

INHOUD

DEEL 2: TOEKOMSTPERSPECTIEVEN VAN JONGEREN

V. Jongeren in armoede en het deeltijds leren en werken

Inleiding

1. Context

2. Definitie: deeltijds leren en werken

2.1. Deeltijds onderwijs

2.2. Leertijd

2.3. Deeltijdse vorming

3. Voorafgaand: schoolse en sociale ongelijkheid

3.1. Studieoriëntering

3.2. Gezinnen en school

4. Traject van de jongeren in het deeltijds leren en werken

4.1. Overgang van voltijds onderwijs naar deeltijds leren en werken

4.2. Algemene en beroepsgerichte vorming

4.3. Slaagfactor: het werkplekleren

4.4. Voorbereidende en vervangende trajecten op het werkplekleren

5. Erna: een duurzame transitie naar een passende job

5.1. Waarde van het studiebewijs op de arbeidsmarkt

5.2. Professionele inschakeling van jongeren uit het deeltijds leren en werken

Aanbevelingen

Lijst van deelnemers

V. JONGEREN IN ARMOEDE EN HET DEELTIJDS LEREN EN WERKEN

Het schoolparcours en de professionele integratie van jongeren in situaties van armoede lopen moeilijk. Verschillende maatregelen proberen de overgang tussen de wereld van onderwijs en vorming en deze van arbeid te vergemakkelijken. Daarbij hoort het deeltijds leren en werken dat er naar streeft jongeren technische competenties en attitudes (nodig op professioneel en sociaal vlak) bij te brengen. Het Steunpunt is op zoek gegaan waarom achtergestelde jongeren in dit stelsel oververtegenwoordigd zijn en hoe maatregelen aan hun verwachtingen kunnen beantwoorden, namelijk een begeleiding op maat, een vorming die professioneel en maatschappelijk meer wordt erkend, het recht om te proberen, de valorisatie van hun competenties...

Inleiding

Onderwijs en werk zijn twee belangrijke hefboomen in de strijd tegen armoede. Het tweejaarlijkse Verslag 2008-2009 bevatte twee hoofdstukken over deze onderwerpen: het ene handelde over de criteria van de passende dienstbetrekking als bescherming tegen precair werk, het andere over de studieoriëntering en de invloed van die oriëntering op de toename van de sociale en schoolse ongelijkheid. Deze keer buigen we ons over de overgang (of transitie) van jongeren in armoede van het onderwijs naar kwaliteitsvolle tewerkstelling. De kwalificatie op het einde van het schooltraject bepaalt in sterke mate de kansen om een passende job te vinden, zeker in het begin van de loopbaan.

Meer precies heeft de overleggroep ervoor geopteerd om een specifiek overgangsstelsel te bestuderen waar jongeren in armoede oververtegenwoordigd zijn: het deeltijds leren en werken. Het stelsel bestaat tegelijk uit een combinatie van algemene en beroepsgerichte vorming in een centrum en een vorming op de werkvloer. Dit hoofdstuk analyseert in welke mate jongeren een kwaliteitsvolle job vinden na hun traject in het deeltijds leren en werken.

Het Steunpunt heeft zijn werkzaamheden over deze kwestie gelanceerd door het organiseren van een seminarie²⁷⁷. Het belang van het thema kwam zo duidelijk op de voorgrond. Eind 2010 hebben we de verenigingen die strijden tegen armoede samengebracht met de bedoeling een specifieke invalshoek te kiezen die het best beantwoordt aan hun bekommernissen. Vervolgens zijn tussen januari en oktober 2011 verschillende actoren (vertegenwoordigers uit het stelsel, uit het onderwijs, uit de sector van de socio-professionele inschakeling, uit jongerenafdelingen van de vakbonden en uit verenigingen waar armen het woord nemen...) maandelijks samengekomen.

Bilaterale contacten boden de mogelijkheid om de gedachtewisseling verder uit te diepen. In juni 2011 wijdde het Steunpunt ook een vergadering aan getuigenissen van jongeren uit het stelsel en organiseerde het een ontmoeting met vertegenwoordigers van secto-

rale opleidingsfondsen en werkgeversorganisaties. Alle uitwisselingen waren bedoeld om meer zicht te krijgen op het belang van het stelsel voor jongeren uit arme gezinnen en de moeilijkheden die het voor hen opwerpt.

Om na te gaan of de voorziening de jongeren kan helpen om zich te ontplooien en de noodzakelijke competenties te verwerven om een kwaliteitsvolle baan te vinden, hebben wij ervoor gekozen het traject van de jongere te benaderen vanuit een longitudinaal perspectief.

We beginnen door de problematiek in zijn context te plaatsen: de moeilijke transitie van jongeren in armoede van het onderwijs naar de arbeidsmarkt. Na een korte beschrijving van deze context en het stelsel, brengt het derde punt de moeilijkheden in herinnering die voordien tijdens de schoolloopbaan ontstaan. Er wordt ingegaan op twee factoren: de schoolongelijkheid en de oriëntering. Het vierde punt analyseert het traject van de jongere vanaf het moment dat hij in het stelsel terechtkomt, over de keuze van zijn opleiding, de begeleiding die hij krijgt, tot het werkplekleren. Het laatste punt heeft betrekking op wat daarna gebeurt, bij de overstap naar de arbeidswereld. Daarbij kijken we naar de erkenning van de behaalde kwalificaties en de mogelijkheden om een passende dienstbetrekking te vinden.

De citaten zetten pertinente uitspraken, genoteerd tijdens het overleg of op bilaterale ontmoetingen, in de verf, zonder noodzakelijkerwijs een algemeen standpunt te willen vertolken.

.....
²⁷⁷ Steunpunt tot bestijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2010). *Seminarie van 7 september 2010. De overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt voor jongeren in armoede*, Brussel.

I. Context

Veel jongeren hebben moeite om zich in te schakelen op de arbeidsmarkt. Dat geldt in het bijzonder voor jongeren in armoede en voor diegenen die de school hebben verlaten voor het 6^{de} jaar secundair onderwijs en zo een belangrijke schoolachterstand hebben opgelopen²⁷⁸. Economische conjunctuurschommelingen treffen hen harder. Sommigen hervatten een opleiding, anderen kennen een betrekkelijk lange periode van werkloosheid of inactiviteit, nog anderen tot slot ‘haken af’ en verwijderen zich van de arbeidsmarkt²⁷⁹.

De cijfers zijn veelzeggend: in 2010 waren er in België 63.992 volledig uitkeringsgerechtigde werklozen jonger dan 25 jaar, waarvan 8.147 in Brussel, 22.149 in het Vlaamse Gewest en 33.695 in het Waalse Gewest²⁸⁰. Jongeren verlaten de school op de leeftijd van gemiddeld 20 jaar. Bij laaggeschoolden bedraagt dit 17,8 jaar²⁸¹. Na het volgen van een cohorte jongeren bij het verlaten van de school, stelden onderzoekers vast dat 55 % onder hen geen job had tijdens het eerste jaar. Eén op vijf bleef inactief gedurende tweeënhalf jaar²⁸². In Wallonië en in Brussel heeft één derde van de jongeren tussen 15 en 24 die zich op de arbeidsmarkt bevinden geen werk²⁸³.

Er zijn heel wat maatregelen genomen om de overstap van het onderwijs naar het actieve leven te vergemakkelijken. Sommige van die maatregelen benaderen die overstap louter vanuit de invalshoek van een individueel traject. Ze reduceren zo de moeilijkheden op het vlak van professionele inschakeling tot een ‘gebrek aan employability’. In dit perspectief streven onderwijs en opleiding prioritair een doelstelling van ‘economische efficiëntie’ na, en beogen ze steeds beter geschoolde arbeidskrachten. Deze kritiek valt vaak te beurt aan de Europese Unie, die zich tot doel stelde om tegen 2010 de meest competitieve kenniseconomie ter wereld te

worden en die in haar Strategie 2020 nog meer de nadruk legt op de wisselwerking tussen opleiding en werk. We citeren bijvoorbeeld de ‘target’ om tegen 2020 het voortijdig schoolverlaten terug te dringen tot 10 %, het kerninitiatief ‘Youth on the move’ (Jeugd in beweging) dat de slagkracht van het onderwijsstelsel en de instroom van jongeren op de arbeidsmarkt wil versterken, of nog, de verdere uitbouw van het strategisch kader voor Europese samenwerking op het vlak van onderwijs en opleiding (‘Onderwijs en Opleiding 2020’)²⁸⁴. Volgens de deelnemers aan de overleggroep staan deze maatregelen een meerdimensionale aanpak in de weg die de transitie beschouwt als een vervlechting van verschillende levensdomeinen. Zo’n aanpak wordt door verschillende factoren bemoeilijkt, zoals de segregatie en de concurrentie die het school- en beroepsleven domineren²⁸⁵. Onderwijs en opleiding moeten gezien het hoog aantal laaggeschoolde werklozen eveneens een gelijkheidsdoelstelling nastreven²⁸⁶.

278 Desmarez, Pierre et al. (september 2010). ‘L’entrée dans la vie active d’une cohorte de jeunes issus de l’enseignement secondaire’, *Discussion papers*, nr. 1004, IWEPS, p. 31.

279 Darquenne, Raphaël (2010). “Het transitieveld in België”, in Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, *op.cit.*, p. 26.

280 ONEM (2010). *Jaarrapport 2010*, Brussel, p. 301-307.

281 F.O.D. Economie, K.M.O., Middenstand en Energie, (editie: 19 augustus 2010). “Toegang van jongeren (15-34-jaar) tot de arbeidsmarkt (2e kwartaal 2009)”, *Arbeidskrachtenenquête*.

282 Desmarez, Pierre et al., (september 2010), *op.cit.*, p. 24.

283 IWEPS (zomer 2011), “Les jeunes: des études aux premiers emplois”, *Faits et gestes*, nr. 37, p. 7.

284 Van Trier, Walter (2010). “De overgang van school naar werk vanuit het perspectief van het Europees beleid”, in Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, *op.cit.*, p. 5-7.

285 Bahier, Tristan (juni 2011). “La transition de l’enseignement au marché de l’emploi en Europe”, *Working paper*, Pour la solidarité, p. 9-10.

286 Van Trier, Walter, *op.cit.*, p. 6.

2. Definitie: deeltijds leren en werken

Dit punt stelt kort verschillende systemen binnen het alternerend leren en werken voor, en de werking ervan. Ons hoofdstuk richt zich enkel op twee types: het deeltijds onderwijs, gecreëerd in 1985²⁸⁷ en de leertijd, die al bijna een eeuw oud is²⁸⁸. Deze twee voorzieningen worden gekenmerkt door de driehoeksrelatie tussen een leerling, een opleidingscentrum en een bedrijf.

In 1983 verlengde de wet betreffende de leerplicht²⁸⁹ de voltijdse leerplicht tot 15 jaar, en de deeltijdse tot 18 jaar. De wetgever gaf jongeren van 15 tot 18 jaar zo de mogelijkheid om zich in te schrijven voor onderwijs met beperkt leerplan of erkende opleidingen (in het geval dat ons interesseert: de leertijd) die een algemene en een beroepsgerichte vorming combineren met een opleiding in een onderneming. Het deeltijds onderwijs en de Nederlandstalige leertijd kunnen ook jongeren tussen 18 en 25 jaar opvangen die niet langer onderworpen zijn aan de leerplicht. In de Franstalige leertijdstelsels bestaat er geen leeftijds grens.

Het decreet van 2008 betreffende het stelsel van leren en werken²⁹⁰ heeft de verschillende systemen binnen de Vlaamse Gemeenschap geharmoniseerd. De term omvat het deeltijds onderwijs binnen de Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO), de leertijd binnen de SYNTRA en de deeltijdse vorming binnen de Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV). Voor de Franstaligen in de Franse Gemeenschap, het Brusselse Hoofdstedelijk Gewest en het Waalse Gewest verwijst 'l'enseignement et la formation en alternance' naar twee grote structuren: het deeltijds onderwijs binnen de 'Centre d'Éducation et de formation en alternance' (CEFA) enerzijds en de leertijd anderzijds. Die laatste wordt in Brussel gegeven binnen het 'Espace formation des Petites et Moyennes Entreprises' (EFAPME) en vormt daarmee het enige centrum van het 'Service Formation PME' (SFPME); in het Waalse Gewest wordt ze gegeven in de centra van het 'Institut wallon de Formation en Alternance et des Indépendants et Petites et Moyennes Entreprises'

(IFAPME). Aan Franstalige kant bestaat geen gelijkaardig systeem voor deeltijdse vorming. Indien we in het vervolg spreken over deeltijds of alternerend leren en werken, dan slaat dit op al deze systemen in de verschillende Gemeenschappen en Gewesten.

	FR	NL	DL
Deeltijds onderwijs	CEFA	CDO	TZU
Leertijd	IFAPME en SFPME	SYNTRA	IAWM
Deeltijdse vorming	/	CDV	/

We kiezen voor de term '(leer)werkplek' of 'werkplaats' en 'werkplekklere' om te verwijzen naar de dagen die de jongere presteert binnen een onderneming in het deeltijds leren en werken. Deze benamingen geven aan dat de jongere gevormd wordt door het aanleren van technieken die ze enkel kunnen verwerven in de onderneming. Op die manier maken we een onderscheid met de stages die worden uitgevoerd in het voltijds beroeps onderwijs.

2.1. Deeltijds onderwijs

Het deeltijds onderwijs werd in het leven geroepen om tegemoet te komen aan een dubbele verzuchting: de jongeren zo lang mogelijk op school houden en hen tegelijkertijd in staat stellen competenties te ontwikkelen op de werkvloer. De jongeren voor wie voltijds onderwijs niet geschikt is, hebben zo de mogelijkheid zich te vormen door een alternerend leertraject te volgen²⁹¹.

In de meeste gevallen volgen de jongeren twee dagen per week een algemene en beroepsgerichte vorming in een opleidingscentrum die ze combineren met drie dagen werkplekklere per week in een onderneming.

287 Koninklijk besluit van 16 juli 1984 betreffende de organisatie van een experimenteel secundair onderwijs met beperkt leerplan, *Belgisch Staatsblad*, 13 september 1984.

288 Daarnaast bestaat ook de ondernemingsopleiding, aangeboden door SYNTRA/SFPME/IFAPME/IAWM aan jonge meerderjarigen.

289 Wet van 29 juni 1983 betreffende de leerplicht, *Belgisch Staatsblad*, 6 juli 1983.

290 Decreet van de Vlaamse Gemeenschap van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken, *Belgisch Staatsblad*, 3 oktober 2008.

291 De Rick, Katleen (2009). "Apprendre et travailler en alternance dans le cadre de l'enseignement obligatoire" in Nicaise, Ides, Desmedt Ella et Demeuse, Marc (éds), *Une école réellement juste pour tous, Seize pistes de réforme et d'action*, Ecole +, Plate-forme pour une école sans exclusion, Waterloo, Plantyn, p. 449-450.

Wat het aantal ingeschreven jongeren betreft, blijft het deeltijds onderwijs het kleine broertje van het voltijds onderwijs. De leertijd telt een groter aantal leerlingen aan Franstalige en Duitstalige kant.

In de Franse Gemeenschap heeft het deeltijds onderwijs het aantal inschrijvingen in 8 jaar met meer dan 50 % zien stijgen, van 5.865 leerlingen naar 9.076²⁹², wat neerkomt op 4 % van alle leerlingen uit het secundair onderwijs²⁹³. In de Vlaamse Gemeenschap waren er in 2009 7.174 jongeren ingeschreven in het deeltijds onderwijs.

2.1.1. CEFA

De CEFA²⁹⁴ hangen altijd af van een inrichting voor secundair onderwijs met volledig leerplan. Ze organiseren een opleiding die tegelijk bestaat uit een algemeen gedeelte (a rato van 600 periodes van 50 minuten per jaar, wat neerkomt op twee dagen per week) en een voorbereiding op de uitoefening van een beroep door werkervaring in een onderneming, eveneens a rato van 600 uur per jaar.

Bij aankomst in een CEFA kan een jongere zich inschrijven:

- ofwel in artikel 49²⁹⁵: hij/zij volgt onderwijs dat dicht bij voltijds onderwijs aanleunt. Het leerplan en de examens handelen over dezelfde materie. De inschrijvingsvoorwaarden, de diploma's en de kwalificaties zijn gelijkaardig aan die in het voltijds onderwijs;
- ofwel in artikel 45: hij/zij volgt een opleiding bestaande uit algemene en humanistische cursussen en omvat een voornamelijk praktische en professionele doelstelling. Er is geen enkele diplomaverste om zich te kunnen inschrijven. Wanneer de jongere slaagt, krijgt hij attesten of certificaten die getuigen van zijn verworven competenties, maar die niet equivalent zijn met diegene behaald in het voltijds onderwijs;

292 Ministerie van de Franse Gemeenschap (2009). "Les indicateurs de l'enseignement", *ETNIC*, nr. 4, jaar 2008-2009, p.30.

293 Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (2009). *L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale*, Brussel, p. 7.

294 Decreet van de Franse Gemeenschap van 3 juli 1991 houdende regeling van het altemerend secundair onderwijs, *Belgisch Staatsblad*, 24 september 1991.

295 Deze artikels verwijzen naar de nummers van de artikels van het decreet die deze opleidingen regelen: Decreet van de Franse Gemeenschap van 24 juli 1997 dat de prioritare taken bepaalt van het basisonderwijs en van het secundair onderwijs en de structuren organiseert die het mogelijk maken ze uit te voeren, *Belgisch Staatsblad*, 23 september 1997.

ofwel in artikel 47: dit staat open voor jongeren uit het buitengewoon secundair onderwijs van onderwijsvorm 3.

Er bestaan heel wat bruggen tussen deze verschillende opleidingen. Een jongere kan zich in de loop van het jaar heroriënteren. Onder bepaalde voorwaarden kan een leerling van een CEFA, wanneer de klassenraad hem daartoe geschikt acht, zijn studies voortzetten in het secundair technisch of beroepsonderwijs met volledig leerplan.

Voor jongeren die nog geen beroepsproject hebben of die nog niet voldoende rijp zijn om binnen een bedrijf te werken, biedt het CEFA een 'Module de Formation Individualisé' (MFI - geïndividualiseerde opleidingsmodule) aan. De MFI streeft 5 doelstellingen na: de uitwerking van een levensproject, de oriëntering naar een beroep, de opleiding volgens de gemeenschappelijke leefregels in de samenleving, het op punt stellen van de elementaire basiskennis en de verwerving van minimale competenties om toegang te hebben tot een opleiding op de werkvloer.

2.1.2. CDO

De CDO kunnen verbonden zijn aan een onderwijsinstelling met voltijds onderwijs, maar kunnen ook autonoom zijn.

Het decreet leren en werken beoogt de realisatie van een voltijds engagement. Hiermee wordt bedoeld dat elke jongere minimaal 28 uren (van 50 min.) per week de opleiding volgt. Die opleiding bestaat uit een component leren en een component werkplekleren.

De component leren, georganiseerd door een CDO, bestaat uit 15 wekelijkse uren van 50 min. en is opgedeeld in een luik algemene en beroepsgerichte vorming. Ze kan in samenwerking met een CDV georganiseerd worden (zie 2.3). De component werkplekleren kan ingevuld worden op drie manieren, die elk overeenstemmen met een fase in het traject van de leerling. Een screening maakt uit in welke fase de leerling het werkplekleren aanvat. Uiteindelijk doel is altijd de jongere naar de fase van de arbeidsdeelname te loodsen, zelfs indien dit gebeurt op een aangepast ritme:

- arbeidsdeelname: voor jongeren ouder dan 18 is dit de enige mogelijkheid. Volwaardige arbeidsparticipatie van jongeren in het reguliere economische

circuit of daaraan gelijkwaardige activiteiten;

- 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 ontoereikende attitudes en vaardigheden die nog geen duidelijk loopbaanperspectief hebben, en dat als traject altijd past in een arbeidsgerichte context.

2.1.3. TZU

Het 'Zentrum für Teilzeitunterricht' (TZU) is de operator op het vlak van deeltijds onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap. Men organiseert er gemiddeld 15 uren cursus per week, afgewisseld met 13 à 21 uren beroepspraktijk. Het TZU telt heel weinig leerlingen (een 40-tal in 2009-2010). Het richt zich vooral op leerlingen met sociale problemen en op zij die dreigen af te haken op school, en daarom moeilijk in te schakelen zijn in een onderneming.

2.2. Leertijd

De jongeren, ongeacht of zij nog leerplichtig zijn of niet, kunnen school en werk combineren door de leertijd te volgen (vroeger 'middenstandsopleiding' genoemd). Zij volgen een dag algemene en beroepsgerichte vorming binnen het opleidingscentrum; de overige vier opleidingsdagen vinden plaats binnen een onderneming. Doelstelling is de leerlingen de competenties te laten verwerven die noodzakelijk zijn voor de uitoefening van een beroep, en hen voor te bereiden op de economische realiteit van kleine en middelgrote ondernemingen. In tegenstelling tot de leerlingen ingeschreven in het deeltijds onderwijs, is wie ingeschreven is in de leertijd verplicht de opleiding in het centrum te combineren met een opleiding binnen een bedrijf.

In de Vlaamse Gemeenschap wordt de leertijd georganiseerd door de SYNTRA. Samen met het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming - SYNTRA Vlaanderen vormen zij het SYNTRA-netwerk. Het decreet leren en werken is ook van toepassing op de leertijd. De opleiding bestaat dus eveneens uit een gedeelte 'leren' binnen een centrum en uit een gedeelte 'werkplekieren' binnen een bedrijf. De leerling is

verplicht een plaats binnen een bedrijf te hebben. Binnen het werkplekieren is de fase van de arbeidsdeelname de enige mogelijkheid voor de leerling. Enkel bij afwezigheid of verbreking van de leerovereenkomst kan de leerling naar een voortraject georiënteerd worden. In de Vlaamse Gemeenschap waren er in 2009 3.157 jongeren ingeschreven in de leertijd.

In het Waalse Gewest wordt de leertijd georganiseerd door het IFAPME en zijn netwerk van *centres de formation des Classes moyennes* (opleidingscentra van de Middenstand). Voor de Franstaligen in het Brussels Gewest is de organisatie in handen van het centrum van het EFPME, dat afhangt van het SFPME²⁹⁶. De binnen de IFAPME en het EFPME aangeboden opleidingen en contracten zijn gelijkaardig. De jongere moet vanaf 15 jaar en onder bepaalde voorwaarden werken binnen een bedrijf dat erkend is door de IFAPME/SFPME. De jongere met een leercontract volgt gemiddeld 1 tot 1,5 dag(en) algemene en beroepsgerichte lessen in een opleidingscentrum en krijgt gedurende 3,5 à 4 dagen een praktijkvorming in een onderneming.

In geval van verbreking van het contract dient hij binnen de drie maanden een andere werkgever te vinden. De leerling kan zich op elk moment van het jaar in een IFAPME inschrijven. In 2006 telde het SFPME 1.548 leerlingen. In de periode 2009-2010 waren er in het Waalse Gewest 5.139 jongeren met een leercontract; de laatste 10 jaar is er een daling van 26,2 % vastgesteld²⁹⁷.

In de Duitstalige Gemeenschap is de operator het 'Institut für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand und in Kleinen und Mittleren Unternehmen' (IAWM). Er wordt gemiddeld één à anderhalve dag theoretische opleiding verstrekt, afgewisseld met 3,5 à 4 dagen beroepspraktijk. Er zijn ongeveer 800 leerjongeren.

2.3. Deeltijdse vorming

De CDV zijn vzw's die enkel in Vlaanderen bestaan en uitsluitend actief zijn in het jeugd- of welzijnswerk. Binnen het stelsel van leren en werken richten ze zelf

.....

²⁹⁶ De Rick, Katleen, *op.cit.*, p. 450.

²⁹⁷ Dit cijfer heeft betrekking op het aantal jongeren in de leertijd in het Waalse Gewest, en sluit bijgevolg het aantal leerjongeren in de ondernemersopleiding uit. Michel, Isabelle (4 december 2008). "Etat des lieux, Communauté française et Région wallonne", *CEPAG*, p. 7.

geen onderwijs in, maar voeren ze persoonlijke ontwikkelingstrajecten (P.O.T.) uit voor jongeren ingeschreven in een CDO, en dit ter volledige vervanging van de componenten leren en werkplekieren. Uitzonderlijk vervangen ze enkel één van beide componenten. In elk geval blijft het voltijds engagement van 28 uur verplicht.

De P.O.T. richten zich op kwetsbare jongeren in erg problematische situaties die nog niet in staat zijn tot

deelname aan de component leren en/of werkplekieren. 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. Bedoeling is dat de leerlingen nadien opnieuw vorming in een centrum (CDO of SYNTRA) volgen net als een traject in het werkplekieren.

3. Voorafgaand: schoolse en sociale ongelijkheid

De overleggroep heeft eerst de aandacht willen vestigen op de sociale ongelijkheid die zich al manifesteert vanaf het kleuter- en het lager onderwijs, en vervolgens tijdens het secundair onderwijs, vooreer zich te buigen over de moeilijkheden of over het belang van het deeltijds leren en werken voor jongeren in armoede. Het onderwijs streeft emancipatorische doelstellingen na door iedereen de middelen aan te reiken om te kunnen handelen en denken. Maar de slaagkansen worden beïnvloed door een hele reeks factoren en, in het bijzonder in België, door de sociale achtergrond. In het secundair onderwijs heeft 21 % van de leerlingen van wie de ouders onder de armoeddrempel leven een schoolachterstand, tegenover 11 % van de andere leerlingen²⁹⁸.

Volgens het PISA-onderzoek 2009²⁹⁹ zijn de Belgische scholen ongelijk. Die vaststelling bevestigt een steeds terugkerende trend in dit land, namelijk dat de school de sociale ongelijkheid moeilijk kan compenseren. In de Franse Gemeenschap bedraagt de kloof tussen de 25 % sterkste en 25 % zwakste leerlingen 136 punten. Dit komt neer op vier schooljaren³⁰⁰.

3.1. Studieoriëntering

In zijn Verslag 2008-2009 heeft het Steunpunt beklemtoond dat de onderverdeling van het secundair onderwijs in verschillende onderwijsvormen langzamerhand geleid heeft tot een hiërarchisering ervan, met het beroepsonderwijs helemaal onderaan de ladder. Dat watervalmechanisme bij de oriëntering van leerlingen naar een minder gewaardeerde school, onderwijsvorm en/of studierichting op scharniermomenten (met name de overstap van het lager onderwijs naar het secundair, en van de ene graad naar de andere binnen het secundair onderwijs) treft in het bijzonder jongeren uit arme gezinnen. De verklaring hiervoor ligt vooral bij de schoolresultaten, die in grote mate - en veel meer dan de interesses of de vaardigheden - de oriëntering van de leerling bepalen. De oriënteringsopdrachten worden zo verward met de evaluatieopdrachten³⁰¹. De schoolresultaten worden op hun beurt beïnvloed door het socio-economisch statuut van het kind en zijn gezin. Deze schifting weerspiegelt en versterkt dan ook de socio-economische ongelijkheid. Zelfs al evolueren de beleidsintenties in positieve zin, toch stellen we in de praktijk vast dat die er nog niet in geslaagd zijn om het watervalmechanisme om te keren.

Het is dus noodzakelijk om de strijd tegen de schoolwaterval voort te zetten, met name door de leerling oriënteringsmogelijkheden te bieden die zijn persoonlijk project respecteren. De herwaardering van het beroepsonderwijs, de afschaffing van de schotten

298 Steenssens, Katrien et al. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*, in opdracht van Minister van Pensioenen, Maatschappelijke Integratie, Grootstedenbeleid en Gelijke Kansen, Christian Dupont, juli 2008, p. 34.

299 OECD (2011). *Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, PISA, OECD Publications.

300 De Baye, Ariane et al. (2010), "La lecture à 15 ans, premiers résultats de l'enquête Pisa", *Cahiers des Sciences et de l'Éducation*, Université de Liège, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe), nr. 31, 2010, p. 13.

301 Van Kempen, Jean-Luc (maart-april 2009). "Comment éviter l'orientation-relégation", in UFAPEC, *Les parents et l'école*, nr. 62, nr. 62, p. 12.

tussen het algemeen, technisch en beroepsonderwijs of de invoering van een relatief lange gemeenschappelijke stam die de studiekeuze uitstelt tot de leeftijd van 16 jaar, zijn allemaal maatregelen om deze sociale segregatie tegen te gaan. Verschillende studies tonen aan dat hoe vroeger de oriëntering plaatsvindt, hoe groter de schoolongelijkheid is. Door het moment van de studiekeuze uit te stellen, kan er beter rekening worden gehouden met het feit dat het enige tijd duurt alvorens een jongere echt weet wat hij wil. Dat is des te belangrijker voor degenen die in armoede leven en die vaak geconfronteerd worden met andere problemen. Dergelijk systeem zou dus de kans verhogen dat de keuze wordt ingegeven door de competenties en interesses van de leerlingen. Dit alomvattend onderwijs kan enkel werken op voorwaarde dat alle onderwijsvormen binnen eenzelfde school worden aangeboden, anders zal de segregatie tussen de scholen blijven bestaan.

3.2. Gezinnen en school

“Emilie woont met haar mama en haar grote zus. (...) Haar mama heeft zich, met haar beperkte mogelijkheden (ze werd naar het bijzonder onderwijs georiënteerd en kan met moeite lezen), veel met haar jongste dochter beziggehouden. (...) Al heel snel bleek dat Emilie een intelligent kind was. (...) Ondanks verschillende perioden van afwezigheid wegens familiale problemen, haalt ze haar achterstand steeds in. (...) Samen met een vriendin schrijft ze zich in in een secundaire school die een goede reputatie heeft. De mama, die haar dochter wil volgen en begeleiden, heeft zelfvertrouwen geput uit haar contacten en ervaringen met de lagere school en gaat verschillende keren naar de middelbare school. Maar ze wordt daar niet goed ontvangen, er lijkt geen enkele constructieve communicatie mogelijk. De situatie mondt uit in een grote malaise, het regent straffen, vaak zonder dat de mama en de dochter begrijpen waarom (het schoolreglement is onleesbaar voor de mama en moeilijk te begrijpen voor Emilie). Haar vriendin verlaat de school al snel; Emilie maakt geen vrienden en wordt vaak gepest, met name wegens haar ‘look’ en die van haar mama... Ze mislukt, en verlaat het jaar daarop de school. Op het einde van het tweede jaar wordt ze georiënteerd naar het derde beroeps; haar resultaten zijn onregelmatig en ze is niet geïnteresseerd in de lessen... Op haar 15de haakt ze af. Na een jaar wordt ze geholpen door een

SAS³⁰², een positieve ervaring. Uiteindelijk komt ze terecht in een CEFA voor een keukenopleiding, die ze op haar 18 jaar stopzet, zonder certificaat...³⁰³

Deze getuigenis illustreert dat, naast de oriëntatie naar minder gewaardeerde onderwijsvormen, de uitsluiting van kinderen uit gezinnen in armoede verschillende vormen aanneemt: mislukken of afhaken op school, zittenblijven, fysieke verwijdering (weggestuurd worden van school) en het gevoel van isolement. Te vaak beëindigen ze hun schoolloopbaan zonder voldoende te kunnen schrijven, lezen en rekenen³⁰⁴.

De deelnemers aan de overleggroep bevestigen dat veel ouders die in armoede leven er trots op zijn dat hun kinderen naar school gaan en dat ze het beste onderwijs voor hun kinderen willen. Nochtans brengen diverse factoren hun verwachtingen ten opzichte van de school in gevaar.

In eerste instantie belemmeren de moeilijke leefomstandigheden de slaagkansen van hun kinderen. De overleggroep herinnert eraan dat die gezinnen elke dag opnieuw moeten ‘vechten tegen de ellende’. De relatie die hun kinderen opbouwen met de school komt tot stand in een context van socio-economische moeilijkheden³⁰⁵. Deze harde omgeving slurpt de energie van de jongere op en maakt hem soms onontvankelijk voor de kennis die door de school wordt verstrekt. Armoede vormt dus een hindernis voor de ontwikkeling van het kind en voor zijn concentratiemogelijkheden. Citeren we bijvoorbeeld de stress die veroorzaakt wordt door armoede, door ongezonde, te kleine en te luidruchtige huizen en de gevolgen daarvan voor het huiswerk, de frequente verhuizingen, de slaap, de hygiëne enzovoort. Bij al die problemen komt dan ook nog eens dat die kinderen vaak weinig mogelijkheid tot ontspanning en hobby's hebben. *“R. woont in een heel klein appartement op de eerste verdieping, hij heeft een klein broertje. In de eetkamer moeten ze kiezen: ofwel zetten ze de tafel, ofwel het park, ofwel de eetstoel. Er is geen plaats om te spelen; de burens klagen over*

302 Service d'accrochage scolaire (dienst die jongeren begeleidt die schoolmoe zijn).

303 Visée - Leporcq Dominique (2011). “Décrochage scolaire et pauvreté”, *Connaissance et Engagement, Analyses et études*, Documentation ATD Quart Monde, ATD Quart Monde/ATD Vierde Wereld.

304 Steenssens, Katrien et al., *op.cit.*, p. 33-38.

305 Verniers, Christiane (2010). *Formation Insertion, Confirmation scientifiques d'intuitions largement partagées*, Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi (FUNOC), p. 208-209.

het lawaai (...) Nadat R. een aantal maanden school had gelopen in de eerste kleuterklas, zei de kleuterjuf tijdens een oudercontact: "hij spreekt slecht; hij heeft een ernstige achterstand; hij spreekt nog als een baby! Nu is dat nog niet zo erg. Maar als dat zo voortgaat, zal hij binnen een of twee jaar problemen krijgen om te kunnen volgen op school." Er wordt echter niets voorgesteld om te helpen.³⁰⁶

Ten tweede, één van de factoren waar het vaakst op wordt gewezen, is de afstand tussen de leefwereld van de mensen in armoede en die van de school. Die kloof wordt door verschillende elementen veroorzaakt en in stand gehouden:

- de culturele en normatieve eisen die de school oplegt, zijn gericht op de gemiddelde leerling. De school ontwikkelt haar eigen schoolcultuur, gebaseerd op 'abstracte kennis', op een taal die totaal niet aansluit op de leefwereld van de meer volkse klassen. De vertrouwde taal met de schoolcultuur, die grotendeels berust op het gebruik van de geschreven taal, hangt dus vanaf het lager onderwijs deels af van het cultureel kapitaal waarover de ouders beschikken. Kinderen uit gezinnen in armoede hebben veel meer moeilijkheden met die geformaliseerde taal, en hebben vervolgens de neiging om zich op zichzelf terug te plooiën, of zich te schamen³⁰⁷;
- het school- en beroepstraject van de ouders beïnvloeden de kijk van de leerlingen op de school. Heel wat ouders die in armoede leven hebben zelf een problematisch schooltraject achter de rug; die mislukking heeft hen getekend. De school jaagt hen angst aan, ze hebben het vertrouwen in hun capaciteit om te leren en te participeren verloren. Die moeilijkheden laten littekens na, wat men het 'scarring effect' noemt³⁰⁸;
- mensen in armoede hebben geen zicht op de bestaande mogelijkheden in het secundair onderwijs voor hun kinderen. Ze zijn niet voldoende geïnformeerd over het schoolprogramma en over de impact van de oriënteringsattesten voor hun kinderen. Ze ondervinden bovendien moeilijkheden om met hen relaties aan te knopen. Ze beheersen soms slecht de

onderwijstaal, vrezen zich niet goed uit te drukken of om vanuit de hoogte te worden bekeken. Ze schamen zich dikwijls voor de situatie waarin ze leven, voor hun werkloosheid, voor hun gezondheidsproblemen enzovoort. De ouders reageren op die moeilijkheden door ofwel na te gaan hoe ze meer met de school en de leerkrachten kunnen samenwerken, ofwel, en dat is helaas wat het vaakst gebeurt, door te vluchten of de school te ontwijken³⁰⁹. Die verschillende factoren verklaren waarom de ouders vaak afwezig zijn op oudercontacten en waarom ze de adviezen inzake zittenblijven of oriëntering naar 'zwakkere' richtingen minder vaak ter discussie stellen³¹⁰. De leerkrachten aanzien dat soms als desinteresse vanwege de ouders³¹¹.

Er moeten dus mechanismen worden ontwikkeld waardoor de ouders echte actoren van het schooltraject van hun kinderen worden. De leerkrachten dienen te begeleiden zodat ze beter leren omgaan met de moeilijke leefomstandigheden van deze kinderen. Sommigen, zoals de Roma, zijn erg kwetsbaar. Ze zijn onderworpen aan de leerplicht, maar hun ouders worden constant bedreigd met uitzetting of opsluiting. Een dergelijke leefwereld bevordert uiteraard hun welslagen op school niet.

De hierboven aangehaalde factoren moeten absoluut in de context van de maatschappij en van de werking van de school op zich worden geplaatst. Anders worden de ouders als enige verantwoordelijk gesteld voor het succes of de mislukking van hun kinderen, en dus gestigmatiseerd. De afstand tussen hun leefwereld en de schoolcultuur en slechte schoolresultaten van kinderen uit arme gezinnen zijn in de eerste plaats het resultaat van een ongelijke samenleving en van de manier waarop de school en in het bijzonder de oriëntering werkt, met name nog teveel als een 'sortermachine' die geen rekening houdt met de 'ongelijke afstand van de kinderen tot de schoolcultuur'³¹². Het is aan het onderwijsbeleid om de scholen de noodzakelijke instrumenten aan te reiken om die kloof te dichten.

306 Visée - Leporcq, Dominique, *op.cit.*

307 Verniers, Christiane, *op.cit.*,

308 Visée - Leporcq, Dominique, *op.cit.*

309 Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant (2009). *Dans le vif du sujet, Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, p. 80-85.

310 Verniers, Christiane, *op.cit.*, p. 211.

311 Joseph, Magali (2008). *L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles: représentations et pistes d'action*, Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, en collaboration avec Lire et Écrire Bruxelles, p. 12.

312 Verniers, Christiane, *op.cit.*, p. 210.

4. Traject van de jongeren in het deeltijds leren en werken

In dit punt komt het traject van de jongere in het alternerend leren en werken aan bod. 4.1 analyseert het begin van het traject en de verschillende aspecten die de toegang tot het stelsel bepalen (de toegangsvoorwaarden en de keuze voor het stelsel). Onder punt 4.2 bestuderen we het luik van de algemene en beroepsgerichte vorming binnen de opleidingscentra, terwijl punt 4.3 gewijd is aan het luik van het werkplekleren. Dit laatste luik wordt door de deelnemers beschouwd als een essentiële factor tot succes. We benaderen het vanuit het standpunt van de jongere, de begeleider en de onderneming.

4.1. Overgang van voltijds onderwijs naar deeltijds leren en werken

Een jongere, ongeacht of hij nog school loopt, kan om verschillende redenen voor het stelsel kiezen. Bij decreet zijn de toegangsvoorwaarden vastgelegd. In combinatie met andere factoren kunnen zij een hindernis vormen voor de jongere.

4.1.1. Toegangsvoorwaarden en -modaliteiten

Algemene voorwaarden

De SYNTRA, CEFA, CDO en CDV staan open voor:

- leerplichtige jongeren, dat wil zeggen 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.

De toelating tot een bepaalde module van een opleiding binnen een CDO, kan verbonden worden aan instapvereisten inzake vooropleiding. De SYNTRA kunnen voor bepaalde opleidingen bijzondere instapvoorwaarden inzake vooropleiding en leeftijd vastleggen.

De centra van de IFAPME en dat van het EFPME staan open voor:

- jongeren van ten minste 15 jaar die de eerste twee jaar van het secundair onderwijs volledig hebben

gevolgd, zonder dat ze geslaagd hoeven te zijn³¹³;

- jongeren vanaf 16 jaar die niet aan de hierboven vermelde voorwaarden voldoen, maar geslaagd zijn voor een toelatingsexamen;
- daarnaast bestaan er nog een reeks specifieke voorwaarden voor bepaalde beroepen³¹⁴.

Er is geen leeftijdsgrens voor de instap in de leertijd.

In de Duitstalige Gemeenschap heeft het IAWM in 2009 zijn criteria verstrengd: de jongeren moeten geslaagd zijn voor de eerste graad van het secundair. De jongeren die dat niveau niet hadden bereikt, haakten immers in groten getale af. Bovendien waren er niet veel bedrijven bereid hen in dienst te nemen. Er wordt momenteel nagedacht over de invoering van een voorbereidend jaar voor de jongeren die dit niveau niet hebben gehaald.

Toegangsvoorwaarden voor jongeren uit het buitengewoon onderwijs

De jongeren uit het buitengewoon onderwijs kunnen onder bepaalde voorwaarden overstappen naar het deeltijds onderwijs of de leertijd. Die mogelijkheid lijkt ons ontzettend belangrijk omdat is aangetoond dat kinderen die in armoede leven vaker worden georiënteerd naar deze onderwijsvorm³¹⁵. Verschillende deelnemers hebben eraan herinnerd dat het buitengewoon onderwijs nog al te vaak dient om het gewoon onderwijs te 'ontlasten', waarbij leerlingen die perfect op hun plaats zitten in het gewoon onderwijs, maar die armoedegerelateerde sociale en familiale problemen hebben, aan de kant worden geschoven. De afstand tussen hun leefwereld en die van de school, de negatieve blik die ze ervaren, geven die kinderen snel het gevoel dat de school niet voor hen is. Zo ontwikkelen ze een defensieve houding, zoals zich op zichzelf terugplooiën, agressiviteit, hyperactiviteit enzovoort die een reden van oriëntering blijft naar het buitengewoon

313 Die twee jaar moeten opeenvolgend zijn, een eerste gedubbeld jaar volstaat dus niet. De leerlingen die geslaagd zijn voor een tweede gedifferentieerd jaar worden toegelaten op voorwaarde dat ze een attest hebben gekregen dat hen oriënteert naar een tweede gemeenschappelijk jaar of naar een tweede aanvullend jaar. IFAPME (2011). *Former un apprenti ou un stagiaire*, Charleroi, IFAPME, p. 8.

314 SYSFAL asbl, IFAPME en SIEP (2006). *Le guide de la formation et de l'enseignement en alternance*, p. 58.

315 Voor de statistieken van de Vlaamse Gemeenschap verwijzen we onder andere naar: Groenez, Steven et al. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, p. 20-22, 35.

onderwijs. 77 % van de kinderen in het buitengewoon onderwijs komt uit arbeidersgezinnen³¹⁶.

Het buitengewoon onderwijs is een laatste strohalm voor heel wat jongeren. Als de jongeren er om de verkeerde redenen in terechtkomen, is het echter nutteloos en kan het onomkeerbare schade veroorzaken. Zo'n waterval is tegenstrijdig aan artikel 2 van het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind. Dit artikel bekrachtigt het verbod op discriminatie op basis van de nationale, etnische of sociale afkomst van het kind of van zijn ouders, van hun financiële situatie en van een hele reeks andere criteria³¹⁷.

In de Franse Gemeenschap hangt de mogelijkheid om over te stappen naar het deeltijds leren en werken grotendeels af van het type buitengewoon onderwijs waaruit de jongere komt. Volgens het 'décret Missions' (Opdrachtendecreet)³¹⁸ mogen de jongeren uit onderwijsvorm 3 zich inschrijven in artikel 47 van een CEFA. Zij blijven ingeschreven in de inrichting waar ze buitengewoon onderwijs volgen, maar mogen een opleiding in een onderneming volgen.

In de Vlaamse Gemeenschap staat die leerlingen in principe niets in de weg om naar een stelsel van deeltijds leren en werken over te stappen. In bepaalde omstandigheden kunnen de CDO zich beroepen op het feit dat ze over onvoldoende middelen beschikken om hen op te vangen. Maar daarvoor moet een stevig dossier worden aangelegd, zodat het in de praktijk nagenoeg onmogelijk is om jongeren uit het buitengewoon onderwijs te weigeren. Het aantal jongeren dat na het buitengewoon onderwijs is overgestapt naar een CDO zou gestegen zijn, wat positief is omdat ze daar beter worden voorbereid op een beroepsleven. Maar slechts een minderheid slaagt erin om de opleiding helemaal af te ronden.

De jongeren uit onderwijsvorm 3 en 4 mogen eveneens, onder bepaalde voorwaarden, een leerovereenkomst sluiten bij de IFAPME/SYNTRA en het SFPME.

316 Visée, Dominique (2000). "Les échecs et orientations négatives touchent davantage les milieux populaires défavorisés", *Dossier Décrochage scolaire - Observatoire*, nr. 28/2000, Unité d'Enseignement, ATD Quart-Monde Wallonie-Bruxelles.

317 Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, *op.cit.*, p. 85.

318 Decreet van 24 juli 1997 dat de prioritairere taken bepaalt van het basisonderwijs en van het secundair onderwijs en de structuren organiseert die het mogelijk maken ze uit te voeren, *Belgisch Staatsblad*, 23 september 1997.

4.1.2. Keuze voor het deeltijds leren en werken

Er zijn diverse redenen waarom een jongere zich tot deeltijds leren en werken richt. De meeste jongeren komen voornamelijk bij een CDO/CEFA/CDV aankloppen na een reeks negatieve oriënteringen. Dat lijkt voor hen vaak de laatste kans. Maar volgens de deelnemers en verschillende studies³¹⁹ zijn er heel wat jongeren die op een positieve manier voor dit concreter onderwijs kiezen, eerder dan uit desinteresse voor school. Diegenen die niet afhaken staan achter het systeem omdat het hun werk waardeert en omdat ze betaald worden. Ze vinden dat het stelsel hen de hand reikt, terwijl het voltijds onderwijs dat niet meer deed.

Volgens studies in Vlaanderen en in Brussel³²⁰ verklaren verschillende - positieve en negatieve - motieven de transitie naar het deeltijds leren. Van de positieve redenen vernoemen we de aantrekkingskracht van de arbeidsmarkt of nog de liefde voor het vak, de verloning en de entourage. De Brusselse studie beklemtoont dat maar weinig leerlingen er zich toe wenden op advies van mensen van buiten het gezin, zoals de klastitularis, het CLB-centrum enzovoort. De negatieve redenen zijn onder andere de zwaarte van het onderwijs met volledig leerplan (voornamelijk voor wie de leertijd volgt), een afkeer van de school (voornamelijk voor jongeren uit het deeltijds onderwijs), de inhoud van de opleidingen in het voltijds onderwijs die men niet interessant vindt, of nog, het te hoge ritme, een negatieve evaluatie of persoonlijke en familiale omstandigheden. Een jongere getuigt: "Ik ben net 18 jaar geworden en zit in het 5^{de} sanitair en verwarming art. 49. Ik heb een heel moeilijk schooltraject achter de rug, ik hield niet van de school en telde af tot het einde van mijn leerplicht. Ik ben in twee jaar geslaagd voor sanitair en verwarming art. 45, ik hield van de band met het bedrijf: het feit geldt te verdienen en niet langer op school te zitten"³²¹.

319 Studiebureau Significant (mei 2009). *Resultaten onderzoek naar uitval in leertijd, Samenvatting van de resultaten*, op vraag van SYNTRA Vlaanderen, niet gepubliceerd document; Secrétariat permanent de la Formation en alternance SYSFAL asbl en IFAPME (2007). *Synthèse de l'Etude d'insertion et de suivi longitudinal des apprenants issus des dispositifs de formation et d'enseignement en alternance en Région wallonne*, p. 9.

320 Creten, Hilde et al. (2002). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, Een onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Werkgelegenheid en Toerisme, in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma, Leuven, KU Leuven-HIVA, p. 59-60; SONECOM en Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (2009). *Qui sont les jeunes en alternance en Région de Bruxelles-Capitale, La parole d'une quarantaine de jeunes, Rapport final*, p. 35.

321 Tefnin, François (januari 2009). "CEFA: L'alternance comme école", *Entrées libres*, nr. 35, p. 5.

Uit het overleg en deze studies blijkt dat de sociale situatie van jongeren eveneens een beslissende factor kan zijn. Dat is één van de perverse effecten van het systeem. Sommige kansarme jongeren richten zich niet tot deeltijds leren en werken omdat ze de stage naar waarde schatten of omdat hen dit de mogelijkheid biedt om toekomstprojecten uit te werken, maar wegens hun armoede: dankzij het deeltijds leren en werken kunnen ze een inkomen vergaren voor zichzelf en voor hun gezin.

Er tekenen zich twee grote kenmerken af. Ten eerste zijn de jongeren ingeschreven in het deeltijds onderwijs armer dan de leerlingen ingeschreven in het onderwijs met volledig leerplan. In de Franse Gemeenschap bedraagt de sociaal-economische index van het gewoon voltijds secundair onderwijs (gebaseerd op het inkomen per inwoner in een bepaalde geografische sector) +0,08, terwijl diezelfde index -0,38 bedraagt voor jongeren die zijn ingeschreven in een CEFA³²². Ten tweede kennen veel van die jongeren al een schoolachterstand en hebben ze een chaotisch schooltraject achter de rug. Die jongeren beschikken dus over een relatief zwakke schoolbagage. Het scholingsniveau van de jongeren op het moment dat ze zich tot het stelsel van deeltijds leren en werken richten, vertoont zelfs de neiging te stagneren of er nog op achteruit te gaan. Het gaat om een publiek dat verschillende problemen combineert, hoewel we de realiteit van de CEFA/CDO niet tot die vaststelling kunnen herleiden³²³. In de Vlaamse Gemeenschap bedraagt de schoolachterstand 63 %. In het SFPME in Brussel voldoet de meerderheid van de jongeren met moeite aan de minimale toelatingsvoorwaarden voor de EFPME. Op het moment van hun aankomst in een CEFA, beschikt nagenoeg 80 % van de jongeren niet over het Getuigschrift Basisonderwijs (GBO). De meeste jongeren komen uit het technisch of beroepsonderwijs, zijn één of meerdere keren blijven zitten en zijn ook al een of meerdere keren van school veranderd³²⁴. 31 % van de leerlingen die aankomen in het IFAPME is geslaagd voor de tweede graad beroepsonderwijs, 12 % voor de eerste gedifferentieerde graad en 26,5 % voor de eerste graad algemeen onderwijs.

322 Ministerie van de Franse Gemeenschap, *op.cit.*, p. 30. We preciseren evenwel dat de sociaal-economische index voor het voltijds onderwijs berekend is op omvangrijker aantal elementen (leerlingen uit alle graden, vormen en afdelingen van het secundair onderwijs) dan die uit deeltijds onderwijs.

323 Desmarez, Pierre. *Op.cit.*, p. 12.

324 SONECOM en Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, *op.cit.*

In 2005 verklaarde de coördinator van het CEFA van Elsene-Schaarbeek dat “*sommige jongeren die bij ons toekomen over steeds meer competenties beschikken, terwijl anderen met steeds zwaardere problemen kampen*”. Hij zei versted te staan van de “*verschrikkelijke sociale, psychologische of familiale toestanden die sommige jongeren meemaken*”³²⁵.

Het publiek dat deeltijds onderwijs volgt, is niet hetzelfde als het publiek dat zich inschrijft voor de leertijd. Hoewel daarover op dit moment geen enkele studie bestaat, komen volgens de deelnemers de jongeren in de CDO/CEFA uit een armer milieu dan de jongeren in leertijd. De eerstgenoemde structuren staan, in tegenstelling tot de SYNTRA/IFAPME/EFPME, open voor leerlingen die nog niet klaar zijn om zich op de arbeidsmarkt in te schakelen, jongeren die vaak met verschillende problemen kampen. In Brussel bijvoorbeeld woont de meerderheid van de jongeren die zijn ingeschreven in een CEFA in de volksbuurten van Brussel, terwijl de jongeren van het SFPME ook uit de Brusselse buitenwijken komen³²⁶.

4.2. Algemene en beroepsgerichte vorming

Alternerend leren en werken veronderstelt een delicaat evenwicht tussen de beroepsgerichte en de algemene vorming. De beroepsgerichte vorming en het werkplekleren zijn gericht op de inschakeling op de arbeidsmarkt. Ze mogen in elk geval niet ten koste gaan van de algemene opleiding, die een essentiële rol speelt op het vlak van de maatschappelijke integratie van de jongere³²⁷.

Het stelsel streeft dus naar een professionele maar ook sociale inschakeling van de jongere. In het deeltijds onderwijs is het sociaal luik sterker ontwikkeld dan in de leertijd. In de leertijd is het vooral in de praktijk, tijdens zijn opleiding in de onderneming, dat de jongeren de nodige werkattitudes leert. De CEFA/CDO brengen jongeren handigheid bij, maar ook wellevendheid, dit wil zeggen attitudes die noodzakelijk zijn op het werk, zoals kunnen luisteren, werken in groepsverband of nog op tijd komen. Bovendien hebben de

325 Alter Educ (2005). *Dossier 20 ans de CEFA, entre socialisation et qualification*, Brussel.

326 SONECOM en Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, *op.cit.*

327 De Rick, Katleen. *op.cit.*, p. 454.

P.O.T. en de MFI als doel te vermijden dat jongeren die nog niet voldoende rijp zijn om binnen een bedrijf aan de slag te gaan, worden uitgesloten. Ze bieden hen zo een geïndividualiseerde opleiding aan. Die dient de jongere in staat te stellen om zichzelf te leren kennen, om opnieuw zelfvertrouwen te verwerven, en om te beantwoorden aan zijn behoeften inzake basiscompetenties en sociale vaardigheden.

Heel wat jongeren komen in het deeltijds leren en werken terecht met een ernstige tekortkomingen. Velen beschikken niet over een diploma van het lager onderwijs of van het lager secundair. De overleggroep heeft gewezen op lacunes op het vlak van taalbeheersing. Zij herinneren aan de cruciale rol van taallessen binnen de theoretische opleiding, en maken zich zorgen over het gering aantal uren dat daaraan wordt besteed. Ook het verwerven van de tweede landstaal blijkt, zeker in Brussel, een factor voor professionele inschakeling te zijn. Men mag dit dus niet verwaarlozen.

Achter de taalkundige lacunes gaan soms ernstige moeilijkheden op het vlak van lezen en schrijven schuil. In de Franse Gemeenschap geven instellingen voor permanente vorming alfabetiseringscursussen, vaak op vraag van de CEFA zelf. Die cursussen zijn uitermate belangrijk. De deelnemers betreuren dat die slechts kunnen worden gegeven aan jongeren ouder dan 18 jaar. Dat komt te laat. Sommige deelnemers stellen dat maar weinig jongeren naar die opleidingen komen, omdat ze totaal schoolmoe zijn of omdat ze zich niet bewust zijn van hun moeilijkheden op het vlak van lezen en schrijven. Het zou dus interessant zijn om cijfers te hebben over het aantal jongeren dat deeltijds leert en werkt en dat dit type moeilijkheden ondervindt, zodat een aangepaste oplossing kan worden voorgesteld. In Brussel mogen deze alfabetiseringsmodules niet georganiseerd worden door de CEFA, maar door de overgangsklassen bestemd voor nieuwkomers³²⁸.

4.3. Slaagfactor: het werkplekleren

Het leren op de werkplek vormt een essentiële slaagfactor bij het deeltijds leren en werken. Voor de jongere is het motiverend als hij (snel) een werkgever vindt die

hem past. Dit kan zijn beeldvorming over de school, die vaak negatief is als gevolg van vroegere ervaringen, ten goede komen en zo zijn slaagkansen vergroten³²⁹. De punten hieronder gaan dieper in op de verschillende factoren die deze zoektocht naar een stageplaats bemoeilijken (meerderjarigheid, maturiteit, gebrek aan werkplaatsen, het imago van het stelsel...).

4.3.1. Kaap van de meerderjarigheid

Minderjarigen tussen 15 en 18 jaar zijn onderworpen aan een deeltijdse leerplicht. Zij vormen het belangrijkste publiek voor de leertijd en voor het deeltijds onderwijs: in 2006 waren er 67 % minderjarigen in een CEFA, 89 % in een IFAPME en 50 % in een SFPME³³⁰.

In het deeltijds onderwijs kan men minderjarigen zonder overeenkomst met een werkgever niet weigeren, hoewel het werkplekleren de absolute prioriteit blijft. Leerlingen in een CDO moeten wel verplicht een voltijdse opleiding (het zogenaamde 'voltijdse engagement') krijgen. Aan een leerling die geen werkgever vindt, zal men bijgevolg één van de andere trajecten voorstellen. In een CEFA dient de leerling volgens het decreet een deel van zijn opleiding, namelijk minstens 600 uur per jaar, op de werkvloer volgen. Indien hij geen werkplek vindt dienen de CEFA aanvullende periodes van beroepsvorming te organiseren. Volgens verschillende deelnemers gebeurt het vaak dat de jongeren drie dagen thuis blijven per week zonder dat het CEFA hen systematisch een activiteit voorstelt. Bijgevolg raken ze makkelijker gedemotiveerd en haken ze sneller af. De deelnemers betreuren het feit dat in de Franse Gemeenschap geen voltijdse indienstneming bestaat. Deze jongeren zijn op zichzelf aangewezen, vooral in Brussel, waar het probleem schrijnend is. Het aantal leerlingen in Brussel dat in 2010 geen contract had met een werkgever noch een MFI volgt, bedroeg 32 %³³¹.

“Ik ben blijven zitten in het derde jaar secundair. Vervolgens ben ik naar het deeltijds onderwijs gegaan. Ik was gemotiveerd om te werken, maar kreeg geen begeleiding om een job te vinden, hoewel ik daarom

329 Zie hierover het advies van de SERV waarin het belang van het werkplekleren benadrukt wordt. Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) (23 november 2011). *Advies, Werkplekleren : creativiteit en passie in het leerproces, Brussel*.

330 Michel, Isabelle, *op.cit.*, p. 7.

331 CCFEE, *op.cit.*, p. 130.

328 CCFEE (december 2007). *État des lieux de la formation professionnelle à Bruxelles 2005-2006*, Brussel, p. 130.

gevraagd had. Ik kon altijd bij mijn trajectbegeleider terecht, maar gezien ik minderjarig was, vond ik het normaal dat het CDO zelf het initiatief nam om mij te begeleiden. Omdat ik niks om handen had in het centrum, begon ik hoe langer hoe meer lessen over te slaan. In het algemeen kan ik stellen dat ik er te vrij werd gelaten. Nadien heb ik 2 à 3 maanden een P.O.T. gevolgd bij Groep Intro. Ik kreeg er 2 voormiddagen les. Men organiseerde er heel wat activiteiten van verschillende aard. Zo ben ik overtuigd geraakt van het belang van school en heb ik vervolgens de stap gezet naar het 5^{de} secundair in voltijds onderwijs. Na een half jaar merkte de school echter dat ik het 3^{de} jaar niet had voltooid; om administratieve redenen wilden ze mij er daarom niet langer houden. Ik had echter geen zin om nadien af te dalen van het 5^{de} naar het 3^{de} jaar. Ik werd dan georiënteerd naar een CEFA. De ervaring was echter niet positief: slechts 1 persoon van de 6 had werk.” (jonge minderjarige)

In de leertijd daarentegen bestaat het onderscheid tussen minder- en meerderjarigen niet: de minderjarigen dienen ook een werkplek te hebben. In enkele beperkte gevallen bestaat evenwel een zekere soepelheid. Binnen de IFAPME kunnen jongeren die er geen hebben gevonden of die niet zeker zijn van hun beroepskeuze sinds enkele jaren terecht in een ‘opvangklas’. Ze kunnen er lessen volgen ten laatste tot 15 oktober³³². In de SYNTRA kunnen minderjarigen naar een voortraject worden georiënteerd, maar enkel bij verbreking of schorsing van de leerovereenkomst.

Alle meerderjarigen, ongeacht of zij zijn ingeschreven in het deeltijds onderwijs of de leertijd, zijn verplicht over een werkplek te beschikken. In de Vlaamse Gemeenschap kunnen deze jongeren binnen de CDO geen brugprojecten noch voortrajecten meer volgen. De leerlingen die ‘arbeidsrijp’ worden bevonden, hebben een termijn van 30 dagen om een werkgever te vinden. Eens die termijn overschreden is, moeten de CDO en de SYNTRA de leerlingen uitschrijven en ontvangen ze daar geen subsidies meer voor. Dit gezegd zijnde, volgens de deelnemers aan het overleg kan deze termijn in bepaalde gevallen verlengd worden in de Vlaamse centra. Dezelfde voorwaarde geldt voor de CEFA, hoewel die soepeler zijn inzake termijn, en voor de IFAPME, waar meerderjarigen eveneens de mogelijkheid hebben om tot oktober een opvangklas

te volgen. In beide centra kunnen de jongeren zich in de loop van het jaar inschrijven.

De kaap van 18 jaar brengt voor de jongeren in het deeltijds onderwijs dus een bijkomende eis met zich mee, namelijk de verplichting een werkgever te hebben. Een jongere die zich met een haalbaar project heeft ingeschakeld in een school kan dus, op het moment dat hij meerderjarig wordt, zijn project in het gedrang zien komen. De deelnemers getuigen van het feit dat voor veel jongeren ouder dan 18 het alternerend stelsel een interessante oplossing zou kunnen zijn om zich te herinschakelen, maar dat de verplichting om snel een werkgever te vinden voor hen vaak een onoverkomelijk obstakel vormt.

Deze bijkomende eis berust op het idee dat meerderjarigen voldoende zelfstandig zijn om de zoektocht naar een werkgever tot een goed einde te brengen. Maar de autonomie van meerderjarigen is in de praktijk vaak niet groter dan die van minderjarigen. Jongeren in armoede kennen niet goed al hun rechten en hebben meer moeite om ze te laten respecteren. Het hoofdstuk over het verlaten van een instelling in de bijzondere jeugdbijstand illustreert dit uitvoerig. Omdat het vinden van een werkgever niet altijd evident is door een tekort aan werkplaatsen, is er bovendien geen reden waarom een jongvolwassene geen aanspraak zou mogen maken op actieve steun.

“Vroeger wou ons centrum niet veel meerderjarigen binnenhalen en kregen zij ook geen hulp bij hun zoektocht naar een werkgever. Een aantal jaar geleden hebben we dit beleid omgegooid. Meerderjarigen krijgen nu dezelfde begeleiding als minderjarigen, en dit lijkt ons niet meer dan logisch. Wellicht zijn er nog niet veel CDO die dit doen.” (getuigenis van een directeur van een CDO)

4.3.2. Maturiteit

De jongeren worden vaak naar het deeltijds leren georiënteerd op basis van negatieve evaluaties in het voltijds secundair onderwijs, met als voorwendsel dat dit onderwijs makkelijker te volgen is, dat het praktisch aspect hen beter ligt enzovoort. In de praktijk vergt dit stelsel volgens de overleggroep een grote maturiteit van de jongeren.

In eerste instantie herinneren de deelnemers eraan dat men veronderstelt dat de leerlingen al vanaf hun

332 SYSFAL asbl, IFAPME en SIEP. *op.cit.*, p. 72.

15 of 16 jaar een duidelijk beroepsproject voor ogen hebben, of dat kunnen uitwerken met behulp van een begeleider. Zo wordt er van hen meer verwacht dan van leerlingen die zijn ingeschreven in het secundair met volledig leerplan, van wie over het algemeen men erkent dat ze nog geen duidelijk project hebben en aan wie men de tijd gunt om er één te ontwikkelen. Ze benadrukken dat het belangrijk is om plaats te laten aan het 'recht om te proberen'. Een project komt niet lineair tot stand, na een test of een interview. Een jongere moet een beroep kunnen uitproberen, moet zich kunnen vergissen en moet zich vervolgens kunnen heroriënteren.

Verschillende voorzieningen proberen om de jongeren deze manoeuvreerruimte te bieden, door beroepsdagen te organiseren, proefperiodes in te voeren enzovoort. Deze voorzieningen zouden moeten worden veralgemeend. Vervolgens moeten leerlingen soms al vanaf 15 jaar in staat zijn om gedurende één of twee dagen per week te beantwoorden aan de eisen van de school, en gedurende drie of vier dagen per week aan de eisen van de arbeidswereld. Deze twee leefwerelden werken volgens een sterk verschillende logica, waaraan de jongere zich moet aanpassen. *“De keuze voor de leertijd mag niet zomaar lichtzinnig gemaakt worden. Men kan zich vergissen door te denken dat, met slechts twee dagen op school, de taak er eenvoudiger op wordt. Er mag niet worden vergeten dat die drie dagen werk lastig zijn. De leertijd geeft me zelfrespect, een positief zelfbeeld, zin voor verantwoordelijkheid, autonomie, doorzettingsvermogen”*³³³.

Men verwacht van jongeren in de leertijd en meerderjarigen in het deeltijds onderwijs dat ze voldoende rijp zijn om zelf een werkgever te zoeken, wat in werkelijkheid niet altijd het geval is. Voor minderjarigen zijn de moeilijkheden om een werkplek te bemachtigen ook verbonden met het feit dat veel werkgevers hen nog te jong en niet rijp genoeg vinden om te werken.

De CEFA en CDO bieden in vergelijking met de SYNTRA/IFAPME/SFPME meer ondersteuning. Dit brengt er sommige deelnemers toe te beweren dat het deeltijds onderwijs jongeren kan opvangen die nog niet over de nodige maturiteit beschikken, met andere woorden dat het meer aangepast is aan een logica van strijd tegen sociale uitsluiting. Dit gezegd zijnde, valt

op te merken dat het IFAPME onthaalklassen heeft opgericht voor jongeren met moeilijkheden om zich in te schakelen in een onderneming. Het deeltijds onderwijs is opgericht om jongeren op te vangen die hebben gebroken met de 'schoolnorm'³³⁴. Er zijn instrumenten ingevoerd (de MFI en de P.O.T.) om jongeren op te vangen bij wie die breuk met die norm nog groter is. Zij hebben nood aan tijd en raad om hun project te ontwikkelen, vooraleer naar een werkplek te gaan.

Uit een bevraging van SYNTRA Vlaanderen³³⁵ blijkt dat in de leertijd er een uitval is van 30 % tijdens de eerste drie maanden. De graad van uitval zou te maken hebben met onvoldoende arbeidsrijpheid in combinatie met de eigenheid van de leertijd: sommige jongeren zien na korte tijd in dat vier dagen per week werken te zwaar is voor hen en keren daarom terug naar het voltijds onderwijs.

4.3.3. De rol van de begeleider

Bepaling van het beroepsproject

De eerste opdracht van de begeleider bestaat er in om de jongere te helpen bij de bepaling van zijn beroepsproject. Dit gebeurt in de eerste plaats door een trajectbegeleider van het deeltijds onderwijs ('accompagnateur' bij CEFA) of de leertijd ('délégué à la tutelle' bij IFAPME/SFPME), onder andere met ondersteuning van een CLB-medewerker.

Vele jongeren aarzelen bij de keuze van hun opleiding of kiezen ze lukraak. Hun motivatie lijdt hier onder, waardoor ze snel afhaken. De voorzieningen voor deeltijds leren en werken zijn zich bewust van het belang van deze fase in de strijd tegen het afhaken op school; psychologische tests, interviews, alternatieve trajecten zoals MFI/POT, proefdagen binnen een bedrijf, consultants op het vlak van beroepsoriëntering om de jongere te helpen bij de bepaling van zijn beroepsproject... zijn allemaal middelen die zijn ingevoerd om de jongeren te begeleiden in die keuze. Maar deze taak is niet eenvoudig. Jongeren in bestaansonzekerheid hebben vaak een negatief zelfbeeld. Vroegere ervaringen hebben hun vertrouwen in begeleidende instanties, op school of in de gezinscontext, niet zelden aangetast. Dit maakt het voor henzelf of voor de bege-

333 Tefnin, François, *op.cit.*, p. 5.

334 Alter Educ. *op.cit.*

335 Studiebureau Significant, *op.cit.*

leiders moeilijk om een klare kijk te hebben op hun verwachtingen. Bovendien zorgen afwezigheid tijdens het begin van het schooljaar, passief of agressief gedrag, negatieve opstelling tegenover theoretisch onder-richt... ervoor dat hun beroepsvoorkeuren niet altijd gemakkelijk te ‘ontcijferen’ zijn. De deelnemers menen dat de trajectbegeleider zich zou moeten toespitsen op het peilen naar het project van de jongere, naar zijn zelfbeeld en zijn beeld over arbeid, en naar de manier waarop hij denkt gebruik te kunnen maken van de verworven ervaring tijdens het alternerend leren³³⁶. Hij dient de jongere te helpen om de keuze van zijn studie-richting in een langetermijnvisie te vertalen.

Een piste is om de trajectbegeleiders een aangepaste vorming aan te bieden, met aandacht voor armoede-situaties. Maar om dit te realiseren, dient men hun dossierlast te herbekijken. Deze werklust is te hoog gezien de tijd die nodig is voor een kwalitatieve begeleiding. Bij de CDO sprak men tijdens het overleg over een 60-tal leerlingendossiers per begeleider, 30 à 40 bij de CEFA en 100 (soms zelfs 180) bij IFAPME/SFPME. Het is moeilijk om in die omstandigheden een geïndividualiseerde begeleiding te garanderen.

Hoe meer keuzemogelijkheden de jongere bovendien heeft op het vlak van studierichtingen, hoe beter hij begeleid moet worden bij die keuze. De begeleiders, maar ook de ouders, spelen een belangrijke rol op het vlak van oriëntatie. De ouders moeten dan goed geïnformeerd worden omdat ze niet goed op de hoogte zijn van de waaier aan mogelijkheden, noch van hun eventuele gevolgen.

Zoektocht naar een werkplek

De werklust bemoeilijkt de tweede opdracht van de trajectbegeleider in het deeltijds onderwijs: een gepaste begeleiding aanbieden bij de zoektocht van minderjarigen naar een werkgever. Sommigen beperken zich tot het bieden van hulp enkel indien de jongere hierom vraagt en contacteren zelf geen werkgevers, hoewel de decreten hen een actieve hulp opleggen. Bij afwezigheid van zo'n hulp, speelt het sociale en familiale netwerk van de jongere een doorslaggevende rol. Dit is ten nadele van jongeren in armoede: zij groeien vaak op in sociaal of geografisch geïsoleerde gezinnen en hebben meer kans dat hun ouders langdurig werkloos zijn. Die ouders beschikken over minder of weinig

kennissen die hen de gepaste weg wijzen naar een werkgever.

Interactie met de onderneming

Of een aanwerving effectief gebeurt, wordt ook bepaald door de potentiële werkgevers die een trajectbegeleider benadert of voorstelt aan de leerlingen. De begeleiders maken hiertoe gebruik van een netwerk aan contacten met bedrijfsleiders. De mate waarin de begeleider de werkgever kan overtuigen van de baten verbonden aan de aanwerving, speelt eveneens een belangrijke rol. Een duurzame vertrouwensband met werkgevers is daarbij vaak behulpzaam. Het vergroot de kans dat deze laatsten blijven investeren in de creatie van werkposten. Omgekeerd zal de openheid van de werkgever voor het geven van opleidingskansen aan deeltijdse leerlingen en zijn instemming met de doelstelling van de deeltijdse systemen (de leerlingen een gedegen leerwerkervaring bezorgen) de interactie met de begeleider in gunstige zin beïnvloeden.

“De begeleider beschikt bij aanvang over een netwerk van contacten met bedrijfsleiders. Sommigen proberen dit netwerk uit te breiden. Welke ondernemingen men een jongere aanbeveelt, hangt ook af van zijn persoonlijkheid.” (trajectbegeleider in het deeltijds onderwijs)

4.3.4. Rol van de ondernemingen

Creatie van werkplaatsen

Eén van de pijnpunten in het stelsel is een onvoldoende aanbod aan werkervaringplaatsen. Dit is echter geen algemene vaststelling, hangt af van sector tot sector en evolueert doorheen de tijd.

Een eerste oorzaak heeft te maken met de bekendheid van de stelsels. Veel ondernemingen kennen de systemen, en de voordelen die eraan vasthangen, niet (voldoende). Er is dan ook nog een belangrijke rol weggelegd voor de centra om de systemen beter bekend te maken. Dit zou zeker gelden ten aanzien van de socio-profitsector³³⁷. Een aantal deelnemers meent dat de sectorfondsen hier ook meer verantwoordelijkheid dienen in op te nemen. Langs Franstalige kant gaan enkel de IFAPME en de SFPME systematisch

.....
³³⁷ De Rick, Katleen (2006). *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen: motieven en ervaringen van de werkgevers*, Leuven, HIVA-KU Leuven, p. 36-43, 71 en 73-76.

partnerships aan met de sectorale fondsen. Hoewel de sectorale fondsen reguliere partners zijn, berusten die partnerships bij de CEFA op het initiatief van het pedagogisch team³³⁸.

De sectorfondsen geven aan dat promotie voor het alternerend leren slechts vruchten kan afwerpen indien de financiële premies voor de ondernemingen ter compensatie van de opleiding van de leerling voldoende hoog zijn. De afwezigheid of ontoereikendheid van deze premies en het opraken van subsidiebedragen kunnen daarom als een tweede mogelijke oorzaak van onvoldoende creatie van leerwerkplekken worden benoemd. Volgens de meeste fondsen stellen er zich op dit vlak weinig problemen bij directe of indirecte loonkostsubsidies. De verschillende contractformules geven recht op een vermindering van sociale werkgeversbijdragen en een federale loonkostsubsidie (stagebonus); vaak keren de gewesten, sectorfondsen en paritaire leercomités bijkomende premies uit.

Deze subsidies beogen gedeeltelijk de kosten voor de omkadering van de jongere te dekken. Sommige fondsen vinden evenwel dat deze premies niet volstaan om de kosten te dekken die de werkgever besteedt aan de opleiding. Heel wat werkgevers (of de mentoren) worden geconfronteerd met leerlingen die gedemotiveerd zijn, niet over een gepaste arbeidshouding beschikken, familiale problemen en een moeilijke sociale achtergrond hebben... Het begeleiden van deze jongeren vraagt tijd.

Onderzoek bij Vlaamse werkgevers bracht aan het licht dat werkgevers niet enkel weinig gebruik maken van de bestaande tegemoetkomingen, maar ook zelden weten hoeveel een opleiding hen werkelijk kost³³⁹. Nog volgens dit onderzoek kan men hieraan een positieve interpretatie geven: werkgevers focussen niet op de onmiddellijke baten van de indienststelling van de leerling. Dit wijst ook op het belang dat sommige werkgevers hechten aan hun maatschappelijke verantwoordelijkheid, een motief dat meer voorkomt bij social-profitsectoren en de overheid. Anderzijds kan een onvoldoende kosten- en batenafweging ertoe leiden dat de werkgever voor onaangename verras-

singen komt te staan, en nadien niet langer wil investeren in deeltijds leren en werken.

“Men dient bedrijven bewust te maken over het feit dat de opleiding geld zal kosten, maar dit geldt ook indien ze een stage zouden aanbieden aan leerlingen die voltijds school lopen. De resultaten van leerovereenkomsten zijn pas duidelijk op lange termijn; ondernemingen dienen er dus bewust voor te kiezen. Vele sectorfondsen keren nu al specifieke premies uit aan ondernemingen die leerjongeren aanwerven. Voor ondernemingen die er vaak aanwerven, zou men kunnen overwegen om hen af en toe een premie toe te kennen.” (vertegenwoordiger van sectorfondsen)

Een derde verklaring ligt in een gebrek aan doorzichtigheid en uniformiteit van het stelsel zelf. Er bestaan verschillende contracten met specifieke bepalingen op het vlak van sociale zekerheid en specifieke premies en leervergoedingen naargelang de sector of het deelstelsel (deeltijds onderwijs of leertijd). Werkgevers kunnen er om die reden voor opteren geen werkplaatsen te creëren, of minder dan mogelijk. Of ze kunnen de voorkeur geven aan een stagiair uit het voltijds onderwijs. De beleidsverantwoordelijken buigen zich sinds enkel jaren over dit aspect; er zijn hervormingen doorgevoerd met het oog op de vereenvoudiging en de harmonisering van de verschillende contracten.

“Eén van de knelpunten is het gebrek aan middelen voor omkadering. De besturen ontvangen hiervoor momenteel geen subsidies. Een ander, groter probleem is de rechtsonzekerheid van de Beroepsinlevingsovereenkomst (BIO): het sociaal zekerheidsstatuut is niet geregeld en er is slechts een minimale arbeidsrechtelijke omkadering. We hopen dat dit in de toekomst wordt opgelost aangezien er heel wat mogelijkheden tot alternerend leren in de sector bestaan. Het advies van de NAR en de CRB biedt een opportuniteit voor de publieke werkgevers. Zolang er niet meer rechtszekerheid is, ziet de sector zich genoodzaakt om het gebruik van de BIO niet langer te promoten.” (vertegenwoordiger van werkgeversfederatie)

Ten vierde menen sommige deelnemers dat een aantal sectoren te weinig opleidingsinspanningen doen op vlak van opleiding en jobcreatie. Ze verwijzen in dit verband naar het aandeel van de loonmassa die per sector in opleiding dient geïnvesteerd te worden (1,9 %) en de voorziene sancties indien dit niet wordt nageleefd (zie het Generatiepact). De opleidingsinspan-

338 Uyttersprot, Bruno, *op.cit.*, p. 4.

339 De Rick, Katleen (2006). *op.cit.*, p. 36-43, 71 en 73-76. Het onderzoek dateert van vóór de invoering van het decreet leren en werken, waardoor de mogelijk gunstige invloed van dit decreet niet in rekening is gebracht.

ningen kunnen betrekking hebben op voortgezette of initiële beroepsopleidinginitiatieven³⁴⁰. Het aandeel zou volgens hen in dalende lijn zijn. Nochtans is in de verschillende gewesten het luik afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt één van de speerpunten van sectorconvenanten of kaderconventies: daarbinnen hebben heel wat sectoren afspraken gemaakt met de regeringen om tot meer en betere werkplaatsen te komen in het deeltijds onderwijs en/of de leertijd. De overleggroep is van oordeel dat de overheden, als aanbieders van werkplaatsen, ook meer inspanningen dienen te leveren, zelfs een voorttrekkersrol dienen te spelen op dit vlak.

Een vijfde verklaring ligt, zowel volgens sectorfondsen als een aantal deelnemers, bij de opleidingen in het stelsel die te weinig aansluiten op de gevraagde functies in de bedrijfswereld. Dit is bijvoorbeeld het geval in de tertiaire sector. Dit argument ontlokt reacties bij andere deelnemers: de brede maatschappelijke vorming van deeltijds leerplichtigen mag hierdoor niet in het gedrang komen en de vraag naar werknemers in bepaalde functies evolueert soms zo snel dat het onderwijs per definitie achterop hinkt of dat sommige beroepen na verloop van tijd opnieuw goed in de markt liggen.

Opvolging en vorming van de jongere

“Eduplus biedt het opleidingspakket ‘Train de trainer’ aan ter ondersteuning van die werknemers die hun collega’s en leerlingen begeleiden en/of vormen. Met betrekking tot gelijke kansen hebben de groene sectoren o.a. een non-discriminatiecode opgesteld.” (vertegenwoordiger van een sectorfonds)

Net als bij de vorming in het centrum, is een goede opvolging van de leerling tijdens de volledige leerwerkervaring zonder twijfel een belangrijke slaagfactor. Van belang is dat de leerling één aanspreekpersoon heeft binnen het bedrijf. Indien het niet om de werkgever zelf gaat, dient een werknemer, dan mentor genoemd, de nodige tijd hiervoor te krijgen van zijn werkgever voor deze opvolging. Deze opvolging vergt specifieke vaardigheden, zeker ten aanzien van deeltijdse leerlingen. Velen onder hen zijn nog niet vertrouwd met de arbeidswereld. Vroegere problematische ervaringen

kunnen ervoor zorgen dat ze moeite hebben met de aanvaarding van expliciete en impliciete normen binnen een bedrijf. En door het gemis aan een duidelijk beroepsproject ontbreekt het hen soms aan de nodige motivatie.

Vorming voorzien voor de begeleiders binnen het bedrijf is dan ook geen luxe. Sommige sectorfondsen bieden al bestaande vormingspakketten aan. Het IFAPME heeft vormingen voor mentoraatsopleidingen ontwikkeld; een aantal van deze vormingen worden georganiseerd in samenwerking met de sectorfondsen. Maar het IFAPME betreurt dat de bedrijven voor deze vorm van opleiding (die nochtans gratis is) niet warm lopen. De deelnemers menen dat het een goede zaak zou zijn indien de sectorfondsen dit verplicht maakten, als voorwaarde bij de erkenning van werkgevers in het stelsel. De Duitstalige Gemeenschap verplicht de onderneming om 40 uur opleiding te volgen als voorwaarde tot erkenning. Dit kadert in haar voornemen om de leertijd te herwaarderen. Ze menen dat hun strikte erkenningscriteria, en de verplichte vorming als onderdeel hiervan, bijdragen tot het welslagen van het systeem.

“Wat de begeleiding van jongeren in bedrijven betreft, biedt Vormelek zijn werknemers een gratis mentoraatopleiding aan. Dit is geen verplichting (behalve bij IAWM), maar we raden hen ten stelligste aan om de opleiding te volgen. Voor het partnership dat scholen en bedrijven aangaan, heeft Vormelek een kwaliteitscharter opgesteld waarin beide partijen beloven om zowel voor de leerling als voor de werkgever een degelijke opleiding te waarborgen. In het charter zijn onder meer de volgende aanbevelingen opgenomen:

- *De mentor beschikt over de nodige pedagogische kwaliteiten om kennis, knowhow en levenswaarden optimaal over te brengen. Vormelek raadt de mentor ten stelligste aan om de door haar georganiseerde mentoraatopleiding te volgen (bedrijfsinstructeur).*
- *De jongere belooft bijvoorbeeld op tijd te komen, respect te tonen enzovoort.*
- *De school belooft de jongere te volgen en hem in de praktijk te beoordelen. Omdat de leerkrachten niet altijd tijd hebben om de jongere in het bedrijf te volgen, moet er voor een regelmatige follow-up op het terrein worden gezorgd.”* (vertegenwoordiger van sectorfonds)

Aandacht voor armoede vanwege de mentor

“Er is ook gesproken over de moeilijke houding van de jongeren. Het zijn vaak niet de makkelijkste jongeren

340 Nationale Arbeidsraad en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (26 januari 2011). *Evaluatie van de bijkomende sectorale opleidingsinspanningen*, Gemeenschappelijke raadszitting; Monville, Marie et Kris Degroote (s.d.). *La formation continue*. Stratégie et évaluation, Conseil Central de l'économie.

die in het stelsel voor deeltijds leren en werken terechtkomen. De werkgever moet soms een hele strijd leveren om die jongere een positieve houding bij te brengen. Dat is des te belangrijker in sectoren waar de jongere in contact komt met klanten.” (vertegenwoordiger van een opleidingsfonds)

Bij jongeren in armoede zal een intensieve opvolging van hun leerervaringen op de werkvloer vaak niet volstaan om hun traject tot een goed einde te brengen. Instabiele huisvesting, een preciaire inkomenssituatie, slechte onderwijsresultaten in het verleden... zorgen niet voor een gezond leerklimaat. Het tast integendeel hun motivatie aan en doet de kans op een negatieve arbeidshouding of absentisme toenemen. Vele sectorfondsen geven aan dat deze houding veelvuldig voorkomt. Het vormt volgens hen vaak ook de oorzaak van het afbreken van het traject door de werkgever en zijn keuze om uit het stelsel te stappen.

Volgens de deelnemers bekijken de sectorfondsen en werkgevers de negatieve arbeidshouding te eenzijdig. Dit wijten ze aan het feit dat ze onvoldoende vertrouwd zijn met armoede. Een werkgever die begrip toont voor de moeilijke situatie van de jongere, slaagt er mogelijk in het vertrouwen van de jongere te winnen en samen met hem tot een succesvol traject te komen. Indien de werkgever daarentegen weinig moeite doet om de diepere oorzaken van deze houding te begrijpen, zal dit wellicht op onbegrip van de jongere stuiten. Dit kan tot de stopzetting van het traject leiden, op initiatief van één van beiden.

Vele leerlingen zullen hun levenssituatie niet meteen ter sprake brengen. Voor de werkgever is het dan ook niet vanzelfsprekend om te weten in hoeverre de prestaties van de leerlingen beïnvloed worden door zijn sociale situatie. Werkgevers zijn vaak vragende partij dat de trajectbegeleider hen voorafgaand een profiel van de leerling geeft. Dit dient echter te gebeuren met instemming van de leerling. Een te grote nadruk op zijn moeilijke sociale achtergrond kan de leerling ook stigmatiseren, waardoor de werkgever uiteindelijk afziet om hem aan te werven of zich te veel ongevraagd wil mengen in zijn privéleven. In de praktijk, en zeker in kleine ondernemingen, is de werkgever of de mentor niet zelden de persoon aan wie de leerling veel van zijn problemen kwijt kan, eerder dan aan de trajectbegeleider. Maar hij mag niet de ambitie hebben om de rol te vervullen van een maatschappelijk werker, gezien hij hiervoor niet opgeleid is.

“De werkgevers hebben veel gesproken over de problemen van de jongeren, maar dat was nooit echt concreet. Wij hebben weet van jongeren die op straat moesten slapen om dicht bij hun werkgever te zijn. Het zou goed zijn de werkgevers op te leiden, zodat ze rekening kunnen houden met dit aspect.” (deelnemer aan het overleg)

4.3.5. *Imago van het deeltijds leren en werken*

Het statuut en het imago van het stelsel in de ogen van ondernemingen bemoeilijken de zoektocht naar een stageplaats en het vinden van een kwalitatieve baan achteraf. Deeltijds onderwijs wordt vaak aanzien als de laatste fase voordat de jongere definitief afhaakt. Dit imago is in de loop van de tijd een beetje verbeterd. Onrechtstreeks heeft de wetgever hier de laatste jaren toe bijgedragen. Het decreet leren en werken had de bedoeling meer harmonisatie te creëren tussen de drie bestaande systemen en een traject op maat aan te bieden voor de jongeren. Er werden ook meer middelen ingebracht voor de realisatie van de fase van de arbeidsdeelname³⁴¹. Langs Franstalige kant heeft de leertijd een betere naam binnen de ondernemingen; het profiteert daarbij van zijn imago van opvolger van de ‘ambachtslui’. De CEFA neigen hun imago te behouden van verzamelplaats van jongeren die de school de rug hebben toegekeerd. Er zijn verschillende maatregelen en decreten genomen om de CEFA te herwaarderen (ontwikkeling van het gedeelte ‘inschakeling’, school dichterbij het bedrijf brengen, invoering van de artikelen 49 en 45 enzovoort), maar die zijn er nog niet in geslaagd om deze trend om te buigen³⁴².

Er zijn meer uitgesproken beleidsmaatregelen nodig om van het deeltijds leren en werken uitmuntende kwalificatierichtingen te maken. De Duitstalige Gemeenschap heeft in de jaren ‘90 deze bocht met succes genomen. Geïnspireerd door het ‘Dualsystem’ in Duitsland, waar alternerend leren en werken veel beter is ingeburgerd in de tertiaire sector maar ook in het hoger onderwijs, fungeert het systeem er meer als hefboom voor sociale emancipatie. Men biedt er opleidingen aan in de terti-

341 Gaudissabois, Johan (2010). “Draagt het decreet leren en werken bij tot een duurzame transitie van het onderwijs naar de arbeidsmarkt voor kwetsbare jongeren?”, in Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, *Seminarie van 7 september 2010. De overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt voor jongeren in armoede*, p. 32-37.

342 Uyttersprot, Bruno, *op.cit.*, p. 2.

aire sector, zoals bijvoorbeeld in de boekhouding en in het bank- en verzekeringswezen. In het Waalse Gewest zijn er al verschillende projecten voor een alternerende opleiding gecreëerd in het hoger onderwijs.

Het ingewikkelde institutionele landschap inzake deeltijds leren en werken vormt eveneens een rem op de promotie van deze voorzieningen bij de ondernemingen, de jongeren en hun ouders. Het deeltijds leren en werken bevindt zich op het kruispunt van verschillende beleidsdomeinen: opvoeding, opleiding, onderwijs en socioprofessionele inschakeling³⁴³, en bijgevolg ook van verschillende bevoegdheidsdomeinen (gemeenschappen, gewesten en federale Staat). Sinds het decreet leren en werken is aan Vlaamse kant een eerste harmonisering doorgevoerd. Aan Franstalige zijde blijft het stelsel nog meer verbrokken. Er is nochtans geen gebrek aan politieke wil om het deeltijds leren en werken te harmoniseren. Sinds 2008 immers wordt er onderhandeld om het 'Office francophone de la Formation en alternance' (OFFA)³⁴⁴ op te richten, met de bedoeling de coördinatie tussen de verschillende operatoren van deeltijds leren en werken te garanderen en de contracten binnen het Franstalige landschap te uniformiseren. Het is absoluut noodzakelijk dat deze hervorming tot een goed einde wordt gebracht, want momenteel is het ontzettend moeilijk om zich binnen dit complexe landschap te oriënteren.

4.3.6. Statuut van de leerling

Driehoeksrelatie leerling-centrum-onderneming

Op het moment dat de jongere een werkplek bemachtigt, bevindt hij zich in een driehoeksrelatie tussen het centrum, de onderneming en zichzelf. Het centrum en de onderneming hebben elk een specifieke set van normen en eigen ideeën over hoe de jongere vaardigheden het best verwerft. Gevolg is dat de gestelde verwachtingen vanwege het centrum en de werkgever tegenstrijdige punten kunnen bevatten. Binnen het centrum is het mogelijk dat de leerling geconfronteerd wordt met, bijvoorbeeld, verschillende visies over de invulling van de opleiding tussen leraars uit de algemene en de beroepsgerichte vorming. Het is

niet evident dat men op jonge leeftijd met dit alles al weet om te gaan. De driehoeksverhouding in het deeltijds leren en werken leidt met andere woorden tot een potentieel kwetsbare situatie.

Het is de opdracht van de trajectbegeleider om ervoor te zorgen dat de verschillende actoren een gemeenschappelijke visie ontwikkelen over de wijze van kennisverwerving, en om erover te waken dat dit gerealiseerd wordt gedurende het volledige traject. De participatie van de leerling hierin is cruciaal, niet alleen omdat dit motiverend werkt maar ook omdat dit de zelfreflectie over zijn vorderingen, de arbeidsorganisatie... stimuleert. Op die manier krijgt de alternerende vorming een emancipatorische dimensie, wat kadert in de opleiding van de leerlingen tot kritische burgers³⁴⁵. Het betrekken van de ouders bij dit alles mag men niet uit het oog verliezen: indien ze toegang hebben tot begrijpelijke en volledige informatie en gestimuleerd worden om de jongeren blijvend op te volgen.

Relatie van de leerling met de andere werknemers

Deze relatie vormt een tweede bron van onzekerheid. Hijzelf beschouwt zich meestal snel als een werknemer in plaats van een leerling. Maar dit is nog geen garantie voor zijn integratie op de werkvloer. De toekomstige collega's dient men bewust te maken van de realiteit van het deeltijds leren en werken, en - indien de jongere daar zelf mee instemt - met de problemen waarmee hij kampt. Volgens sommige deelnemers kan het arbeidsstatuut zelf een negatieve impact uitoefenen. Zo ontlokt een jongere die opgeleid wordt via een deeltijdse arbeidsovereenkomst soms wrevel bij de overige werknemers; het feit dat hij nog in volle opleiding is, rechtvaardigt in hun ogen niet dat hij al een loon krijgt. Het faciliteren van een goede opvang van de deeltijdse leerling in de onderneming is een collectieve verantwoordelijkheid. In de eerste plaats dient de werkgever hiervoor een gunstig kader te scheppen. Verder dient dit een belangrijke plaats te krijgen in het takenpakket van de mentor; aandacht voor dit aspect integreren in de mentoraatsopleidingen is raadzaam. Men kan, net zoals bij andere groepen personen het geval is, er ook voor opteren een systeem van onthaal voor hun inschakeling uit te werken, in overleg met de syndicale vertegenwoordigers.

343 *Ibid.*, p. 1.

344 Artikel 4 van het decreet van 15 januari 2009 houdende instemming met het kaderakkoord tot samenwerking betreffende de alternerende opleiding, gesloten te Brussel op 24 oktober 2008, tussen de Franse Gemeenschap, het Waalse Gewest en de Franse Gemeenschapscommissie, *Belgisch Staatsblad*, 5 maart 2009.

345 Uyttersprot, Bruno, *op.cit.*

Arbeidsrechtelijk en sociale zekerheidsstatuut

Het stelsel kenmerkt zich door een veelheid aan leerovereenkomsten. De ‘reguliere’ arbeidsovereenkomst (die per definitie altijd deeltijds van aard is), het interimcontract en de werknemersleerovereenkomst (beter gekend als industrieel leerlingwezen (ILW)) komen zowel in het Nederlandstalig als het Franstalig deeltijds onderwijs voor, hoewel de CEFA er weinig gebruik van maken. Bij de CDO zijn daarnaast de volgende overeenkomsten mogelijk: overeenkomst voor een individuele beroepsopleiding in een onderneming (IBO), beroepsinlevingsovereenkomst (BIO - enkel te gebruiken door publieke werkgevers zoals gemeenten of OCMW's) en opleidingsovereenkomsten in het kader van een brugproject. In de CEFA worden de overeenkomsten voor socio-professionele inschakeling (CISP) veel gebruikt. De operatoren van de leertijd kunnen enkel een - specifieke - leerovereenkomst afsluiten³⁴⁶.

De overeenkomsten beschikken over eigen arbeidsrechtelijke bepalingen. Ze wijken ook af qua onderwerping aan sociale zekerheidsrechten. Bij de deeltijdse arbeidsovereenkomst is er volledige onderwerping (behalve voor de tak pensioenen), bij de andere contracten is er een onderscheid naargelang de leeftijd: voorafgaand aan het jaar waarin men 19 wordt, is er onvolledige onderwerping, nadien volledige, maar met afwijkingen naargelang het type contract. De verschillende bepalingen creëren verwarring zowel voor de werkgevers, de centra als de jongeren. De kans op diepere armoede bij maatschappelijk kwetsbare jongeren neemt hierdoor nog toe. Meer dan bij andere jongeren, zal de verbetering van hun leefsituatie afhangen van de mate waarin ze rechten kunnen opbouwen in de ziekte- en invaliditeitsverzekering, waarin ze na het beëindigen van hun deeltijdse opleiding onmiddellijk recht hebben op een wachttuitkering...

Het recente advies van de Nationale Arbeidsraad (NAR) en de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (CRB)³⁴⁷ legt een gemeenschappelijke minimumsokkel vast op het vlak van het arbeids- en sociale zekerheidsrecht voor de verschillende formules van alternerend leren. Deze harmonisering biedt meer rechtszekerheid

346 Meer uitleg over de bestaande overeenkomsten vindt u op deze webpagina van de FOD Werkgelegenheid: http://www.werk.belgie.be/defaultTab.aspx?id=683#Begin_overzicht

347 Nationale Arbeidsraad en Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (25 mei 2011). *Maatregelen ter bevordering van de inschakeling van recente schoolverlaters op de arbeidsmarkt - Opvolging van advies nr. 1.702 - Alternerend leren*, Gemeenschappelijke raadszitting.

voor de verschillende partijen, inclusief de jongeren. Net als de ILW, zouden de leerovereenkomsten uit de leertijd dan ook rechten openen op ziekte -en invaliditeitsuitkering. En het traject dat de leerling aflegt in dit stelsel, zou dan ook meetellen als wachttijd. Het is bijgevolg wenselijk dat zowel de federale Staat als de gewesten en gemeenschappen zo snel mogelijk de nodige wettelijke aanpassingen doen in de leerovereenkomsten waarover ze bevoegd zijn.

Het advies vraagt om bijzondere aandacht voor de verplaatsingskosten van leerlingen die zich afwisselend begeven naar de opleidingsinstelling en de werkplek. Ze pleiten ervoor dat de jongeren beroep kunnen doen op de voorkeurstarieven voor openbaar vervoer waarvan scholieren en studenten genieten. Een deelnemer aan het overleg verwees als goede praktijk naar een sectorale CAO die voorziet in terugbetaling van de vervoerskosten van deeltijdse leerlingen.

Tot slot vestigen de NAR en de CRB de aandacht op het inkomensplafond voor meerderjarige leerlingen waarboven de kinderbijslag niet meer wordt uitgerekt: bij een financiële tegemoetkoming van meer dan 499,86 euro verliest men het recht op deze uitkering. Voor financieel kwetsbare gezinnen is dit een serieuze adering. Het plafond volgt de index, maar is sinds 1997 niet meer gegerwarderd. Net als de overleggroep stellen de raden daarom voor om deze grens op te trekken.

4.4. Voorbereidende en vervangende trajecten op het werkplek

Terwijl in de leertijd het werkplekleren in principe het enige mogelijke traject vormt, geldt dit niet voor het deeltijds onderwijs. In 2008-2009 voldeden 77,3 % van de leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap aan het voltijds engagement. Daarvan volgde de kleine helft (36,4 % van de populatie tijdens dat schooljaar) een opleiding op de werkplek, de anderen kwamen in één van de andere voorziene trajecten terecht.

Een aantal deelnemers stelt zich vragen bij de kwaliteit van het screeningsinstrument in de Vlaamse Gemeenschap. In het bijzonder legt het volgens hen - in de lijn van de geest van het decreet - te veel de nadruk op de arbeidsrijpheid en de bereidheid tot werk, dit terwijl het decreet tegelijk een maatschap-

pelijke doelstelling nastreeft³⁴⁸. Jongeren met een zorgproblematiek in een brug- of voortraject zouden dan soms naar de fase van de arbeidsdeelname worden toegeleid zonder dat die problematiek effectief werd aangepakt. Of sommigen zouden in een fase worden ingeschaald waarvoor ze nog niet klaar zijn. Indien er een gebrek is aan arbeidsplaatsen, riskeren de maatschappelijk kwetsbaarste leerlingen eerder georiënteerd te worden naar een ‘lagere’ fase dan nodig is, als gevolg van een afromingseffect. Dit ontnemt hen dan niet enkel kansen op een werkplek, maar kan ook hun zelfvertrouwen aantasten: *“Om het geloof van de leerlingen in zichzelf te verhogen en om hen positieve ervaringen bij te brengen, laat ons centrum niemand starten in een P.O.T. Indien leerlingen niet opdagen tijdens de screeningsperiode, verlengen we gewoon die periode met 2 weken. Wij gaan evenmin akkoord met de praktijk om leerlingen naar een P.O.T. te sturen wanneer er geen werk voor hen gevonden wordt. Er zijn genoeg andere opties voorhanden: centra voor deeltijdse vorming of andere organisaties kunnen hen bijvoorbeeld een arbeidsattitude- of sollicitatietraining aanbieden.”* (vertegenwoordiger van een CDO)

Aan Franstalige kant is het de ‘Conseil de Direction’ van het CEFA die beslist over de organisatie van een ‘Module de formation individualisé’ (MFI). De PMS-medewerkers[◊] komen tussen in deze modules door acties te ondernemen rond de persoonlijke moeilijkheden van de jongere en zijn motivatie. Deze module, heeft als doel de leerling voor te bereiden op een werkplek en bezit vooral een ‘hersocialiserende’ dimensie. Sommigen verwarren ze met een aanvullende opleiding van beroepspraktijk. Ze wordt spijtig genoeg niet overal toegepast. In de Brusselse CEFA werd ze in 2010 slechts aangeboden aan 26 leerlingen (2 % van de populatie van dat schooljaar)³⁴⁹.

De P.O.T. zijn expliciet bestemd voor jongeren die zich in een problematische situatie bevinden, vooral voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Bedoeling is om hen via een traject op maat toch te begeleiden naar een gekwalificeerd traject³⁵⁰. Vanuit die optiek is het

logisch dat de CDV, de aanbieders van deze trajecten, opteren voor een begeleiding gericht op het verhogen van het welzijn op verschillende domeinen. Daarbij gaan ze ook ‘outreaching’ of vindplaatsgericht³⁵¹ te werk. Maar ook de CDV-begeleiders blijken over te weinig tijd te beschikken om deze aanpak telkens waar te maken.

Een P.O.T., dat van korte of lange duur kan zijn, is een flexibel traject. Zo is het mogelijk dat het niet de volledige componenten leren en werkplekleren omvat, maar slechts één van beide. Indien het de component leren omvat, kan het enkel gecombineerd worden met een brugproject of een voortraject, en niet met de fase van arbeidsdeelname. Vertegenwoordigers van de CDV aan het overleg pleiten er voor dat de laatste combinatie ook mogelijk wordt. Op die manier kunnen kwetsbare jongeren met vallen en opstaan werkervaring opdoen, en wordt hun band met de arbeidsmarkt niet volledig doorgesneden.

Soepelheid is ook het kenmerk van de MFI, zowel naar duur als naar inhoud. Volgens het decreet dient ze een ‘artikel 45’ of een ‘artikel 49’ vooraf te gaan. Afgaande op de echo’s van enkele CEFA, wordt ze eveneens aangeboden aan leerlingen die tegelijk de theoretische vorming volgen in een CEFA. De vaststelling dat er weinig financiële middelen naar de MFI vloeien, lijkt nog steeds actueel te zijn. De financiële steun voor de begeleiding van leerling in een MFI is bovendien beperkt tot de eerste 6 maanden³⁵².

Zowel de brugprojecten, de P.O.T. als - in de meeste gevallen³⁵³ - de MFI zijn niet langer mogelijk eens men meerderjarig wordt. Het merendeel van deze blijft evenwel nood hebben aan begeleiding. Sommige centra zetten daarom zelf een partnerschap op met andere diensten. Een duidelijk wetgevend kader dat aangeeft welke dienst(en) instaan voor de continuïteit van de begeleiding, dringt zich hoe dan ook op.

348 Gaudissaboïs, Johan, *op.cit.*, p. 34.

◊ De ‘centres PMS (centres Psycho-Médico-Sociaux)’ in de Franse Gemeenschap hebben analoge opdrachten als de CLB in de Vlaamse Gemeenschap.

349 Allinckx, Isabelle. *Op. cit.*, p.28.

350 Ministeriële omzendbrief SO/2008/08 van 8 augustus 2008, uitvoeringsreglementering bij het decreet van 10 juli 2008 betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap.

351 Vanuit de vaststelling dat er groepen zijn in de samenleving die men niet bereikt, beslissen organisaties om meer buiten hun muren te werken en in de leefwereld van de hulpvragers zelf.

352 Alter Educ., *op.cit.*; Allinckx, Isabelle, *op.cit.*, p. 28.

353 Artikel 2bis § 4 van het decreet van 3 juli 1991 van de Franse Gemeenschap houdende regeling van het alternerend secundair onderwijs, *Belgisch Staatsblad*, 24 september 1991.

Tot slot merken we op dat mobiliteitsdrempels ook hier spelen:

“De mobiliteit is een groot knelpunt, zoals blijkt uit het verhaal van de jongere die om 6u uit Diest vertrekt en pas om 8u30 in Leuven aankomt. Doordat de VDAB

sedert begin dit jaar niet langer een Buzzypass (gratis busvervoer van onderneming naar werk) uitreikt voor P.O.T.-jongeren, is er een financiële drempel bijgekomen.” (vertegenwoordiger van een CDV)

5. Erna: een duurzame transitie naar een passende job

Een aantal kwantitatieve cijfers leveren een algemeen beeld op over de tewerkstellingsituatie van de deeltijdse jongeren nadat ze het deeltijdse stelsel verlaten hebben. Gegevens over het aantal deeltijdse leerlingen dat doorstroomt naar de sector die aansluit op hun opleiding ontbreken in heel wat gevallen. Ook informatie over de lange termijnevoluitie en over de arbeidsvoorwaarden is niet altijd voorhanden. Meer onderzoek over de aansluiting met de arbeidsmarkt is bijgevolg wenselijk³⁵⁴. Ondanks het gebrek aan cijfergegevens hebben we toch zicht op een aantal factoren die bepalend zijn voor een duurzame transitie.

5.1. Waarde van het studiebewijs op de arbeidsmarkt

5.1.1. Diploma secundair onderwijs

Het bereikte onderwijsniveau blijft een erg belangrijke determinant voor de kansen op een job. De meeste jongeren vinden na het beëindigen van hun studies niet onmiddellijk werk, maar de inschakeling verloopt sneller naarmate het niveau van het diploma hoger is³⁵⁵. De moeilijke inschakeling bij jongeren die geen diploma van het secundair onderwijs hebben behaald, blijkt structureel van aard te zijn: ook in de jaren die volgen op het verlaten van de school blijven zij kampen met een bijzonder hoge werkloosheid³⁵⁶. Hun loonvoorwaarden zijn ook lager, en zij zijn vaker aan de slag met tijdelijke contracten (waarbij één vijfde van die contracten uitzendarbeid betreft), en met deeltijdse

jobs in vergelijking met hogergeschoolden³⁵⁷. Vorig overleg van het Steunpunt wees erop dat tijdelijke contracten van korte duur en deeltijdse jobs problematisch zijn voor de bestaanszekerheid van wie zich al in een kwetsbare positie bevindt³⁵⁸.

Rekening houdend met deze gegevens, lijkt het niet meer dan logisch dat zowel het deeltijds onderwijs als de leertijd de leerling toelaten om een diploma van het secundair onderwijs te behalen. Deze mogelijkheid bestaat nu voor zowel het deeltijds onderwijs en de leertijd in de Vlaamse Gemeenschap (sinds het schooljaar 2009-2010, in uitvoering van het decreet leren en werken), artikel 49 in het deeltijds onderwijs in de Franse Gemeenschap en in de leertijd van de Duitstalige Gemeenschap. De deelnemers pleiten er dan ook voor om die mogelijkheid te openen voor artikel 45³⁵⁹ in de CEFA en voor het EFPME en de IFAPME.

5.1.2. Tussentijdse studiebewijzen en modularisering

Het behalen van het diploma secundair onderwijs, wat neerkomt op het succesvol afronden van een 7^{de} jaar beroepsonderwijs, is echter niet evident voor heel wat leerlingen uit het systeem. Het betekent dat ze meer theorie dienen te verwerken dan tijdens hun voorgaande jaren in het centrum. Dit veronderstelt daadwerkelijke steun, op psychologisch vlak maar bijvoorbeeld ook voor de opvolging van huistaken. Ouders in armoede kunnen die extra psychologische last er nog moeilijk bijnemen; slechte levensomstan-

354 Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) en Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) (2010). *Advies over de evaluatie van het decreet betreffende het stelsel van Leren en Werken*, (s.l.), p.10.

355 Hoge Raad voor de Werkgelegenheid (2009). *De inschakeling van jongeren in de arbeidsmarkt. Verslag 2009*, (s.l.), p. 14-18, 133-146.

356 VDAB Studiedienst (2011). *Kansengroepen in Kaart Jongeren op de Vlaamse arbeidsmarkt. Laaggeschoolde jongeren in nood*, (s.l.), p. 18.

357 Hoge Raad voor de Werkgelegenheid, *op.cit.*, p. 14-18, 133-146.

358 Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2009). *Verslag armoedebestrijding 2008-2009. Deel 1. Een bijdrage aan politiek debat en politieke actie*, Brussel, Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, p. 112-113.

359 De algemene en beroepsgerichte vorming verstrekt in het kader van artikel 45 is nagenoeg dezelfde als diegene verstrekt in het kader van artikel 49.

digheden belemmeren een goed studieklimaat voor hun kinderen. Om te vermijden dat het diploma secundair onderwijs enkel weggelegd is voor de 'sterkste' leerlingen, dienen de centra dan ook in de nodige begeleiding te voorzien.

De meeste leerlingen zullen er wellicht voor blijven kiezen om de overgang te maken naar de arbeidsmarkt na het behalen van het getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad. Het komt er bijgevolg in eerste instantie op aan om hen tot die fase te brengen. Een stap voor stap certificering van verworven vaardigheden is daarom een goede zaak. De jongeren zien zo dat ze tussentijds resultaat boeken, een erkenning die voor velen onder hen nieuw is. Op die manier kunnen ze zelfvertrouwen opbouwen en wordt ontmoediging vermeden. Tussentijdse certificaten worden zowel in het Vlaamse leertijdstelsel als in het deeltijds onderwijs van de Franse en Vlaamse Gemeenschap uitgereikt.

In het Nederlandstalig deeltijds onderwijs heeft men nog een stap verder gezet door geleidelijk aan alle opleidingen modulair aan te bieden, een operatie die afgerond dient te zijn op 1 september 2015. Concreet valt een module niet langer samen met een schooljaar, maar kan ze gestart en bekrachtigd worden (door middel van deelcertificaten) op elk moment. Deze flexibiliteit heeft als doel een traject op maat uit te stippelen voor elke leerling, wat de valorisatie van zijn vaardigheden verder kan versterken. Op die manier wil men ook de ongekwalificeerde uitstroom tegengaan.

Aan Franstalige kant wil men een gelijkaardig systeem van modularisering invoeren in het volledige kwalificerend onderwijs (hervorming-CPU, 'certification par unités')³⁶⁰. Komen tot een cultuur van valorisering van verworven competenties in plaats van sanctionering van mislukkingen staat daarbij voorop. Verschillende organisaties op het terrein menen echter dat deze hervorming de waarde van de algemene vorming zal reduceren doordat ze teveel uitgaat van een marktlogica en van de idee van 'employabilité'³⁶¹.

Mogelijk neveneffect van tussentijdse valorisaties is dat leerlingen menen dat ze niet langer de volledige opleiding dienen te doorlopen vooraleer ze klaar zijn om de overstap te wagen naar de arbeidsmarkt. Sommige werkgevers werken dit in de hand, door een vaste job aan te bieden nog voor de cursist zijn opleiding beëindigd heeft. De overheid stimuleert onrechtstreeks deze tendens, werd gesignaleerd tijdens het overleg, door de toekenning van vrij hoge premies voor de tewerkstelling van jongeren, zoals het Win-winplan³⁶². Indien de ex-leerling op de arbeidsmarkt merkt dat het niet beschikken over een eindattest van de opleiding zijn tewerkstellings- of doorgroeikansen belemmert, gebeurt het meer dan eens dat hij terugkeert naar het stelsel om ze af te maken.

De stap voor stap valorisatie van vaardigheden, met als sluitstuk een studiebewijs voor het succesvol afronden van de volledige opleiding, riskeert de jongeren weinig op te leveren op de arbeidsmarkt indien het eindcertificaat geen volwaardige erkenning krijgt vanwege de werkgevers. Daarom stelt de overleggroep voor dat de sectorfondsen de door de centra uitgereikte eindcertificaten automatisch vastleggen in een CAO; dit dient gepaard te gaan met een positieve waardering op het vlak van loonbarema's. De verschillende overheden dienen hier een voortrekkersrol op te nemen, namelijk door deze certificaten te waarderen bij hun aanwervingsbeleid. Dit kan door de houders ervan toegang te verlenen tot niveaus die overeenstemmen met hun reële kwalificaties en door hen te laten genieten van de overeenstemmende loonbarema's.

Het stimuleren van duurzame transitieën impliceert ook dat de jongeren hun verworven vaardigheden in het ene alternerend stelsel kunnen meenemen naar het andere. In dit licht is het wenselijk dat de CEFA en het SFPME/IFAPME onderling hun studiebewijzen erkennen.

.....
360 Decreet van de Franse Gemeenschap van 19 juli 2011 tot wijziging van verschillende bepalingen betreffende het secundair onderwijs, *Belgisch Staatsblad*, 22 augustus 2011.

361 Aped (14 juli 2011). "La Plate-forme de Lutte contre L'Echec Scolaire et la CPU", *L'école démocratique*.

.....
362 http://www.rva.be/frames/frameset.aspx?Language=NL&Path=D_opdracht_Activa/Regl/&Items=1/1

5.2. Professionele inschakeling van jongeren uit het deeltijds leren en werken

Indien het kwalificatieniveau de allesbepalende determinant was voor de inschakeling van de deeltijdse leerlingen, zou men nagenoeg dezelfde tewerkstellingskansen kunnen verwachten tussen wie uitstroomt uit het deeltijds onderwijs en uit de leertijd. Maar de situatie van de schoolverlaters uit het laatste systeem is veel gunstiger: in Vlaanderen³⁶³ was in 2008 slechts 15,7 % van hen nog werkzoekend na 1 jaar tegenover 26,5 % van leerlingen komende uit het deeltijds onderwijs; een longitudinale enquête in het Waalse Gewest³⁶⁴ stelde vast dat nog 44,9 % van de leerlingen uit de CEFA 2 jaar na het einde van het deeltijds traject zich buiten het arbeidscircuit bevonden tegenover 24,6 % van hen komende uit de IFAPME³⁶⁵. De betere score van de leertijd heeft echter ook te maken met de belangrijke uitval tijdens de eerste twee jaren³⁶⁶.

De Waalse enquête wijst effectief op het hoog aandeel jongeren dat na hun alternerend traject in een job met een contract van bepaalde duur en een interimcontract terecht komt³⁶⁷. Verschillende deelnemers bevestigen

.....

363 VDAB Studiedienst (2011). *25ste studie 2008-2009. Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Een diploma zet je op weg. Schoolverlaters op zoek naar werk*, s.l., p. 16-19.

364 SYSFAL asbl en IFAPME, *op.cit.*, p. 22.

365 De Vlaamse en Waalse cijfers mag men niet zomaar vergelijken: de enquêtes zijn bijvoorbeeld afgenomen in een ander jaar en de Waalse uitstroom bevat ook de leerlingen die afhaakten tijdens het traject.

366 VDAB Studiedienst (2011), *op.cit.*, p. 16.; Michel, Isabelle, *op.cit.*, p. 19.

367 SYSFAL asbl en IFAPME, *op.cit.*, p. 19.

dat de overgang voor heel wat jongeren uit het deeltijds onderwijs bestaat uit korte, preciaire jobs, ingebed in een soms langdurige periode van werkloosheid. Zij menen dat bij deze jongeren het springplankeffect van een korte naar een duurzame job uitblijft. Over het algemeen wordt werkloosheid aan het begin van de loopbaan ervaren als een stigma. Op lange termijn heeft dit schadelijke effecten voor het beroepstraject van de jongere. De vicieuze cirkel van inactiviteit en jobs van korte duur ontmoedigt hem bovendien en ondermijnt zijn geloofwaardigheid in de ogen van werkgevers.

Het kunnen beschikken over een eerste, kwaliteitsvolle baan is dan ook een belangrijke stap bij de professionele inschakeling. Dit gezegd zijnde, is die eerste job enkel gunstig op voorwaarde dat de verworven competenties kunnen worden overgedragen naar toekomstige jobs, zodat hij kan evolueren³⁶⁸.

Deze vaststellingen wijzen op een algemeen gebrek aan stabiele, kwaliteitsvolle jobs voor laaggeschoolden. Een structurele verbetering van hun arbeidsmarktpositie is pas mogelijk indien dit aanbod wordt verhoogd. De meest kwetsbaren hebben vooraf of gelijktijdig nood aan langduriger begeleiding op maat, die oog heeft voor hun algemeen welzijn. Vanuit die optiek is het paradoxaal dat het activeringsbeleid zich het laatste decennium vooral toegespitst heeft op de responsabilisering van de werkloze.

.....

368 Bahier, Tristan, *op.cit.*

Aanbevelingen

Hoewel het nog niet voldoende benut wordt, vormt het deeltijds leren en werken een interessant alternatief voor het voltijds onderwijs. Een dergelijk systeem draagt de mogelijkheid in zich om als springplank te fungeren naar een kwaliteitsvolle job op voorwaarde dat de afwisseling tussen de algemene en de professionele vorming (in de centra en in de onderneming) evenwichtig is en niet enkel dient om jongeren technische, maar ook burgerschapsvormende vaardigheden te laten verwerven. Maar momenteel bereikt het stelsel maar een beperkt aantal leerlingen en worden de doelstellingen ervan niet altijd waargemaakt, in het

bijzonder voor jongeren in armoede. Die laatsten zijn oververtegenwoordigd in het systeem. Ze lopen meer kans om het werkplekleren of hun volledige opleiding stop te zetten omdat ze geconfronteerd worden in hun dagelijks leven met financiële problemen en onzekerere levensomstandigheden. Opdat het deeltijds leren en werken ook voor hen toekomstperspectieven zou bieden, zijn structurele hervormingen in het onderwijs onontbeerlijk vóór intrede van de leerlingen in het stelsel evenals maatregelen die een duurzame transitie van deeltijdse leerlingen naar de arbeidsmarkt mogelijk maken.

1. Voorafgaand: bestrijden van water-valeffect

1.1. Investeren in het basisonderwijs

Vele jongeren komen in het deeltijds leren en werken toe met schoolvertraging en na een watervalproces van negatieve studieoriënteringen, wat gepaard gaat met schoolmoeheid. Vaak kampen ze daarbij met een groot gebrek aan basiskennis van lezen, schrijven en rekenen. Op dit moment in het schooltraject deze lacunes nog remediëren, is niet vanzelfsprekend. Het Verslag 2008-2009 onderstreepte dat de wortels van deze achterstand meestal al in het kleuter- en lager onderwijs liggen. Tijdens die fase wordt namelijk een stevige basis kernvaardigheden verworven en ontstaat de al dan niet positieve houding ten opzichte van leren.

Effectief ingrijpen in dit stadium impliceert onder andere de ontwikkeling van:

- gedifferentieerde pedagogische praktijken die toelaten de talenten van alle leerlingen te ontplooiën;
- een heldere en open communicatie van scholen tegenover ouders in armoede, met respect voor hun leefwereld.

1.2. Strijden tegen de hiërarchie tussen het deeltijds en het voltijds onderwijs

De schoolresultaten van de leerlingen, meer dan hun werkelijke interesses of vaardigheden, bepalen of ze worden georiënteerd naar een sterk of zwak gewaardeerde onderwijsvorm. Die resultaten worden sterk beïnvloed door de sociaal-economische en culturele omgeving van de leerling. Jongeren in armoede zijn dan ook oververtegenwoordigd in minder gewaardeerde onderwijsvormen zoals het deeltijds onderwijs.

Strategieën zijn nodig om jongeren in staat te stellen een positieve keuze te maken voor het deeltijds leren en werken of voor gelijk welke andere richting. Dat vereist onder andere:

- het voortzetten van het debat over de invoering van een gemeenschappelijke stam tot de leeftijd van 16 jaar. Dit zou de jongeren voldoende tijd geven voor een keuze op basis van hun interesses en competenties;
- het herwaarderen van het technisch en beroepsonderwijs;
- het actief betrekken van de ouders tijdens de volledige schoolloopbaan.

2. Drie sleutelementen voor de jongere in het deeltijds leren en werken: begeleiding, basiskennis en werkplekieren

2.1. Ontwikkelen van een kwaliteitsvolle begeleiding op maat

2.1.1. Aangaan van een echt partnerschap met de ouders

Het belang van het betrekken van de ouders kan moeilijk overschat worden: zij kunnen helpen om hun kind naar de voor hem meest geschikte opleiding te oriënteren en een belangrijke steun betekenen tijdens het traject zelf. Dit impliceert dat:

- de ouders toegang hebben tot begrijpelijke en volledige informatie, zowel over de verschillende studiemogelijkheden als over de rol die zij kunnen spelen in het vervolg van het leertraject. Zeker voor gezinnen in armoede is dit cruciaal, gezien de afstand tussen hun leefwereld en de schoolcultuur hun toegang tot informatie bemoeilijkt. De reglementering over de verschillende voorzieningen voor deeltijds leren en werken is ingewikkeld en ondoorzichtig;
- de begeleider over de nodige tijd en instrumenten (zoals brochures) beschikt om die informatie toegankelijk te maken;
- de centra de ouders stimuleren om de jongere blijvend op te volgen en te ondersteunen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door hen uit te nodigen op overlegmomenten waar de voortgang van zijn leerproces wordt besproken, een praktijk die nu systematisch wordt toegepast in de P.O.T.

2.1.2. Bieden van de nodige tijd voor de uitwerking van het beroepsproject

Het proces dat leidt tot de bepaling van het beroepsproject vormt de eerste gelegenheid waarbij de jongere actor kan worden van zijn eigen traject. Dit proces vergt echter heel wat maturiteit, wat niet evident is op die leeftijd. De jongeren moeten vrij snel hun beroepsproject bepalen. Dit is een moeilijke stap, zeker voor jongeren in armoede omdat zij opgeslorpt worden door hun dagelijkse zorgen. Een te snelle oriëntering naar een opleiding in functie van het beschikbare aanbod dreigt in die gevallen tot heel wat stopzettingen van trajecten te leiden. Voorafgaand tijd nemen om te peilen naar zijn beeld over arbeid en naar zijn toekomstperspectieven, is dan een betere optie.

Het is dus wenselijk om initiatieven als onthaalgroepen en -klassen, die al ontwikkeld zijn door verschillende voorzieningen, te versterken en te veralgemenen. Deze initiatieven zijn precies bestemd voor jongeren die meer tijd nodig hebben tot een beroepsproject te komen. De inrichting van onthaalklassen is ook een optie in de SYNTRA; bijkomend of als alternatief kan men denken aan de mogelijkheid om leerlingen te oriënteren naar voortrajecten na de eerste screening.

2.1.3. Ondersteunen van de zoektocht naar een werkplek

Vele minderjarigen hebben niet alle instrumenten in handen om met succes een werkgever te vinden binnen de wettelijke zoektermijnen. Omgekeerd vinden heel wat werkgevers hen nog niet rijp genoeg om te werken. Meerderjarigen beschikken niet noodzakelijk over meer maturiteit om de zoektocht tot een goed einde te brengen. Jongeren in armoede kunnen zelden bogen op een netwerk van sociale contacten, vaak een succesfactor in dit proces. Een tekort aan aanbod van werkplaatsen voor bepaalde opleidingen of mobiliteitsproblemen vormt eveneens een hinderpaal bij het vinden van een werkgever.

Om te vermijden dat de leerlingen uitgeschreven worden uit de centra door redenen buiten hun wil om, is het nodig dat:

- iedereen aanspraak kan maken op begeleiding, ongeacht de leeftijd;
- de centra de nodige soepelheid aan de dag leggen op het vlak van de zoektermijnen, iets wat nu niet altijd evident is in de leertijd.

2.1.4. Aandacht besteden aan de verhouding centrum-onderneming-leerling

De jongere bevindt zich in een driehoeksverhouding met doelstellingen en verwachtingen gesteld door het centrum, de mentor en zichzelf die verschillend kunnen zijn. Dit kan heel wat problemen met zich voortbrengen tijdens het traject. Het is de taak van de trajectbegeleider om:

- de jongere te helpen om te leren omgaan met de moeilijkheden die kunnen voortvloeien uit deze situatie (onverzoenbare uren, mobiliteitsproblemen...);
- om het overleg en de afstemming tussen deze drie actoren te bevorderen.

2.1.5. Aandacht besteden aan armoedegerelateerde factoren

De begeleider dient er zich van bewust te zijn dat armoedegerelateerde factoren de vorming in het centrum of op de werkplek kunnen bemoeilijken. Indien die zich voordoen, dient hij in overleg met de jongere stappen te zetten als:

- het inlichten van de ouders;
- het inlichten van de mentor;
- het doorverwijzen van de jongere naar de bevoegde actoren (maatschappelijke of psychologische begeleider, CLB, of een externe sociale dienst...);
- de uitbouw van een structureel lokaal netwerk met sociale diensten.

Om dit te concretiseren dient men dit te integreren in een module over armoede (georganiseerd in samenwerking met verenigingen waar armen het woord nemen, ervaringsdeskundigen...) in de voortgezette opleiding van trajectbegeleiders.

2.1.6. Voorzien in bruggen naar andere leersystemen bij het afbreken van het traject

Vanuit armoedeperspectief is het van groot belang dat leerlingen die afhaken tijdens het deeltijds traject:

- informatie ontvangen over de mogelijkheid tot het volgen van andere, al dan niet alternerende, leerstelsels;
- gericht worden doorverwezen naar sociale diensten en naar arbeidsmarktactoren.

Specifiek bij meerderjarigen in het deeltijds onderwijs worden zowel brugprojecten, voortrajecten als P.O.T. nu stopgezet eens de jongere 18 is. De MFI kunnen slechts in specifieke gevallen aan meerderjarigen worden aangeboden. Precies in deze trajecten bevinden zich heel wat maatschappelijk kwetsbare jongeren. Zij hebben er alle belang bij dat hun begeleiding wordt voortgezet. Het is dus noodzakelijk om:

- de continuïteit van de begeleiding te garanderen bij deze trajecten die de fase van de arbeidsdeelname voorbereiden of ze vervangen;
- overleg te organiseren tussen verschillende bevoegdheids- en beleidssectoren om deze situatie op te lossen.

2.1.7. Verminderen van de dossierlast van de trajectbegeleider om kwaliteitsvolle begeleiding te verbeteren

De ontwikkeling van een kwaliteitsvolle begeleiding vergt op zich al heel wat inspanningen vanwege de centra. Het grote aantal leerlingen dat leermoe is of uit

armere gezinnen komt, houdt een bijkomende nood aan begeleiding in. De trajectbegeleiders, zowel uit het deeltijds onderwijs als uit de leertijd, beschikken nu echter meestal over een te hoge dossierlast om een dergelijke steun altijd te verlenen.

Het is dus wenselijk om de dossierlast van de trajectbegeleiders te verlagen, door de financiering van de centra te herbekijken.

2.2. *Waken over de verwerving van basiskennis tijdens de algemene vorming*

De algemene vorming in de centra wordt bemoeilijkt door de achterstand van heel wat leerlingen op het vlak van basiskennis. Dit belemmert op zijn beurt het werkplekleren en een duurzame overgang naar de arbeidsmarkt. De leerlingen dienen dus de gelegenheid te krijgen om die basiskennis zo vlug mogelijk te verwerven. Remediëring op het vlak van taalbeheersing is nu al vaak ingebed in het traject. Door een te gering aanbod aan alfabetiseringslessen of cursussen Nederlands of Frans komen sommige leerlingen op wachtlijsten te staan en wordt hun traject afgeremd.

Men dient dus:

- aan iedereen de mogelijkheid te bieden tot remediëring;
- aandacht te besteden aan de taalbeheersing van de onderwijstaal in de algemene vorming en eventueel aan de kennis van de tweede landstaal. In dit opzicht is het bijzonder problematisch dat in het Franstalig Brusselse beroepssecundair (zowel deeltijds als voltijds) onderwijs die kennis momenteel niet wordt doorgegeven;
- de uitbouw van aangepaste pedagogische methodes te versterken ten behoeve van de cursisten, die vaak schoolmoe zijn.

2.3. *Creëren van meer kwaliteitsvolle werkplaatsen*

2.3.1. **Verbeteren van de zichtbaarheid van en de promotie voor het stelsel**

Vele bedrijven kennen het deeltijds leren en werken niet. Indien dit wel het geval is, zijn ze niet altijd op de hoogte van de verschillende tegemoetkomingen, de administratieve formaliteiten of de voordelen die het stelsel hen biedt op lange termijn. Sommige

centra, sectorale opleidingsfondsen en overheden (als aanbieder van werkplaatsen), hebben op dit vlak al initiatieven genomen.

Het is wenselijk dat de centra dergelijke initiatieven nemen ofwel ze verder ontwikkelen. De bestaande lokale of bovenlokale structuren waarin verschillende betrokken actoren samenkomen, bieden de mogelijkheid om die acties te ondersteunen of te coördineren.

2.3.2. **Garanderen van kwalitatieve begeleiding door de werkgever**

Het succes van het werkplekleren wordt mede bepaald door de opvolging van de leerling door de onderneming. Het is aangewezen dat de mentor pedagogische vaardigheden bezit om kennis en maatschappelijke waarden over te brengen die er toe bijdragen dat de vorming in de onderneming een verlengstuk vormt van de vorming in het centrum.

De mentor kan deze vaardigheden aanleren tijdens een voorafgaande vorming. Deze vormen zijn al verplicht in de leertijd van de Duitstalige Gemeenschap. Bij de Vlaamse tegenhanger is het mogelijk de mentor te verplichten om bijscholing te volgen.

Bijgevolg zou men een debat moeten openen over de pertinentie om het voorafgaand verplicht volgen van een mentoraatsopleiding als één van de wettelijke criteria te gebruiken bij de erkenning van ondernemingen als aanbieders van werkplaatsen.

2.3.3. **Stimuleren van werkgevers om voldoende werkplaatsen te creëren**

De huidige kaderconventies, sectorconvenants en akkoorden met lokale overheden in de verschillende gemeenschappen en gewesten bevatten engagementen om meer werkplekken te creëren. Niettemin stelt men in de praktijk, en vooral in het deeltijds onderwijs, nog een reëel tekort vast voor bepaalde opleidingen.

Verschiedende maatregelen dringen zich op:

- een debat voeren over meer bindende engagementen. Het wettelijk kader over de globale opleidingsinspanningen van de ondernemingen voorziet reeds sancties bij niet-naleving van deze inspanningen. De vraag is of, en hoe, dit kader kan gebruikt worden ten gunste van deeltijdse leerlingen;
- de overheden, als aanbieders van werkplaatsen, ertoe brengen om meer inspanningen te leveren op dit vlak;

- de inspanningen voortzetten op het vlak van de harmonisering van de statuten en contracten; dit zal onrechtstreeks de werkgevers aanzetten om meer werkplaatsen te creëren.

2.3.4. Garanderen van sociale zekerheidsrechten

De verschillende contracten openen verschillende arbeids- en sociale zekerheidsrechten. Dit leidt niet enkel tot onduidelijkheid voor de jongeren, maar kan ook nadelige gevolgen hebben voor hun sociale bescherming. Het advies van de NAR en de CRB pleit voor een gemeenschappelijke minimumsokkel qua arbeids- en sociale zekerheidsrecht voor de verschillende formules van deeltijds leren en werken. Dit vormt dan ook een belangrijke stap voorwaarts:

- het is nu aan de verschillende regeringen om het advies om te zetten in wetteksten;
- de publieke sector kan zich op dit advies inspireren om eveneens te komen tot meer eenvormigheid.

Een bijzonder knelpunt vormt het huidige inkomensplafond ingesteld bij de kinderbijslag; doordat leer- vergoedingen - rekening houdend met aanvullende premies - nu soms boven deze drempel uitstijgen, gebeurt het dat gezinnen de kinderbijslag verliezen. Voor gezinnen in armoede is die uitkering evenwel noodzakelijk voor hun overleven: een verhoging van dit plafond is bijgevolg aangewezen.

2.4. Aanpakken van de mobiliteitsproblematiek

De werkplek, en soms het centrum zelf, is niet altijd gemakkelijk bereikbaar met het openbaar vervoer. De tijd en de kost ervan kan leerlingen ontmoedigen om voor een bepaalde werkplek te kiezen en de opleiding er vol te houden. Verschillende maatregelen laten toe hieraan tegemoet te komen:

- inventief te werk gaan, in samenwerking met de werkgever, om deze drempels weg te werken (bijvoorbeeld door het aanbieden van fietsen);
- de verplaatsingskosten naar de werkplek terugbetalen. Dit is een goede praktijk die bepaalde sectoren al hebben vastgelegd in een CAO;
- de jongeren in de verschillende stelsels laten genieten van dezelfde voorkeurstarieven voor openbaar vervoer als scholieren en studenten, iets wat de NAR en de CRB in hun advies voorstellen.

3. Erna: een duurzame overgang naar de arbeidsmarkt verzekeren

3.1. Ondersteuning bieden bij het behalen van het diploma secundair onderwijs

Het is belangrijk dat de deeltijdse leerlingen uit de verschillende stelsels de kans krijgen hun diploma van het secundair te behalen. In de Vlaamse Gemeenschap is dit, sinds de invoering van het decreet leren en werken, ook mogelijk voor jongeren uit de leertijd:

- het is wenselijk om die mogelijkheid ook aan te bieden in de Franstalige leertijdstelsels en in artikel 45 van het Franstalig deeltijds onderwijs;
- de meest kwetsbaren hebben nood aan reële steun, zoals bijvoorbeeld huistaakbegeleiding, om dit diploma te behalen.

3.2. Valoriseren van certificaten op de arbeidsmarkt

Vele leerlingen zullen er toch voor opteren om geen 7^{de} jaar beroepsonderwijs te volgen. Omdat heel wat onder hen een verleden van negatieve schoolresultaten gekend hebben, is het al een hele opdracht hen te stimuleren om de volledige opleiding te voltooien. Daarom raden wij aan om:

- hun verworven vaardigheden stap voor stap te erkennen;
- de sectorfondsen ertoe te brengen om deze certificaten ook te attesteren door middel van CAO's, opdat de studiebewijzen uitgereikt door de school positieve gevolgen hebben voor de latere tewerkstellingskansen en de loonvoorwaarden van de jongeren;
- de overheden voor hun verantwoordelijkheid te stellen door hen de certificaten te laten waarderen zowel bij de toegang tot hun opleidingen, hun functies als bij hun loonbarema's.

3.3. Bieden van reëel perspectief op kwaliteitsvolle jobs

Heel wat kwetsbare jongeren komen terecht in een circuit van laagbetaalde, al of niet deeltijdse, jobs van korte duur met weinig leermogelijkheden, afgewisseld met periodes van werkloosheid. Dit verhoogt hun armoederisico. Om die tendens te keren, dient men:

- de controles op een striktere toepassing van

- de wetgeving op het vlak van uitzendarbeid te verhogen;
- deze maatregel te integreren in een geheel van structurele maatregelen die jongeren uitzicht bieden op stabiele en behoorlijk verloonde jobs.

Lijst van deelnemers

Overleggroep

- ACV Enter
- ACW Studiedienst
- Arktos Leuven
- ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles
- ATD Vierde Wereld Vlaanderen
- CEFA Ville de Bruxelles
- Centre PMS de la Communauté française de Woluwé
- Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding
- Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF) de la Région du Centre
- Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF) de Liège
- Commission consultative Formation-Emploi-Enseignement (CCFEE)
- D'Broej - Brusselse Organisatie voor de Emancipatie van Jongeren
- De Schakel- vzw Wijkpartnerschap
- FeBISP
- Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)
- Le Forem
- Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté
- Foyer vzw - Vormingscentrum
- Groep Intro Leuven
- Interfédération des EFT/OISP
- Jeunes CSC National
- Koepel van Ouderverenigingen van Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (KOOGO)
- Lire et Ecrire Bruxelles
- Luttes Solidarités Travail (LST)
- Observatorium voor gezondheid en welzijn Brussel-Hoofdstad
- Regionaal Overlegplatform (ROP) Gent Rondon Gent - Platform Alternierend Leren (PAL)
- Syntra Vlaanderen
- VDAB
- Vlaamse Gemeenschap - Agentschap voor onderwijsdiensten - leren en werken
- Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs en Vorming - Dienst Beroepsopleiding - Projecten Alternierend leren en werken
- VVSKO

Bilaterale contacten

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (Direction générale de l'Enseignement obligatoire)- Fédération Wallonie Bruxelles
- Bureau Permanent de l'Alternance - CCFEE
- CEFA Dinant
- CDO Oostende
- COCOF – Direction de l'enseignement et de la formation professionnelle (Formation professionnelle et Transport scolaire)

- Direction générale opérationnelle de l'Economie, de l'Emploi et de la Recherche (Direction des politiques transversales Région/Communauté) - Waalse Gewest
- FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg
- IAWM - Duitstalige Gemeenschap
- IFAPME
- SEGEC - FESeC - Cellule CEFA
- Unizo

Bijeenkomst met vertegenwoordigers van sectorale opleidingsfondsen en werkgeversorganisaties

- APEF
- Belgische Federatie van Groenvoorzieners (BFG)
- COMEOS
- Eduplus
- FEBELCAR
- FVB Constructiv
- Initiatieven voor Professionele Vorming van de Voedingsnijverheid (IPV)
- Confectie & Textielverzorging in opleiding (IVOC)
- Landelijke Vereniging van de Meesters Elektriciens van België (LVMEB)
- LOGOS
- Mediarte
- Opleidingscentrum Hout (OCH)
- Sociaal Fonds 323
- Sociaal Fonds Podiumkunsten
- Sociaal Fonds Transport en Logistiek - Fonds Social Transport et Logistique
- Sociaal Fonds voor de Privé-rusthuizen en Rust- en Verzorgingstehuizen
- Talenteo
- Union Wallonne des Entreprises (UWE)
- VIVO
- Voka - Vlaams Economisch Verbond
- Vormelek
- Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG)