwijzen naar de ervaring van de ouders waarbij vanuit de ouders een sterke motivatie leeft een diploma te halen:

Respondent 21, meisje, POT: *Mijn papa vindt dat ook belangrijk. Eigenlijk iedereen in de familie. Want mijn vader heeft geen diploma en hij heeft altijd het vuil van de mensen moeten wegdoen. Bijvoorbeeld poetsen, toiletten kuisen, dat zijn geen leuke werkjes. Dat heeft hij allemaal moeten doen. Bij mijn mama was het hetzelfde. Zij was veertien jaar als ze moest gaan werken. Zij heeft liever dat ik mijn diploma heb. Maar nu ik een opleiding wil doen, gaat ze ook akkoord, omdat ik dan toch nog iets in handen heb.*

Ook wanneer een voltijdse job aangeboden zou worden geven de meeste jongeren aan dit niet te aanvaarden en voor een diploma kiezen.

Interviewer: *Stel dat je op het werk waar dat je nu zit de aanbieding krijgt om voltijds te gaan werken vooraleer dat je uw diploma gehaald hebt?*

Respondent 35, jongen, SYNTRA: *Dan zeg ik, neen, sorry gelijk ik wil eerst mijn diploma. Voor mezelf is dat belangrijk. Stel nu dat dat bedrijf hier vijf jaar daarna failliet gaat dan sta ik daar zonder diploma en dan ja, dan vind ik misschien geen deftig werk meer.*

Slechts enkelen gaven aan dat het voor hen niet echt uitmaakt of ze een diploma hebben of niet. Vaak is dit omdat ze verwachten in de familiezaak te stappen, of omdat ze aannemen dat ervaring op de werkvloer sterker doorweegt dan een diploma, zeker als stielman.

Interviewer: *Stel nu dat je binnen een jaar of zo voltijds kunt beginnen, zou je dan voltijds beginnen daar of zou je toch je diploma willen halen?*

Respondent 33, jongen, SYNTRA: *Ik denk dat ik dat wel zou doen want ik denk dat als je nu kunt zeggen van ik heb een diploma electriciteit of ik heb al zoveel praktijkervaring. Ik denk in de bouw dat praktijkervaring belangrijker is dan een diploma.*

De ambitie een diploma te behalen leeft duidelijk bij de bevraagde jongeren. Het behalen van het diploma secundair onderwijs komt neer op het succesvol afronden van een 7^{de} jaar beroepsonderwijs. Het effectief behalen van een diploma secundair onderwijs is voor heel wat leerlingen in het stelsel niet vanzelfsprekend (Termote & Galand, 2012). Het volgen van een zevende jaar deeltijds beroepsonderwijs of een nieuw pakket algemene vorming (voor de leertijd) houdt in dat ze meer theorie dienen te verwerken dan tijdens hun voorgaande jaren. Voor vele leerlingen is het een hele opdracht om te komen tot het einde van het tweede jaar in de derde graad. Slechte schoolresultaten in het verleden hebben vaak hun zelfvertrouwen sterk gefnuikt en negatieve evaluaties zullen hen daarom al vlug ontmoedigen. De modulering van de opleiding in het Vlaams deeltijds onderwijs komt dit voor een stuk tegemoet: de stap voor stap certificering houdt op geregelde tijdstippen een erkenning in van hun capaciteiten, iets wat hun zelfvertrouwen opkrikt en ontmoediging tegengaat.

Uit onze bevindingen blijkt dat de meeste jongeren de waarde van een diploma goed kunnen inschatten. Een diploma biedt meer werkzekerheid, een beter loon en een bescherming tegen armoede en precare arbeidsvoorwaarden zoals tijdelijke contracten en deeltijdse jobs. In de studie schoolverlaters 2011-2012 (VDAB, 2012) werd het belang van een diploma bevestigd. In het DBSO is één op vier van de schoolverlaters werkzoekend na één jaar. Er zijn sterke verschillen naar studiebewijzen. Schoolverlaters uit het DBSO met een diploma secundair onderwijs of getuigschrift tweede leerjaar van de derde graad hebben één kans op zes na één jaar nog werkzoekend te zijn. Voor wie geen algemene kwalificatie of enkel de 2^{de} graad behaalde is die kans één op drie. Bij de schoolverlaters uit de SYNTRA bleek één op zeven na één jaar ingeschreven te zijn als werkzoekende bij de VDAB. De leertijd haalt hiermee de beste resultaten bij de laaggeschoolde schoolverlaters. In ons onderzoek vroegen we aan de leerlingen hoe ze hun kansen inschatten op de arbeidsmarkt.

