

De positie van het middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland

**Studie naar de multifunctionaliteit van beroepsonderwijs
op middelbaar niveau in de Verenigde Staten en enkele
Europese landen**

Maart 2009

**Karel Visser, Anneke Westerhuis en Ben Hövels
m.m.v. auteurs van zes landenstudies**

Expertisecentrum Beroepsonderwijs:

Wil van Esch

Hester Smulders

Karel Visser

Anneke Westerhuis

Kenniscentrum Beroepsonderwijs

Arbeidsmarkt:

Gerd Busse

Ben Hövels

Kees Meijer

Colofon

Titel De positie van het middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland
Auteur Karel Visser, Anneke Westerhuis en Ben Hövels m.m.v. auteurs van zes landenstudies
Versie 0.2
Datum 16 april 2009
Projectnummer 30024.01

Ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
F 073 612 34 25
www.ecbo.nl

Ecbo Amsterdam
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 12 45
F 020 525 13 00
www.ecbo.nl

© ecbo 2009

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoudsopgave

1	Introductie	5
1.1	Aanleiding	5
1.2	Onderzoeksvragen en beschrijvingskader	6
1.3	Selectie van landen.....	9
2	Typering van beroepsonderwijs in het buitenland.....	11
2.1	Inleiding	11
2.2	België: Vlaanderen	11
2.3	Denemarken	12
2.4	Duitsland	12
2.5	Frankrijk	13
2.6	Verenigd Koninkrijk: Engeland.....	14
2.7	Verenigde Staten.....	16
3	Thematische beschrijving	17
3.1	Inleiding	17
3.2	Positionering beroepsonderwijs	17
3.3	Leerwegen	22
3.4	Kwalificering en examinering	24
3.5	Doorstroom- en aansluitingsvraagstukken	26
3.6	Volwassenenonderwijs	28
4	Slot: leerpunten.....	29

Bijlagen

Karel Visser. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: België - Vlaanderen.*

Gerd Busse. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Denemarken.*

Gerd Busse. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Duitsland.*

Kees Meijer. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Frankrijk.*

Hester Smulders. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Verenigd Koninkrijk – Engeland.*

Wil van Esch. *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Verenigde Staten.*

1 Introductie

1.1 Aanleiding

Dit rapport is op verzoek van de Onderwijsraad tot stand gekomen. De Onderwijsraad bereidt in 2009 een advies voor over het 'ROC-concept'. Bij de opstelling van dat advies wil de Raad zich laten voeden door ervaringen met middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland.

De kern van het ROC-concept is: *meervoudig kwalificeren via multifunctionele instellingen*. Wij benaderen die kern van het ROC-concept vanuit twee perspectieven: een doel- en inhoudsperspectief enerzijds en een organisatieperspectief anderzijds. Beknopt lichten we dit toe.

Doel- en inhoudsperspectief

In dit perspectief staan de inhoudelijke functies van het middelbaar beroepsonderwijs centraal. In Nederland dient dit onderwijs drie functies te vervullen: beroepskwalificering, burgerschapsvorming en 'doorleren'.

Een zeer heterogene groep potentiële deelnemers – met een omvangrijke bandbreedte aan talent – dient zich in de eerste plaats te kunnen kwalificeren voor arbeid en beroep. In de tweede plaats zijn maatschappelijke voorbereiding en 'burgerschap' belangrijke noties voor de inhoudelijke inrichting van het Nederlandse beroepsonderwijs. En ten derde dient het leren in het middelbaar beroepsonderwijs geplaatst te worden binnen een concept van een leven lang leren. Overigens formuleert de *Wet Educatie en Beroepsonderwijs* (WEB) ook persoonlijke ontplooiing als expliciet doel. Voor kwetsbare groepen in de samenleving krijgt dit geheel zelfs een specifieke lading: het voorkomen van potentiële 'sociale uitsluiting'. Maatschappelijk gezien moet het Nederlandse beroepsonderwijs een sociaal-economisch met een sociaal-integratief perspectief verbinden, zodat een ieder – de 'onderkant' en de 'bovenkant' – aan zijn trekken kan komen (Hövels, Visser en Schuit, 2006).

De meer concrete doelen én de diversiteit van de doelgroep maken volstrekt duidelijk dat alleen een gedifferentieerd antwoord mogelijk is op de vraag hoe alle deelnemers aan het middelbaar beroepsonderwijs zich optimaal kunnen ontwikkelen. 'Maatwerk' als passend antwoord wordt dat in de gehouden evaluatie van de WEB (1999-2001) genoemd. Dat brengt ons op het organisatieperspectief.

Organisatieperspectief

Met de WEB is gekozen voor grote multifunctionele onderwijsinstellingen. Deze bieden naast educatie voor volwassenen vooral beroepsonderwijs aan voor verschillende arbeidmarktsectoren, via onderscheiden leerwegen, op diverse niveaus, voor jongeren en volwassenen. Tevens hebben deze instellingen de ambitie meegekregen om als spin in het regionale web te opereren en (potentiële) deelnemers, (leer)bedrijven, toeleverend en afnemend onderwijs, gemeenten, en andere stakeholders als direct betrokkenen te benaderen. Het gaat om 'open' instellingen: toegankelijk voor deelnemers en gericht op samenwerking met meerdere partijen binnen en buiten het onderwijs.

Bij de voorbereiding van zijn advies wil de Onderwijsraad ontwikkelingen in het buitenland betrekken. De twee hoofdvragen die er dan toe doen, zijn:

- a. Wat zijn in andere landen de inhoudelijke functies die aanbieders van beroepsonderwijs op middelbaar niveau (dienen te) vervullen?
De optiek van het buitenland zelf is de insteek bij deze vraag: de keuzes die landen maken in de vormgeving van beroepsonderwijs op middelbaar niveau en hoe deze keuzes uitpakken.
- b. Hoe zijn de inhoudelijke functies die in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (en de algemene volwasseneneducatie) centraal staan, institutioneel en organisatorisch belegd in andere landen?
Bij deze vraag wordt naar de vormgeving van een buitenlands systeem gekeken waarbij wordt ingezoomd op systeemaspecten die in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs van grote betekenis zijn.

Bij de beantwoording van deze twee vragen willen we bij voorkeur niet volstaan met het geven van beschrijvingen, maar zo mogelijk ook verklaringen zoeken voor de werking van een beroepsonderwijssysteem en de sterke en zwakke punten identificeren. Hier vinden we mogelijk leerpunten voor de Nederlandse situatie.

Daarmee ligt de focus voor de Onderwijsraad op het macro-niveau, op de plaats en organisatie van het middelbaar beroepsonderwijs in het educatieve systeem. En eveneens op de bestuurlijke context: de aard van de relaties tussen aanbieders van beroepsonderwijs en een verscheidenheid aan belanghebbenden.

Deze hoofdthema's zijn verder gespecificeerd in een aantal onderzoeksvragen. Bij al deze vragen worden beleidsmatige en feitelijke ontwikkelingen, actuele knelpunten, voorgestane oplossingsrichtingen en discussies daarover zo veel mogelijk meegenomen.

1.2 Onderzoeksvragen en beschrijvingskader

Voor de vergelijking met het buitenland zijn de volgende vragen en daarbij behorende aandachtspunten geselecteerd.

a. Hoe is in een land het beroepsonderwijs op middelbaar niveau gepositioneerd in het onderwijsbestel?

Het Nederlandse middelbare beroepsonderwijs hoort internationaal gezien tot *upper secondary education* (ISCED-3); het staat naast het algemeen voortgezet onderwijs (tweede fase) dat zich op hetzelfde niveau bevindt. De dominante aanbieders zijn multisectorale, door de overheid bekostigde instellingen: de ROC's, die zelf grotendeels bepalen wat hun aanbod precies is. Daarnaast zijn er agrarische opleidingscentra (AOC's) en branchespecifieke vakscholen. Tevens kunnen niet door de overheid bekostigde, private opleidingsaanbieders mbo-opleidingen verzorgen. Dit middelbaar beroepsonderwijs kent meerdere niveaus; vier in totaal. Het ligt tussen de eerste fase voortgezet onderwijs dat categoriaal van karakter is (*lower secondary education*) en het hoger beroepsonderwijs. Uit deze beknopte beschrijving van de Nederlandse situatie halen we de volgende aandachtspunten:

- programma's op ISCED-3 niveau om enige valide vergelijkbaarheid te kunnen garanderen (zie kader over de ISCED-systematiek);
- de relatie algemeen voortgezet onderwijs – beroepsonderwijs;

- het karakter van aanbieders (inclusief 'publiek' versus 'privaat');
- de niveau(s), inhoud en doelmatigheid van het aanbod;
- de aansluiting met *lower secondary education*;
- de aansluiting met hoger onderwijs;
- deelname en rendement.

International Standard for the Classification of Education (ISCED)

ISCED is een instrument om descriptieve vergelijkingen tussen onderwijssystemen mogelijk te maken; vooral voor statistische doeleinden wordt deze door de Unesco ontwikkelde systematiek gebruikt (b.v. Eurostat; OECD). ISCED-1997 onderscheidt zes onderwijsniveaus; vier daarvan zijn van belang in het kader van dit rapport. Een revisie van de ISCED-systematiek staat momenteel op stapel.

Nationale onderwijstypen worden op een bepaald ISCED-niveau geplaatst aan de hand van regels die betrekking hebben op onderwijssysteemvariabelen. Dominante variabelen zijn: cumulatieve onderwijs- of opleidingsduur, doorsnee instroomleeftijd, instroomeisen en doorstroommogelijkheden. In een uitgebreide handleiding (Unesco, 1999) wordt ingegaan op de wijze waarop niveautoewijzing plaats kan of dient te vinden: een geheel van technische regels en nadere overwegingen. De opstellers van de handleiding zijn zich er terdege van bewust dat feitelijke ISCED-niveautoewijzingen niet alleen het resultaat zijn van het toepassen van een 'techniek' maar evenzeer van onderwijspolitieke onderhandelingsprocessen. Voor internationale vergelijkingen kan dit dientengevolge nogal wat 'ruis' opleveren.

Uitdrukkelijk zegt een ISCED-niveau niet iets over het competentieniveau en de beoogde output van een onderwijstype of -programma (hoewel cumulatieve opleidingsduur wel enigszins indicatief daarvoor is). Andere classificatiesystematieken – zoals bijvoorbeeld het *European Qualification Framework* – kiezen wel die insteek.

De vier ISCED-niveaus die er in het kader van deze rapportage toe doen, zijn de niveaus 2 tot en met 5. ISCED-1= *primary education*. ISCED-6= *advanced research programmes*.

ISCED-2 niveau: *lower secondary education*. In Nederland liggen de programma's/diploma's van het vmbo en de mbo-1 assistentopleidingen op dit niveau.

ISCED-3 niveau: *upper secondary education*. Voor onze rapportage zijn de nadere onderscheidingen binnen dit niveau eveneens van belang.

ISCED-3A: met succes gevolgde programma's en diploma's op dit niveau geven toegang tot bachelor- en (vervolgens) masterprogramma's (ISCED-5A *tertiary education*). Bij ISCED-3A gaat het in Nederland om vwo/havo/mbo-4 middenkader.

N.B.: De specialistenopleiding (mbo-4) kent het ISCED-4 getal doordat het een 'kop' is op een afgeronde ISCED-3 opleiding. ISCED-4: *post-secondary, non-tertiary education*.

ISCED-3B: met succes gevolgde programma's en diploma's op dit niveau bieden de doorstroommogelijkheid naar kort hoger onderwijs (ISCED-5B *tertiary education*: in Nederland de 'associate degree'-programma's, waarbij de feitelijke toelatingseis overigens een diploma op ISCED-niveau 3A vooronderstelt). Nederland kent geen programma's op ISCED-3B niveau.

ISCED-3C: hier wordt een verder onderscheid gemaakt in de lengte van programma's. Met succes gevolgde programma's en diploma's bieden geen toegang tot het tertiair onderwijs. In Nederland gaat het om mbo-2 programma's/diploma's (*3C-short*: 'startkwalificatie') en mbo-3 programma's/diploma's (*3C-long*).

b. Welke leerwegen zijn er in het middelbaar beroepsonderwijs?

In het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs worden twee leerwegen onderscheiden: de beroepsopleidende leerweg (bol-variant: fulltime en parttime) en de beroepsbegeleidende leerweg ofwel de *dual pathway and work-based learning* (bbl-variant). Deze leerwegen worden formeel gelijkwaardig geacht omdat ze opleiden voor dezelfde kwalificaties. De bol-variant is dominant in het bestel en kent vooral deelnemers in de leeftijdscategorie 16-22 jaar, terwijl de bbl-variant voor een aanzienlijk deel ook valt aan te duiden als beroepsgerichte volwasseneneducatie.

In het buitenland willen we dus kijken naar:

- het al dan niet bestaan van verschillende leerwegen;
- de dominante leerweg naar deelname;
- de (on)gelijkwaardigheid van leerwegen;
- doelgroepspecificiteit van leerwegen;
- aanbieders van leerwegen.

c. Hoe worden de eindtermen van kwalificaties en exameneisen vastgesteld én hoe is de examinering georganiseerd?

Ook hier een beknopte omschrijving van de Nederlandse situatie. De kwalificaties – eindtermendocumenten of kwalificatiedossiers – worden opgesteld door sociale partners en onderwijs gezamenlijk; de formele verantwoordelijkheid ligt bij de 0sectorgewijs georganiseerde Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. De minister stelt de kwalificaties formeel vast die moeten voldoen aan de voorwaarde van drievoudige kwalificering. Onderwijsaanbieders gebruiken deze documenten om curricula en examens te ontwikkelen. De examinering is primair een schoolaangelegenheid, hoewel het bedrijfsleven in elk geval betrokken dient te zijn bij de beoordeling van de praktijkcomponent van opleidingen; daarnaast kunnen scholen examens inkopen. Via een extraneus-regeling en evc-procedures kan een persoon verworven competenties, die relevant zijn voor een bepaalde kwalificatie, al dan niet geheel verzilveren.

De relevante aandachtspunten hier zijn:

- de breedte van de kwalificering;
- de betrokkenheid van stakeholders bij de opstelling van kwalificaties;
- de organisatie van examens: interne en externe betrokkenen.

d. Hoe is de aansluiting met het omringende onderwijs geregeld?: enerzijds met de eerste fase van het voortgezet onderwijs en anderzijds met het hoger onderwijs.

De doorstroomroutes in de beroepsonderwijskolom vmbo-mbo-hbo zijn in regelingen vastgelegd in Nederland; daar gaan we hier niet verder op in. Van belang is dat het stelsel van middelbaar beroepsonderwijs in Nederland als systeem in principe voor een ieder toegankelijk is (of kan zijn) vanwege de differentiatie in niveaus, leerwegen en inhoudelijke oriëntatie.

De relevante aandachtspunten voor het kijken in het buitenland zijn:

- doorlopende leerlijnen of breuklijnen tussen *lower* en *upper secondary (vocational) education*;
- al dan geen aansluiting met hoger onderwijs – beroepsgericht en/of academisch;
- en zo mogelijk doorstroompatronen.

e. Hoe is de algemene volwasseneneducatie in het educatieve bestel gepositioneerd?

In de Nederlandse situatie gaat het vooral om de basiseducatie en het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs; deze algemene volwasseneneducatie wordt grotendeels aangeboden door onderwijsaanbieders die ook middelbaar beroepsonderwijs in huis hebben. Ligt er in het buitenland ook een verbinding tussen deze twee typen onderwijs: samen of apart?

f. Wat kunnen we van het buitenland leren?

Daarbij letten we vooral op de institutioneel-organisatorische vormgeving in casu de multifunctionaliteit van onderwijsinstellingen.

1.3 Selectie van landen

De geselecteerde landen zijn het gewest Vlaanderen in België, Denemarken, Duitsland – Noordrijn-Westfalen, Frankrijk, het Verenigd Koninkrijk – Engeland/Wales, en de Verenigde Staten van Amerika. We lichten deze keuze toe.

Buiten kijf stond de keuze voor de Verenigde Staten. De Amerikaanse *Community Colleges* zijn een belangrijke inspiratiebron geweest voor het Nederlandse ROC-concept. Deze *Colleges* zijn onderwijsvoorzieningen voor de lokale/regionale gemeenschap (*community*) met een rijk geschakeerd onderwijs- en opleidingsaanbod voor een verscheidenheid aan doelgroepen; evenals dat bij ROC's het geval is.

Voor de landenkeuze in Europa is van belang geweest dat in de selectie verschillende 'onderwijsconcepten' op institutioneel niveau opgenomen moesten worden. Dat is het hoofdcriterium geweest, omdat het institutionele niveau het hart van de vraagstelling van de Onderwijsraad raakt: des te meer variëteit naar onderwijsconcept, des te meer variëteit aan gezichtspunten. Daarbij maken we naar 'onderwijsconcept' het volgende tentatieve onderscheid:

- 'schoolconcept': de door de overheid bekostigde school is de dominante actor. Er kunnen aparte scholen of geïntegreerde scholen zijn voor algemeen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. Voorbeelden van landen met dit concept zijn Vlaanderen en Frankrijk die overigens beide een scheiding tussen die twee schooltypen kennen;
- 'duaal concept': dominantie van tegelijkertijd 'werken' en 'leren' als een publiek-private partnershipconstructie (bijvoorbeeld Duitsland, hoewel dit land ook voltijds beroepsonderwijs kent);
- 'marktconcept': naast het door de overheid bekostigde onderwijs zijn er veel private aanbieders op de beroepsonderwijsmarkt (bijvoorbeeld Engeland);
- 'mixconcept': dit concept verenigt verschillende van de voorafgaande concepten (bijvoorbeeld het 'gedualiseerde' concept in Denemarken, maar ook Nederland kan daartoe min of meer worden gerekend).

Een belangrijk aanvullend criterium is dat een substantieel deel van de jongeren in *upper secondary education* deelneemt aan beroepsonderwijs (meer dan 40%), bij voorkeur op verschillende ISCED-3 niveaus. Tot slot is enigszins meegewogen welke Europese landen over het algemeen door Nederlandse onderwijsbeleidsmakers gezien worden als referentielanden, wanneer de Nederlandse situatie in internationaal verband tegen het licht

wordt gehouden (bijvoorbeeld wat onderwijsniveau van de beroepsbevolking betreft; zie tabel 1).

Tabel 1: Onderwijsniveau (ISCED-niveau-aanduiding) van 15-64-jarigen, 2006; in %.

Land	1	2	3C-kort	3C-lang/3B	3A	4	5B	5A	6
België	15	18	-	9	24	2	18	14	1
Denemarken	1	16	2	43	4	-	8	27	1
Duitsland	3	14	-	49	3	7	9	14	1
Frankrijk	14	19	-	30	11	-	11	15	1
Nederland	7	20	*	16	23	3	2	28	1
Ver.Koninkrijk	-	14	17	23	16	-	9	21	-
Ver. Staten	5	8	**	**	48	**	5	33	1

Bron: OECD, Education at a glance 2008, p. 42.

* % meegerekend in cel 3C-lang. ** % meegerekend in cel 3A.

2 Typering van beroepsonderwijs in het buitenland

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk typeren we de buitenlandse beroepsonderwijssystemen in een beknopte vorm. Aan deze typering liggen meer uitgebreide beschrijvingen ten grondslag. Van elk land is door een onderzoeker van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) of het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (eobo) een rapport opgesteld. Deze zes landenstudies vormen de basis voor de typering in dit hoofdstuk en zij zijn tevens bronmateriaal voor de thematische analyse in hoofdstuk 3. De zes studies maken integraal onderdeel uit van dit rapport en zijn daarom als bijlagen opgenomen. Voor meer specifieke en aanvullende gegevens over elk land verwijzen we naar deze rijkere informatie.

2.2 België: Vlaanderen

Het middelbaar beroepsonderwijs in Vlaanderen ligt volledig ingebed in het categoriaal voortgezet onderwijs. Na de basisvorming kiezen leerlingen op 14-jarige leeftijd één van de vier vormen, die alle voltijds onderwijs verzorgen: *algemeen secundair onderwijs*, *technisch secundair onderwijs*, *kunstsecundair onderwijs*, *beroepssecundair onderwijs*. Binnen elk van deze vormen kunnen leerlingen gedurende de onderwijsrit meer gespecialiseerde keuzes maken. Daarnaast bestaat er nog *deeltijds beroepssecundair onderwijs* voor partieel-leerplichtigen. Alle voltijds vormen van voortgezet onderwijs leiden op de één of andere wijze tot een diploma secundair onderwijs, dat toegang verschaft tot het hoger onderwijs. Er is echter wel een impliciete hiërarchie tussen de onderwijsvormen. Deze wordt bij voorbeeld zichtbaar in het 'watervalstelsel' (afstroom naar lager gewaardeerde onderwijsvormen) en in de doorstroomkans naar en de slaagkans in het hoger onderwijs. Het beroepsonderwijs (in de eerste en tweede fase voortgezet onderwijs) kent alleen door de overheid bekostigde instellingen, hoewel niet-bekostigde instellingen wel kunnen toetreden tot het bestel. Duale opleidingsconstructies zijn bescheiden van omvang en primair bedoeld voor de minder getalenteerden. Algemene volwasseneneducatie is binnen het onderwijssysteem een aparte tak van sport.

De scholen hebben op inhoudelijk terrein een grote mate van autonomie. Alleen de eindtermen voor de algemeen vormende vakken zijn centraal vastgesteld. Wat het beroepsgerichte gedeelte betreft bepalen ze zelf het aanbod en de invulling daarvan. Daartoe dienen ze leerplannen in ter officiële goedkeuring. Bij de opstelling van deze plannen maken ze bij voorkeur gebruik van beroeps(competentie)beschrijvingen die door de Sociaal Economische Raad van Vlaanderen zijn vastgesteld, hoewel van deze procedure kan worden afgeweken. Het gevolg is dat men feitelijk in Vlaanderen niet weet hoeveel opleidingen/uitstroomdifferentiaties er bestaan in het beroepsonderwijs. De examinering is voor de volle honderd procent een aangelegenheid van de school.

2.3 Denemarken

Leerlingen volgen tot aan het einde van de leerplichtige leeftijd (16 jaar) het geïntegreerde funderend onderwijs (*Folkeskole*). Daarna kunnen ze kiezen uit twee hoofdstromen: het algemeen voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs.

Het algemeen voortgezet onderwijs is gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs. Naast het *Gymnasiet* kent het algemeen voortgezet onderwijs ook een handels- en technisch gymnasium, die beide dubbelkwalificerend van karakter zijn: kwalificeren voor verder leren in het hoger onderwijs en voor de arbeidsmarkt.

Het beroepsonderwijs kent een al dan niet schoolgebonden basistraject van een half jaar en een hoofdtraject dat in principe duaal wordt ingevuld. Zij die er niet in slagen om een leerarbeidsplaats te verwerven, vallen onder een opleidingsgarantie, die het mogelijk maakt dat ze de gekozen studie kunnen afronden. De gemiddelde duur van een opleidingstraject is 3,5 jaar. Op dit basisstramien kan gevarieerd worden met verkorte trajecten, met verrijkte en/of verlengde trajecten die aan kunnen sluiten op een *short cycle higher education* programma, met deeltrajecten ten behoeve van arbeidsmarkttoeleiding; en door het toepassen van niveaudifferentiatie in kwalificaties en opleidingen. Met deze mogelijkheden tot variatie probeert men voor de heterogene deelnemerspopulatie – met een gemiddelde leeftijd van 22 jaar – zo veel mogelijk 'maatwerk' te bieden. Het beroepsonderwijs voor jongeren vervult met andere woorden tegelijkertijd ook de functie van beroepsgerichte volwasseneneducatie. Het Deense beroepsonderwijs kent ongeveer 130 veelal gemodulariseerde beroepsopleidingen. Deze opleidingen worden aangeboden op publiek gefinancierde sectorscholen, hoewel er ook multisectorale instellingen bestaan.

De betrokkenheid van sociale partners bij het gedualiseerde stelsel is groot. Dat geldt op nationaal, sectoraal en regionaal niveau. Op nationaal niveau zijn sociale partners bijvoorbeeld betrokken bij het opstellen van het kwalificatieraamwerk, op sectoraal niveau is men betrokken bij de opstelling en invulling van de onderscheiden *competence-based* kwalificaties en op regionaal niveau bij de fine-tuning en inkleuring van kwalificaties. '*The social partners have the feeling they own the system*'. Bij de examinering is eveneens sprake van een hoge mate aan externe betrokkenheid. De sectorale branchecommissies stellen examens op en benoemen de examinatoren.

2.4 Duitsland

Het beroepsonderwijs op middelbaar niveau in Duitsland kent twee gescheiden leerwegen: enerzijds het duale systeem en anderzijds voltijds beroepsonderwijs in verschillende vormen.

Het duale systeem wordt op federaal niveau aangestuurd met inbreng van de deelstaten die verantwoordelijk zijn voor de schoolcomponent. Sociale partners hebben een grote invloed op de bepaling van de inhoud en vormgeving van het duale systeem met zijn 344 kwalificaties voor opleidingsberoepen. Het beoogde competentieniveau kan bij deze duale opleidingen niet over één kam worden geschoren.

Het voltijds beroepsonderwijs valt geheel onder de verantwoordelijkheid van de deelstaten. Het bevat zowel beroepsvoorbereidende als beroepsopleidende trajecten; deelname aan de beroepsvoorbereidende trajecten vergroot momenteel nauwelijks de kans om vervolgens over te stappen naar een duale beroepsopleiding. De algemene volwasseneneducatie – eveneens een deelstaatverantwoordelijkheid – staat los van het beroepsonderwijs.

Driekwart van de jaarlijks instromende leerlingen in het beroepsonderwijs gaat naar een duale opleiding; een kwart naar voltijds beroepsonderwijs. De leerlingen in de duale opleidingen kunnen uit alle onderwijstypen van het categorale voortgezet onderwijs komen: *Hauptschule*, *Realschule* en *Gymnasium*; min of meer vergelijkbaar met respectievelijk het Nederlandse vmbo, vmbo-tl/havo en vwo. Van deze onderwijstypen geeft alleen het *Gymnasium* (diploma: *Abitur*) recht op toelating tot het hoger onderwijs, zodat *Hauptschule*- en *Realschule*-leerlingen voor doorstroming volledig aangewezen zijn op een vorm van beroepsonderwijs. De feitelijke toegang tot het duale systeem wordt bepaald door het aanname- en selectiebeleid van afzonderlijke leerbedrijven, waardoor vooral *Hauptschule*-leerlingen/gediplomeerden vanwege verdringingsverschijnselen steeds minder kansen hebben om het duale systeem binnen te komen (*Die Krise der Hauptschule*). De beide typen beroepsonderwijs worden niet als gelijkwaardige leerwegen gezien; evenmin functioneren ze als communicerende zodat de conjunctuurafhankelijkheid van het duale systeem niet wordt verminderd. Voor de arbeidsmarkt en voor werkgevers heeft het duale systeem meerwaarde; het heeft eveneens een beter imago bij ouders en leerlingen. Het duale systeem kent geen aansluiting met het hoger onderwijs, waarvoor een *Abitur* of *Fachhochschulreife* noodzakelijk is. In het voltijds beroepsonderwijs kan wel een *Fachhochschulreife* verworven worden – bijvoorbeeld via de *Fachoberschule* als doorstroomoptie voor *Realschule*-leerlingen.

Bij de examinering is sprake van externe betrokkenen ten opzichte van de aanbieders van beroepsonderwijs. In het duale systeem worden schriftelijke examens gelijktijdig landelijk afgenomen en zijn de *Kammern* betrokken bij de mondelinge en praktijkexamen; ook voor het schooldeel wordt gebruik gemaakt van externe examinatoren. In het voltijds beroepsonderwijs is de inzet van externe examinatoren eveneens regel. Om de gelijkwaardigheid tussen duaal systeem en voltijds beroepsonderwijs enigszins naderbij te brengen, maakt een deel van de gediplomeerden uit het voltijds beroepsonderwijs gebruik van de mogelijkheid om deel te nemen aan de *Externenprüfung* (extraneusregeling). Het gebruik maken van deze regeling is aan voorwaarden gebonden; circa vijf procent van de 'dual' gediplomeerden verkrijgt via deze route een diploma.

2.5 Frankrijk

Het beroepsonderwijs in Frankrijk is gesitueerd na de geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs voor 11-15-jarigen (*collèges*). Op vijftienjarige leeftijd kunnen leerlingen overstappen naar het *lycée générale*, het *lycée technologique* of het *lycée professionnelle*; alle voltijds onderwijsvormen die doorstroommogelijkheden naar het hoger onderwijs bieden, hoewel het *lycée professionnelle* meer arbeidsmarktgericht is.

Het *lycée professionnelle* kent programma's op drie niveaus met een verschillende opleidingsduur (twee, drie en vier jaar); de bedoeling is dat het aantal niveaus tot twee wordt teruggebracht. Daarnaast bestaan er duale trajecten (*formation d'apprentis*) die in principe toeleiden naar dezelfde diploma's als het *lycée professionnelle*, zij het dat de feitelijke status van deze opleidingen geringer is. De algemene volwasseneneducatie functioneert apart van het beroepsonderwijs.

Het voltijds beroepsonderwijs wordt veelal aangeboden door multisectorale scholen. Deze worden gefinancierd door de nationale overheid en aangestuurd door een regionale *Académie* (in totaal 26 regio's). Het merendeel van de leerlingen gaat naar het openbaar onderwijs en een deel naar het gesubsidieerde bijzonder beroepsonderwijs (*sous contrat*); daarnaast zijn er ook private, niet-gesubsidieerde aanbieders (*hors contrat*), die over het algemeen delen van kwalificaties verzorgen.

De duale opleidingen worden verzorgd door de werkgevers in samenspraak met de *Centres Formation d'Apprentis*. Deze vorm van onderwijs kent eveneens een nationale (sociale partners) en regionale aansturing; op regionaal niveau zijn de *comités de l'emploi et de formation professionnelle* actief. Financiering van de duale opleidingen in het beroepsonderwijs vindt plaats via een scholingsfonds waaraan alle bedrijven bijdragen en via belastingmaatregelen voor bedrijven.

Momenteel is er een ontwikkeling gaande tot het oprichten van branchespecifieke 'vakscholen' (*lycée des métiers*). Deze scholen bieden beroepsonderwijs aan op middelbaar en hoger niveau via voltijds onderwijs en duale constructies; daarnaast verzorgen ze om-, her- en bijscholing voor een specifieke branche. Om het keurmerk 'vakschool' te verwerven dient aan relatief strenge voorwaarden te worden voldaan. Deze scholen kunnen zelfstandig zijn, maar ook als een duidelijk herkenbare entiteit onderdeel zijn van een multisectorale school. Deze ontwikkeling brengt met zich mee dat er op regionaal niveau dient te worden samengewerkt tussen een *Académie* en een *comité de l'emploi et de formation professionnelle*; een zeer belangrijk aandachtspunt hierbij is de doelmatigheid van het aanbod aan beroepsonderwijs.

De inhoud van kwalificaties wordt op nationaal niveau bepaald. Voor het voltijds onderwijs kunnen de *Académies* examenopgaven maken, maar die behoeven de goedkeuring van het ministerie. Bij de uitvoering van de examens zijn zowel docenten als medewerkers van bedrijven betrokken.

2.6 Verenigd Koninkrijk: Engeland

Beroepsonderwijs op middelbaar niveau sluit aan op het geïntegreerde voortgezet onderwijs (*lower secondary education* tot 16 jaar – einde leerplicht). Op plusminus 16-jarige leeftijd wordt door leerlingen deelgenomen aan een landelijk examen, waar ze per 'vak' een bepaald niveau kunnen halen (niveaudifferentiatie per vak). Daarna stromen ze door naar *Sixth Form Colleges* die het accent leggen op het aanbieden van algemeen voortgezet onderwijs (*academic A-levels*) met het oog op doorstroming naar hoger onderwijs; of leerlingen gaan naar het beroepsonderwijs.

Het 'stelsel' van beroepsonderwijs op middelbaar niveau (ISCED-3) in het Verenigd Koninkrijk is zuiver gebaseerd op een omvangrijk geheel van *outcome-based* kwalificaties, die (tot nog toe) weinig onderlinge samenhang vertonen. In een *White Paper* over de gewenste curriculumhervorming voor het onderwijs aan 14-19-jarigen werd dit een aantal jaren geleden door het Departement van Onderwijs in een enkele alinea zeer scherp geformuleerd. *'We have never had in this country a vocational education track that is as well understood as the academic one (GCSEs and A-levels), nor one which has been seen as a naturally effective means of preparing young people for work or further study (...); that successive policy initiatives over several decades have failed to resolve this issue (...) and that we are left with an alphabet soup of qualifications of different sizes, at different levels, with few clear progression routes between them'* (DfES, 2005).

In het Engelse beroepsonderwijs kunnen drie typen kwalificaties worden onderscheiden, die een verschillende positie innemen op het continuüm generiek – specifiek opleiden. In de eerste plaats zijn er combinaties van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs in de *Applied A-levels*, die aangeboden worden door zowel scholen voor algemeen voortgezet onderwijs als door de *Colleges for Further Education*, die vooral beroepsonderwijs verzorgen. In de tweede plaats beroepsgerelateerde kwalificaties die een evenwicht tussen meer generiek en meer specifiek opleiden trachten te bewerkstelligen. En tot slot beroepsspecifieke kwalificaties (*National Vocational Qualifications* die *occupational* van karakter zijn). De diploma's voor beroepsgerelateerde en beroepsspecifieke kwalificaties kunnen zowel via schoolse als duale opleidingstrajecten worden behaald. De *Colleges for Further Education* zijn (naast de *Sixth Form Colleges*) de belangrijkste publiek gefinancierde spelers in het beroepsonderwijs op dit niveau; tevens spelen de *Colleges* een rol in de beroepsgerichte volwasseneneducatie en bieden ze *short cycle higher education* programma's aan (*Foundation Degrees* – vergelijk 'associate degree'). Daarnaast zijn er vele private aanbieders op de markt van het beroepsonderwijs actief, die naast de veelal sectorspecifieke *Colleges for Further Education* vooral een rol spelen in *work-based learning* trajecten (*apprenticeships*). Volwasseneneducatie wordt alleen gesubsidieerd wanneer er sprake is van marktfalen.

De curriculumhervorming voor het onderwijs aan 14-19-jarigen is erop gericht dat leerlingen zelf een diplomaleerroute kunnen uitstippelen aan de hand van een leerwegaafhankelijk kwalificatieraamwerk (*New Diplomas*); relevant voor de arbeidsmarkt en/of voor doorstroom naar hoger onderwijs. De implementatie van deze vernieuwing loopt in elk geval tot het jaar 2015. Leerlingen stellen een eigen kwalificeringspakket samen door *units* (modulen; kwalificatieonderdelen) te kiezen, die een doorstroom- en/of arbeidsmarktrelevante samenhang vertonen. Daarbij kunnen deelnemers op hetzelfde moment als het ware 'onderwijs inkopen' bij verschillende aanbieders (vraagfinanciering). Onbedoeld effect van dit streven is dat *Colleges for Further Education* (willen) gaan fuseren, opdat ze een zo groot mogelijke range aan programma's kunnen aanbieden. De overheid stimuleert deze fusiedrang niet, omdat ze van mening is dat dit op den duur zal leiden tot een reductie van keuzemogelijkheden.

In het Verenigd Koninkrijk is externe examinering binnen het beroepsonderwijs regel; een waaier aan *awarding bodies* is daarbij betrokken.

2.7 Verenigde Staten

Leerlingen bezoeken in de Verenigde Staten in het voortgezet onderwijs een *high school* tot pakweg hun achttiende levensjaar. Daarna stappen ze over naar post-secundair of tertiair onderwijs dat wordt aangeboden door *Community Colleges (CCs)* en/of universiteiten.

De *CCs* zijn lokale aanbieders van een conglomeraat aan educatieve activiteiten en opleidingen. Een groot deel van deze aanbieders legt het accent op tweejarige programma's, de zogenaamde 'Associate degree'-programma's, die zowel academisch van karakter kunnen zijn (min of meer vergelijkbaar met het vwo-niveau) als beroepsgericht (min of meer vergelijkbaar met het mbo-4 niveau). In het Amerikaanse bestel (en in de statistieken) wordt dit echter gerekend tot het tertiair onderwijs, hoewel een *academic associate degree* overigens wel gezien wordt als een tussentijds diploma op weg naar een bachelor's degree. Aanbieders van vierjarige programma's voeren daarnaast ook bachelorprogramma's uit. Hoger beroepsonderwijs wordt zowel aangeboden door universiteiten als door *CCs*. De *CCs* voeren over het algemeen een toelatingsbeleid dat geen of weinig drempels kent (*open doors admission*). Dit geldt in sterkere mate voor de openbare *CCs* – die qua wetgeving vallen onder de staten waarin ze actief zijn – dan voor de private aanbieders. En aanbieders van tweejarige programma's maken eveneens minder gebruik van selectiecriteria bij de toelating dan aanbieders van vierjarige programma's. De private aanbieders zijn verhoudingsgewijs actiever op de markt van vierjarige programma's dan op die van de tweejarige.

De missie van *CCs* is '*(...) to meet the education and training needs of their communities and to serve as centers for cultural and social opportunities*'. De *colleges* zijn in trek bij parttime studenten, die leren combineren met werken om te voorzien in hun eigen levensonderhoud. Parttime leren geldt voor 60% van de studenten in tweejarige *colleges* en voor 25% van de studenten in de vierjarige *colleges*. Dit zet de filosofie van de *colleges* enigszins onder druk, omdat veel studenten niet op de campus wonen en daardoor minder bij het *college* gebeuren betrokken zijn. Veertig procent van de deelnemers is jonger dan 24 jaar, zodat de *CCs* ook een belangrijke functie vervullen in de (beroepsgerichte) volwasseneneducatie.

3 Thematische beschrijving

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de aandachtspunten die in het beschrijvingskader (paragraaf 1.2) zijn aangeduid. Het betreft achtereenvolgens:

- De positionering van het beroepsonderwijs (paragraaf 3.2): aansluiting met de eerste fase voortgezet onderwijs (ISCED-2: *lower secondary education*); de relatie met algemeen voortgezet onderwijs in de tweede fase (ISCED-3: *upper secondary education*); de mate van differentiatie naar inhoud en niveau binnen het beroepsonderwijs op ISCED-3 niveau; de aanbieders: publiek en privaat; de doelmatigheid van het opleidingsaanbod; de aansluiting met hoger onderwijs (paragraaf 3.5).
- De leerwegen (paragraaf 3.3): *school-based* opleiden en duaal opleiden; (on)gelijkwaardigheid van leerwegen.
- Kwalificaties en examinering (paragraaf 3.4): meervoudige kwalificering; breedte beroepskwalificering; betrokkenheid sociale partners; examenstramien.
- Aansluiting tussen onderwijstypen en doorstroming (paragraaf 3.5).
- Volwassenenonderwijs (paragraaf 3.6).

Evenals in hoofdstuk 2 wordt bij de verschillende topics een beknopte schets gegeven van de wijze waarop in de verschillende landen met een bepaald vraagstuk wordt omgegaan. Voor aanvullende en meer specifieke informatie per land verwijzen we naar de bijlagen.

3.2 Positionering beroepsonderwijs

Opbouw eerste fase voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

Het middelbaar beroepsonderwijs (*upper secondary vocational education*) is in een onderwijsstelsel een logisch vervolg op *lower secondary education*. Deze vooropleiding heeft reeds te maken met de vraag op welke wijze rekening kan worden gehouden met en tegemoet gekomen kan worden aan de individuele verschillen tussen leerlingen die het primair onderwijs achter de rug hebben. De benodigde differentiatiemaatregelen kennen op organisatieniveau in hoofdlijnen drie verschillende primaire aangrijpingspunten. Landen maken hierin verschillende keuzes. De aangrijpingspunten zijn:

- Het institutionele niveau: het maken van een onderscheid naar onderwijstypen, die hoger en lager in de onderwijshiërarchie staan en verschillend gewaardeerd worden. Categoriële onderwijs, *early tracking* en institutionele differentiatie zijn de gangbare begrippen. Binnen het categoriële onderwijs kent men doorgaans reeds beroepsvoorbereidende leerwegen, die aansluiten op vervolgberoepsonderwijs. Categoriële onderwijs sluit overigens de hierna te noemen differentiatiemaatregelen niet uit, omdat ook in de afzonderlijke onderwijsvormen rekening dient te worden gehouden met verschillen tussen leerlingen.
- Het schoolniveau: categorisering van leerlingen vindt niet primair institutioneel of op bestelniveau plaats, maar pas op schoolniveau. Externe differentiatie is hier de dominante maatregel. Dat kan via *streaming*, hetgeen impliceert dat elke afzonderlijke school 'categoriële' wordt gemaakt door leerlingen over qua niveau verschillende

leerwegen te verdelen. Het kan eveneens via *setting*, waarbij een leerling vakken kan volgen op verschillende niveaus.

- Het niveau van de groep of klas: interne differentiatie als meest vergaande vorm van differentiatie is hier de primaire maatregel.

Wanneer één van de laatste twee maatregelen het primaire organisatorische aangrijpingspunt is om te differentiëren, dan is in institutioneel opzicht sprake van *comprehensive education*. De idee van *comprehensiveness* – alle leerlingen bezoeken in principe dezelfde school – leidt tot geïntegreerd voortgezet onderwijs (zeg maar 'middenschoolen' behorend tot het funderend onderwijs – in allerlei varianten overigens en nooit als 'eenheidsworst'). Ook in meer *comprehensive education* systemen kunnen beroepsvoorbereidende activiteiten worden aangeboden; veelal als programma voor meer 'praktisch ingestelde leerlingen' en niet primair als leerweg.

Duitsland, Vlaanderen en Nederland zijn voorbeelden waar categorale systemen bestaan. De instroom in het middelbaar beroepsonderwijs is in deze drie landen groter dan de instroom in de tweede fase van het algemeen voortgezet onderwijs (zie tabel 2; 60-70% van de instroom in onderwijs op ISCED-3 niveau betreft het beroepsonderwijs in deze drie landen). De andere beschreven landen kennen een vorm van *comprehensive education*. Denemarken, Frankrijk en Engeland laten een instroom in onderwijs op ISCED-3 niveau zien, waarbij 40-50% van deze instromers naar het beroepsonderwijs gaat (zie tabel 2). Hieruit mag niet geconcludeerd worden dat er een causale relatie bestaat tussen de aanwezigheid van een categoriaal systeem in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en de omvang van het beroepsonderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Zo zijn er ook landen met een *comprehensive lower secondary education system* waarbij de instroom in ISCED-3 onderwijs hoger is voor het beroepsonderwijs dan voor het algemeen voortgezet onderwijs (bijvoorbeeld de Scandinavische landen Finland en Zweden).

Tabel 2: Procentuele verdeling van instroompatronen in ISCED-3 programma's naar niveau, oriëntatie en aandeel 'dual', 2006.

In tabel 2 zijn enkele kerngegevens van de gekozen landen opgenomen over de instroom in programma's op ISCED-3 niveau: verdeling over de verschillende ISCED-3 niveaus (zie paragraaf 1.2); inhoudelijke oriëntatie: aandeel algemeen voortgezet onderwijs versus aandeel beroepsonderwijs; en de mate waarin duale onderwijsvormen een rol spelen in het bestel. De Verenigde Staten hebben we niet meegenomen in deze tabel. In de statistieken wordt het instroompatroon op ISCED-3 niveau aldaar voor 100% gekenschetst als het blijven volgen van algemeen voortgezet onderwijs door pakweg 16-18-jarigen (de hoogste leerjaren van de *high school*). 'Gemakshalve' wordt daar het niveaugetal 3A aan gegeven; in de 'lege' kolommen 3B en 3C wordt verwezen naar kolom 3A ('andere ISCED-3 niveaus reeds inbegrepen').

Land	Niveau			Oriëntatie*		Aandeel 'dual'
	3A	3B	3C	AVO	BO	
België	49,4	-	50,6	30,6	69,4	3,5
Denemarken	52,2	-	47,8	52,2	47,8	47,6
Duitsland	40,6	59,0	0,4	40,6	59,4	44,2
Frankrijk	56,9	11,1	32,0	56,9	43,1	11,6
Engeland**	77,2	-	22,8	58,3	41,7	?
Nederland	62,8	-	37,2	32,5	67,5	18,3

Bron: OECD, *Education at a glance 2008*, p. 331. * AVO= algemeen voortgezet onderwijs; BO= beroepsonderwijs. **Inclusief ISCED-4 programma's in Verenigd Koninkrijk.

Onderwijs op ISCED-3 niveau

Het onderwijs op ISCED-3 niveau betreft – zo hebben we reeds geconstateerd – zowel algemeen voortgezet onderwijs als beroepsonderwijs. Het algemeen voortgezet onderwijs is primair gericht op algemene vorming die doorstroom mogelijk moet maken naar hoger onderwijs: academisch en/of professioneel beroepsgericht van karakter. Beroepsonderwijs is gericht op de overstap naar arbeid en in meer of mindere mate op doorstroom naar hogere onderwijsniveaus. In alle beschreven landen opereren deze beide vormen praktisch gescheiden naast elkaar. Hoewel – enige relativering is inderdaad op zijn plaats.

In Vlaanderen is het beroepsonderwijs geheel ingebed in het voortgezet onderwijs; 45% van de scholen biedt alleen beroepsonderwijs aan en 20% alleen algemeen voortgezet onderwijs; 35% zowel avo-onderwijs als beroepsonderwijs. Ook in Engeland zijn scholen die beide vormen aanbieden (*Sixth Form Colleges*); het accent in de uitvoering ligt daarentegen bij de *Colleges for Further Education* die vooral beroepsgerichte programma's aanbieden. In Frankrijk, Denemarken, Duitsland en Nederland functioneren scholen voor middelbaar beroepsonderwijs volledig naast scholen voor algemeen voortgezet onderwijs op dat niveau: gymnasia, *lycée générale* en havo/vwo; eventuele vavo-varianten (voortgezet algemeen volwassenenonderwijs) laten we hier buiten beschouwing.

Daarnaast zijn er ook enige onderwijsvormen (of kwalificaties) die een meer hybride karakter (kunnen) hebben: soms behoren ze formeel tot het avo, soms tot het beroepsonderwijs. Voorbeelden daarvan zijn het technisch en handelsgymnasium in Denemarken en in meer of mindere mate het Franse *lycée technologique*. In Engeland gaat het bijvoorbeeld om de *Applied A-levels*. Wat deze vormen gemeen hebben is hun sterke oriëntatie op doorstroom naar hoger onderwijs. Is er bij de genoemde voorbeelden eerder sprake van algemeen voortgezet onderwijs met een toepassingsgericht karakter in een bepaalde richting of meer van beroepsonderwijs? Een interessante vraag is ook hoe de middenkaderopleidingen in Nederland (mbo-4) zich in de toekomst willen/kunnen positioneren wanneer we de stijgende doorstroomcijfers van mbo-gediplomeerden naar het hoger beroepsonderwijs in ogenschouw nemen.

Mate van differentiatie

De differentiatie in het middelbaar beroepsonderwijs betreft zowel de inhoud als het niveau van beroepsopleidingen. Tabel 3 geeft een indicatie van deze differentiatie voor elk van de landen.

Elk beschreven land kent differentiatie naar niveau. In het middelbaar beroepsonderwijs kunnen ook programma's opgenomen zijn die meer op ISCED-2 niveau liggen, waardoor de differentiatie toeneemt. Voorbeelden daarvan zijn het *deeltijds beroepssecundair onderwijs* in Vlaanderen, de Nederlandse mbo-1 opleidingen, deeltrajecten in Denemarken en sommige duale trajecten in Frankrijk. En tevens voor (een deel van) de beroepsvoorbereidende trajecten die per deelstaat in Duitsland een verschillende invulling kunnen hebben: hetzij meer arbeidsmarktgericht, hetzij meer beroepsspecifiek (Eimers en Visser, 2006). Hier gaat het steeds om de 'onderkant' van het kwalificatiegebouw. Voor meer gedetailleerde informatie over deze differentiatie verwijzen we naar de zes bijlagen.

Tabel 3: Niveau- en inhoudsdifferentiatie in beroepsonderwijs op secundair niveau (ISCED-3)

Land	Niveaudifferentiatie	Inhoudelijke differentiatie
Vlaanderen	Impliciet drie (vier) niveaus vanwege hiërarchie in onderwijstypen; incl. ISCED-2 voor 16-18 jarigen.	26 studiegebieden met verdere specialisaties; feitelijk aantal kwalificaties/opleidingen onbekend.
Denemarken	Sinds kort (veelal) twee niveaus; impliciet meer.	130 kwalificaties/opleidingen.
Duitsland	Duaal systeem: impliciet diverse niveaus – niveau is opleidingsberoepafhankelijk. Voltijds beroepsonderwijs ten minste twee niveaus.	Duaal systeem: 344 kwalificaties. Voltijds onderwijs: onbekend (deelstaatverantwoordelijkheid).
Frankrijk	Drie niveaus; streven naar twee.	Zeer veel kwalificaties: in overzicht 4100 kwalificaties en certificaten.
Engeland	Divers.	Zeer veel kwalificaties. Ontwikkeling New Diplomas: units, kwalificaties, diplomaleerroutes – vele mogelijkheden/leerroutes in de toekomst.
Nederland	Drie (vier) niveaus (mbo-1 = ISCED-2).	237 kwalificaties met specialisaties/uitstroomdifferentiaties (circa 650).

Een betere niveauvergelijking is in de toekomst mogelijk wanneer het *European Qualification Framework* is geïmplementeerd. Daarin boeken landen in meer of in mindere mate voortgang. Denemarken is daarmee zo goed als gereed, in Vlaanderen is men een eind op streek en in een binnenkort te verschijnen Cedefop-publicatie wordt over Nederland opgemerkt *'little progress'* (Cedefop, 2009).

De inhoudelijke differentiatie binnen het beroepsonderwijsstelsel houdt verband met de bandbreedte van kwalificaties in termen van horizontale demarcaties tussen beroepen. De in de bijlagen opgenomen beschrijvingen van beroepsonderwijssystemen maken het niet mogelijk om harde uitspraken te doen over overeenkomsten en verschillen tussen landen met betrekking tot keuzes over de breedte van afzonderlijke opleidingen. Een vergelijkende, gedetailleerde analyse van het geheel van kwalificaties zou daarop meer licht kunnen werpen.

Aanbieders: publiek en privaat

Wanneer we kijken naar de openheid van het bestel voor (nieuwe) aanbieders van middelbaar beroepsonderwijs, dan zijn er drie 'modellen' te onderscheiden.

In de eerste plaats het model van publiek-private samenwerking (partnerships). Deze vorm is dominant in meer duale systemen van beroepsonderwijs (bijvoorbeeld Denemarken en Duitsland; maar ook de duale varianten in andere landen). Werkgevers/leerbedrijven verzorgen de praktijkcomponent van een opleiding, terwijl de scholen het aanvullend, beroepsbegeleidend onderwijs voor hun rekening nemen. In paragraaf 3.3 gaan we uitgebreider op deze leerweg in.

In de tweede plaats kan het beroepsonderwijs in meer of mindere mate een 'markt' zijn met instellingen die door de overheid worden bekostigd en aanbieders die niet of slechts

gedeeltelijk door de overheid worden gefinancierd. Private aanbieders ('not for profit' en 'for profit') vinden we onder de *Community Colleges* in de Verenigde Staten en in het Engelse beroepsonderwijs (vooral bij *apprenticeships and employer funded training*). Ook Nederland kent min of meer dit model, omdat privaat gefinancierde instellingen opleidingen kunnen voordragen voor een CREBO-erkenning.

Vlaanderen en in iets mindere mate Frankrijk kennen geen of weinig private, niet door de overheid bekostigde instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs. In Vlaanderen komt het niet voor, hoewel het in principe wel kan. Kennelijk is de openheid van het bestel in dit gewest geen issue. De instellingen *hors contrat* (zie paragraaf 2.5) in Frankrijk bieden over het algemeen delen van kwalificaties aan en geen volledige opleidingen.

Doelmatigheid aanbod

Naar doelmatigheid kan vanuit twee perspectieven worden gekeken.

In de eerste plaats vanuit het perspectief van de leerlingen: wordt in het kwalificeringsaanbod op nationaal/regionaal niveau tegemoet gekomen aan de inhoudelijke wensen en behoeften van (potentiële) deelnemers?

In de tweede plaats vanuit het perspectief van het bedrijfsleven: is het aanbod doeltreffend en doelmatig in het permanent voorzien in de kwantitatieve behoeften aan gekwalificeerde instroom in arbeidsmarktsectoren, bedrijfstakken en branches (denk bijvoorbeeld aan techniekstudies)?

Het feit dat er twee perspectieven zijn, maakt doelmatigheid tot een lastig vraagstuk. Zelfs wanneer alleen naar doelmatigheid wordt gekeken vanuit het perspectief van de vraagontwikkeling van arbeid is het geen zaak van simpele 'manpower'-planning. De reden dient onder meer gezocht te worden in de werking van de arbeidsmarkt en de ontwikkeling van beroepen, die de verbinding tussen beroepen en kwalificaties dynamisch maken. Een dynamiek die blijkt uit:

- het ontwikkelen van kwalificaties voor nieuwe werkgelegenheid (zie paragraaf 3.4 over de ontwikkeling van kwalificaties);
- het nemen van beslissingen over het opheffen van kwalificaties;
- de substitutiewaarde van kwalificaties, die betrekking heeft op het toepassingsbereik van aangeleerde competenties – ook buiten de sector/branche waarvoor is opgeleid; en op dit moment zeer actueel
- de economische conjunctuur en daarmee de actuele vraag naar nieuwe instroom van gekwalificeerden.

Daarnaast spelen bij de 'planning' van het aanbod typisch onderwijsorganisatorische overwegingen een rol. En de factor tijd heeft invloed: het onderwijs heeft tijd nodig om onderwijsprogramma's aan te passen en initieel gekwalificeerden af te leveren.

Het is vooral interessant om bij dit vraagstuk te kijken naar de ontwikkelingen in de Franse *lycées des métiers*. Deze vak- of branchescholen bieden voltijds beroepsonderwijs en duale trajecten aan op middelbaar en hoger niveau, maar ook om-, her- en bijscholingsprogramma's. Regionale *Académies*, die namens het Ministerie van Onderwijs verantwoordelijkheid dragen voor het functioneren van het voltijds onderwijs (*lycées*) in een regio moeten samenwerken met regionale coördinerende comités, waarin sociale partners participeren, die zich primair bemoeien met werkgelegenheidsvraagstukken en (de planning van) het opleiden via duale trajecten in de regio. De wijze waarop deze twee partijen van

een gedeelde verantwoordelijkheid naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het gehele beroepsonderwijs in een regio komen – rekening houdend met afspraken die hetzij door het ministerie hetzij door sociale partners op nationaal niveau worden gemaakt – is het volgen waard. Leerpunten voor het omgaan met het weerbarstige doelmatigheidsvraagstuk kunnen hier wellicht gevonden worden in de regionale aanpak op zich en hoe deze aanpak uitwerkt (zie verder bijlage landenstudie Frankrijk).

Ook het volgen van de ontwikkelingen in Engeland is interessant, waar *Colleges for Further Education* een fusiedrang ervaren door de introductie van de *New Diplomas*. Zullen fusies inderdaad leiden tot een schraler aanbod zoals de Engelse overheid vermoedt, of biedt een grotere schaal juist meer mogelijkheden tot inhoudelijke differentiatie voor deelnemers en bedrijfsleven? De manier waarop onderwijs wordt georganiseerd is bij deze vraag een bepalende factor.

3.3 Leerwegen

Omvang duaal en school-based leren

Landen verschillen in de mate waarin middelbaar beroepsonderwijs in voltijds (en deeltijds) verband of in duale vorm wordt gevolgd (zie tabel 4). De rechtspositie van de deelnemer is verschillend bij deze twee vormen: leerling die fulltime/parttime onderwijs volgt versus leerling-werknemer. Denemarken spant de kroon met bijna 100% duaal middelbaar beroepsonderwijs. Hetzelfde geldt voor Vlaanderen, maar dan in omgekeerde richting – vijf procent duaal; iets minder nog dan in Engeland. Driekwart van de instroom in het middelbaar beroepsonderwijs in Duitsland zit in het duale systeem. Voor Frankrijk en Nederland liggen de percentages iets boven de 70% deelname aan voltijds/deeltijds beroepsonderwijs. Deze verschillen zijn wellicht in eerste instantie terug te voeren op culturele tradities, anderzijds in elk geval ook op het verschil in waardering voor beide leerwegen.

Tabel 4: instroom beroepsonderwijs naar leerweg in %; bewerking deel van tabel 2.

Land	Aandeel duaal in instroompatroon (combinatie leren en werken)
Vlaanderen	5%
Denemarken	99-100%
Duitsland	74-75%
Frankrijk	26-27%
Engeland	7%
Nederland	27-28%

Het is opmerkelijk dat zowel in Denemarken als in Nederland veel volwassenen gebruik maken van duale opleidingen. De gemiddelde leeftijd van deelnemers aan duale opleidingen ligt in Denemarken op 22 jaar en in de beroepsbegeleidende leerweg in Nederland op 25/26 jaar. In 2004 heeft men in Engeland afscheid genomen van een maximum leeftijdsgrens, die tot het 25^{ste} levensjaar liep. Initiële kwalificering en beroepsgerichte volwasseneneducatie gaan hier hand in hand.

Gelijkwaardigheid van leerwegen?

In Denemarken hecht men aan duaal opleiden; bedrijven echter die in handen zijn van buitenlandse eigenaren zijn minder geneigd om leerarbeidsplaatsen ter beschikking te stellen. Naast het gegeven dat sociale partners een grote invloed hebben op de inrichting

van het beroepsonderwijs, spelen kostenoverwegingen een rol bij de waardering van duaal opleiden. Voltijds beroepsonderwijs is duurder, zo is de veronderstelling. Gelijkwaardigheid is geen issue, omdat Denemarken geen voltijds beroepsonderwijs op middelbaar niveau kent.

In Vlaanderen functioneert het alternerend of duale leren binnen de partiële leerplicht voor 15/16-18-jarigen in het *deeltijds beroepssecundair onderwijs* (DBSO) en in de 'leertijd' (combinatie van leren en werken). Het is bedoeld voor de zwakste groep leerlingen en heeft weinig aanzien. Het DBSO is vanaf het schooljaar 2008 omgezet in een voltijds engagement, omdat veel deelnemers – circa vijftig procent – geen leerarbeidsplaats had, zodat feitelijk slechts 15 uur per week aan onderwijs werd deelgenomen. De maatregel is min of meer te vergelijken met de introductie van de kwalificatieplicht in Nederland. De leertijd kent een hoge uitval; wanneer een leerling deze wel succesvol afsluit, zijn de arbeidsmarktperspectieven redelijk goed.

Ook in Engeland is de status van *apprenticeships* minder dan die van *fulltime vocational education*. Het 'duale systeem' in Engeland heeft de afgelopen twee decennia een reeks van veranderingen ondergaan. Zo zijn onder meer *young apprenticeships* geïntroduceerd voor 14-16-jarigen. En binnen de *apprenticeships* zijn naast een beroepsspecifieke kwalificatie (*national vocational qualification*) inmiddels twee elementen toegevoegd: sleutelvaardigheden (*key skills*) en een technisch certificaat (onderliggende theoretische kennis voor een specifieke kwalificatie, die aangeboden wordt door *Further Education Colleges*). Deze laatst genoemde genomen maatregelen moeten onder meer het duale leren versterken en opwaarderen.

Ook in Duitsland worden het duale systeem en het voltijds beroepsonderwijs niet als gelijkwaardige leerwegen opgevat; zelfs niet wanneer opleidingen zich richten op dezelfde beroepen. In Duitsland worden de duale beroepsopleidingen hoger gewaardeerd dan de voltijds beroepsopleidingen. De wijd verbreide opvatting is dat het duale systeem 'opleidt voor een beroep' en het voltijds beroepsonderwijs slechts 'voorbereidt op beroepsuitoefening' (oftewel enigszins bond geformuleerd 'het vak moet dan nog geleerd worden'). Werkgevers verlangen nogal eens dat gediplomeerden uit het voltijds beroepsonderwijs alsnog gaan deelnemen aan een duale opleiding. Al eerder hebben we er op gewezen dat deze gediplomeerden de mogelijkheid hebben om onder voorwaarden deel te nemen aan de extraneusregeling binnen het duale systeem teneinde een *Facharbeiterbrief* (of een andere equivalent in het duale systeem) te verwerven; van deze mogelijkheid wordt steeds meer gebruik gemaakt.

Zowel in Frankrijk als in Nederland leiden duale trajecten formeel gezien op voor dezelfde kwalificaties/diploma's als het voltijds beroepsonderwijs.

Desondanks hebben duale constructies in Frankrijk een lagere status. Wellicht zou dit te maken kunnen hebben met de vrij omvangrijke algemene vormingscomponent in het voltijds *lycée professionnelle* (circa 40% van de studietijd is gereserveerd voor avo-vakken), waar gezien de vormgeving duale opleidingen feitelijk minder effectieve leertijd voor beschikbaar hebben. Daarnaast is er voor ongekwalificeerde schoolverlaters het *contrat de professionalisation* waarin begeleiding en werkend-leren samengaan. De schoolcomponent van het duale traject wordt verzorgd door de *Centres de Formation d'Apprentis*.

In Nederland worden de beide leerwegen als communicerende vaten gezien; en er is geen sprake van statusverschil.

3.4 Kwalificering en examinering

Meervoudige kwalificering

Alle landen kennen het concept van meervoudige kwalificering in het middelbaar beroepsonderwijs; hoogstens verschillen de accenten in opleidingstrajecten en bij de feitelijke invulling van leerwegen in de dagelijkse praktijk (bij voorbeeld tussen voltijds onderwijs en duaal opleiden).

Zo besteedt het Franse *lycée professionnelle* zeer veel aandacht aan de avo-vakken. In kwalificatiebeschrijvingen en/of raamleerplannen in Duitsland en Denemarken wordt tevens aandacht besteed aan algemene vorming. En in Vlaanderen zijn zelfs alleen de algemene eindtermen centraal vastgesteld; (vooralsnog?) niet de kennis en kunde voor de meer beroepsgerichte kwalificering. In Nederland zijn de niet-beroepsgerichte eindtermen verwoord in het vrij abstracte document *Leren, loopbaan en burgerschap*, dat een integraal onderdeel is van alle nieuwe kwalificatiedossiers.

Ook kennen alle landen doorstroomkwalificering, zij het (vooralsnog) niet per se altijd in de richting van hoger onderwijs (bijvoorbeeld Duitsland; zie verder paragraaf 3.5). Interne doorstroom op ISCED-3 niveau – binnen dezelfde inhoudelijke oriëntatie – is bijvoorbeeld mogelijk in Nederland (van mbo-2 naar mbo-3), binnen het Franse *lycée professionnelle*, in Denemarken, enigszins in Vlaanderen binnen het *beroepssecundair onderwijs*, en in Engeland (bijvoorbeeld *NVQ-levels*).

Desondanks zijn er ook beroepsopleidingstrajecten waarbij deelnemers in een fuik of *Sackgasse* dreigen te lopen; zonder mogelijkheden tot verdere doorstroom. Voorbeelden daarvan zijn het *deeltijds beroepssecundair onderwijs* in Vlaanderen, maar evenzeer de beroepsvoorbereidende opleidingstrajecten voor vooral leerlingen van de Duitse *Hauptschule* die het duaal systeem niet kunnen binnenkomen en daarmee evenmin een toegangspoort tot de arbeidsmarkt hebben; de weg naar de arbeidsmarkt loopt voor Duitse jongeren via het duale systeem. Deze jongeren worden in Hamburg wel als 'schakelnomaden' getypeerd. Het zijn doorgaans trajecten aan de 'onderkant' van het beroepsonderwijsstelsel.

Breedte van de beroepskwalificering

De vraag naar de breedte van de beroepskwalificering zelf is in beroepsonderwijs dat meervoudig wil kwalificeren interessant. Een vraag die zelfs aan belang wint, omdat leren op de werkplek steeds meer aandacht krijgt in beroepsopleidingen. In het beroepsonderwijs gaat het dan niet alleen om het vinden van een juist evenwicht tussen meer specifiek en meer generiek opleiden, zoals dat in de literatuur wordt aangeduid. Ook de samenhang tussen het leren van beroepsrelevante (basis)kennis en vaardigheden én het participeren in werkgemeenschappen vraagt om expliciete aandacht; naast het willen leren beheersen van kennis en vaardigheden (motivatie). Het gaat ook in het beroepsonderwijs om de ontwikkeling van hoofd, hart en hand (Nijhof,2008; Poortman en Visser,2009). Daarmee is de vraag van belang wat de school en wat het bedrijf kan bijdragen aan brede beroepskwalificering, en hoe: wat kan waar het best geleerd worden? Zo is in de praktijkcomponent per definitie sprake van bedrijfs(context)specifiek opleiden – een grote omvang van de praktijkcomponent maakt een opleiding over het algemeen specifieker. Dat

betekent dat het 'wat' (doelen) en het 'hoe' (vormgeving) bij de vraag naar de gewenste breedte in wezen niet te scheiden zijn; vorm en inhoud staan niet los van elkaar, maar vertonen essentiële samenhang. Die vraag naar de gewenste optimale breedte van de beroepskwalificering is een 'hot issue' in het denken over de inrichting van het beroepsonderwijs in Europa – vraagstukken rondom doelen, inhouden en vormgeving zijn daarbij in onderlinge samenhang aan de orde. Het begrip 'breedte' verwijst binnen een kwalificatie naar de verschillende aspecten van een beroep, maar eveneens – zo hebben we reeds geconstateerd – naar de horizontale afbakening tussen kwalificaties.

Bij het formuleren van de kwalificaties van het beroepsonderwijs wint het Angelsaksische *outcome-based* denken terrein. In deze benadering worden het 'wat' en het 'hoe' gescheiden: kwalificaties moeten leerwegaafhankelijk worden geformuleerd en op meerdere manieren verworven kunnen worden. Bij de kwalificatiestructuurontwikkeling voor het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland wordt bij dit denken aangesloten. De beoogde output (het 'wat') wordt beschreven in kwalificaties, het 'hoe' is dan aan de opleidingsuitvoerende instellingen. In landen als Denemarken en Duitsland is er bij de opstelling van kwalificaties (en ook van raamleerplannen) minder schroom om niet met een dergelijke strikte scheiding te werken, zonder dat dit direct leidt tot het idee dat sprake is van een aantasting van de (relatieve) autonomie van scholen en leerbedrijven; dat geldt ook voor Frankrijk.

Betrokkenheid sociale partners

De betrokkenheid van sociale partners bij het middelbaar beroepsonderwijs verschilt per land. In Denemarken zijn sociale partners op alle niveaus betrokken bij het beroepsonderwijs, met een accent op het sectorale en lokaal-regionale vlak. De plusminus 120 branchecommissies spelen een centrale rol, doordat ze zowel betrokken zijn bij de opstelling als bij de regionale inkleuring van kwalificaties. De ontwikkeling van een nationaal kwalificatieraamwerk impliceert dat er een verbinding wordt gelegd met het Europese raamwerk (EQF).

Ook in Duitsland is sprake van een grote betrokkenheid van sociale partners. Vooral in het duale systeem en in mindere mate het voltijds beroepsonderwijs. Met de hervorming van de Wet op het Beroepsonderwijs in 2005 kan nu voltijds beroepsonderwijs ingericht worden volgens de eisen van het duale systeem, zodat de arbeidsmarktperspectieven voor jongeren die de in Duitse ogen 'alternatieve' voltijds beroepsonderwijsroute volgen, worden verbeterd.

In Vlaanderen worden beschrijvingen van beroepsprofielen en daarbij behorende competenties opgesteld door de Sociaal Economische Raad Vlaanderen (SERV). Onderwijsinstellingen kunnen deze gebruiken voor de ontwikkeling van leerplannen. Het geheel aan beroepsprofielen is echter niet dekkend voor de branches en sectoren. Veel werk maakt men op dit moment van de ontwikkeling van een nationale kwalificatiestructuur, die spoort met het EQF. De insteek is om onderwijskwalificaties beter te verbinden met de beroepskwalificaties die de SERV opstelt. De betrokkenheid van sociale partners wordt daarmee versterkt in de nabije toekomst.

In Engeland is het streven van de overheid om de werkgevers meer te betrekken bij de formulering van de kwalificatiebehoefte. Van oudsher is de betrokkenheid van sociale

partners beperkt. De plusminus 25 *Sector Skills Councils (SSCs)* waarin het bedrijfsleven vertegenwoordigd is, ontwikkelen beroepsstandaarden.

Op deze standaarden worden aan de aanbodzijde vervolgens kwalificaties en beoordelingsarrangementen geënt. Daar zijn *awarding bodies* bij betrokken. Accreditatie van deze kwalificaties geschiedt door de *Qualification and Curriculum Authority*. De *SSCs* zien echter weinig mogelijkheden om de aanbodkant van het beroepsonderwijs te beïnvloeden.

In Frankrijk zijn de sociale partners eveneens betrokken bij het opstellen van kwalificaties en exameneisen. Daarnaast probeert men het bedrijfsleven nog sterker te betrekken bij de duale opleidingsvormen van het beroepsonderwijs: door uitbreiding van het aantal kwalificaties en door de introductie van hogere niveaus binnen het duale deelsysteem van het beroepsonderwijs. Reeds gewezen is op hun rol in de regio's waar regionale plannen worden gemaakt om in de kwantitatieve en kwalitatieve kwalificatiebehoeften van het bedrijfsleven te voorzien.

Examenstramien

Bij examens zijn over het algemeen niet alleen de onderwijsaanbieders betrokken. Externen spelen daarin een rol, zo hebben we reeds geconstateerd in hoofdstuk 2. Uitzondering op die regel zijn Vlaanderen en Nederland. Toezicht op de examens wordt in beide landen uitgevoerd door de onderwijsinspectie: in Vlaanderen op instellingsniveau, in Nederland op opleidingsniveau.

3.5 Doorstroom- en aansluitingsvraagstukken

Doorlopende leerlijnen of breuklijnen met eerste fase voortgezet onderwijs

Het beroepsonderwijs in Vlaanderen behoort tot het voortgezet onderwijs. De eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs sluiten naadloos op elkaar aan wat veelal geen overstap naar een andere school overbodig maakt. Dat geldt dientengevolge ook voor het beroepsonderwijs, waarin sprake kan zijn van een doorlopende leerlijn.

In alle andere landen is wel een overstap naar een andere school noodzakelijk om deel te nemen aan het middelbaar beroepsonderwijs, zodat een doorlopende leerlijn niet is gegarandeerd. Jongeren gaan naar een ander type onderwijs, een nieuwe school met een andere cultuur. Een breuklijn die mogelijk bijdraagt aan hoge uitval in de eerste jaren van het middelbaar beroepsonderwijs. Die hoge uitval in de eerste jaren van het vervolgeroepsonderwijs is bijvoorbeeld in Nederland zichtbaar. Wanneer we echter kijken naar de Eurostat-cijfers over voortijdig schoolverlaten (18-24-jarigen die geen startkwalificatie hebben en evenmin onderwijs volgen), dan kunnen we constateren dat de in deze studie beschreven Europese landen inmiddels nauwelijks voor elkaar onderdoen wat betreft de resultaten. Het percentage voortijdige schoolverlaters ligt in deze landen overal op 12-13% (meetjaar 2007). In België scoort men niet substantieel beter dan in landen waar sprake is van een breuklijn – de resultaten blijven betrekkelijk stabiel sinds 2002. Vooral Engeland en in mindere mate Nederland hebben in de reductie van het aantal voortijdige schoolverlaters sinds 2002 vooruitgang geboekt. In Duitsland en Frankrijk is in de periode 2002-2007 sprake van een stabiel patroon. Voor Denemarken geldt het tegenovergestelde: sinds 2002 kent dat land een toename van 45% voortijdige schoolverlaters, zodat kanttekeningen op zijn plaats zijn bij het zogenoemde 'inclusiviteits-principe' van het Deense (beroeps)onderwijs. Het is dus de vraag of en in welke mate de opbouw van het

onderwijssysteem een belangrijke factor is bij voortijdig schoolverlaten of dat andere factoren van meer betekenis zijn. De onlangs gestarte experimenten in Nederland waarbij scholen voor vmbo en mbo gezamenlijk de laatste twee jaren van het vmbo en een mbo-2 opleiding verzorgen, zodat sprake is van een doorlopende leerlijn, moeten uitwijzen of mede door het nemen van deze maatregel de uitval inderdaad vermindert.

Doorstroom naar hoger onderwijs

Het vergroten van het aantal hoger opgeleiden in de beroepsbevolking is een belangrijke Europese doelstelling, die begin deze eeuw is afgesproken in Lissabon. In elk onderwijssysteem is over het algemeen goed geregeld dat er een aansluiting is tussen het algemeen voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. Maar hoe zit het met de aansluiting van het middelbaar beroepsonderwijs op het hoger onderwijs?

In Vlaanderen sluiten alle vormen van voortgezet onderwijs aan op alle vormen van hoger onderwijs, zo ook het beroepsonderwijs op middelbaar niveau. Bij leerlingen die algemeen voortgezet onderwijs hebben genoten, zijn de kansen wel groter om door te stromen en vervolgens ook te slagen in het hoger onderwijs.

Het middelbaar beroepsonderwijs in Frankrijk – *lycée professionnelle* – geeft eveneens toegang tot het hoger onderwijs. Op de lagere niveaus van dit onderwijs is doorstroom naar kort hoger onderwijs mogelijk; op het hoogste niveau naar bachelorprogramma's. Het diploma van dit middelbaar beroepsonderwijs – *bac pro* – wordt echter primair gezien als een kwalificatie ten behoeve van arbeidsmarktinstroom. De slaagkansen zijn voor deze diplomabezitters betrekkelijk gering, evenals de doorstroomkans.

In Duitsland sluit het duale systeem niet aan op het hoger onderwijs. Dat is reeds jaren een aandachtspunt. Met de introductie van ECVET wil men daar verandering in aanbrengen. ECVET is een studiepuntensysteem dat vergelijkbaar is met het *European Credit Transfer System (ECTS)* voor het gehele Europese hoger onderwijs. Het is echter de vraag of de introductie van ECVET een voldoende krachtig instrument is om verandering te bewerkstelligen in het betrekkelijk afschermend gedrag dat het hoger onderwijs tentoonspreidt ten opzichte van het duale systeem.

In het voltijds beroepsonderwijs kan in een variant een *Fachhochschulreife* behaald worden; doorleren in het hoger beroepsonderwijs behoort dan tot de mogelijkheden. *Abitur* (gymnasiumdiploma) en *Fachhochschulreife* zijn de verzekerde toegangsbewijzen voor hoger onderwijs.

Ut het duale stelsel direct doorstromen naar bachelorprogramma's in het hoger onderwijs kan niet in Denemarken; wel naar *short cycle higher education programmes*, die vervolgens een aansluiting kennen met bachelorprogramma's. Deze programma's zijn er in twee varianten, hbo-kort en hbo-medium. Aan de overstap naar hbo-medium zijn voorwaarden verbonden. Gezien de inhoud en het kwalificatieniveau zouden deze opleidingen elders eerder ressorteren onder het middelbaar beroepsonderwijs.

In Engeland bepalen de instellingen voor hoger onderwijs zelf de toelatingseisen. *A-levels* openen traditioneel de deuren van het hoger onderwijs, maar er zijn veel alternatieve doorstroomroutes. Binnen het hoger onderwijs zijn er sub-degrees onder het niveau van de

bachelor. In 2001 zijn de *Foundation Degrees* geïntroduceerd (vergelijkbaar met de 'associate degree'). Deze worden samen met het bedrijfsleven ontwikkeld en zowel door instellingen voor hoger onderwijs als door *Colleges for Further Education* aangeboden.

In de Verenigde Staten bieden de *Community Colleges* eveneens associate degree programma's aan; in paragraaf 2.7 zijn we daarop reeds ingegaan.

In Denemarken, Frankrijk en Engeland zijn korte hoger onderwijsprogramma's ontwikkeld. Deze programma's zijn min of meer te vergelijken met de Nederlandse associate degree programma's. Ook in Vlaanderen bestaan dergelijke programma's die de naam *hoger beroepsonderwijs* zullen gaan dragen. Een opmerkelijk verschil met Nederland is dat elders niet de ontwerpbeperking is ingevoerd dat associate degree programma's onderdeel zijn van een geaccrediteerd bachelorprogramma. Ze hebben volledig een zelfstandige betekenis, maar sluiten wel aan op bacheloropleidingen.

Het verschillende belang dat in de landen aan kort hoger onderwijs wordt gehecht is ook enigszins zichtbaar in het onderwijsniveau van de beroepsbevolking (zie tabel 1 in paragraaf 1.3). België, Frankrijk, Denemarken, Duitsland en het Verenigd Koninkrijk kennen een percentage van 8-18% in die bevolking met een onderwijsniveau ISCED-5B; de Verenigde Staten en Nederland een percentage van 2-5%. Percentages boven de 25% op ISCED-5A niveau komen voor in de Verenigde Staten, Nederland en Denemarken.

3.6 Volwassenenonderwijs

Algemene volwasseneneducatie staat los van het beroepsonderwijs in Denemarken, Duitsland, Frankrijk en Vlaanderen. De *Community Colleges* in de Verenigde Staten bieden ook programma's aan die aan te duiden zijn als algemene volwasseneneducatie. In Engeland zijn lokale centra voor volwassenenonderwijs actief. De positie van de algemene volwasseneneducatie in Nederland is tot op dit moment uniek, wanneer we dat vergelijken met andere landen. Het afschaffen van de 'gedwongen winkelnering' bij ROC's voor de uitvoering van algemeen educatieve activiteiten voor volwassenen leidt tot een andere situatie. Dan is het geen automatisme meer dat algemene volwasseneneducatie en beroepsonderwijs in één institutioneel verband zijn opgenomen.

4 Slot: leerpunten

Conclusie

Alle Europese landen kennen een gedifferentieerd stelsel van middelbaar beroepsonderwijs; echter nergens zo beoogd samenhangend als in Nederland via het (inhoudelijk)-institutionele ROC-concept. Daarbij nemen we in beschouwing de verschillende arbeidsmarktsectoren, de diversiteit in leerwegen, de onderscheiden niveaus voor opleidingen, deelname door jongeren (16-plus) en volwassenen, de heterogeniteit van de doelgroep qua talent en de verbinding met de algemene volwasseneneducatie. Geen enkel land combineert deze zes facetten in één institutioneel verband.

Dat geldt ook voor de Verenigde Staten met hun *Community Colleges*; lokale organisaties die proberen te voorzien in de educatieve behoeften van de *community* (18-plus) waarbij het 'campus' idee als organisatorische vorm wordt ingezet – hoewel niet altijd waargemaakt. Reden om het ROC-concept te koesteren en verder door te ontwikkelen en te verbeteren?

Leerpunten

In elk van de zes bijlagen bij dit rapport is in een slothoofdstuk aangegeven wat Nederland zou kunnen leren van een bepaald land. Niet alle genoemde punten zullen hier de revue passeren. We stippen slechts een beperkt aantal aan en verwijzen verder naar de suggesties die in elke landenstudie zijn gedaan. De zes punten die hier naar voren worden gehaald houden alle direct verband met het multifunctionele ROC-concept.

- Sommige landen zijn voortvarend bezig met de implementatie van het *European Qualification Framework*. Nederland loopt achteraan in de rij (Cedefop, 2009). Dat kan in een voordeel worden omgezet, als buitenlandse ervaringen met het implementatieproces worden meegenomen in de Nederlandse aanpak (bijvoorbeeld Denemarken en Vlaanderen).
- De betrokkenheid van sociale partners is vooral in landen met een duaal of gedualiseerd systeem erg groot. In Denemarken werkt deze invloed door van het sectorale naar het regionale niveau: in de regionale inkleuring van kwalificaties. Die inkleuring is ook een Nederlands thema: van belang is om na te gaan hoe deze regionale inkleuring wordt georganiseerd en wat deze opbrengt. Vragen rondom meer generiek en meer specifiek opleiden zijn daarbij een belangwekkend aandachtspunt.
- Daarop aansluitend is de regionale coördinatie, zoals die in Frankrijk plaatsvindt, een interessant gegeven om tot een meso-doelmatig regionaal aanbod aan opleidingen te komen (*comité de l'emploi et de formation professionnelle*). Een natuurlijke proeftuin hiervoor zijn de in ontwikkeling zijnde *lycées des métiers* waarbij onderwijspartijen (*Académies*) en sociale partners binnen landelijke kaders met elkaar tot overeenstemming moeten komen over dit aanbod dat zich uitstrekt van middelbaar tot hoger beroepsonderwijs en waarbij postinitiële scholing eveneens aan de orde is. Deze ontwikkeling vindt ook binnen multisectorale instellingen plaats: een idee voor Nederlandse experimenten?
- In Engeland is de curriculumherziening voor onderwijs aan 14-19-jarigen een belangwekkend thema. Men probeert aldaar meer flexibele diplomaeerroutes te ontwerpen. Doordat deze herziening zowel het algemeen voortgezet onderwijs betreft als het beroepsonderwijs kunnen allerlei mengvormen tussen die twee

gescheiden werelden gaan ontstaan, inclusief mogelijke diplomaleerroutes die branche-doorsnijdend zijn. Vooral voor de mbo-programma's die veel gediplomeerden kennen die doorstromen naar dat deel van het hoger onderwijs dat eerder opleidt voor 'portfolio'beroepen, kan het kennismaken van de Engelse resultaten met deze curriculumhervorming nieuwe ontwikkelingsperspectieven bieden voor wellicht de invulling van een deel van de huidige middenkaderopleidingen. Binnen datzelfde inspiratieperspectief kan ook gekeken worden naar het Deense algemeen voortgezet onderwijs in de vorm van het technisch en het handelsgymnasium, die beide dubbelkwalificerend van karakter zijn.

- Kort hoger onderwijs is tot nog toe een bescheiden loot aan de educatieve stam in Nederland (vroeger het kleinschalige kort-hbo; nu de pilotprojecten met associate degree programma's). Doorstroom uit het middelbaar beroepsonderwijs naar het hoger beroepsonderwijs richt zich op bachelorprogramma's. Dat ligt in een aantal Europese landen anders. Het Franse *lycée professionnelle* – voorzover op doorstroom gericht – richt zich vooral op kort hoger onderwijs. In Engeland is de ontwikkeling van *Foundation Degrees* booming business sinds 2001 en de *Colleges for Further Education* zijn inmiddels voor 48% de leverancier van de nieuwe instroom in het hoger onderwijs. In Denemarken is vanuit het middelbaar beroepsonderwijs alleen directe instroom in korte programma's mogelijk. Vlaanderen ontwikkelt het *hoger beroepsonderwijs* (dat niet als tertiair onderwijs wordt beschouwd) onder meer vanuit een deel van de volwasseneneducatie (*hoger onderwijs voor sociale promotie*). De aanwezigheid van middenkaderopleidingen in Nederland is/was(?) een 'natuurlijke' rem om kort hoger onderwijs tot ontwikkeling te brengen. Dat is niet geheel onbegrijpelijk. De middenkaderopleidingen zijn in internationaal opzicht enigszins een 'buitenbeentje' wanneer gekeken wordt naar de cumulatieve opleidingsduur: is het nog secundair onderwijs of hoort het reeds bij het tertiaire onderwijs? De positie van dit onderwijs vanuit een internationale optiek kan via het instrument *EQF* worden vastgesteld en door het uitvoeren van meer diepgaande vergelijkende studies, zoals dat een aantal jaren geleden is gedaan voor de mbo-2 opleidingen (Houtkoop, Van der Velden en Brandsma, 2004).
- Alle systemen worstelen met de vraag op welke wijze effectief kan worden omgegaan met deelnemers die de onderkant van het kwalificatiegebouw bevolken. De typen maatregelen lijken op elkaar. Enkele voorbeelden: de ontwikkeling van motiverende, toepassingsgerichte leerprogramma's zoals de productiescholen voor ongekwalificeerde jongeren in Denemarken (opdrachtgestuurd leren); de introductie van leertrajecten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs waarin leren en werken worden gecombineerd (bijvoorbeeld leerwerktrajecten in Nederland; *young apprenticeships* in Engeland); maatregelen die raken aan het schuiven met de voltijdse leerplicht, zoals de introductie van de 'kwalificatieplicht' in Nederland, de voorziene verlenging van de leerplicht tot achttien jaar in Engeland in het komende decennium, de omzetting van het *deeltijds beroepssecundair onderwijs* voor 15-18-jarigen in voltijds trajecten van minimaal 28 uur per week in Vlaanderen; de introductie van leerarrangementen die sterker op arbeidsmarkttoeleiding zijn gericht dan op beroepsspecifiek opleiden, zoals een deel van de beroepsvoorbereidende trajecten voor *Hauptschule*-leerlingen in Duitsland, deeltrajecten binnen het middelbaar beroepsonderwijs in Denemarken, de opleidingen voor arbeidsmarktgekwalificeerde assistenten (mbo-1) in Nederland. Bij de verschillende

leerarrangementen is veelal ook de vraag aan de orde of het een speciale voorziening is voor een kwetsbare groep jongeren en de mate waarin deze arrangementen verbonden zijn met of ingebed liggen in de hoofdstroom van het middelbaar beroepsonderwijs. De wijze waarop elders met dat spanningveld wordt omgegaan kan leerpunten opleveren voor de Nederlandse situatie.

Bronnen

- Busse, G. (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Denemarken*. Nijmegen: KBA.
- Busse, G. (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Duitsland*. Nijmegen: KBA.
- Cedefop (2009). *Continuity, consolidation and change*. Thessaloniki: Cedefop (forthcoming).
- Department for Education and Skills (2005). *White Paper: 14-19 Education and Skills*. London: DfES.
- Eimers, T. en K. Visser (2006). Voortijdig schoolverlaten: Hamburg. In: *Voortijdig schoolverlaten: stadspportretten*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Esch, W. van (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Verenigde Staten*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Hövels, B., K. Visser en H. Schuit (2006). *Over 'hamers' en 'vasthouden' gesproken. Vijfentwintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland: terug- en vooruitblik*. 's-Hertogenbosch: ACOA.
- Houtkoop, W.A., R.K.W. van der Velden en T.F. Brandsma (2004). *De waarde van de startkwalificatie*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- OECD (2008). *Education at a glance 2008*. Paris: OECD.
- Meijer, K. (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Frankrijk*. Nijmegen: KBA.
- Nijhof, W.J. (2008). *Naar 'nieuwe' examineringsvormen in het mbo?* Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Poortman, C. en K. Visser (2009). *Leren door werk. De match tussen deelnemer en werkplek*. 's-Hertogenbosch: ecbo (nog te verschijnen).
- Smulders, H. (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: Verenigd Koninkrijk – Engeland*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Unesco (1999). *Operational manual for ISCED-1997*. New York: Unesco.
- Visser, K. (2009). *Landenstudie secundair beroepsonderwijs: België – Vlaanderen*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

**Bijlagen: landenstudies beroepsonderwijs op middelbaar niveau –
ISCED-niveau 3.**

Auteurs:

**Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA): Gerd Busse en Kees
Meijer.**

**Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo): Wil van Esch, Hester Smulders en
Karel Visser.**