

TRIOLEN *



Tien jaar werkstudenten PSW aan de Universiteit Antwerpen

Miek Rijsbosch

Dimitri Mortelmans

Pieter Spooren

“Toen Jacob mij ten huwelijk vroeg, had ik gewoon mijn teksten van Frans bij. Het laat u eigenlijk nooit los, hé.”

* Figuur van muzieknoden waarbij een nootduur van twee noten in drie gelijke delen wordt verdeeld. Men moet dus in dezelfde tijd drie in plaats van twee noten spelen.

Inhoud

Inhoud	2
Inleiding.....	5
1 Historische context en huidig beleid.....	7
<i>1.1 1970-1985: gelijke kansen, ook aan de universiteit.....</i>	<i>7</i>
<i>1.2 1985-heden: Levenslang Leren in een kennismaatschappij.....</i>	<i>11</i>
1.2.1 Europees beleid inzake Levenslang Leren	11
1.2.2 Levenslang Leren in Vlaanderen en in het hoger onderwijs.....	13
<i>1.3 Besluit.....</i>	<i>14</i>
2 Profiel werkstudenten PSW - UA	16
<i>2.1 Profiel ingeschreven werkstudenten 1996-2006</i>	<i>17</i>
<i>2.2 Starters.....</i>	<i>20</i>
2.2.1 Startersprofiel	20
2.2.2 Slaagkansen in het eerste jaar	21
<i>2.3 Studieloopbaan geslaagden eerste jaar.....</i>	<i>22</i>
<i>2.4 Besluit.....</i>	<i>23</i>
3 Ervaringen van werk- en masterstudenten.....	25
<i>3.1 Profiel.....</i>	<i>26</i>
<i>3.2 Motivatie.....</i>	<i>26</i>
<i>3.3 Combinatie met het werk</i>	<i>28</i>
3.3.1 Flexibiliteit van werkgever, werknemer, collega's.....	28
3.3.2 Verlofregelingen, organisatie van het studiejaar.....	30
3.3.3 Besluit	30

<i>3.4. Combinatie met privéleven.....</i>	<i>31</i>
<i>3.5 Onderwijs en onderwijsorganisatie.....</i>	<i>33</i>
3.5.1 Organisatie van de opleiding in tijd.....	33
3.5.2 Sociale motivatie : de peergroup	34
3.5.3 Afstandsonderwijs	36
3.5.4 Elders Verworven Competenties van de mature student.....	37
3.5.5 Besluit	38
<i>3.6 Administratieve en studentenorganisatie.....</i>	<i>38</i>
<i>3.7 Besluit.....</i>	<i>41</i>
Besluit	43
Bronnen.....	45

I nleiding

Waarom zouden we nog investeren in het avondprogramma voor werkstudenten?

Wat heeft dit avondprogramma eigenlijk opgeleverd?

Wie zijn deze werkende studenten?

Deze en nog meer vragen worden in de faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen gesteld. Sinds 1983 investeert zij in een avondprogramma voor werkende mensen die alsnog een universitair diploma willen behalen. Dit vraagt veel inzet, zowel van docenten als van studenten.

Het project afstandsonderwijs sociale wetenschappen Antwerpen (PASA) onderzoekt alternatieve onderwijsvormen voor het avondprogramma. Dit rapport is een onderdeel van dit project. Het beschrijft in een eerste deel de historische context en de huidige beleidsmaatregelen zowel van de Europese Unie als van Vlaanderen. Daarna wordt een profiel geschetst van tien jaar werkstudenten (van 1996 tot 2006) aan de faculteit. Het laatste deel is een weerslag van interviews met tien werkende studenten. Het geeft een treffend beeld van hun reële leefsituatie.

Werkstudenten leven in triolen. Een triool is een figuur van muzieknoden waarbij de tijd voor twee noten in drie gelijke delen wordt verdeeld. Dit beeld komt perfect overeen met het gevoel van de werkende student. Hij ruilt een

redelijk 'harmonisch leven' met twee componenten (werk en partner) in voor een leven met drie componenten (studie, werk, partner) terwijl de tijd even kort blijft. Dat levert de nodige spanningen en conflicten op. Inzicht in de aard van deze doelgroep is een essentiële voorwaarde om alternatieve onderwijsprogramma's te ontwerpen. Dit rapport levert heel wat elementen die tot dit inzicht kunnen bijdragen. Maar ook zonder dat, hopen we dat deze schets van tien jaar werkstudenten aan de faculteit Politiek en Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen boeiende literatuur oplevert.

1 Historische context en huidig beleid

De Vlaamse Universiteiten blinken niet uit in universitaire programma's voor werkende mensen, nu niet en evenmin in het verleden. Het gaat dan niet over de zg. postacademische vorming, maar over de mogelijkheid voor volwassenen om een tijd na hun laatst behaalde diploma, alsnog een universitair diploma te verwerven. In de periode '70 –'85 ontstaan enkele initiatieven in Vlaanderen, waaronder ook het avondprogramma aan de Universiteit Antwerpen. Vanaf de jaren negentig speelt het Europese beleid ter zake een belangrijke rol. De opeenvolgende ministers van Onderwijs in Vlaanderen volgen dit beleid. Het begrip Levenslang Leren doet zijn intrede in het Hoger Onderwijs.

1.1 1970-1985: gelijke kansen, ook aan de universiteit¹

Volwassenvorming is van oudsher een aangelegenheid van de sociaal culturele sector. De formele kant daarvan² is jarenlang opgevuld door

¹ Elchardus, M., e.a. (1982) *De achterhoede als pionier, een sociologisch rapport over vijf jaar bijzonder begeleidingsprogramma voor werkstudenten aan de faculteit van de rechtsgeleerdheid van de Vrije Universiteit Brussel*. Brussel, p. 3 – 13.

² Formele volwassenvorming: die volwassenvorming die leidt naar een officieel erkend diploma of certificaat. Staat tegenover de niet-formele vorming van bloemschikken tot personeelsmanagement, die eventueel wel eigen certificaten kan opleveren, maar niet door de overheid erkend zijn. Daarnaast is er nog de informele vorming: de hele sector die eerder gericht is op zelfontplooiing en persoonsvorming, iets wat zelfs buiten elk georganiseerd verband kan plaatsvinden bv. in een gewone vriendenkring. (definitie door de Europese Commissie, dg educatie en cultuur).

beroepsorganisaties, VDAB, sociale promotie enz. Universitaire diploma's waren enkel te behalen in een systeem van dagonderwijs.

Vanaf de jaren '70 groeide het besef dat iedereen gelijke kansen moest hebben op opleiding, zelfs universitaire. Tot dan toe was er naar gestreefd om (ook voor kinderen van lagere sociale klassen) de universiteit toegankelijk te maken via onderwijskundige en financiële middelen zoals extra maatregelen voor kinderen uit kansarme gezinnen, studiebeurs enz.³ In dezelfde periode richtte de aandacht zich op de volwassenen die geen kans hadden gehad om een diploma te behalen. Het begrip 'tweede kans onderwijs' wordt geboren: iedereen, ongeacht klasse of leeftijd, heeft het recht op een diploma, in principe zelfs een universitair diploma. De emancipatiegolf speelde hierop duidelijk in. Heel wat vrouwen waren immers tijdens of na hun studies secundair onderwijs, gestopt om 'huisvrouw' te worden. Op het moment dat de kinderen iets groter werden en zij zich terug wilden inschakelen in de arbeidsmarkt, bleek hun opleiding onvoldoende. De roep om 'onderwijs voor volwassenen' werd dus groter. Het gaat nu niet meer om het verbreden van de instroom maar om een tweede kans tot opleiding voor diegenen die aan de formele toelatingsvoorwaarden voldoen. In deze tijdsgeest ontstonden tal van initiatieven zoals het tweede kansonderwijs (vooral gericht op het geven van een diploma secundair onderwijs), basiseducatie, het systeem van sociale promotie, educatief verlof tot en met de centrale examencommissie met de huidige ondersteuning via het Begeleid Individueel Studeren (BIS).

Het systeem van sociale promotie omvatte en omvat nog een grote waaier aan opleidingen hoger onderwijs. Deze bleven echter allemaal beperkt tot hogeschoolopleidingen. Via dit systeem bestaat er geen kans om een universitair diploma te behalen. Dat was tot 1970 wel mogelijk via de centrale examencommissie. Nadien voorzag de wet in een decentralisatie naar de universiteiten zelf. Nu bestaat er de mogelijkheid voor de volwassen studenten om zich in te schrijven aan de universiteit als zg. examencontract- studenten.

³ In het kader hiervan ontstond de zg. 'omnivalentiewet (1964) die de vooropleiding van een universitaire studie verbreedde, de spreiding van de universitaire instellingen verzorgde enz.

Zij studeren volledig individueel, zonder begeleiding, maar leggen wel examen af aan de universiteit waar ze zijn ingeschreven. Toch zijn er steeds een aantal vakken die niet in dit systeem kunnen gevolgd worden⁴. De studenten blijven verplicht om een stuk van de opleiding in het dagonderwijs te volgen.

In de ruimere Europese context ontstonden toen initiatieven als 'Open University', 'Open and Distance Learning' enz. Zij kenden van meet af aan een groot succes. Ze zijn ook nu nog belangrijke spelers in het veld voor mensen die het moeilijk hebben om zich in het reguliere dagonderwijs in te schrijven (bv. omdat ze, zoals het geval is op de Schotse Shetland eilanden, honderden kilometers over zee van de dichtstbijzijnde universiteitsstad wonen en een gezin hebben). De begrippen afstandsonderwijs en zelfstudie werden hier geboren. De eerste leermaterialen waren gedrukt en/of ondersteund met videobanden. Ook in Vlaams-Nederlandse context werden initiatieven genomen: de 'Teleac'-cursussen op de Nederlandse televisie (lessen per televisie-uitzending, ondersteund met schriftelijk materiaal) zijn hiervan een mooi voorbeeld. In dit kader werd ook Open Universiteit opgericht. Open Universiteit is een specialist in het organiseren van begeleide zelfstudie. Jammer genoeg worden de diploma's alleen in Nederland erkend. Een heleboel studierichtingen, waaronder de meeste toegepaste en exacte wetenschappen, worden zelfs helemaal niet aangeboden. En het volgen van alle modules voor een opleiding, is in Vlaamse ogen een erg dure zaak. Een module kost rond de 250 € per stuk. De bachelor psychologie omvat 42 modules en de master 14. Een volledig diploma kost dus 14.000 €.

In Vlaanderen adviseerde de Nationale Raad voor Wetenschapsbeleid in 1976: "...dat de bestaande universitaire instellingen naar meer openheid dienen te streven, met name door het inrichten van onderwijs voor volwassenen, en wel via grotere soepelheid inzake lesroosters, de benutting van educatieve technieken en de invoering van een pedagogisch en didactisch vernieuwingsproces".⁵ Niets nieuws onder de zon dus.

⁴ In de faculteit PSW, UA is dat bv. het vak leeronderzoek.

⁵ *Een nieuwe universitaire strategie*, nationale Raad voor Wetenschapsbeleid, Brussel, 1976

In 1975 startte de rechtsfaculteit van de VUB een specifiek programma voor avondstudenten. Volwassenen die door hun relatieleven, gezinsvorming en werkkring niet in staat zijn om het normale dagaanbod te volgen, werden tot dit programma toegelaten. Speciaal voor deze groep werden colleges en practica na 18 uur en op zaterdag georganiseerd.

Aan de UFSIA nam de faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen het voortouw. De provinciale overheid had hen gevraagd om een programma 'bestuurswetenschappen' voor hun ambtenaren op te starten. En omdat deze ambtenaren overdag moesten werken, werd het een avondprogramma. Dat programma was identiek aan het kandidatuurprogramma politieke en sociale wetenschappen. Na een tijdje stelde de UFSIA het dan ook open voor alle geïnteresseerden. De Universitaire Instellingen Antwerpen startten in 1983 met een avondprogramma. Dat was niet alleen uit idealistische overwegingen. Het aantal dagstudenten was toen redelijk klein en men vond (terecht) een markt in gediplomeerde maatschappelijk assistenten enz. Naast de kandidaten uit de UFSIA kwamen er ook redelijk wat studenten die hun kandidatuur aan de KULeuven of de VUB gedaan hadden. De eerste generatie werkstudenten volgde bijna allemaal de verkorte kandidatuur, wat impliceert dat zij al een diploma hoger onderwijs verworven had. Men stond wat sceptisch tegen studenten met een diploma middelbaar onderwijs die aan het avondprogramma begonnen. Men verdacht hen er wel eens van om de 'gemakkelijkste' weg te nemen. Er waren twee soorten werkstudenten: de heel intelligente die verbazingwekkende resultaten behaalden enerzijds en diegenen die de kantjes eraf reden, de carrièremakers die vooral gemotiveerd waren om hogerop te komen in hun functie anderzijds. Beide soorten hadden evenveel slaagkansen. Gemiddeld deden de studenten er één jaar langer over dan het kortste traject en volgden er iets meer mannen dit programma dan in het dagprogramma. De UIA kreeg alleen licentiestudenten binnen. Daarvan slaagden er ongeveer één derde. Dat lijkt logisch want de strenge filter van de kandidaturen in het dagonderwijs was hier minder aanwezig. Van in het begin is de groepscohesie, de groepsband die werkstudenten met elkaar

ontwikkelen, erg belangrijk geweest. Ze beïnvloedt in grote mate de kans op slagen.

Het initiatief werd al vlug door andere faculteiten overgenomen (TEW, Wijsbegeerten, Rechten). In 2005 waren er bv. 355 werkstudenten ingeschreven aan de UA waarvan 51 in de faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen. Zowel in Antwerpen als in Brussel bestaat tot vandaag nog de mogelijkheid om in bepaalde faculteiten via het avondonderwijs een universitair diploma te behalen.

1.2 1985-heden: Levenslang Leren in een kennismaatschappij

Na deze periode, vooral geïnspireerd door het 'gelijke kansen' principe, groeide er in de jaren '80-'90 ook een economische component. Onze maatschappij wordt steeds afhankelijker van wetenschappelijke kennis en competenties én van wetenschappelijk onderzoek. De opbouw van een kenniseconomie en de stuwende rol van universiteiten hierin staat centraal. Europa neemt hierin het voortouw met de Bologna- en de Lissabonakkoorden. Regelmatige her- en bijscholing zal onmisbaar zijn in onze complexe kennismaatschappij. En de universiteiten spelen hierin de rol van regionale kenniscentra.

1.2.1 Europees beleid betreffende Levenslang Leren

In maart 2000 besliste de Europese Raad in Lissabon de Europese Unie tot de meest concurrentieelste en meest dynamische kenniseconomie ter wereld te maken. Recente ontwikkelingen lagen ten grondslag aan deze beslissing. De mondialisering van de economie dwingt Europa ertoe een speerpuntpositie in te nemen in alle sectoren waar de concurrentie sterk toeneemt. De plotselinge opkomst en vervolgens de toenemende betekenis van de informatie- en communicatietechnologieën (ICT) in de beroeps- en privésfeer veranderen grondig de hedendaagse samenleving. Europa verbond hieraan de volgende

maatregelen: een volledige herziening van het Europese onderwijsstelsel en de waarborg voor iedere burger tot levenslange scholing.⁶

De Bologna akkoorden (bachelor-master) zijn o.a. een gevolg van de eerste maatregel, de tweede leidde tot het creëren van de Europese ruimte voor Levenslang Leren (Memorandum over Levenslang Leren van de Europese Commissie).

De doorbraak van de kenniseconomie impliceert natuurlijk ook dat de beschikbare hoeveelheid menselijk kapitaal snel veroudert en bijgevolg met de regelmaat van de klok moet worden bijgespijkerd. Deze zeer economische benadering wordt later aangevuld met de begrippen niet-formele en informele vorming en ontwikkeling. *Levenslang én levensbreed* leren komen ter sprake. Levenslang Leren is niet enkel een economische must maar kadert meer in het algemeen ideaal van menselijke ontplooiing.

De Commissie formuleerde zes kernboodschappen om een 'Ruimte voor het Levenslang Leren' te realiseren:

- nieuwe basisvaardigheden voor iedereen (Levenslang Leren wordt al in het initieel onderwijs geleerd)
- meer investeren in menselijke hulpbronnen (ontwikkeling van stelsels van Levenslang Leren, ook financiële mogelijkheden om werken, gezin en studeren te combineren)
- onderwijs- en leermethoden innoveren (flexibiliseren van de educatieve voorzieningenstructuur, meer autonomie over tijd, ruimte en tempo voor de lerenden)
- leeractiviteiten naar waarde schatten (certificeren en EVC)
- begeleiding en advies herdenken (transparantie van het aanbod)
- leeractiviteiten dichterbij huis (ICT enz.)

Het objectief luidt zo: tegen 2010 neemt 12,5% van de burgers tussen de 25 en 64 jaar deel aan onderwijs en vorming.

⁶ Aspin, D., e.a. (2001) *International handbook of lifelong learning, part two*, Kluwer Academic Publishers, Groot-Brittanië.

1.2.2 Levenslang Leren in Vlaanderen en in het hoger-onderwijs

In Vlaanderen bestaat het dominante levenslooppatroon nog steeds uit het volgen van initiële vorming, het ononderbroken werken en het vervroegd (moeten) uittreden vanaf 50 jaar. De beweging van de arbeidsmarkt naar het onderwijs- en opleidingssysteem is zeer beperkt. Dit in tegenstelling tot een aantal Scandinavische landen waar mensen de kans krijgen om de arbeidsmarkt tijdelijk te verlaten om zich langdurig bij of om te scholen.

Het beleid in Vlaanderen inzake Levenslang Leren dobert tussen de spanning van noodzaak met dwang enerzijds en activering met kansen geven anderzijds. Men wil vooral de persoonlijke ontwikkeling en de sociale cohesie vergroten, de actieve participatie van de burger bevorderen en ook een kwalitatieve economische groei en toenemende arbeidsmarktparticipatie tot stand brengen.⁷

Fientje Moerman, Vlaams minister van economie en wetenschap stelt in haar beleidsnota 2004-2009⁸ (conform de Europese Commissie) dat Vlaanderen zich moet profileren als een kennisregio:

“Het belang van vorming wordt internationaal erkend. Door leerervaringen in de brede zin van het woord worden mensen meer betrokken bij de veranderende samenleving en krijgen ze extra kansen op de arbeidsmarkt. Onderwijs en vorming gaan dus sociale uitsluiting tegen. Ze zijn van belang voor de betrokken mensen maar evenzeer voor de ruimere samenleving.”

In de eerste helft van 2004 volgde 10,8% van de Vlamingen tussen 25 en 64 jaar een cursus of opleiding. Hiermee komt Vlaanderen stilaan in de buurt van het Europese streefcijfer van 12,5%, maar er is nog werk aan de winkel.

Ook minister van Onderwijs **Franck Vandenbroucke** besteedt in zijn beleidsnota 2004-2009⁹ extra aandacht aan het Levenslang Leren. Volgens hem is nu het moment aangebroken om van gelijke kansen in en door het

⁷ Baert, H. e.a. (2002) *Levenslang Leren en de actieve welvaartstaat*, Acco, Leuven.

⁸ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsnota 2004-2009 van minister F. Moerman, minister van economie, ondernemen, wetenschap, innovatie en buitenlandse handel.*

⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsnota 2004-2009 van minister F. Vandenbroucke, minister van onderwijs en vorming.*

onderwijs hét beleidsimperatief te maken. De deelname aan onderwijs zal nog verder blijven groeien zowel in het hoger onderwijs als in het Levenslang Leren. Via de BaMa-structuur moet ook het hoger onderwijs in Vlaanderen kunnen meegaan met de standaarden van de Europese Onderwijsruimte. Daardoor is er ook nood aan een flexibele organisatie van het hoger onderwijs. Er moeten immers een aantal garanties voor de studenten zijn, o.m. basisregels i.v.m. het verwerven van creditbewijzen, de attestering van E(lders)V(erworven)C(ompetenties), vrijstellingen enz. Studenten moeten individuele leertrajecten kunnen volgen. Daartoe behoort ook het organiseren van mogelijkheden voor werkenden om in een eigen tempo universitaire diploma's te behalen. De minister wenst deze opleidingstrajecten uitdrukkelijk binnen de hogescholen en universiteiten te plaatsen (of te behouden). Hij voorziet dus geen aparte instellingen voor het halen van kwalificaties in het hoger onderwijs. Integendeel, het hoger onderwijs dat nu nog gegeven wordt in het volwassenonderwijs, moet naar de onderwijsruimte van hogescholen. Hij zegt letterlijk: *“Slechts universiteiten en hogescholen kunnen de nodige garanties geven inzake kwaliteitsnormen, ook wat betreft het buitenland en de internationale erkenning van de diploma's van studenten.”* Hij vervolgt echter ook: *“De cultuur van het hoger onderwijs is vandaag echter nog erg verschillend van de cultuur die nodig is om volwassenen op een flexibele en methodisch aangepaste wijze een geschikt opleidingstraject te laten volgen ...Op termijn zullen de hogescholen en universiteiten ook zelf de expertise en de cultuur moeten ontwikkelen om flexibele trajecten voor volwassenen te ontwikkelen.”*

1.3 Besluit

De universitaire instellingen van Antwerpen hebben ongetwijfeld een pioniersrol gespeeld in het tweede kans onderwijs. Reeds lang voordat Levenslang Leren een slogan werd, hebben zij aan honderden studenten de mogelijkheid geboden om via het avondprogramma een universitair diploma te behalen. In die zin hebben zij een voorsprong op de andere universiteiten. Zij kennen immers de cultuur van de werkstudent. Op dit ogenblik wordt Levenslang Leren bovendien een echte beleidsprioriteit, niet alleen voor

Vlaanderen, maar voor heel Europa. Universiteiten spelen hierin de rol van regionale kenniscentra. Het hoort bij deze rol om universitaire opleidingen voor alle volwassenen bereikbaar te maken. Het is de uitdrukkelijke beleidsvisie van de huidige minister van onderwijs dat de universiteiten deze rol op zich nemen. En ze zullen daarvoor nieuwe werkvormen en methoden moeten ontwikkelen.

Het vinden van aangepaste organisatie- en leermodellen voor universitair onderwijs aan volwassenen wordt een boeiende uitdaging.

2 Profiel werkstudenten PSW - UA

We gingen op zoek naar informatie over het werkstudentenprogramma aan de Universiteit Antwerpen. We vroegen ons af wie er zoal heeft deelgenomen, met hoeveel ze waren, hoe succesvol ze waren in hun studies enz. We moesten constateren dat er weinig systematische informatie hierover ter beschikking was. Daarom besloten we om zelf enkele analyses te doen. In januari 2007 gaf de dienst studentenadministratie ons een administratieve databank met gegevens van werkstudenten die van 1996 tot 2006 aan de faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen van de UA hebben gestudeerd. Dit bestand vormt de basis van de hierna volgende analyses. Niet alle gegevens in het bestand zijn relevant (bv. de secundaire school) en niet alle mogelijk interessante gegevens (bv. leefvorm) zijn in dit bestand opgenomen. Problemen om deze cijfers correct te interpreteren zijn de fusie van de universiteit (inschrijving over twee instituten) en de naamsverandering van de programma's door onderwijsmaatregelen enz. Het gaat hier over een administratief databestand waarin ook wel eens fouten voorkomen. Ondanks die beperkingen zijn er interessante conclusies te trekken uit deze gegevens. Eerst schetsen we een profiel van alle 244 studenten die in dit bestand voorkomen. Daarna zoomen we in op de studenten die in de loop van die jaren met een programma van een eerste jaar starten. We noemen hen starters. Het gaat hier over een contingent van 209 studenten. We hebben geen zicht op het reële aantal starters. Behoorlijk wat studenten starten immers in 1^e of 2^e licentie voor de eerste keer, en dat niet enkel in 1996 maar gedurende de hele tijdsperiode. Het gaat hier waarschijnlijk over bv.

dagstudenten die hun thesisjaar opnieuw doen in het avondprogramma. We hebben deze groep buiten beschouwing gelaten. Een derde analyse gaat over het contingent van starters die in het eerste jaar slaagden. Het gaat hier over 67 studenten.

2.1 Profiel ingeschreven werkstudenten 1996-2006

We vangen de analyses aan met de volledige groep van ingeschreven werkstudenten. Tijdens de jaren 1996-2006 volgden 244 studenten het avondonderwijsprogramma. Van deze 244 studenten is precies de helft man en de helft vrouw. 136 studenten (56%) schreven in als voltijds student, de andere 108 (44%) als deeltijds student. Bij de voltijdse studenten waren 77 (57%) mannen en 59 (43%) vrouwen. Bij de deeltijders ligt dit op 45 (42%) mannen en 63 (58%) vrouwen. Dit houdt wellicht verband met de genderpositie van vrouwen: zij willen eerder deeltijds studeren¹⁰

We zien in de loop van de tien jaren dat er minimaal 14 nieuwe studenten per academiejaar (in 1998) participeren en maximaal 35 (in 2002 én 2003). Gegevens van 1996 zijn weggelaten omdat de 30 studenten die toen deelnamen, niet allemaal nieuw waren. Er verschijnen geen gegevens meer voor het jaar 2006. Dit is logisch want op dat moment is het avondprogramma opgeschort en konden studenten zich niet meer inschrijven.

¹⁰ $\text{Chi}^2 = 0.020 - \text{Phi}=0.149$

Tabel 1 Aantal inschrijvingen per academiejaar

	Lopend gemiddelde (3 jaar)	
1997	15	
1998	14	
1999	19	16
2000	31	21
2001	24	25
2002	35	30
2003	35	31
2004	23	31
2005	18	25
Totaal	214	

De jongste werkstudent was 20 jaar, de oudste 55. Het gemiddelde is 29 jaar, de mediaan is 27, met een standaarddeviatie van 7. De tijd tussen het afstuderen secundair onderwijs en het verschijnen in het avondprogramma is gemiddeld 10 jaar (mediaan 8, minimum 0 en maximum 38 jaar). Let wel, een aantal van deze studenten heeft tussenin een opleiding hoger onderwijs gevolgd.

De gegevens over het samenlevingsverband zijn minder relevant. We hebben enkel gegevens over een mogelijke echtgenoot/echtgenote; geen gegevens over partners, samenwonen, kinderen enz. Van de 244 studenten zijn er 31 gehuwd (13%). Hiervan 13 vrouwen en 18 mannen.

De meeste mensen wonen in België (238), 5 personen in Nederland en 1 persoon geeft als thuisadres Frankrijk op. Van de Belgen komen er 129 uit de Antwerpse agglomeratie, 82 uit de provincie Antwerpen en 27 uit andere provincies.

Tabel 2 Woonplaats studenten

Woonplaats	N
Agglomeratie Antwerpen	129
Prov. Antwerpen	82
Prov. Oost-Vlaanderen	17
Prov. Vlaams-Brabant en Brussel	5
Prov. West-Vlaanderen	3
Prov. Limburg	2
Buitenland	6
Totaal	244

We kennen van slechts 84 studenten de beroepssituatie. Interpretaties van die cijfers zijn dus niet zo relevant. Van de gekende cijfers is duidelijk dat bedienden niveau ASO of TSO (30) en vooral bedienden hoger niet-universitair onderwijs (36) in de meerderheid zijn. De studenten zijn in de meest diverse sectoren tewerkgesteld.

Voor zover gekend bezitten 31 van de 244 personen een ander diploma hoger onderwijs. De diploma's zijn netjes verdeeld onder mannen en vrouwen. Het diploma Sociaal Werk komt het meeste voor (13), de rest is zeer verschillend maar ligt op het niveau van professionele bachelor (9). 6 personen hebben een kandidaatsdiploma. Er is maar één licentiaatsdiploma (handelswetenschappen) en één diploma van het twee-cycli onderwijs. Eén diploma is onbekend.

In de loop van de 10 jaar hebben 35 studenten hun diploma sociologie behaald. 18 onder hen deden dit voltijds, 8 deeltijds en 9 gebruikten een gemengd regime voltijds, deeltijds. Ze startten meestal deeltijds, om dan in de licenties over te schakelen naar een voltijdse optie. In totaal behaalden 16 mannen en 19 vrouwen het diploma. 14 gediplomeerden startten in een ander dan een eerste jaar. Het gaat hier waarschijnlijk over bv. dagstudenten die in

het avondonderwijs hun thesis afwerken. Zij worden hierna buiten beschouwing gelaten omdat hun studieloopbaan a-typisch is.

2.2. Starters

2.2.1 Startersprofiel

In de lijst van 244 personen zijn er 209 die het eerste jaar begonnen. Dit kon het eerste kan. of bac. jaar PSW deeltijds of voltijds zijn of de verkorte kandidatuur deeltijds of voltijds. We noemen hen starters. Bij deze groep is het mogelijk om op een ietwat verantwoorde manier slaagpercentages, studieverloop en studiestaking te analyseren. Onder hen volgden 46 studenten het eerste jaar deeltijds, 89 voltijds. 53 volgden de verkorte kandidatuur deeltijds en 21 voltijds. De meeste studenten starten dus in een normaal 1^{ste} jaar (kan. of bac.). Er zijn nog altijd ongeveer evenveel vrouwen als mannen die aan zo'n programma participeren nl. 105 mannen en 104 vrouwen. Ook hier blijft het opvallen dat mannen eerder geneigd zijn een voltijds programma aan te vatten terwijl vrouwen eerder in een deeltijds programma starten.¹¹

De overgrote meerderheid van de starters is in België geboren (193=92%). Dat hoeft nog niet onmiddellijk iets te zeggen over de etniciteit van de betrokkenen. Voor verdere analyse van herkomst van de studenten gebruiken we hier de methode van het CSB¹². De methode bestaat hierin dat er eerst geselecteerd wordt op land van herkomst, dan familienaam en eventueel voornaam. Iedereen die in het buitenland geboren is, wordt beschouwd als allochtoon. Studenten die familienamen hebben die duidelijk geen Belgische roots hebben, worden ook als allochtoon beschouwd, zeker als de voornaam ermee correspondeert. Een bron hiervoor is het Woordenboek van de

¹¹ Chi²=0.015, Kramers V value=.167

¹² Rottiers, S., Defrancq, E., Rouwens, E. (2004) *Allochtone studenten aan de UA: een statistische situatieleanalyse van 1993 tot 2003, aangevuld met een literatuurstudie over de oorzaken en maatregelen: onderzoeksrapport*, Antwerpen, UA, Departement Dienstverlening.

familienamen in België en Noord-Frankrijk¹³. Ook de gewone Google biedt soms uitkomst. Als we selecteren op familienaam, voornaam en geboorteland zien we dat er 23 allochtonen zijn. Dat maakt 11%. Hiervan zijn er 9 uit West Europa, 1 uit Oost Europa, 3 uit Azië, 4 uit Latijns-Amerika, 1 uit Oceanië en 5 van Turks-Maghrebijnse origine. In het dagonderwijs was in 1997 het aantal allochtonen 4,5%. In 2004 was dit 11,3%. Met een meer verfijnde analyse kunnen we nagaan of er in verhouding meer allochtonen hebben geparticipeerd in het avondonderwijs. Dit zou dan kunnen wijzen op een inhaalbeweging, een vorm van tweede kans onderwijs.

2.2.2 Slaagkansen in het eerste jaar

Het slaagcijfer voor eerstejaars (67 studenten: 32,1%) is ongeveer hetzelfde als dat van de dagstudenten. Er is een vrij hoge score voor de studenten verkorte kandidatuur (43%)¹⁴.

De verklaring hiervoor ligt waarschijnlijk bij het feit dat deze studenten allemaal reeds een diploma hoger onderwijs (of gelijkgesteld) hebben (dus elders verworven competenties).

Tabel 3 Slaagpercentages voor eerste kandidatuur en verkorte kandidatuur werkstudenten PSW

	Geslaagd	Niet geslaagd
Eerste kan/bac	35 25,9%	100 74,1%
Verkorte kandidatuur	32 43,2%	42 56,8%
Totaal	67 32,1%	142 67,9%

¹³ Debrabandere, F., Baets, P. (2003) *Woordenboek van de familienamen in België en Noord-Frankrijk*, Amsterdam, Veen.

¹⁴ Chi²=0.010, Kramers V value=.177

2.3 Studieloopbaan geslaagden eerste jaar

We zoomen in op de 67 studenten die in het eerste jaar geslaagd zijn. Om hun studieloopbaan te kunnen beschrijven moeten we eerst de studenten die in 2006 nog geen diploma konden halen, wegfilteren (9 personen). We gaan verder met 58 personen die in het eerste jaar slaagden en hun diploma konden behaald hebben. Als we deze groep in hun verdere studie volgen, zien we dat er uiteindelijk 21 personen (36%) hun **diploma** behalen. Het rendement lijkt eerder laag. Zij deden hier minimaal 3 jaar, maximaal 7 jaar over. Meer dan de helft behaalt het diploma in 3 of 4 jaar, 81 % van de studenten haalt het diploma in maximum 5 jaar. Slechts 2 studenten studeren het hele programma deeltijds. Het meest voorkomende patroon is dat men deeltijds begint en daarna (vooral in de licenties) overschakelt naar een voltijds programma. Opmerkelijk is het aantal studenten dat voor een bepaald jaar geslaagd is maar toch niet verder studeert. We noemen hen **studiestakers**. Het gaat hier over 25 personen (67,5%) van de 37 niet-gediplomeerden. Slechts 12 personen zijn gestopt met de studie nadat ze niet geslaagd waren. 17 (geslaagde) afhakers (68%) stoppen op het moment dat ze hun kandidaatsdiploma bereikt hebben. Men haakt af, niet omdat men gezakt is, maar omwille van iets anders. Dit afhaken zou veel te maken kunnen hebben met externe redenen nl. de moeilijke combinatie van studie met werk en privéleven (zie deel 3).

Tabel 4 Geslaagde studiestakers

	N	%
1e k/b	5	20,0
1e k/b D2	1	4,0
1e lic D2	1	4,0
2e k/b	10	40,0
verk.kan	3	12,0
verk.kan D1	1	4,0
verk.kan D2	4	16,0
Totaal	25	100,0

2.4 Besluit

De doorsnede van 10 jaar avondprogramma voor werkstudenten aan de UA biedt enkele interessante inzichten. Het programma werd door gemiddeld 24,4 nieuwe studenten per jaar gevolgd. Men begint meestal rond 29 jaar, 10 jaar na het afstuderen secundair onderwijs. Dit lijkt typisch voor de moderne levensloop waar men, na eventuele hogere studies en trial and error op het werkvlak, definitief een carrière wil uitstippelen. Een universitair diploma kan dan betere kansen bieden. Allochtonen zijn in het avondprogramma redelijk goed vertegenwoordigd. Dit kan wijzen op de 'tweede kans' functie die dergelijk programma biedt.

Het slaagcijfer van de eerstejaars is te vergelijken met dat van de dagstudenten. Opvallend is het slaagpercentage van studenten verkorte kandidatuur (deeltijds of voltijds). Hun reeds verworven studievaardigheden kunnen hierin meespelen. Vooral de deeltijdse studenten in dit programma halen goede scores. Dit pleit ervoor om bij een herziening van het werkstudentenprogramma in eerste instantie te focussen op het schakeljaar: dat zijn net studenten met die competenties.

Het verdere studieverloop van de geslaagde eerstejaars wijkt echter grondig af van dat van de dagstudenten. Slechts 32,75% behaalt uiteindelijk een diploma. De meesten haalden hun diploma in drie jaar, wat wijst op een voltijds programma. De meeste deeltijders veranderen na een paar jaar naar een voltijds regime. Opmerkelijk is ook het verschijnsel dat studenten, ondanks een geslaagd studiejaar, met hun studie stoppen. Het gaat hier over twee derde van de niet-gediplomeerden. Nog opmerkelijker is dat dit afhaken gebeurt na het behalen van het kandidaatsdiploma. We zien hier geen verklaring voor. Verder onderzoek naar studiestakers kan hierin verheldering brengen.

Lectuur en interviews (zie deel 3) tonen aan dat werk- en privé-situatie zeer bepalend zijn in het volhouden van de studie. Ook inkomen, aard van de job en vroegere vooropleiding kunnen invloedrijke factoren zijn. Het beschikbare bestand biedt hierover geen informatie.

We kunnen besluiten dat het aanbod van het avondonderwijs vooral gerendeerd heeft voor studenten die 'verkorte kandidatuur' hebben gevolgd, dat wil zeggen voor mensen die reeds een diploma hoger onderwijs gehaald hebben. Bij het uitstippelen van alternatieven voor het avondprogramma, kan dit een belangrijke indicator zijn.

Bovendien lijkt het belangrijk om stil te staan bij de motieven om met de studie te stoppen. De meest frequente reden voor de dagstudenten, nl. het niet slagen, gaat niet op voor deze doelgroep. Het is goed mogelijk dat door een betere omkadering en het bieden van faciliteiten het studiestaken zal verminderen.

3 Ervaringen van werk- en masterstudenten

“ De volwassen student is nog steeds wat hij altijd is geweest: iemand die een bijzonder moeilijke weg heeft gekozen om zijn levens- en carrièrekansen te verbeteren. Hij is doorgaans ongelukkig met het onderwijsniveau dat hij reeds heeft behaald, ontevreden over zijn beroepservaringen, een uitzondering in zijn onmiddellijke omgeving, sterk gemotiveerd om bij te leren en hogerop te geraken, kortom, hij is anders. ”¹⁵

We namen een aantal interviews af om de leefsituatie van werkende mensen die studeren en hun ervaringen met de universiteit beter te leren kennen. We selecteerden hiervoor studenten die minstens half time werk(t)en tijdens hun studies . Eén persoon had een loopbaan van 20 jaar achter de rug maar besliste volledig te stoppen om terug te studeren. We kozen voor een open interview met een checklist. Hiervoor baseerden we ons op gesprekken met docenten van de UA en andere hoger onderwijsinstellingen en op het werk van M. Elchardus (1982). Concreet interviewden we zeven studenten van de master Sociaal Werk en drie studenten uit de 2^e lic PSW. De studenten master Sociaal Werk worden geacht hun vakken samen met de dagstudenten te volgen, de studenten 2^e lic volgen het avondprogramma. De interviews verliepen in groep: een groep van twee studenten (masterstudenten), een groep van vijf studenten (twee masterstudenten en drie avondstudenten) en een groep van drie studenten (drie masterstudenten).

¹⁵ Dahrendorf, R., voorwoord in: Hopper, E., Osborn M. (1975) *Adult Students: education, selection and social control*, Frances Pinter, London.

3.1 Profiel

Er zijn acht vrouwen en twee mannen. De leeftijd varieert van 26 tot 45 jaar. Drie studenten wonen alleen, vijf van hen zijn samenwonend zonder kinderen en twee samenwonend met kinderen waaronder één student die samenwoont met een partner die een kind heeft uit een andere relatie. Negen van de tien geïnterviewden studeren voltijds. Vijf van hen werken ook voltijds, vier werken deeltijds (van 80% tot 50%) en iemand heeft voltijds loopbaanonderbreking genomen. Zeven onder hen zijn maatschappelijk assistent, twee hebben als vooropleiding het secundair onderwijs (eventueel aangevuld met bijscholing) en één heeft het niveau hoger onderwijs lange type.

Zeven van de ondervraagden werken ook in de sociale sector: vijf in het maatschappelijk werk waaronder twee in het CLB, één in het sociaal cultureel werk en één in het personeelswerk. Eén persoon werkt in een hogeschool en twee in een administratieve functie.

3.2 Motivatie

Elchardus ¹⁶ schets 5 grote motieven voor het verder studeren:

1. betere kansen op de arbeidsmarkt (meer functies bereikbaar, andere job kunnen doen, meer verdienen, promotie maken)
2. verbetering huidige job (meer mogelijkheden in huidige job, huidige job beter doen, sneller toegang tot info die belangrijk is voor huidige job, herscholing is belangrijk in huidige job)
3. referentiegedrag (ik zie bij collega's dat studeren belangrijk is, partner of vrienden en kennissen hebben me overtuigd)

¹⁶ Elchardus, M., e.a., *o.c.*, p. 68

4. ambitie (studie is een uitdaging, ik heb meer capaciteiten dan tot nu toe, ik wil laten zien dat ik een universitair diploma kan behalen, ik wil een tweede kans om dit te bewijzen)
5. interesse voor en plezier in studie (interesse in de leerstof, studeren is prettig, ik wil hierna zelfs nog verder studeren)

Wij peilden in de interviews expliciet naar de motivatie van de betrokkenen. Sommigen hadden duidelijk één motief, anderen haalden verschillende motieven aan. Bij meerdere motieven woog niet elk motief even zwaar door. We hebben aan elke persoon een score van tien punten toegekend. Op basis van een kwalitatieve analyse van de interviews bepaalden we het gewicht dat elk motief per persoon kreeg.

Tabel 5: motivatie om terug te gaan studeren

Motief	Score
1. Arbeidsmarkt	39
2. Verbetering huidige job	0
3. Referentiegedrag	0
4. Ambitie	24
5. Intrinsieke interesse	37
Totaal	100 (10 personen)

Het valt op dat zowel een verbetering op de arbeidsmarkt als intrinsieke interesse voor de vakken hoog scoren. Niemand begint aan dit traject om alleen maar de huidige job te verbeteren of omwille van referentiegedrag. Ambitie is ook een sterk motief. Intrinsieke interesse in de leerstof en de vakken blijkt inderdaad een heel belangrijke factor te zijn om deze studies vol te houden. Het merendeel van de geïnterviewden heeft een zeer grote interesse voor het studiegebied. Er is niemand die er geen affiniteit mee heeft. Voor de meeste studenten speelt ook een betere kans op de arbeidsmarkt mee. Dit staat niet los van de intrinsieke interesse. Maar de aanleiding om de stap te zetten is toch meestal een breder perspectief op de arbeidsmarkt. Men

zoekt dat breder perspectief wel binnen de sector waarin men reeds werkt. Niemand vermeldt als motivatie directe promotieperspectieven binnen de huidige job. Voor een aantal deelnemers speelde toch een soort geldingsdrang. Een ambitie om te bewijzen dat ze wél een universitair diploma konden halen. Maar deze ambitie was nooit de enige motivatie. De motivatie om als werkende student aan een universitaire studie te beginnen is dus heel divers.

3.3 Combinatie met het werk

3.3.1 Flexibiliteit van werkgever, werknemer, collega's

“De combinatie is heel pittig, voor mij is er het nadeel dat mijn baas helemaal niet flexibel is, we hebben een directiewissel gehad en ik had mijn studies besproken met mijn vorige directie. De huidige directie heeft heel duidelijk gemaakt dat als ik examens heb en ik wil verlof aanvragen, als dat niet goed uitkomt voor het centrum, ik mijn verlof niet krijg.”

Bovenstaande student brengt een treffende getuigenis over hoe werkgevers omgaan met de ambities van hun werknemers om een universitaire studie te beginnen. Levenslang Leren lijkt nog niet tot alle **werkgevers** doorgedrongen te zijn, zelfs niet in de sociale sector. Een aantal studenten ondervindt echt last om de nodige flexibiliteit te krijgen. Soms ligt dat aan de bedrijfsstijl van de werkgever, soms ook aan de wetgeving binnen de sector. Het CLB verplicht bv. om tijdens de schooluren te werken dus minstens van 9u tot 16u. Overuren mogen alleen gepresteerd worden als het echt nodig is (gesprekken met ouders 's avonds). Het hangt af van het soort project waarin je tewerkgesteld bent of je de kans krijgt om overuren op te bouwen. Als dat niet zo is, kun je in de lessen die om 16u beginnen, nooit op tijd zijn. Bovendien mag er in de maand juni geen vakantie of educatief verlof opgenomen worden. Dat is immers de piekmaand voor een LBC om leerlingen,

leerkrachten en ouders te begeleiden. Eén student heeft daarom in juni onbetaalde vakantie opgenomen. Haar collega's namen haar dat erg kwalijk, ondanks het feit dat ze vervangen werd. Gelukkig zijn er nog 'soepele' werkgevers in deze sector. Eén student mocht in juni vakantie opnemen en de werkgever gaf het aan als vakantie in mei. Niet volgens het boekje, maar wel een uitkomst voor de betrokkene.

Zeker in de sociale sector zijn **engagement en solidariteit** een belangrijk element van de bedrijfscultuur. Studenten voelen zich soms schuldig omdat ze hun energie en engagement moeten verdelen over studies én werk. Ze vinden dat ze hun collega's, hun team, hun project in de steek laten omdat de studies soms voorgaan. Ook hun engagement en flexibiliteit naar het werk verminderen.

De flexibiliteit komt echter ook van de kant van de **werknemers-studenten**. Zij zijn bereid om een flexibel uurrooster aan te houden, zij zijn thuis bereikbaar, ook in hun vrije tijd enz.

Vooraf de **lange duur** van de studies speelt een rol voor werkgevers en collega's. In het begin zijn de meesten enthousiast over het plan van hun collega, maar na een jaar blijkt de goodwill op te zijn. Werkgevers worden hoe langer hoe strenger.

"Ik had veel overuren, maar vorig jaar (tweede jaar van de studie) voelde ik al: die flexibiliteit is echt op. Zo van: maandagmorgen, ik kom niet, donderdagmorgen, ik kom niet: ... Ge werkt wel full time; dus ge moet er eigenlijk gewoon zijn op die uren. En ge kunt niet elke week 2 halve dagen of 3 halve dagen compensatie pakken, zelfs niet als ge zoveel overuren hebt. Het waren vooral mijn baas en mijn collega's die op den duur niet meer flexibel waren. Terwijl die in het begin wel flexibel waren".

Eén persoon, zelf een leidinggevende, koos er dan ook voor om fulltime loopbaanonderbreking te nemen. Zij vond haar studie een eigen keuze en wilde geen engagement aan de werkgever vragen.

3.3.2 Verlofregelingen, organisatie van het studiejaar

In de openbare sector bestaat er een systeem van opleidingsverlof. Studenten maken er gretig gebruik van. Maar de werkgever heeft het recht om dit verlof niet toe te kennen, bv. als er reeds teveel mensen van de dienst dit soort verlof opnemen. Ook moet er een rechtstreeks verband zijn met de huidige tewerkstelling. Dit opleidingsverlof kan tot 120 uur per jaar gaan. Voor de privésector bestaat er het betaald educatief verlof (bev). De werknemer heeft hier recht op, ook als de opleiding niet rechtstreeks met de huidige functie verband houdt. Ook dit systeem voorziet voor een algemene opleiding tot 120 uur per jaar. Ook dit verlof wordt toegekend i.f.v. de haalbaarheid van het werk. En dan zijn er natuurlijk nog de mengvormen. Mensen die in een overheids-v.z.w. werken vallen vaak tussen wal en schip. Indien de overheid werk wil maken van het Levenslang Leren zal er toch nog wat moeten bijgeschaafd worden op het recht om te studeren tijdens de loopbaan. Behoorlijk wat studenten gaan op een of andere manier minder werken. Consequenties op het vlak van inkomen nemen ze erbij. Je moet nu eenmaal keuzes maken, zeggen ze.

Een andere manier om het academisch jaar toch georganiseerd te krijgen, is vakantie en/of overuren opnemen in functie van de studie. Het is onvoorstelbaar hoeveel overuren er in de sociale sector gepresteerd worden: één persoon had er 500 en een ander zelfs genoeg voor een heel werkjaar. En dan gaat het hier nog over werknemers die hun overuren op één of andere manier registreren. Niet alle betrokkenen zijn geneigd om overuren te tellen.

3.3.3 Besluit

Het combineren van werk met studies, zeker bij een langdurig engagement, is niet eenvoudig. Er zijn een aantal maatregelen getroffen om het Levenslang Leren mogelijk te maken, maar ze worden niet altijd toegepast. Verlofstelsels zijn niet automatisch een recht. Men levert in op engagement, op solidariteit, op loon, op vakantie (zie ook later). Maar zoals de meeste studenten zeggen: je moet een keuze maken.

3.4. Combinatie met privéleven

Op de vraag hoe hun studie te combineren viel met hun privéleven antwoordden de studenten nogal lacherig en cynisch: Welk privéleven? Zucht, zucht van allemaal! Toch speelt hier het onderscheid tussen de leefvormen van de studenten en de invloed van de lange trajecten een rol, ook in de invulling van (resterende?) vrije tijd.

“Ik woon nog niet samen. Mijn huis is een stort, mijn boodschappen, ik heb dikwijls geen eten in huis; mijn zus woont tegenover mij en dan bel ik dikwijls 's avonds als ik leeronderzoek heb gehad en dan is dat wat uitgelopen en dan zie ik: ik heb geen eten. Mijn huishouden: de was doen, ik heb geen wasmachine dat is altijd de wasserette en dat is dus een ramp hè, echt een ramp.”

Werken en studeren gaan wel eens ten koste van huishouden en sociale contacten. Huishoudelijke taken worden in de schaarse vrije tijd gedaan (of opgevangen door de partner). Sociale contacten verminderen en moeten expliciet gepland worden. Er is weinig of geen ruimte voor impulsiviteit. Echt 'ontspannen' is er zelden bij.

Alleenstaanden staan er inderdaad alleen voor. Een aantal personen zegt resoluut te wachten met een 'serieuze' relatie tot hun studies gedaan zijn. Een relatie is een engagement dat bijna niet te combineren valt met de eisen die de studie stelt. Men probeert wel een vorm van sociaal contact te onderhouden, maar die lijkt dan wel vrijblijvender.

De grootste groep van de geïnterviewden is **samenwonend zonder kinderen**. Allemaal getuigen ze dat de partner heel veel van de taken op zich neemt en dat het anders ook niet te doen zou zijn. Ze zien in dat hun keuze ook ingrijpend het leven van de partner beïnvloedt. De studenten laten de studies voor alles gaan maar ze vragen eigenlijk eenzelfde engagement van de partner en zien in dat dat niet vanzelfsprekend is. Net zoals alleenstaanden

voorlopig niet van plan zijn om een relatie aan te gaan, zeggen samenwonenden dat ze wachten met hun kinderwens. Het valt niet te combineren.

Twee personen zijn **samenwonend met kinderen**. Eén heeft eigen kinderen, de andere woont samen met een vriend die een kind uit een vorige relatie heeft. Niet alleen de partner moet achter de studies staan, ook de kinderen worden ermee geconfronteerd. En ook zij moeten het engagement van hun ouder steunen, anders wordt het heel moeilijk om het vol te houden.

Alleenstaande ouders hebben we niet aangetroffen. Waarschijnlijk is die combinatie vrijwel onmogelijk.

Ook **de lange duur van de studie** begint te wegen in de combinatie van het privéleven met het werk.

“Dat is voor ons zwaar, die vier jaar; maar dat is ook voor de partner: die voelt dat ook wel dat het het vierde jaar is en dan zeker deze zomer. We zijn dan allemaal bezig geweest met ons thesis en dat is extra hé, van ah ja sorry, efkes een weekendje Disney; maar shit: ik moet voor mijn thesis werken en dat komt in onze bak, maar dat komt evengoed in hun bak (van de partner).”

En dat brengt ons bij de vakanties en de vrije tijd. Iedereen beaamde dat mensen die in een onderwijsregime werkten, bevoordeligd waren. Zij hebben uitzicht op tenminste een paar weken vakantie per jaar. Voor mensen in een gewoon bediendestatuut betekent de periode van studie meestal ook een periode waarin men geen ‘echte vakantie’ kan nemen. Wel geeft men aan in de vakantie zoveel mogelijk te willen ‘compenseren’ van wat men tijdens het jaar niet aan partner en kinderen kan geven. Ook de vakantie is dus vaak ‘geladen’ met een soort schuldgevoel. Vooral het constant organiseren en plannen is voor de studenten een kwelling. Sommigen hebben naast hun bed een notitieboek om ideeën en invallen i.v.m. de studie te noteren. Alles moet geregeld en gepland worden, voor spontaniteit en impulsiviteit is er geen plaats. Dat kan zwaar beginnen wegen. Het engagement voor een studie

heeft een grote impact op het privéleven, zowel voor het huishouden, de vrijetijdsbesteding, als voor de partner en de kinderen. De student heeft vooral gebrek aan tijd. Tijd voor het gezin, sociale contacten en vrijetijdsbesteding neemt sterk af. Huishoudelijke taken worden nogal snel afgeschoven op de partner, niet enkel tijdens de examenperiodes, maar het hele jaar door.

3.5 Onderwijs en onderwijsorganisatie

“Vorig jaar dacht ik: men promoot hier in taal wel het Levenslang Leren maar ik ervaar daar niets van. De proffen promoten dat maar in praktijk krijgen ze dat wel niet gerealiseerd. En daardoor gaat ge weinig mensen uit de sector, die al werken, naar hier kunnen krijgen.”

De organisatie van het hele onderwijs, het lesrooster, de examenplanning, de individuele opdrachten enz. is een bijzonder belangrijk gegeven in de haalbaarheid van studies voor werkende mensen. In de interviews zijn we hier dieper op ingegaan. We hebben aan de studenten suggesties gevraagd over verschillende modellen van blended learning¹⁷.

3.5.1 Organisatie van de opleiding in tijd

Tijd is een kostbaar goed voor de werkende student. Hij is erop gebrand om zo weinig mogelijk tijd te ‘verliezen’. En hij wil het liefst ook een groot gedeelte van die tijd zelf plannen. De planning van de opleiding is dan ook heel belangrijk. Voor de studenten moeten de contacturen zoveel mogelijk geconcentreerd worden. Dat hebben zij liever dan korte contactmomenten verspreid over verschillende dagen of avonden. Zij kunnen zich desnoods overdag vrijmaken, ook op wekdagen, maar het moet geconcentreerd zijn en vast: voor een heel jaar of het hele studietraject dezelfde planning. De contacturen moeten liefst ook zo ‘intensief’ mogelijk zijn. Ze bedoelen hiermee

¹⁷ Blended learning: een didactisch model met een mix van verschillende onderwijsvormen, van contactonderwijs tot elektronische zelfstudie.

dat ze liever een intensief discussiecollege hebben dan een gewoon hoorcollege waar ze leerstof voorgeschoteld krijgen die ze zelf thuis ook kunnen verwerken. De masterstudenten Sociaal Werk vergelijken het met het avondprogramma. Zij vinden dat daar al een vorm van verminderde contacturen aanwezig is.

Zij vinden dat het niet te doen is om als werkende in een regime van dagstudenten te zitten. Het is voor hen praktisch onmogelijk om voor een paar uur over en weer van het werk naar de les en vice versa te rijden. Iemand zegt dat ze dit jaar maar één vak in het dagonderwijs kan volgen. Tot nu toe hebben de meesten dan ook, waar mogelijk, de avondlessen bijgewoond. Dat is eigenlijk niet toegelaten en als het avondprogramma wordt afgeschaft, zelfs onmogelijk. Bovendien ervaren ze duidelijk een verschil tussen het dagprogramma en het avondprogramma. De meeste docenten willen voor de avondstudenten een interactief programma aanbieden. Dat is natuurlijk niet mogelijk voor de grote groepen die er in het dagonderwijs zijn.

Een aantal ondervraagden kunnen zich enkel 's avonds vrijmaken, maar de meesten verkiezen een systeem van één à twee dagen per maand tot één dag per week. De masterstudenten vergelijken het met de master Sociaal Werk aan de KULeuven. Daar worden de lessen op één vaste dag in de week gegeven. Men kent die dag lang op voorhand, zodat men afspraken kan maken met de werkgever. Ze zeggen dat er tenslotte keuzes gemaakt moeten worden, en ze blijken bereid dat te doen. Geen enkele student ziet echter heil in volledige (begeleide) zelfstudie. Iedereen vindt een minimum aantal contacturen heel belangrijk.

3.5.2 Sociale motivatie : de peergroup

“En dan de steun van de medestudenten, ik kan u verzekeren, ons groepje is in de loop van de jaren steeds maar meer uitgedund. We kennen mekaar nu toch wel, denk ik, vrij goed en dat maakt, hoe weinig het ook is, dat we mekaar kunnen steunen en dat maakt toch wel dat het voor mij nog steeds een verrijking is om naar de les te komen 's avonds, om dat te kunnen

opbrengen. Want moest er dat niet zijn, dan zou ik misschien al vijf keer gestopt zijn”

Contacturen zijn niet alleen belangrijk voor het leerproces. Alle studenten beweren dat ze er niet gekomen zouden zijn zonder steun van hun **medestudenten**. De peergroup is één van de belangrijkste motivationele factoren om het vol te houden. In de loop van de jaren wordt men ook meer en meer een hechte groep die mekaar steunt door dik en dun.

Maar de medestudenten zijn duidelijk die studenten die ook werk met studie combineren. Masterstudenten Sociaal Werk ervaren de **dagstudenten** niet als hun peergroup. Er zijn teveel cultuurverschillen tussen de dagstudenten en de masterstudenten. De laatsten hebben meer levenservaring, zowel persoonlijk als op het gebied van werk (zie ook 3.5.4 EVC). Ze zitten ook in een veel strakker tijdschema, dat niet altijd aansluit bij het ‘studentikoos’ gedrag van de dagstudenten. Hun tijd moet echt ‘renderen’.

Naar aanleiding van dit gegeven kwam ook de notie ‘**groepswork**’ naar voren. Werkende studenten ervaren groepswork niet als nuttig, maar eerder als tijdverlies. Ze zijn het er mee eens dat men moet leren samenwerken, maar ze vinden dat ze dat al kunnen. Ze bewijzen dat constant in hun werk. Bovendien hebben de meesten veel groepswork gedaan in hun hogeschoolopleiding. En als ze dan groepswork moeten doen met dagstudenten, kunnen ze zich wel eens blauw ergeren. Ook elektronisch groepswork moet niet overschat worden, vinden ze. Het lijkt soms een beetje op big brother. Niemand kan appreciëren dat louter de kwantiteit van deelname aan een forum gequoteerd wordt. Groepswork (onder peers) kan interessant zijn, maar studenten hebben toch liever (voor het grootste gedeelte) een individuele beoordeling.

3.5.3 Afstandsonderwijs

“Die proffen die hun boekskes gewoon aflezen, zijn voor mij de besten, die doen gewoon wat ze daar doen, dan kan ik aan zelfstudie doen. Ze doen niks meer, terwijl mensen die een gastspreker uitnodigen...ik maar zoeken naar nota's: moet dat op blackboard staan? Terwijl iemand die gewoon zijn boek volgt, dat is voor mij gewoon zalig.”

Of hoe studenten het nodige pragmatisme aan de dag kunnen leggen. Het was voor hem moeilijk om overdag naar de lessen te komen, dus moest er nogal veel in zelfstudie gebeuren. En dan is bovenstaande werkvorm natuurlijk uitermate geschikt. Maar de meeste studenten beklemtoonden toch de noodzaak van een **minimum aan contacturen**.

Dit vinden ze enerzijds nodig voor het sociaal contact en de steun (zie boven) maar ook voor de aard van het vak zelf. Zij vermelden ook dat voor statistiek bv. veel meer contacturen nodig zijn dan voor sommige andere vakken.

Het hangt ook samen met de individuele **leerstijl** van de student. De een leert door eerst iets te lezen en er dan met andere mensen over te discussiëren. Iemand anders is eerder een trage lezer en hoort liever eerst de uitleg.

Toch kunnen de meeste vakken/cursussen volgens hen in meer of mindere mate in zelfstudiepakketten gegoten worden. Het kan zeker als aan de volgende voorwaarden voldaan is:

- een cursusboek dat goed uitgeschreven is tot in het detail
- cursussen die verder bouwen op hun kennis van de sociale sector, zowel op hun vooropleiding als op hun praktijkervaring
- de volgtijdelijkheid van het hele traject is logische en wordt gerespecteerd
- er zijn heldere teksten en illustraties voorhanden, er is gebruik van Blackboard enz.

- de nadruk van de cursus ligt op objectieve gegevens en kenniscompetenties

Ook zijn er cursussen die in de ogen van de studenten perfect in zelfstudie kunnen maar waarvoor het toch jammer zou zijn dat er geen colleges meer zijn. Ze ervaren het als een luxe dat ze naar iemand kunnen luisteren die hen interesseert. Ze pleiten voor mengvormen.

Door hun sterke intrinsieke motivatie zijn de meeste studenten zeer ambitieus. Het vraagt een tijdje vóór ze hun eigen studiemethode ontwikkeld hebben. Ze zijn bijna allemaal begonnen met perfectionisme, ze moeten een gezond soort pragmatisme leren ontwikkelen.

De studenten voelen ook dat bij zelfstudie de onzekerheid kan toenemen. Het zou wel eens kunnen dat men teveel gaat studeren.

3.5.4 Elders Verworven Competenties van de mature student

De mature student heeft een andere startsituatie dan de dagstudent. Hij heeft een aantal vaardigheden verworven die niet vanzelfsprekend zijn voor dagstudenten. De meeste werkende studenten werken al geruime tijd in de sociale sector. Daardoor hebben zij veel praktijkkennis. Ook zijn zij meestal op de hoogte van de meest recente beleidsontwikkelingen op hun terrein. Ze gebruiken die werkervaring regelmatig bv. in het schrijven van papers. Naast werkervaring mag ook niet onderschat worden dat studenten al een diploma hoger onderwijs hebben, meestal als maatschappelijk assistent. Ook theoretisch hebben zij dus al heel wat achtergrondkennis verworven, zij het op hogeschoolniveau. Al onderstrepen ze dat de leerstof aan de universiteit heel wat 'academischer' is, minder op de praktijk gericht, maar globaler overschouwend en dieper redenerend. Anderzijds, als er veel tijd ligt tussen afstuderen en opnieuw studeren, zijn de studievaardigheden wel flink op de achtergrond geraakt. Geconcentreerd de les volgen, teksten lezen, nota's nemen, is niet meer vanzelfsprekend.

Deze studenten zijn een meester in time-management en planningsvaardigheden. Zij hebben ook behoorlijk wat communicatievaardigheden. Zij reageren sneller, nemen vlugger zelf contact op, overleggen met elkaar enz. Ze beamen unaniem dat er een ijzeren discipline nodig is om deze studies vol te houden. En zij kunnen dat op één of andere manier opbrengen. Zij zijn ook al veel meer gewoon aan discussies, het vormen van een eigen mening en een aantal van hen staan al jaren in een leidinggevende positie. In die zin kunnen ze hun omgeving ook managen.

3.5.5 Besluit

Werkende studenten vinden het uiterst belangrijk dat de onderwijsorganisatie zo efficiënt mogelijk gepland is. Hun schaarse tijd willen zij zo goed mogelijk benutten voor hun studie. In die zin vragen ze flexibele werkvormen en flexibele trajecten. Dat houdt in dat zij hetgeen ze zelf kunnen studeren, liefst in hun eigen tijd doen. En niet onnodig met anderen in groepsverband.

Langs de andere kant vinden ze allemaal dat de steun van medestudenten noodzakelijk is om de studie vol te houden. De medestudenten zijn dan wel de peergroep van werkende studenten veeleer dan de dagstudenten.

Een logische conclusie is dat deze studenten zichzelf heel veel in zelfstudie en afstandsonderwijs zien doen. Maar niet alles. Contacturen en oefeningen voor bepaalde vakken blijven nodig.

Een onderwijsmodel voor deze studenten moet vertrekken van hun startpositie. Zij hebben immers belangrijke EVC's.

3.6 Administratieve en studentenorganisatie

“En ge moet sociaal kapitaal hebben om boeken te gaan halen (lacht).”

Naast de onderwijsorganisatie is de hele **universitaire omkadering**, met zijn diverse diensten voor studenten, een belangrijk recht voor werkende studenten. Ook deze groep van studenten heeft recht op studiebegeleiding, sociale voorzieningen, cursusdienst enz. Wat betreft de **materiële**

voorzieningen leveren de interviews geen gegevens. Niemand heeft expliciet geklaagd over gebrek aan drankautomaten, vuile toiletten of slechte computerfaciliteiten. Over de **studentgerichte diensten** waren er echter meer klachten. Het gaat hier ondermeer over cursusdienst, bibliotheek, studentensecretariaat, ombudsdienst, studieadvies en studiebegeleiding, sociale voorzieningen enz. Uit de interviews bleek dat de meeste studenten graag hadden dat studentensecretariaat, bibliotheek en cursusdienst af en toe 's avonds open zijn. Dat geldt ook voor de masterstudenten Sociaal Werk. Zij hebben immers overdag weinig of geen tijd om in de bibliotheek te werken of cursussen en boeken op te halen. Vooral de cursusdienst blijkt voor avondstudenten of voltijds werkende studenten slecht georganiseerd. De dienst is maar tot 17 uur open, Acco tot 18 uur. Zij moeten dus altijd aan medestudenten vragen om voor hen de cursus te gaan kopen. Als zij al eens zelf een boek gaan halen bv. bij Acco, is het meestal uitverkocht. Vaak moeten ze een paar keer voor niks terugkomen: de nieuwe zending was aangekomen, maar alweer uitverkocht. Eén van hen stelt voor dat er in het begin van het jaar voor hen boekenpakketten ter beschikking zouden zijn. Dat bespaart hen nodeloos over en weer gereis. Sommige studenten vinden het een goed idee om de hele cursus op Blackboard te zetten. Dan kunnen ze zelf het materiaal printen.

Ook de studentenadministratie kan beter en vlotter georganiseerd. Nu zijn de studenten gedwongen om overdag hun administratie te regelen. Maar de meesten vinden het vervelend om hiervoor tijdens hun werk te moeten bellen. Ze stellen voor dat het secretariaat een paar uur per week bereikbaar is na de kantooruren. Studenten zijn dan wel weer zeer tevreden over de snelheid van reactie van secretariaat, ombuds en docenten. Zij waarderen ten zeerste de bekommernis die het universitair personeel voor hen aan de dag legt. Vooral de studenten Master Sociaal Werk zijn tevreden over het werk van de ombudsvrouw en administratieve kracht. Zij zien een grote verbetering t.o.v. de eerste keer dat een schakeljaar Sociaal Werk werd ingevoerd.

Een aantal andere studentgerichte diensten zijn onbekend bij de geïnterviewden, maar studenten vinden dat niet zo belangrijk. Studenten

beweren ook dat zij daarvan niet op de hoogte worden gebracht, iets meer informatie zou wenselijk zijn. Zij zijn immers niet samen met de eerste bac dagstudenten gestart. Een duidelijke brochure en een soort van introductiedag zijn wenselijk, zowel voor de praktische kant (waar zijn alle lokalen? waar kan ik waarvoor terecht?), als voor de meer inhoudelijke aspecten (hoe werkt Mediargus? wat zijn die databanken van de bibliotheek waard?).

Het dagregime valt voor masterstudenten Sociaal Werk tegen. Ze proberen aan het dagregime te ontsnappen maar worden wel geacht examens mee te doen met de dagstudenten. Zij vinden ook dat zij in het begin verkeerd geïnformeerd werden.

“Ge valt hier dan ook echt tussen twee statuten, ge zijt geen werkstudent en ge zijt geen dagstudent, we zaten zo’n beetje illegaal te zitten in het avondprogramma. En dat was niet alleen voor de administratie, maar ook voor de vakdocenten, de docenten geven soms hetzelfde vak ‘s avonds en overdag, maar ‘s avonds niet helemaal hetzelfde als overdag, Maar ge moet wel met die dagstudenten gaan examen doen. Terwijl het eerste jaar dat de schakel georganiseerd werd iemand op een infoavond heeft gezegd dat we alles in avondonderwijs zouden kunnen volgen. En op basis daarvan heb ik beslist om deze opleiding te gaan volgen: waw, ik kan een universitaire opleiding combineren met mijn werk. En nadien bleek dat niet zo te zijn.”

Uit de interviews blijkt duidelijk dat werkende studenten minimaal gebruik maken van de studentenvoorzieningen. Toch hebben zij er evenveel recht op als de dagstudenten. Er werd nog gepolst naar bereikbaarheid en onveiligheidsgevoelens maar de geïnterviewden hadden daar geen problemen mee. Een service als bv. ‘internationalisering’ kwam in de interviews niet eens ter sprake.

3.7. Besluit

De interviews gaven een levendig beeld weer van de dagelijkse leefsituatie van werkende studenten. Zij zijn allemaal grondig gemotiveerd om te slagen in deze studie. Daarin spelen verschillende motieven, maar de intrinsieke interesse in het studiegebied en de algemene kans op verbetering van de arbeidsmarktpositie zijn doorslaggevend.

Verder lijken al deze studenten wel evenwichtkunstenaars in het combineren van studie, werk en relatie. De drie componenten van deze triool staan regelmatig onder druk. En het blijft een kwestie van compromissen en realiteiten. De getuigenissen spraken voor zichzelf.

De onderwijsorganisatie voor dit type student kan veel verbeterd worden. Het gaat hier in eerste instantie over een zeer efficiënte planning, flexibele werkvormen en ook om het inzetten van hun reeds verworven competenties. De studentenvoorzieningen en administratieve diensten zijn voor hen bijna onbekend terrein. De studenten spreken hun tevredenheid uit over het studentensecretariaat, de ombuds en de moeite die docenten doen om voor hen haalbare alternatieven te bespreken. De rest blijft voor hen verborgen of onbereikbaar. Toch hebben zij evenveel recht op deze diensten als de dagstudenten.

We kunnen concluderen dat een onderwijsprogramma voor deze doelgroep een mix moet zijn van zelfstudie en contacturen. In het kader van een efficiënte tijdsinvestering willen zij graag zelfstandig in hun eigen tijd studeren. Toch onderstrepen zij allemaal dat de peergroup enorm belangrijk is; zonder deze zou het niet lukken. Zij ervaren hun medestudiegenoten als buddy's die hen helpen om het vol te houden.

Verder pleiten zij voor een vaste uurregeling, liefst op één dag. Zij vergelijken het met de organisatie van de Master Sociaal Werk aan de Kuleuven. Toch blijkt deze informatie niet helemaal te kloppen. Als men deze studie voltijds

wil volgen, moet men gedurende drie dagen per week ter beschikking zijn. We beseffen dat het concentreren van de studies door de zware lokaalbezetting niet eenvoudig te realiseren zal zijn. Toch hebben we aan onze universiteit een goed voorbeeld: in het schakeljaar voor de Onderwijs- en opleidingswetenschappen zijn de contacturen geconcentreerd op de woensdagavond, de masteropleiding gaat door op woensdag- en donderdagnamiddag.

Op het vlak van studentenvoorzieningen kan een actief beleid van de centrale diensten heel wat verbeteren. Zij zouden een directe communicatielijn met deze doelgroep moeten organiseren. Dat kan stressreducerend werken.

Bij de intake zal voor deze doelgroep best een realistisch zicht meegegeven worden over de zwaarte van de opleiding. En deze zwaarte bestaat niet alleen in de leerstof, maar ook in de combinatie met werk en privéleven.

Tenslotte moeten we stilstaan bij de specifieke kenmerken van de doelgroep. Zij zijn uiterst gemotiveerd, hebben studievaardigheden en levenscompetenties verworven. In die zin moeten zij niet teveel bij het handje gehouden worden. Het programma moet wel uitgaan van hun sterktes, hun Elders Verworven Competenties. Op die manier draagt de universiteit bij tot het diversiteitsbeleid van de opleidingen.

Besluit

We willen met dit rapport een beeld schetsen van tien jaar werkstudenten aan de Universiteit Antwerpen. De faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen heeft een pioniersrol gespeeld op het vlak van programma's voor werkende studenten. Sinds 1983 nemen zij het voortouw in deze vorm van tweede kans onderwijs.

Op dit ogenblik wordt Levenslang (én levensbreed) Leren een belangrijke beleidsoptie van Europa en Vlaanderen. In het kader van de flexibilisering van het hoger onderwijs en het diversiteitsbeleid kan de doelgroep van werkende studenten niet genegeerd worden. Antwerpen heeft op dit vlak een voorsprong in vergelijking met de andere universiteiten.

Toch is het programma aan herziening toe. De tijdsbesteding van deze doelgroep ligt anders dan in de jaren tachtig. Ook de universitaire omkadering is veranderd. Er zullen dus nieuwe onderwijsvormen en organisatiemodellen moeten gevonden worden.

De analyse van het gegevensbestand werkstudenten 1996-2006 levert een paar merkwaardige vaststellingen. Het merendeel van de studenten is zeer gemotiveerd en dat vanuit een intrinsieke motivatie voor het vakgebied zelf. Studenten maakten ook toen al gebruik van 'flexibele' trajecten avant la lettre. Zij switchen van deeltijds naar voltijds en vice versa.

Er is een groot aandeel van studenten 'verkorte kandidatuur' d.w.z. studenten die minimum een diploma hoger onderwijs 'professionele bachelor' hebben behaald. De slaagkansen van deze studenten zijn ook veel groter. Zij beschikken over levenswijsheid en studievaardigheden. Het blijkt ook dat studenten die met hun studies stoppen, dat meestal doen na een succesvol studiejaar. Dat kan wijzen op de noodzaak van een betere omkadering, zodat onnodig studiestaken vermeden wordt. In het licht van bovenstaande gegevens durven we pleiten voor een werkstudentenprogramma, gericht op professionele bachelors, met een flexibel tijdsplan en leertraject en met de nodige stimulansen om de studie vol te houden.

De weerslag van de interviews leert ons dat deze doelgroep getuigt van motivatie, wilskracht en uithoudingsvermogen. De combinatie van studeren, werken en privéleven blijft de hele tijd bron van conflicten.

Een onderwijsprogramma voor deze doelgroep moet bestaan uit soepele trajecten, een mengvorm van zelfstudie, groepswork en contacturen waarbij het elektronisch leren vele mogelijkheden biedt. Verder moet zo'n programma aandacht schenken aan de reeds verworven vaardigheden van deze doelgroep en zorgen dat de sociale cohesie groot is. De contacturen zijn het best zoveel mogelijk geconcentreerd op één vast moment. Dat geeft aan zowel de werkgever als de partner duidelijkheid. De faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen zelf kan verder bouwen op de verworven ervaring in verband met deze doelgroep.

De overheid kan hier steun bieden door meer of doeltreffender maatregelen te treffen om werken en langdurig studeren mogelijk te maken. Ook zou ze de universiteiten stimulansen moeten geven om programma's te ontwikkelen specifiek voor deze doelgroep.

Triolen zijn prachtige bewegingen in het muzikale ritme. Zo is ook voor de werkstudent zijn studietijd een diepgaande ervaring. Maar voor de nodige harmonie zijn ook gewone maten nodig. En dat geldt ook voor de werkstudent.

Bronnen

D. Aspin e.a., *International handbook of lifelong learning, part two*, Kluwer academic publishers, printed in Great Britain, 2001

H. Baert e.a., *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa*, april 2001

H. Baert e.a., *Levenslang Leren en de actieve welvaartstaat*, Acco, Leuven 2002, 223 pp.

F. Debrabandere, P. Baets, *Woordenboek van de familienamen in België en Noord-Frankrijk*, Amsterdam, Veen, 2003, 1359 pp.

M. Elchardus e.a., *De achterhoede als pionier, een sociologisch rapport over vijf jaar bijzonder begeleidingsprogramma voor werkstudenten aan de faculteit van de rechtsgeleerdheid van de vrije universiteit Brussel*, Brussel, studiereeks Tijdschrift VUB, 1982, 265 pp.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsnota 2004-2009 van minister F. Moerman, minister van economie, ondernemen, wetenschap, innovatie en buitenlandse handel*.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsnota 2004-2009 van minister F. Vandenbroucke, minister van onderwijs*.

NN, *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003* brochure, Nederlands, 2004, 52 pp.

S. Rottiers, E. Defrancq, E. Rouwens, *Allochtone studenten aan de UA: een statistische situatieanalyse van 1993 tot 2003, aangevuld met een literatuurstudie over de oorzaken en maatregelen: onderzoeksrapport*, Antwerpen: UA, Departement Dienstverlening, 2004. 62 pp.

P. Van Eijl en J. Klanderman, *Deeltijd didactiek in wording, een onderzoek bij de bacheloropleiding Rechtsgeleerdheid van de UU*, 2005, Utrecht, 28 pp.

Vlaamse regering, *Actieplan "een leven lang leren in goede banen"*, juni 2007

F. Wilson, *The Construction of Paradox?: One Case of mature Students in Higher Education*, in: *Higher Education Quarterly*, volume 51, n° 4, October 1997, pp. 347-366

Databestand:

Dienst Studentenadministratie, *werkstudenten aan de UA 1996-2006*.

Gesprekken:

Koen Pepermans, beleidsmedewerker fac. PSW, UA

Joke Thirion, ombuds schakeljaar en master Sociaal Werk, fac. PSW, UA

Eric Van Hove, prof. em. fac. PSW, UA

Jan Vranken, fac. PSW, UA

Luc Braeckmans, fac. Letteren en wijsbegeerte, UA

Joke Verschaeren, fac. Rechten UA, PARA (Project Afstandsonderwijs Rechten Antwerpen)

Marc Janssen, faculteitssecretaris fac. Politieke en sociale wetenschappen, VUB

Paul Cordy, coördinator studiecetrum Open Universiteit Antwerpen

Interviews:

10 studenten master Sociaal Werk of werkstudenten 2^{de} licentie sociologie