De meeste respondenten denken dat ze makkelijk een job zullen vinden:

Respondent 33, SYNTRA: *Ja, hij heeft al gezegd dat ik na mijn leercontract vast bij hem mag beginnen dus. Hoog dan hé.*

Respondent 11, SYNTRA: *Ja da ligt klaar da contract bij wijze van spreke er moet echt iets serieus misgaan hé ma.*

Respondenten 35 en 10 verantwoorden deze hoge kansen op een job als volgt:

Respondent 35, jongen, SYNTRA: *Ik denk wel als je werkervaring hebt dat ze dan veel meer geneigd zijn om u aan te nemen dan iemand die zes jaar gewoon op school heeft gezeten en alleen maar in de boeken heeft gezeten.*

Respondent 10, jongen, DBSO: *Omdat er nog vrij veel plaats is in die sector allez daar kunnen ze altijd mensen gebruiken. Je hebt ook een eerste ervaring erop zitten. Euhm mmm ja dat is eigenlijk het grote voordeel hé. Je bent al echt gaan werke voor een baas je weet wat dat is en je hebt op voorhand als ze dan zegge dat je er om 8 uur moet zijn en zoveel dagen per week dan ik kan me dat ook al voorstellen wat dat gaat zijn en kan ik ook inschatten of dat haalbaar is of niet.*

Dit is precies het doel en de meerwaarde die het alterneren tussen werken en leren biedt. Leerlingen krijgen de kans ervaring op te doen op de werkvloer terwijl de werkgever uiteindelijk een gekwalificeerde werknemer kan aanwerven. Dit is alleen mogelijk indien de leerling over een geschikte werkplek beschikt en goed begeleid en ondersteund wordt. Tijdens de opleiding wordt een sterke band gecreëerd met de werkvloer. Dit maakt de kans dan ook veel groter dat een leerling na zijn opleiding op zijn stageplaats aan de slag kan. De carrièreplannen van de meeste leerlingen stoppen niet bij het vinden van een eerste job. We vroegen aan de jongeren wat hun professionele toekomstplannen waren. Het viel op dat de professionele toekomstplannen meestal in lijn liggen met de opleiding die jongeren volgen. Naast het behalen van het diploma werd de verzoeking zelfstandige te worden regelmatig vernoemd.

Respondent 12, jongen, SYNTRA: *Euhm normaal mijn school afmaken, dat is nog een jaar voor mechanicaen dan wil ik nog avondschoon gaan doen voor euh bedrijfsbeheer en dan werken en dan als zelfstandige beginnen.*

Interviewer: *Ja dus het doel is echt om uw eigen garage te hebben dan?*

Respondent 12, jongen, SYNTRA: *Ja 'dat is het enige dat ik wil.*

Respondent 14 zoekt ook om zelfstandige te worden:

Respondent 14, meisje, SYNTRA: *Ja ik wil in ieder geval later zelfstandige worden. Nu zie ik zo van ik wil eerst afstuderen en dan ja 2 jaar ofzo gewoon werken en dan 4/5de gaan werken en zelfstandige in bijberoep. Zo thuis een klein salonneke en dan ja eerst thuis huisje tuintje kindje en dan echt volledig zelfstandig worden. Misschien op mijn 30^{ste}.*

Dit toekomstplan om zelfstandige te worden komt niet alleen voor bij leerlingen uit de SYNTRA maar ook bij leerlingen uit het DBSO:

Interviewer: *Hoe zie jij zelf uw toekomst?*

Respondent 30, jongen, DBSO: *Ik wil eerst voor een bedrijf werken, een paar jaar ervaring opdoen. En daarna wil ik op mijzelf beginnen als zelfstandige.*

Respondent 31, jongen, DBSO: *Ik wil met mijn familie samenwerken en in de toekomst misschien een winkel openen, een klein restaurantje als zelfstandige.*

Respondent 39, jongen, DBSO: *Eerst mijn diploma afmaken en dan een paar jaar gaan werken en dan op mijn eigen beginnen.*

Niet iedereen wil natuurlijk zelfstandige worden zoals respondent 33 aangeeft:

Interviewer: *Wat zijn uw plannen?*

Respondent 33, jongen, SYNTRA: *Ik zou niet op mezelf willen beginnen, ik zou het liefst bij de kapper blijven.*

Interviewer: *En kan dat ook?*

Respondent 33, jongen, SYNTRA: *Ja, zij heeft mij dat al gevraagd."*

Sommigen hebben helemaal andere toekomstplannen die niet noodzakelijk in de lijn liggen van de opleiding. Respondent 4 beschouwt de opleiding tot schrijnwerker als een bijberoep:

Respondent 4, jongen, DBSO: *Het plan is eigenlijk dat ik na deze opleiding, dat ik een opleiding doe voor brandweer en de bedoeling is dan dat ik brandweerman wordt.*

Interviewer: *Brandweer dat heeft op zich niet zo veel te maken met schrijnwerkerij.*

Respondent 4, jongen, DBSO: *Ja maar je kunt meestal wel nog een bijberoep doen. Het werken wat wast twee dagen werken, twee dagen thuis.*

6 Discussie en besluit

In dit rapport hebben we getracht een beter beeld te krijgen over de ervaringen van jongeren met de 'slow motion intrede op de arbeidsmarkt' die het systeem leren en werken vooropstelt. We identificeerden hierin drie grote thema's: de instroom van jongeren in het systeem leren en werken, de manier waarop zij de verschillende componenten van dit systeem ervaren (de schoolcontext, de werkplek, en de relatie tussen beiden), en tot slot hun (arbeidsmarktgericht) toekomstperspectief.

Het systeem leren en werken kampt met een negatief imago. In België volgt slecht een klein percentage van de leerlingen uit het secundair onderwijs een duaal traject waarin onderwijs en arbeid gecombineerd worden. Dit staat in contrast met landen zoals Duitsland en Denemarken waar duale trajecten vaker voorkomen en ook een hogere waardering hebben. In België wordt deeltijds onderwijs nog te vaak beschouwd als de laagste trap in het watervalstelsel en dient het vaak als opvangnet voor jongeren met psychologische, familiale of schoolgerelateerde problemen. Volgens recente cijfers spijbelt in het DBSO bijvoorbeeld 37,5% zeer problematisch (meer dan 30 halve dagen afwezig). In het ASO is dit slechts 0,1% van de leerlingen en in het BSO 3,3% (Van Damme, Van der Eycken, Vandeveldde & Van Proeyen, 2013). Het deeltijds onderwijs wordt dan ook vaak geassocieerd met probleemgroepen (bijvoorbeeld spijbelaars, maatschappelijk kwetsbare jongeren). Dit valt te betreuren, omdat de intrede in het deeltijds onderwijs voor heel wat jongeren ook een positieve keuze is, gebaseerd op bijvoorbeeld de voortzetting van het familiebedrijf of de wil om een vak te leren.

De dubbele doelstelling van het deeltijds onderwijs om enerzijds te voorzien in de mogelijkheid al werkend een specifiek beroep aan te leren en anderzijds opvang te voorzien voor kwetsbare jongeren stelde ons in de eerste plaats voor de volgende onderzoeksvragen: wie stroomt er in het deeltijds onderwijs in en hoe gebeurt die toeleiding? Om deze vragen te beantwoorden, onderzochten we de socio-economische achtergrond van de bevroagde jongeren, hun schooltraject en hun bredere persoonlijke en familiale achtergrond. Vanuit die achtergrond probeerden we te begrijpen welke factoren de jongeren hadden gestuurd in de

stap naar het systeem leren en werken. We gingen daarbij ook na in welke mate er sprake was van diversiteit in de wijze waarop de toeleiding naar het stelsel leren en werken plaatsvond.

De meeste van de door ons bevroagde jongeren bleken een negatief gekleurde schoolloopbaan (vele veranderingen van studierichting en/of achterstand) en een lagere sociaaleconomisch afkomst te delen – een bevinding die ook al in eerdere studies naar voor kwam. Desalniettemin bleek er heel wat diversiteit te bestaan wanneer we keken naar de bredere context waarin de stap naar het systeem leren en werken werd gezet en de redenen die de jongeren daar zelf voor gaven. Bij een aantal jongeren bleek de aantrekkelijkheid van de arbeidsmarkt de belangrijkste factor te zijn in het verlaten van het voltijds onderwijs. Zij beslisten meestal op een vrij bewuste, goed geïnformeerde manier om hun opleiding al werkende voor te zetten. Zij haalden tijdens de interviews vaak aan dat ze praktijk verkozen boven theorie, dat werkervaring in hun sector belangrijker is dan theoretische kennis, of dat ze op hun werkplaats meer konden bijleren dan op school. Daarnaast waren er echter ook een groot aantal respondenten die vooral omwille van negatieve ervaringen in het voltijds onderwijs overschakelden naar SYNTRA en DBSO. Bij een deel van hen speelde er een combinatie van demotivatie en slechte resultaten (vb. omwille van de zwaarte of de tegenvallende inhoud van de opleiding, taalachterstand, leermoeilijkheden etc.). Zij verlieten het voltijds onderwijs vaak na een C attest. Bij een ander deel van de respondenten was er niet zozeer (of niet alleen) sprake van slechte resultaten of demotivatie, maar (ook) over (ernstige) gedragsproblemen, spijbelen en conflicten met leerkrachten. Zij verlieten het voltijds onderwijs vaak na een schorsing of een uitsluiting, of omwille van plaatsing in een jeugdinstelling. Jongeren in deze laatste twee groepen gingen meestal niet op eigen initiatief naar het systeem leren en werken, maar werden veeleer gestuurd door het advies van derden (leerkrachten, clb, jeugdrechter etc.). Verder kwamen we in onze interviews ook een aantal jongeren tegen waarbij er geen sprake was van slechte resultaten, demotivatie of gedragsproblemen op school. Het waren hoofdzakelijk niet-schoolgerelateerde factoren die ervoor hadden gezorgd dat zij het voltijds onderwijs hadden verlaten (vb. een zwangerschap, financiële problemen thuis waardoor de jongere moest gaan werken etc). De laatste groep van respondenten die we konden onderscheiden werd gevormd door jongeren, vaak

afkomstig uit BuSo, voor wie het reguliere secundair onderwijs van in het begin niet haalbaar bleek of niet haalbaar geacht werd, bijvoorbeeld omwille van zware leerproblemen of ontwikkelingsstoornissen.

We pretenderen hier niet dat de situatie van elke jongeren uit het systeem leren en werken past binnen de hierboven geschetstepatronen. Ook wij kwamen in onze steekproef een aantal unieke verhalen tegen (vb. dat van een Afghaanse vluchteling). Onze resultaten suggereren wel dat het systeem leren en werken jongeren met sterk uiteenlopende profielen en motieven samenbrengt. Dit maakt de taak van begeleiders of leerkrachten niet eenvoudig. Slechts bij een deel van de jongeren kan er gesproken worden over een vrije en bewuste keuze voor de combinatie leren-werken. Anderen werden geconfronteerd met die optie als gevolg van mislukkingen in het voltijds onderwijs, of tijdens een turbulente fase in hun leven. Bij een aantal van hen was er sprake van een complexe socio-emotionele problematiek, waardoor waarschijnlijk eerder welk traject, zonder de juiste ondersteuning, weinig kans op slagen had. Vanwege deze diversiteit is het ook moeilijk om voor elk jongeren een traject op maat te voorzien. Enerzijds wordt nog maar eens de noodzaak duidelijk van een degelijke screening van de jongere en zijn beginsituatie voor de aanvang van een traject. Anderzijds kan men zich ook afvragen in welke mate het mogelijk is om, gegeven de diversiteit aan profielen en motieven, een traject op maat van elke jongere te voorzien binnen één en hetzelfde systeem?

Eén van de kerndoelstellingen van het decreet is het voltijds engagement voor zoveel mogelijk jongeren te realiseren. Dit houdt in dat jongeren een component leren afwisselen met een component werken. In de SYNTRA wordt dit ingevuld door 1 dag les en 4 dagen werkplekleren. In het DBSO gaat het om 2 dagen les volgen en 3 dagen werkplekleren. De leerling wordt na de screening ingedeeld in het traject dat het meest aansluit bij zijn of haar noden en competenties.

Over de invulling van de component leren waren de meningen sterk verdeeld.

Van sommige respondenten kwam er kritiek op de lesinhoud van zowel praktijk- als PAV-vakken. De PAV-vakken werden regelmatig saai en nutteloos bevonden. Hierbij dienen we wel te vermelden dat jongeren die les volgen in het systeem leren en werken per definitie sterker gericht zijn op de praktijk en het voltijds onderwijs vaak verlaten hebben uit desinteresse voor theoretische vakken.

Daarnaast is het, zoals reeds werd aangegeven, niet eenvoudig lessen algemene vorming te geven aan jongeren wiens achtergrond zo divers is. De mening over de praktijk-vakken hing af van het niveau van de leerling. Indien de leerling over weinig ervaring beschikte, werden de lessen als waardevol en leerrijk omschreven. Voor de jongeren met meer bagage (vorige stages, ervaring in familiebedrijf) bleken de praktijk lessen veelal herhaling. Daarnaast bleken de praktijk lessen soms niet goed afgestemd op datgene wat nodig was op de werkplek. De relatie met de begeleiders en leerkrachten werd over het algemeen als zeer positief ervaren, los van de lesinhoud. Dit kwam naar voor in zowat alle interviews. Dit gegeven werd eveneens bevestigd in het jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie (2013), waarin de intense socio-emotionele begeleiding van de leerkrachten tijdens de lessen sterk wordt gewaardeerd.

Om te voldoen aan een voltijds engagement dient de leerling de component leren af te wisselen met een component werken. Het uiteindelijke doel is steeds dat de component werken ingevuld wordt door een volwaardige arbeidsdeelname. Indien nodig kunnen voorbereidende fasen doorlopen worden tijdens de component werken die de leerling voorbereiden op een volwaardige arbeidsdeelname. We vroegen aan de leerlingen hoe zij de verschillende voorbereidende fasen uit de component werken het voortraject, brugproject en POT, ervaren. Ons onderzoek leert dat ook hier de ervaringen divers zijn.

Over de brugtrajecten zijn de meeste jongeren het eens. Deze worden positief ervaren, voornamelijk door de sterke begeleiding tijdens het werken en de voldoening die de jongeren beleven door aan het werk te zijn. In tegenstelling tot de andere alternatieve trajecten zijn ze in het brugtraject al ergens aan de slag en verdienen ze al iets. Het is vooral in de voortrajecten dat de jongeren niet altijd overtuigd zijn van de relevantie van het traject of de reden waarom ze zijn doorverwezen. Enkele jongeren geven aan dat ze naar het voortraject georiënteerd werden, omdat er voor hen op dat moment geen werkplek beschikbaar was. Ze waren bereid te werken, maar kregen de kans niet. Dit is een voorbeeld van oriëntatie die niet gebaseerd is op arbeidsgeschiktheid van de jongere, maar ingegeven is door externe factoren, namelijk het gebrek aan werkplekken, of een gebrek aan afstemming tussen school en werkplekaanbieders.

Ook in het POT horen we verschillende stemmen opgaan, ofwel vinden de jongeren het tijdverlies, ofwel vinden ze de invulling wel gepast voor deze periode in hun leven. Volgens gesprekken met verschillende coördinatoren van organisaties die POT's aanbieden blijkt dat veel afhangt van de ingesteldheid van de jongere. Op de eerste plaats is het belangrijk dat een jongere overtuigd is dat een POT de juiste keuze is, en dat hij/zij dient te werken aan de basiscompetenties, en pas daarna een stap dichterbij de arbeidsmarkt kan zetten. Zolang de jongere dit niet erkent, is het moeilijk om het traject aan te vatten. Sommige jongeren doen hier heel lang over, anderen zetten de stap gemakkelijker. Sommige jongeren komen niet tot dit besef en stromen op hun achttien (leeftijdsgrens voor het POT) uit het systeem, zonder visie over hoe het nu verder moet. Een deel van deze jongeren heeft duidelijk nog nood aan begeleiding terwijl plots de steun van het traject wegvalt. Deze worden in principe opgepikt door andere instanties, waaronder de VDAB, maar de cijfers in verband met werkloosheid bij jongeren zonder een diploma vertellen ons dat er heel wat ongekwalificeerde jongeren tussen de mazen van het net vallen.

Belangrijk is de ontwikkeling van kwaliteitsvolle trajecten voor iedereen, in het bijzonder voor de meest kwetsbaren. Een kwalitatief traject, zowel de brugtrajecten, de voortrajecten als het POT begint voor de jongeren met een duidelijke en juiste oriëntering. Daarnaast moet er voldoende ruimte zijn voor werken op maat en een sterke individuele ondersteuning.

Na het doorlopen van de voorbereidende fasen wordt de component werkplekleren ingevuld door een volwaardige arbeidsdeelname op een werkplek. Om een traject op maat te realiseren is het noodzakelijk een goede afstemming te bewerkstelligen tussen de opleiding en de werkplek. De respondenten gaven aan dat de afstemming soms grondig fout loopt. Zo werkte een leerling die in opleiding was voor administratief bediende als kok of een leerling in opleiding voor bouw als klusjesman. Volgens de leerlingen had dit een negatief effect op de tijd die ze nodig hadden om certificaten te behalen aangezien dit nu volledig tijdens het schoolse gedeelte moet gebeuren. In hun advies over het systeem leren en werken maken de VLOR en de SERV (2010) gewag van ernstige afstemmingsproblemen, waarbij er niet altijd een goede matching bestaat tussen vraag en aanbod. Daarnaast treedt er ook een verdringingseffect op, aangezien

jongeren die geen arbeidsplaats vinden ongewild terecht komen in brugprojecten. Dit zorgt er op zijn beurt voor dat er een tekort aan plaatsen in brugprojecten kan ontstaan waardoor deze jongeren ingeschakeld worden in voortrajecten. Voor een traject op maat is het essentieel dat er een voldoende aanbod is aan voortrajecten, brugprojecten en reguliere tewerkstellingen zodat een vlotte doorstroming van de ene naar de andere fase mogelijk is. Er moet steeds een groter aanbod zijn dan de vraag zodat ingespeeld kan worden op de noden en competenties van de leerling. Dit blijkt momenteel onvoldoende uitgewerkt. Dit kan ook een verklaring bieden voor de beperkte meerwaarde die jongeren ervaren in sommige trajecten. Wanneer jongeren in een voorbereidende fase ingeschakeld worden maar daar eigenlijk niet thuishoren is de meerwaarde en de motivatie vaak zoek.

Op de werkplek zelf gaan de jongeren een relatie aan met de begeleider en eventueel met collega's. Volgens de jongeren bleek de kwaliteit van de begeleiding heel gevarieerd te zijn. Gaande van een intensieve en gestructureerde begeleiding tot het nauwelijks ervaren van enige opvolging. Deze verscheidenheid roept vragen op, aangezien een kwaliteitsvolle begeleiding cruciaal is voor het rendement van de opleiding. In het advies "leren en werken naar een krachtige leerweg" benadrukt de SERV het belang van kwaliteitsvolle werkplekken en wijst ze op de gedeelde verantwoordelijkheid van de centra en de werkgevers. De centra zouden opleidingen kunnen aanbieden aan ondernemers die een leerjongen in dienst willen nemen. Via een dergelijke opleiding zou de ondernemer zich dan beter kunnen voorbereiden op de verschillende aspecten die noodzakelijk zijn voor een kwaliteitsvolle begeleiding, zoals het doorgeven van kennis en vaardigheden, het vermijden van conflicten en grondige evaluatiegesprekken. Vanuit de werkgeverszijde zou ook kunnen gezorgd worden voor vormingssessies aan leerkrachten, zodat er een betere afstemming bestaat tussen het onderwijs in de centra en de werkplek. Een cruciaal aspect in een kwaliteitsvolle begeleiding is de communicatie tussen het centrum en de werkplek. Het centrum dient nauwgezet de jongeren op te volgen en te verzekeren dat de jongeren niet gebruikt worden als goedkope werkkraft, terwijl de onderwijsdoelstellingen grotendeels naar de achtergrond verdwijnen. Uit ons onderzoek bleek dat veel respondenten een tekort aan opvolging op de werkplek ervaren. Ze rapporteren daarnaast een gebrek aan communicatie

tussen de werkvloer en de school, in de mate dat zij dit zelf kunnen inschatten. Dit wordt voornamelijk als een probleem ervaren door de jongeren die niet tevreden zijn over hun werk of problemen hebben met hun baas op het werk. Zij ervaren de houding van de begeleiders als passief, hoewel er in het DBSO een actieve toeleiding voorgeschreven staat. Volgens het verslag van de onderwijsinspectie (2013) is de leerlingenevaluatie in sommige centra zorgwekkend. Daarnaast blijkt volgens dit rapport de evaluatie van de leerplandoelstellingen onvoldoende valide en worden de verworven competenties op de werkvloer te weinig geobjectiveerd en niet meegenomen in de eindbeoordeling. Ook hier maakt de grote verscheidenheid van profielen en motieven bij de instroom in het stelsel leren en werken de taak van de begeleiders niet gemakkelijk om een begeleiding op maat aan te bieden. Aangezien de leerlingen een groot deel van de tijd spenderen in een onafhankelijke organisatie is de communicatie en de opvolging tussen de centra en de werkplek cruciaal.

Eens de leerling begint aan de fase van de arbeidsdeelname in een bedrijf beschouwt de leerling zichzelf al snel als een volwaardig werknemer. De leerlingen rapporteren daarnaast dat ze over het algemeen een goede band ervaren met de andere collega's en er een gevoel van gelijkwaardigheid leeft. Dit onderscheiden ze voornamelijk doordat ze dezelfde taken krijgen toegewezen als de andere werknemers. Het zichzelf beschouwen als werknemer kan echter ook een spanning veroorzaken met het schoolse gedeelte, waarbij de meerwaarde van de lessen gaandeweg minder duidelijk wordt. Dit wordt nog versterkt indien -zoals blijkt uit ons onderzoek en uit het verslag van de onderwijsinspectie- de component leren en werken onvoldoende op elkaar aansluiten en het doorgaans om gescheiden sporen gaat. Aangezien studenten uit het systeem leren en werken zichzelf eerder als werknemer beschouwen kan dit ook een mogelijke verklaring bieden voor de hoge mate van spijbelen die voornamelijk plaatsvindt tijdens de component leren en bij jongeren die niet beschikken over een werkplek.

Het doel van het stelsel leren en werken is jongeren de mogelijkheid geven door middel van te werken een specifieke beroep aan te leren. Door een volwaardige kwalificatie wordt getracht een vlotte doorstroming naar de arbeidsmarkt te

bewerkstelligen. Uit ons onderzoek bleek dat de meeste jongeren hun kansen op de arbeidsmarkt hoog inschatten. Zeker jongeren die een regulier traject volgen met volwaardige arbeidsdeelname denken dat ze later vrij gemakkelijk een job zullen vinden. Dit verantwoorden ze door te verwijzen naar het unieke aspect van het systeem leren en werken, waarbij specifieke arbeidsgerelateerde competenties aangeleerd worden en er in veel gevallen ook een band wordt gecreëerd met de werkplek. Indien de begeleiding vlot verloopt, is de kans dan groot dat de leerling aangenomen wordt als werknemer. Op deze wijze kan het opleiden van leerlingen inderdaad ervoor zorgen om een bedrijf te voorzien in gekwalificeerd personeel. Althans, zo loopt het verhaal wanneer het traject binnen het deeltijds onderwijs goed verloopt. We weten uit eerder onderzoek dat het vaak ook anders afloopt, en dat een deel van de jongeren (ongekwalificeerd) uitstromen en in de werkloosheid belanden.

Bibliografie

Beyens, K. & Tournel, H. (2009). Mijnwerkers of ontdekkingsreizigers? Het kwalitatieve interview. In T. Decorte & D. Zaitch (Eds.). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 195-228). Leuven: Acco

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Creten, H., Van de Velde, V., Van Damme, J. & Verhaest, D. (2002). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de onderwijsverlaters*. Leuven: HIVA.

De Rick, K. (2006). *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen: motieven en ervaringen van de werkgevers*. Leuven: HIVA.

De Rick, K. (2007). *Alternerend leren, volwaardig leren? Een overzicht van aanbevolen maatregelen*. *Over.werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 17(2), 27-32.

Decr. VI. 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap, BS 3 Oktober 2008.

Departement Onderwijs en Vorming, dienst Beroepsopleiding. (2011). *Voortgangsrapport Regionale overlegplatformen Vlaanderen 2010-2011*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Laermans, R. Vanhove, T. & Smeyers, M. (2001). *Beeldvorming en beschrijving van de leefwereld van jongeren*. Leuven: Centrum voor Sociologisch Onderzoek.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitatieve Data Analysis: An Expanded Sourcebook, 2nd edn.* CA, USA: Sage Publications Inc.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-260.

Mortelmans, D. (2009). Het kwalitatief onderzoeksdesign. In T. Decorte & D. Zaitch (Eds.). *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie (pp. 73-118)*. Leuven: Acco

OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Pelleriaux, K. (2001). *Demotie en burgerschap: de culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUB Press.

Plackle, I. (2007). *Succesfactoren van de Limburgse voortrajecten in het deeltijds secundair onderwijs*. Limburg: Xios Hogeschool Limburg.

Reulens, L., Baert, T., Baert, H., Douterlungne, M. & Bouwen, R. (2003). *Werken aan leren. Over de kwaliteit van leerwerkprojecten (stages)*. Leuven: HIVA/CPVBO.

SERV. (2013). *Advies van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. Leren en werken: naar een krachtige leerweg*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. [<http://ebl.vlaanderen.be/publications/documents/51569>]

Smith, J.A. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-27). CA, USA: Sage Publications Inc.

Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2011). *Strijd tegen armoede: Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie. Tweejaarlijks verslag 2010-2011*. Brussel: Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting. [<http://www.armoedebestrijding.be/publications/verslag6/volledigverslag.pdf>]

Termote, H., & Galand, S. (2012). Deeltijds leren en werken: een opstap naar de arbeidsmarkt voor maatschappelijk kwetsbare jongeren? *Over.werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 22(3), 52–60.

Van Damme, K., Van der Eycken, M., Vandeveld, K., & Van Proeyen, L. (2013). *Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2011-2012*. Brussel: Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi).

Van Gasse, R., Van Cauteren, C., Vanhoof, J. & De Maeyer, S. (2013). Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe ? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 11 (1), 42-52.

Vlaamse onderwijsinspectie. (2013). *Onderwijsspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming.
[<http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijsspiegel-2013-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie-1>]

VDAB. (2012). *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. 26^{ste} studie 2011-2012*. Brussel: VDAB Studiedienst.

VLOR. (2014). *Advies over de evaluatie van het decreet leren en werken*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
[http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rso-rso-adv-004_1.pdf]

VLOR., SERV. (2010). *Advies of de evaluatie van het decreet betreffende het stelsel van Leren en Werken*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen & Vlaamse Onderwijsraad.

Vrieze, G., Mol, A. & Smit, F. (2001). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS.