

Tilburg University

Lifelong learning in Nederland

van der Veen, Ruud; Amsing, Mariette; van Dellen, Theo

Published in:
Handboek effectief opleiden

Publication date:
2012

Document Version
Other version

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
van der Veen, R., Amsing, M., & van Dellen, T. (2012). Lifelong learning in Nederland: Beroepsonderwijs en hoger onderwijs volwassenen. In P. Schramade (Ed.), *Handboek effectief opleiden* (pp. 201-223). Elsevier bedrijfsinformatie b.v..

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

17.1-6

Lifelong learning in Nederland: beroepsonderwijs en hoger onderwijs voor volwassenen.

Dr. R. van der Veen, M. J. Amsing, M.Sc. en Dr. T. van Dellen

Inhoud

1.	Inleiding.....	4
1.1	Probleemstelling.....	4
1.2	Overzicht.....	7
2.	Relevante ontwikkelingen in Nederland.....	8
2.1	Volwassenenonderwijs in Nederland.....	8
2.2	Beleid Ministerie van Onderwijs.....	9
2.3	Vorming Regionale Opleidingscentra.....	11
2.4	Hervorming hoger onderwijs.....	12
3.	Relevante ontwikkelingen in de Verenigde Staten.....	14
3.1	Het onderwijssysteem in de Verenigde Staten.....	14
3.2	Een <i>undergraduate</i> programma voor volwassenen.....	17
3.3	Een <i>graduate</i> programma voor volwassenen.....	19
3.4	Een <i>post-graduate</i> programma voor volwassenen.....	20
4.	Conclusies en aanbevelingen.....	22
4.1	Model Brüning.....	22
4.2	Microniveau.....	24
4.3	Mesoniveau.....	25
4.4	Macroniveau.....	26
	Literatuur.....	27

Dr. R. (Ruud) van der Veen was van 1998 tot 2010 adjunct hoogleraar “Adult Learning and Leadership” op Teachers College, Columbia University, New York. E-mail: ruudoda@zonnet.nl

M.J. (Mariëtte) Amsing heeft een master degree in Algemeen Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Haar master thesis (2011), onder begeleiding van Dr.

J.J.M. Zeelen, is een verslag van een onderzoek in de Verenigde Staten naar nieuwe vormen van hoger onderwijs voor volwassenen. E-mail: m.j.amsing@gmail.com

Dr. T. (Theo) van Dellen is universitair docent bij de opleiding Algemeen Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij werkt binnen het thema *lifelong learning* en is verantwoordelijk voor het onderwerp werk(plek)gerelateerd leren. E-mail: t.van.dellen@rug.nl

1. Inleiding

In drie recente bijdragen aan dit handboek werd de huidige situatie in het veld van *lifelong learning* in Nederland geschetst. In de eerste bijdrage (Van Dellen, 2011a) werd een algemeen overzicht gegeven van de verschillende vormen van *lifelong learning* en de behoefte aan *lifelong learning* in Nederland. In de tweede bijdrage (Van Dellen, 2011b) werd beschreven welke kennis, vaardigheden en houdingen docenten en andere begeleiders van leerprocessen van volwassenen dienen te hebben. In de derde bijdrage (Van Dellen & Van der Veen, in press) werd beschreven welke problemen er spelen rondom *lifelong learning* en hoe en in welke mate deze problemen tot nu toe werden opgelost. Deze vierde bijdrage gaat in op een specifiek, urgent probleem in Nederland, namelijk dat van het gebrek aan flexibiliteit en maatwerk in het beroeps- en hoger onderwijs, en het meer toegankelijk maken van het onderwijs voor volwassenen.¹

1.1 Probleemstelling

De Nederlandse regering schrijft in nota's midden jaren negentig weliswaar dat ons land een kennissamenleving-in-wording is en daarom behoefte heeft aan voorzieningen voor *lifelong learning*, maar in de praktijk blijft het actieplan van de overheid vanaf het begin ver achter bij deze doelstelling (Hake, Van der Kamp & Slagter 1999; zie ook paragraaf 2). Het was één van de Lissabon-doelstellingen om in 2010 12.5% van de bevolking deel te laten nemen aan *lifelong learning*. Met een gemiddelde van rond de 15-16%, is deze EU-benchmark ruimschoots gehaald, maar het eigen doel van 20% is nog lang niet gehaald. Daarnaast laat tabel 1 zien dat de deelname aan activiteiten van levenslang leren boven de leeftijd van 30 jaar laag is ten opzichte van het OECD-gemiddelde.

Tabel 1.

Gemiddeld percentage deelname aan volwasseneneducatie ten opzichte van de totale bevolking, in 2001 en 2009

	Deelnemers aan onderwijs van 30 tot 39 jaar (als percentage van de bevolking van 30 tot 39 jaar)		Deelnemers aan onderwijs van 40 jaar of ouder (als percentage van de bevolking ouder dan 40 jaar)	
	<u>2001</u>	<u>2009</u>	<u>2001</u>	<u>2009</u>
Nederland	3.2	2.9	0.7	0.7

¹ Wij zijn Dr. J. Zeelen, hoofd van de afdeling Levenslang Leren aan de RUG, bijzonder erkentelijk voor zijn commentaar op een eerdere versie van deze tekst.

Verenigde Staten	4.9	5.8	1.2	1.4
OECD	4.8	6.2	1.3	1.5

Bron: voor 2001, OECD (2003, tabel C1.2) en voor 2009, (2011, tabel C1.1a)

De cijfers laten zien dat Nederland in 2001 al achterligt op het OECD-gemiddelde. Terwijl het OECD-gemiddelde vooruitgang boekt tussen 2001 en 2009, zakt Nederland verder weg, vooral in de cruciale categorie van deelnemers van 30 tot 39 jaar. Het OECD-gemiddelde wordt vooral omhoog getrokken door landen als Groot-Brittannië, Australië en Zweden, die ruim boven de 10% scoren voor deelname van de 30- tot 39-jarigen aan educatie. Helaas betreffen deze OECD-cijfers deelnemers aan zowel formele als non-formele educatie. Bovendien legt de OECD de grens tussen jonge en oudere studenten bij 30 jaar, terwijl het ook heel interessant zou zijn om te weten hoe de cijfers zich ontwikkelen voor de leeftijdscategorie 25 - 29 jaar.

In hoeverre is de lage deelname van volwassenen aan onderwijs in Nederland een probleem?. De Onderwijsraad (2009b) formuleerde al dat het initieel onderwijs waarschijnlijk voor een groot deel voorziet in de behoefte aan lange onderwijstrajecten, waardoor - ten opzichte van andere landen - weinig volwassenen de noodzaak voelen om gemiste kansen op latere leeftijd in te halen. Maar daarbij geeft de raad ook aan dat er momenteel in het veld van publieke en private instellingen, geen sprake is van een systematisch onderwijsaanbod waar het gaat om educatieve mogelijkheden van *lifelong learning*. Met name het initieel onderwijs loopt hierin achter: het merendeel van de volwassenen (90%) volgt scholing bij een private instelling. Naar aanleiding van de zorgen over de onderontwikkeling van *lifelong learning* binnen het bekostigde onderwijs en het gebrek aan noodzakelijke flexibiliteit voor werknemers in het onderwijsaanbod, heeft het Ministerie van Onderwijs in 2012 opdracht gegeven onderzoek te doen naar het deeltijd hoger onderwijs in Nederland (Van Casteren, Van den Broek, Warps, Jacobs & Braam, 2012).

Illustratief voor het huidige veld is dat zowel het aanbod van als de deelname aan deeltijdopleidingen in het hoger onderwijs terug is gelopen. De afgelopen tien jaar heeft er een halvering plaatsgevonden van het aantal deeltijdstudenten; de instroom van het aantal eerstejaars studenten in het initiële onderwijs daalde van 19.058 deeltijdstudenten in 2001, naar 9.827 deeltijdstudenten in 2011 (Van Casteren et al., 2012). Ook het aantal studenten aan de Open Universiteit (OU) daalde sterk met ruim 36.100 actieve studenten in 1991 naar een

dieptepunt van 13.100 in 2009. Hierbij moet wel worden aangetekend dat er sindsdien weer een lichte stijging zichtbaar is, leidend tot 13.500 studenten in 2012 (www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/nieuw/). Volgens Van Casteren et al. (2012) heeft de daling in het initiële onderwijs met name te maken met het feit dat het deeltijdonderwijs binnen het hoger onderwijs nauwelijks prioriteit heeft. Volgens het boek 'Een leven lang eigenwijs studeren', uitgegeven naar aanleiding van het 25-jarig bestaan van de OU, heeft die daling met name te maken met het feit dat de OU zich is gaan richten op opleidingsstudenten in plaats van op afnemers van losse cursussen (rond 1990 nog de grootste groep studenten). Daarnaast zijn er met name private aanbieders bijgekomen die een uitgebreid aanbod van volledige opleidingen en op zichzelf staande cursussen aanbieden. Tot slot is de fiscale aftrekbaarheid van de studiekosten sinds 2002 beperkt (Schlusmans et al., 2009).

Kan de daling van aanbod en deelname niet gewoon betekenen dat het Nederlandse onderwijsveld voldoet aan de behoefte? De Onderwijsraad (2009b) gaf aan dat - hoewel er weinig kennis is over de behoefte van volwassenen aan *lifelong learning* - volwassenen scholing waarschijnlijk vaak nalaten wegens belemmeringen als tijdgebrek en gebrek aan kennis over onderwijs- en financieringsmogelijkheden. Verder blijkt er vanuit het veld een grote behoefte bij studenten en werkgevers te worden gesignaleerd, aan flexibiliteit en maatwerk binnen het onderwijs. De beoordeling van de huidige mogelijkheden van flexibel onderwijs, zoals afstandsonderwijs, is in zowel het initiële als het particuliere onderwijs laag (Van Casteren et al., 2012). Hierbij blijkt wel dat de "algemene beoordeling van de flexibiliteit en het maatwerk in het particuliere onderwijs (met name het hbo) flink positiever is dan die in het bekostigd onderwijs" (p.2).

Op zoek naar oplossingen voor een teruglopende deelname van volwassenen aan onderwijs en voor een gebrek aan flexibiliteit en maatwerk binnen het onderwijs, wordt in deze bijdrage ingegaan op innovaties in de Verenigde Staten. Tabel 1 liet al zien dat in de VS de deelname aan volwasseneneducatie door 30- tot 39-jarigen steeg van 4.9% in 2001 naar 5.8% in 2009. In het Amerikaanse hoger onderwijs is er net als in Nederland de laatste jaren sprake van een algehele groei van het aantal studenten. Maar anders dan in Nederland nam het aantal studenten jonger dan 25 jaar tussen 1999 en 2009 toe met 27%, terwijl in dezelfde periode het aantal studenten boven de 25 jaar groeide met maar liefst 43%. Het grootste deel van de stijging in de categorie studenten boven de 25 jaar, vond plaats in het voltijds onderwijs, waar het aantal studenten groeide met 45%. De groei in het deeltijdonderwijs was iets minder sterk met 28% (<http://nces.ed.gov/fastfacts>).

Verder is er in de VS - naast de hogere deelname van volwassenen - ook een grote hoeveelheid aan innovaties gericht op deze volwassen studenten. Op basis van een analyse van initiatieven in het beroeps- en hoger onderwijs in Nederland en de innovaties in de VS, zijn een aantal algemene aanbevelingen voor Nederland te formuleren welke kunnen bijdragen aan de oplossing van het hierboven geanalyseerde probleem.

1.2 Overzicht

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. In het eerste deel geven we een overzicht van de volwasseneneducatie in Nederland (2.1) en schetsen we het beleid van het Ministerie van Onderwijs dat sinds de jaren tachtig verantwoordelijk is voor de volwasseneneducatie (2.2). Vervolgens zullen we de twee belangrijkste innovaties in Nederland beschrijven: de vorming van de Regionale Opleidingscentra (2.3) en de hervorming van het hoger onderwijs gebaseerd op het verdrag van Bologna (2.4). De grote lijn in onze analyse is dat beide innovaties zijn blijven steken in een hervorming van het onderwijs voor jongeren, en dat volwassenen nog steeds te weinig kansen krijgen in het beroeps- en hoger onderwijs.

Het tweede deel begint met een schets van enkele relevante ontwikkelingen in de Verenigde Staten. Het meest opvallende verschil met de situatie in Nederland is, behalve de groei in het aantal volwassenen dat terugkeert naar het onderwijs, dat er nauwelijks nationaal beleid voor volwasseneneducatie is. De Amerikaanse situatie is meer die van een markt waarbij *colleges* en universiteiten concurreren om de gunst van volwassenen (3.1). We zullen dat vervolgens illustreren met drie recente case study's: een avond- en weekendprogramma op een *community college* (3.2), een *weekend college* op een *senior college* (3.3) en een begeleid promotietraject voor professionals (3.4). Met name die detaillering maakt duidelijk wat zo anders is in het Amerikaanse volwassenenonderwijs.

In het derde deel zullen we een aantal aanbevelingen formuleren voor Nederland. Daarbij volgen we het schema ontleend aan Brüning (2002), dat ook als kader diende in de drie eerdere bijdragen aan het Handboek Effectief Opleiden over "Lifelong learning in Nederland" (17.1-3, 17.1-4 en 17.1-5). We starten met een toelichting op het door Brüning ontworpen schema (4.1) en vervolgens formuleren we aanbevelingen op microniveau (4.2). Volwassenen leren anders, en dat vereist bijscholing van docenten. Ook is versterking van de ondersteuningsfuncties nodig (administratie, mentoren en tutoren) omdat volwassenen allerlei praktische problemen moeten oplossen om te kunnen studeren. Dat werken we in de daarop

volgende paragraaf verder uit in aanbevelingen op het mesoniveau (4.3). De vraag daarbij is hoe instellingen zelf hun aanbod kunnen reorganiseren om meer volwassenen aan te trekken. Tenslotte kijken we naar het macroniveau (4.4) Zoals eerder aangegeven is er op het moment sprake van een gebrek aan systematisch aanbod en mede daarom zijn naast individuele initiatieven, overheidsinitiatieven wenselijk.

2. Relevante ontwikkelingen in Nederland

2.1 Volwassenenonderwijs in Nederland

Zoals in de inleiding vermeld, bouwen we in dit artikel voort op drie eerdere bijdragen aan het Handboek Effectief Opleiden over “Lifelong learning in Nederland”. In de eerste van die drie bijdragen ontwikkelde Van Dellen (2011a) een taxonomie van activiteiten betreffende *lifelong learning*. Deze bestaan uit zes categorieën:

1. Beroepsgericht en kwalificerend onderwijs gerelateerd aan de arbeidsmarkt (formeel).
2. Onderwijs met als doel het ontwikkelen van basale vaardigheden (tweede kans), niet direct gerelateerd aan de arbeidsmarkt (formeel).
3. Onderwijs om sociale cohesie en burgerschap te bevorderen (formeel).
4. Opleiding en ontwikkeling ten behoeve van cultuur en kunst gericht op persoonlijke expressie en ontwikkeling (non-formeel).
5. Brede op ontwikkeling gerichte onderwijs(activiteiten) op allerlei terreinen van het bestaan en voor allerlei doelgroepen (non-formeel).
6. Functie- en organisatiegerichte training en ontwikkeling (non-formeel).

In deze bijdrage zoomen we in op de eerstgenoemde categorie van volwasseneneducatie, “Beroepsgericht en kwalificerend onderwijs gerelateerd aan de arbeidsmarkt”. Dat deze vorm van volwasseneneducatie op de eerste plaats staat in deze taxonomie en dat onze bijdrage zich daartoe ook beperkt, wil absoluut niet zeggen dat we daaraan meer waarde toekennen dan de aan andere categorieën. Het wil ook niet zeggen dat de andere categorieën niet onderhevig zouden zijn aan ingrijpende veranderingen. Integendeel, we zijn van mening dat in een samenhangend beleid voor volwasseneneducatie meer aandacht voor de dynamiek van de non-formele educatie (de categorieën 4 t/m 6) dringend nodig is. Dat valt echter buiten het bestek van deze bijdrage.

Beroepsgericht en kwalificerend onderwijs gerelateerd aan de arbeidsmarkt, vooral ook in zoverre daar volwassenen aan deelnemen, bestrijkt een heel breed veld. In deze bijdrage zullen wij ons vooral richten op de grotere instellingen in dit veld in Nederland: de Regionale Opleidingscentra (ROC's) en het Hoger Onderwijs (hogescholen en universiteiten). Daar passen de volgende twee aantekeningen bij:

- Binnen deze mammoetinstellingen, zowel ROC's, als hogescholen en universiteiten, bevinden zich ook vormen van formele educatie die niet direct gerelateerd zijn aan de arbeidsmarkt. Binnen de ROC's bevinden zich bijvoorbeeld ook vormen uit de tweede categorie in de taxonomie van Van Dellen: "onderwijs met als doel het ontwikkelen van basale vaardigheden (tweede kans), niet direct gerelateerd aan de arbeidsmarkt". Ook studeren aan universiteiten volwassenen, zoals gepensioneerden, die louter geïnteresseerd zijn in een bepaald vakgebied op zich, en die niet meer op zoek zijn naar een plek op de arbeidsmarkt. Verder bieden HOVO-instellingen (Hoger Onderwijs Voor Ouderen) cursussen aan ruim 25.000 50-plussers.
- Er zijn nog vele andere vormen van beroepsgericht kwalificerend onderwijs buiten deze mammoetinstellingen. Sommigen daarvan zijn heel interessant voor ons onderwerp, maar binnen het bestek van een artikel als dit kunnen we niet systematisch ingaan op de specifieke ontwikkelingen bij deze kleinere partners en met name in hun aanbod van deeltijdopleidingen en andere vormen van volwassenenonderwijs. Zo verzorgen professionele organisaties van bijvoorbeeld juristen en accountants vervolgopleidingen en organiseren werkgeversorganisaties specifieke trainingen voor het (aankomend) middenkader in hun bedrijfstak.

2.2 Beleid ministerie van Onderwijs

In de jaren tachtig nam de Nederlandse overheid een leidende rol in het ordenen en stimuleren van volwasseneneducatie, maar aan het begin van deze eeuw is daar weinig van over gebleven. In de korte beschrijving van de opkomst en neergang van dat beleid steunen we grotendeels op de analyses van Hake et al. (1999) en Van Dellen en Van der Kamp (2009).

In de jaren zeventig was het aanbod aan voorzieningen in het volwassenenonderwijs zeer versnipperd. Naarmate het belang van de sector meer werd ingezien, heeft de overheid getracht (door middel van subsidiëring, schaalvergroting en wetgeving) een samenhangend systeem van formele volwasseneneducatie tot stand te brengen. Na een slepend wetgevingsproces gedurende de jaren tachtig werd in 1992 een belangrijke mijlpaal bereikt

met de Kaderwet Volwasseneneducatie (KVE). Hierin werden vier deelterreinen onderscheiden, namelijk de basiseducatie, het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (VAVO), het cursorisch beroepsonderwijs en het vormings- en ontwikkelingswerk.

In 1995 werd door de Staten-Generaal de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) aanvaard. Deze wet verving alle bestaande wettelijke regelingen die betrekking hadden op de sectoren beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, samen vaak kort aangeduid als de BVE-sector. In deze wet werd getracht om een samenhangend stelsel van beroepsonderwijs en volwasseneneducatie te ontwerpen. Een belangrijk element daarbij was de vorming van de ROC's. Daarin moesten alle bestaande - in 1992 nog meer dan 500 instellingen voor secundair beroepsonderwijs en formele volwasseneneducatie - fuseren tot ongeveer 50 ROC's (zie voor meer details paragraaf 2.3).

De Europese Unie besloot het jaar 1996 uit te roepen tot het "*European Year of Lifelong Learning*". Het Nederlandse Ministerie van Onderwijs droeg daaraan bij met de organisatie van een Nationaal Kennis Debat. Twee jaar later, in 1998, verscheen er een kort verslag met de titel "Nationaal Actieplan: een leven lang leren". In feite ging het actieplan niet over het brede veld van levenslang leren, dat wil zeggen, alle sectoren omvattend zoals hierboven omschreven in subparagraaf 2.1. Het "actieplan" van de overheid beperkte zich tot de ontwikkelingen in de beroepseducatie. Het ging daarbij vooral om een evaluatie van de vernieuwingen die in gang gezet waren door de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB), welke in 1995 werd aangenomen. Ook hoger onderwijs kwam nauwelijks ter sprake in dit rapport (Hake et al.,1999). Maar ook de actie die volgde op dit rapport was in feite nogal bescheiden. Op het Ministerie van Onderwijs werd de afgelopen tien jaar verder gewerkt aan enkele kleinere projecten, zoals het project voor Erkenning Verworven Competenties (EVC), dat we bespraken in ons vorige hoofdstuk (17.1-5) voor dit handboek (Van Dellen & Van der Veen, 2012). Uiteindelijk verdween per 1 januari 2011 op het ministerie zelfs de projectdirectie Leren & Werken, die dit type vernieuwende projecten opstartte. De taken werden hierbij overgedragen aan verschillende landelijke organisaties. Veel samenwerkingsverbanden zetten hun activiteiten voort, zoals de Leerwerkloketten. Volgens de projectdirectie kan "ruim vijf jaar na de oprichting van de projectdirectie Leren en Werken (...) met recht worden gezegd dat Leren en Werken op de rails staat" (www.lerenenwerken.nl).

2.3 Vorming Regionale Opleidingscentra

Momenteel worden de opleidingen voor het middelbaar beroepsonderwijs en educatie, inclusief het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (VAVO) merendeels gegeven op de ROC's. Voor het middelbaar beroepsonderwijs zijn er daarnaast ook Agrarische Opleidingscentra (AOC's) en vakscholen. In het jaar 2010/11 namen bijna 29.000 volwassenen deel aan de door ROC's aangeboden educatie. Dit is ruim een vijfde minder dan in het jaar 2009/10 (CBS, 2011; Onderwijsraad, 2009a).

Het ROC-vormingsproces was één van de centrale beleidsdoelstellingen van de hiervoor genoemde WEB. Het was mede geïnspireerd door de Amerikaanse *community colleges*. Maar de Nederlandse uitwerking miste uiteindelijk belangrijke elementen van de Amerikaanse variant, zoals het in de Amerikaanse *community colleges* dominante aanbod van beroepsopleidingen in de avonduren en weekenden (zie paragraaf 3.2). Dit is een onderdeel dat in de Nederlandse ROC's vrijwel ontbreekt. Aanvankelijk moesten de ROC's volgens de Onderwijsraad (2009a) "de hofleverancier worden voor de (regionale)arbeidsmarkt, maar ook breed toegankelijke instellingen voor iedereen vormen" (p. 7). In het Nederlandse overheidsbeleid voor de ROC's stond daarnaast de gedachte centraal dat grotere instellingen gunstige schaafeffecten kennen, niet alleen in termen van management, maar mede vanuit onderwijskundige doelstellingen, zoals de mogelijkheden tot didactische kruisbestuiving (Van der Kamp, 1994).

De plannen tot ROC-vorming zijn destijds al door onder andere Van der Kamp van kritische kanttekeningen voorzien. Hij meende dat de ROC's zich onvoldoende richten op de behoeften van volwassenen aan scholing. Dit wordt ook ondersteund door de Onderwijsraad (2009b) die aangeeft dat ROC's maatwerk bieden als een werkgever daarom vraagt, maar zich verder nauwelijks richten op individuele volwassen studenten. Van der Kamp had ook zijn bedenkingen bij de beslissing dat instellingen binnen een ROC wezenlijk verschillende typen onderwijs verzorgen, vaak verschillende denktradities herbergen, andere financieringsvormen kennen en uiteenlopende belangen vertegenwoordigen. Meer in het bijzonder stelde het Sociaal Cultureel Planbureau (Bronneman-Helmers, 1992) dat in een dergelijke amorfe organisatie, het voor het algemeen vormende onderwijs voor volwassenen (van basiseducatie tot VWO) moeilijk zal zijn om zich te profileren. We vermoeden dat dit wel eens een belangrijke oorzaak zou kunnen zijn van de bovenvermelde terugloop van het aantal volwassenen dat een opleiding volgt op het ROC.

2.4 Hervorming hoger onderwijs

In 1998 tekenden de ministers van vier Europese landen de Sorbonne-verklaring om de opzet van het Europees hoger onderwijs te harmoniseren. In navolging hiervan ondertekenden op 19 juni 1999 de ministers van 29 Europese landen de Bologna-verklaring om gezamenlijk een *European Higher Education Area* (EHEA) te creëren. Hierin werd de intentie vastgelegd om in de komende jaren te komen tot vergelijkbare en uitwisselbare opleidingen binnen het hoger onderwijs in Europa. Door middel van een tweefasen structuur (*undergraduate* en *graduate*) - welke gebaseerd was op het Angelsaksische onderwijsmodel - zou de *employability* van de Europese burgers worden vergroot en de internationale concurrentiekracht van het Europese hoger onderwijs worden versterkt. Na Bologna volgden de *Communiqué's* van Praag (2001), Berlijn (2003), Bergen (2005), Londen (2007), Leuven/*Louvain-la-Neuve* (2009) en Boedapest/Wenen (2010), waardoor in 2010 in totaal 47 landen bij het verdrag waren aangesloten (EACEA/Eurydice, 2009; Europese Commissie, 2012; Faber & Westerheijden, 2011; Zoontjes, 2001).

In Nederland waren de verwachtingen omtrent de Bologna-verklaring hooggespannen. Om optimaal mee te kunnen draaien in de veranderende internationale (onderwijs)markt was het volgens toenmalig Minister van Onderwijs Hermans noodzakelijk dat het hoger onderwijs flexibeler en opener zou worden (Tweede Kamer, 2000/01). In 2002 werd daartoe de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) gewijzigd, evenals enkele andere onderwijswetten. De overheid zag de invoering van de bachelor-masterstructuur als een essentieel onderdeel om de *employability* van haar burgers te vergroten en de internationale concurrentiepositie van het Nederlandse hoger onderwijs te versterken (Faber & Westerheijden, 2011). Ook zou de structuur bijdragen aan de noodzakelijke flexibiliteit en zou het de “mogelijkheden voor levenslang leren versterken” (Commissie-Rinnooy Kan, 2000, p.7). Mede door een pro-internationale houding en een breed draagvlak in het hoger onderwijs werd in Nederland binnen korte tijd het doctorandus-curriculum omgevormd tot het ‘3+1’ bachelor-master model (Commissie-Rinnooy Kan, 2000; Lub, Van der Wende & Witte, 2002; Witte, 2006). Hierdoor stroomden alle nieuwe studenten in 2003 in de bachelor-masterstructuur in. In de daaropvolgende jaren werden de wo-bachelors ‘brede bachelors’, wat inhield dat ze ten gunste van de wo-masters, minder gespecialiseerd en meer multidisciplinair werden (Faber & Westerheijden, 2011).

Volgens Van Hout is de invoering van de bachelor-masterstructuur echter veel te snel gegaan en inadequaat uitgevoerd (in Van den Bosch, 2008); de oude structuur bleef voortbestaan en

kreeg enkel een andere benaming zonder dat er een structurele discussie plaatsvond. Binnen het sterk binaire stelsel van hogescholen en universiteiten leverde dit uiteindelijk twee typen bachelors op: de vierjarige hbo-bachelor en de driejarige wo-bachelor, waarbij alleen de wo-bachelor in titulatuur internationaal vergelijkbaar en uitwisselbaar is. Daarnaast was de bachelor in de Bologna-verklaring bedoeld als een afgeronde opleiding, maar wordt in Nederland de uitstroom na de wo-bachelor gezien als een onwenselijke ontwikkeling (Lub & van der Wende, 2001) en wordt de graad door gebrek aan “arbeidsmarktrelevante (eind)kwalificatie” nog steeds niet gezien als een afgeronde studie (SER, 2008, p.5). Verder zijn ook hogescholen vanaf 2002 gerechtigd om - zonder ingewikkelde U-bochtconstructies met buitenlandse universiteiten - masteropleidingen aan te bieden (Witte, 2006). Maar ook deze hbo-master is niet gelijkwaardig aan en inwisselbaar voor de universitaire variant.

Hoewel het Nederlandse onderwijssysteem met Bologna gestroomlijnd werd naar het Angelsaksisch model, biedt het nog niet de mogelijkheden die het Angelsaksische systeem wel biedt; met name voor volwassenen lijken de hervormingen in het hoger onderwijs sinds de Bologna-verklaring nog niet voor een transparanter systeem te hebben gezorgd. Allereerst stelt de overheid studiefinanciering nog steeds alleen beschikbaar voor studenten die jonger zijn dan 30 jaar (www.rijksoverheid.nl). Dit is niet in lijn met beleid voor levenslang leren en maakt het hoger onderwijs daarnaast indirect exclusief voor studenten in de leeftijdscategorie tot 30 jaar.

Anders dan in andere landen, richten ook de instellingen voor hoger onderwijs zich hoofdzakelijk op jongeren en voltijds opleidingen (Ministerie OC&W, 2012; Onderwijsraad, 2009b) en dit komt, zoals eerder aangegeven, ook tot uiting in het al jaren dalende aantal deeltijdstudenten binnen het bekostigd deeltijdonderwijs (CBS, 2010). Eind maart 2012 besloot de Minister van Onderwijs het tij te keren door beurzen te bieden aan deeltijdstudenten binnen “onderwijs, zorg en de economische topsectoren, wegens het maatschappelijk en economisch belang” (Ministerie OC&W, 2012, p.8). CNV Onderwijs, de HBO-raad en verschillende politieke partijen gaven hierop echter aan bedenkingen te hebben bij deze aanpak: deze focus zou juist weer leiden tot verminderde flexibiliteit (CNV Onderwijs, 2012).

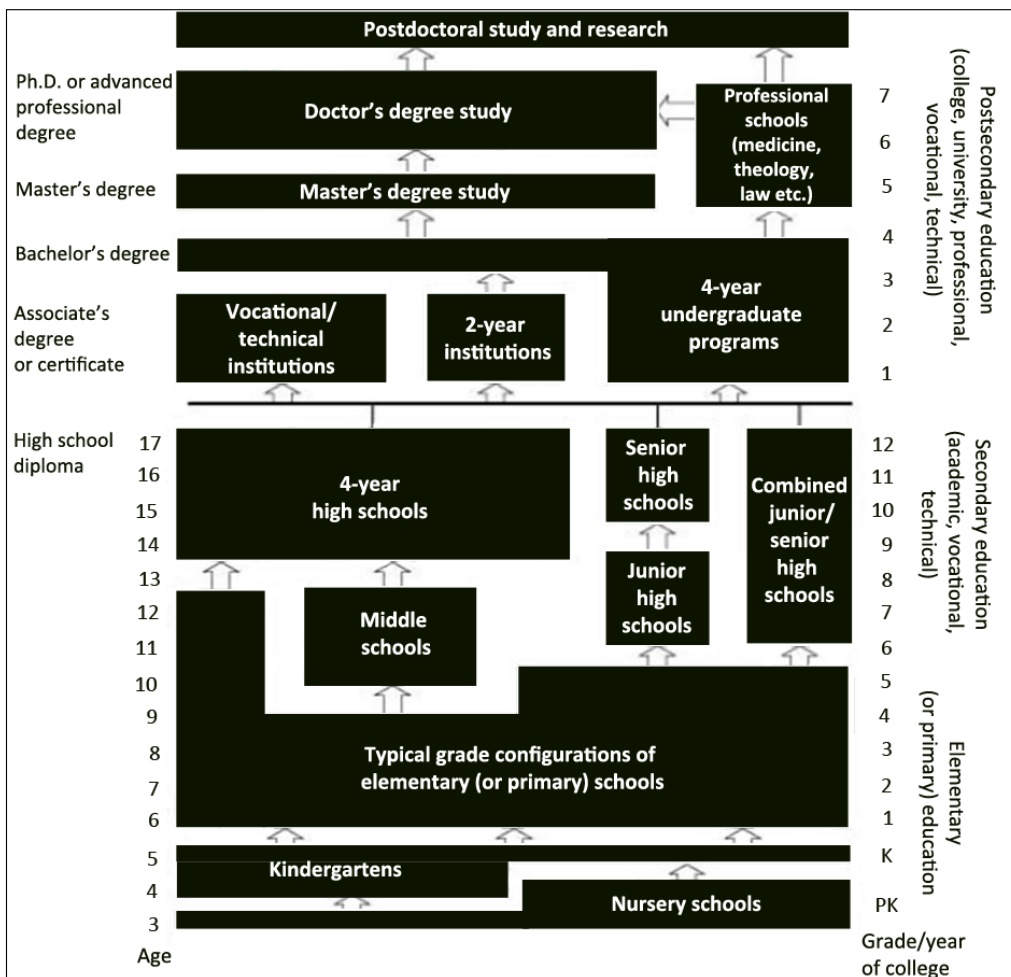
3. Relevante ontwikkelingen in de Verenigde Staten

3.1 Het onderwijssysteem in de Verenigde Staten

Om de casestudy's hierna te kunnen plaatsen in het grotere geheel, starten we met een korte beschrijving van het Amerikaanse onderwijssysteem. Onderwijs is in de VS vooral een verantwoordelijkheid van de deelstaten. Dat de regelingen van de deelstaten toch enigszins op elkaar lijken is geen gevolg van expliciet nationaal beleid, maar van een meer impliciete gedeelde traditie in het onderwijs. Figuur 1 geeft een overzicht van de verschillende vormen van onderwijs in die gedeelde traditie.

Figuur 1.

Het Amerikaanse onderwijssysteem



Bron: Snyder & Dillow (2010).

Voor een goed begrip van deze en volgende paragrafen is het goed om ons te realiseren dat er in het Amerikaanse onderwijssysteem, volgend op de (*senior*) *high school*, drie vormen van beroepsonderwijs c.q. hoger onderwijs voorkomen:

- VOCATIONAL/TECHNICAL INSTITUTES, ook wel aangeduid als *vocational colleges*. Deze leiden in twee (soms drie) jaar op voor specifieke beroepen, en het afsluitende diploma wordt een “*associate degree*” genoemd. Vaak worden de behaalde studieresultaten ook erkend bij een overstap naar een vierjarig *college*.
- VIERJARIGE COLLEGES, in figuur 1 aangeduid als *undergraduate programs*. Vaak zijn ze een mix van algemeen vormend onderwijs en bieden ze mogelijkheden tot

specialisatie voor een bepaald beroep. Er zijn bovendien ook *liberal arts colleges* die expliciet voorbereiden op een wetenschappelijke vervolgopleiding. Vierjarige *colleges* worden afgesloten met een *bachelors degree*. Sommige *colleges*, vooral *colleges* met een element van beroepsopleiding, staan op zichzelf, anderen maken, zoals veel *liberal arts colleges*, deel uit van een universiteit.

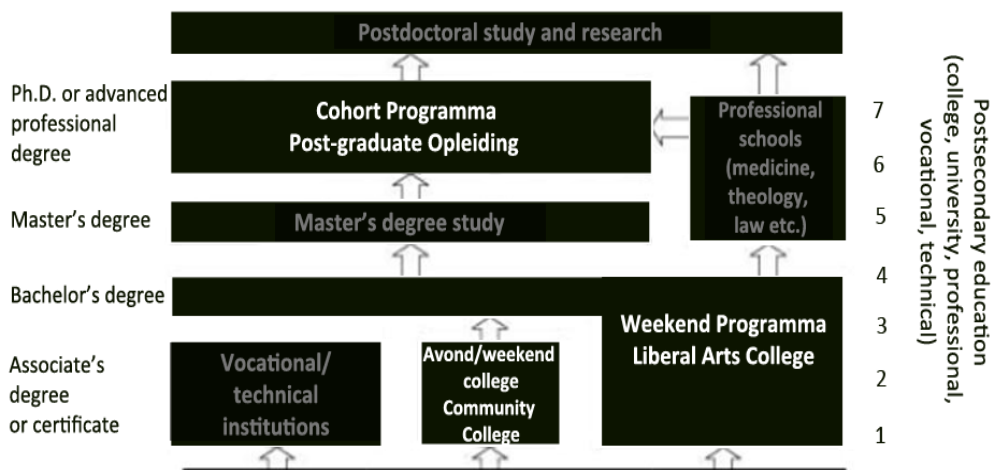
- UNIVERSITEITEN, waar *master degrees* en *doctoral degrees* kunnen worden behaald. Zowel de master als de *doctoral degree* kennen vaak een beroepsvariant en een wetenschappelijke variant, waarbij de wetenschappelijke variant vaak één derde tot de helft meer studiepunten kent dan de beroepsvariant. Bijvoorbeeld in het vakgebied 'Educatie' leidt de beroepsvariant van de masteropleiding tot een M.Ed. (*Master in Education*) en de wetenschappelijke variant tot een M.A. of M.Sc. (*Master in Arts* of *Master in Science*). Bij de promotieopleiding, leidend tot een doctorstitel, leidt de wetenschappelijke variant tot een Ph.D (*Doctor in Philosophy*) en de beroepsvariant tot een Ed.D (*Doctor in Education*).

Hoewel de Nederlandse invulling van het Bologna-akkoord pretendeert het Angelsaksische systeem te volgen (zie ook paragraaf 2.4) is er een groot verschil gebleven. In de Verenigde Staten wordt van alle studenten namelijk geëist dat ze eerst naar een *college* gaan om hun *bachelor's degree* te halen en dan pas doorstromen naar de universiteit voor een master. In Nederland is een tweestromenland blijven bestaan waarbij in eerste instantie de student kiest voor óf een beroepsgerichte hbo-bachelor opleiding op een hogeschool óf een wo-bachelor's opleiding op een universiteit. Hoewel de aansluiting tussen hogescholen en universiteiten de afgelopen jaren is verbeterd, blijkt de mobiliteit van studenten nog steeds beperkt te zijn (Rijksoverheid, 2008). Deze aansluiting leidt tot grote problemen voor wie na zijn behaalde hbo-bachelor toch nog wil overstappen van een hogeschool naar een universiteit; de student moet dan alsnog een verkorte wo-bachelor opleiding volgen.

Hieronder zal worden ingegaan op drie casestudy's van instellingen die aangepaste vormen van onderwijs voor volwassenen verzorgen, respectievelijk op *undergraduate*, *graduate* en *post-graduate* niveau. We baseren ons hierbij op het 'case stud'-onderzoek van Amsing (2011). Figuur 2 geeft aan hoe die cases passen in het eerder gepresenteerde schema van het Amerikaanse onderwijssysteem (zie figuur 1).

Figuur 2.

Plaats van de beschreven cases in het Amerikaanse onderwijsstelsel



3.2 Een undergraduate programma voor volwassenen

De eerste case is een avond/weekend *college*, een initiatief van een groot *community college* (ruim 23.000 studenten) in één van de Amerikaanse metropolen. Het niveau van een *community college* is vergelijkbaar met dat van de Nederlandse Regionale Opleidingscentra, sterker nog, onze ROC's waren, zoals eerder vermeld, oorspronkelijk gedacht als een Nederlandse versie daarvan.

Het avond/weekend *college* is nadrukkelijk opgezet voor “*busy people juggling work and family responsibilities*”. Om toegelaten te worden tot het *community college* moet men een *high school* diploma hebben of een equivalent daarvan. Wie dat niet heeft wordt een voorbereidende cursus aangeboden voor een *General Education Diploma (GED)*, een soort “staatsexamen” op het niveau van een *senior high school*. Bovendien dient iedereen die zich aanmeldt een test te doen voor elk van de volgende drie vaardigheden: lezen, schrijven en rekenen/wiskunde. Voor degenen die zich op de testen willen voorbereiden (bijvoorbeeld omdat ze al lang geleden de *high school* hebben afgesloten) worden voorbereidende cursussen aangeboden. Wanneer desalniettemin een student op één of meer van de testen onvoldoende scoort, moeten deze studenten (ongeveer 60% van het totaal aantal kandidaten) aanvullende lessen volgen.

Studenten die in de avonden en/of het weekend studeren betalen hetzelfde collegegeld als studenten die overdag studeren; in 2010 was dat \$1.575 per semester, op jaarbasis is dat ongeveer gelijk aan wat oudere studenten (ouder dan 30 jaar) in Nederland betalen. Alle

studenten in het avond/weekend *college* krijgen gratis studieboeken en een gratis abonnement voor het openbaar vervoer. Er zijn ook allerlei fondsen die een deel van het collegegeld - voor sommige studenten het gehele collegegeld - subsidiëren.

Het *community college* biedt vier manieren aan om het volgen van onderwijs te vergemakkelijken:

- Allereerst, zoals de naam zegt, wordt het onderwijs aangeboden in de avonduren en in de weekenden. Er zijn zes *associate degree* opleidingen die geheel in de avonduren en weekenden gevolgd kunnen worden. In de andere *associate degree* opleidingen moeten nog enkele cursussen overdag en op werkdagen worden gevolgd. Het komt er op neer dat in 2010 meer dan een derde van de studenten van het *community college* lessen volgde in de avonduren en het weekend. Ongeveer 650 studenten volgde alleen cursussen in het weekend.
- Ten tweede worden veel cursussen, ook in de avonduren en weekenden, “*off-site*” aangeboden op de campussen van vier over de stad verspreide vierjarige *colleges*. Dat wordt mede gedaan om studenten reistijd te besparen en om studenten te stimuleren na het behalen van een *associate degree* van het *community college* over te stappen naar één van deze vierjarige *colleges*.
- Ten derde worden steeds meer cursussen geheel of deels “*on line*” aangeboden. Dat loopt van websites die *face-to-face* instructie ondersteunen tot cursussen welke geheel onafhankelijk kunnen worden gevolgd. Het *college* is nu met name bezig hybride cursussen op te zetten waarbij online en *face-to-face* worden afgewisseld.
- Tot slot, omdat de meeste niet-traditionele studenten ruimschoots de reguliere periode van drie jaar overschrijden die normaliter staan voor een *community college*, is enkele jaren geleden een nieuw initiatief opgezet. Om uitloop van de studietijd te voorkomen worden voor niet-traditionele studenten die dat willen, cohorten gevormd, op basis van het principe “samen uit, samen thuis”. Hierbij verbinden de deelnemers zich om een strikt klassikale vorm van onderwijs te volgen, waarbij “achterblijven” niet wordt getolereerd. Deze innovatie is voorlopig een groot succes.

Van cruciaal belang is ook dat er bij het *community college* niet alleen les wordt gegeven in de avonduren en in de weekenden, maar dat ook het merendeel van de ondersteunende dienstverlening gedurende die uren aangeboden worden. Zoals het geval is op de meeste colleges in de VS, zijn de bibliotheken, computerzalen en cafetaria's alle dagen open tot in de

avonduren. In dit *community college* zijn ook secretariaten (voor ondersteuning van studenten en docenten), studentdecanen, studieadviseurs, tutoren (die bijles of incidenteel inhoudelijke ondersteuning kunnen geven) op niet-traditionele uren aanwezig. Wel was het in deze case zo, en ook in de hierna volgende cases, dat diensten op bovenliggende bureaucratische niveaus (bijvoorbeeld registratie als student, inschrijving voor examens, e.d.) moeilijk te bewegen zijn ook buiten normale kantooruren bereikbaar te zijn.

3.3 Een graduate programma voor volwassenen

De tweede case betreft een vierjarig *college*, in de VS vaak ook *senior college* genoemd, waarvan het niveau vergelijkbaar is met dat van een Nederlandse hogeschool (HBO). Daar moet wel bij worden gezegd dat waar in Nederland de overgang van HAVO/MBO naar HBO vrij soepel verloopt, in de VS doorgaans de overgang van de *high school* naar een *senior college* veel meer een breuk vormt, vanwege een veelal ontspannen leerklimaat op de *high schools* naar het veel hogere eisen stellende en meer traditioneel schoolse klimaat van het hoger onderwijs. Het *senior college* dat we hier beschrijven staat bekend als een uitstekend *liberal arts college* met een ruim aanbod. Dit *college* bestaat uit vier faculteiten: “*Arts and Humanities*”, “*Education*”, “*Mathematics and the Natural Sciences*”, en “*Social Sciences*”.

Het *college* heeft in totaal ruim 20.000 studenten, waarvan in de afgelopen jaren ongeveer 15% cursussen in het weekendprogramma volgden. Het is mogelijk om een deel van de studieprogramma's geheel in het weekend te volgen, op vrijdagavond, zaterdag en zondag. Deelnemers aan het weekendprogramma kunnen ook als “*flexible schedulers*” een deel van de vakken overdag in het reguliere programma gedurende de werkdagen volgen, als dat zo past in hun planning. Andersom volgt een deel van de jongere studenten ook één of meer cursussen in het weekend. De kosten voor de studenten in het weekendprogramma verschillen niet van die van de studenten in het reguliere programma; in 2010 betaalden voltijds studenten in beide programma's \$2.000 per semester. Ook worden er binnen het weekendprogramma cursussen georganiseerd in de zomer, als alternatief voor cursussen door het jaar heen. Sinds 2007 worden op het *senior college* online cursussen verzorgd, het aantal deelnemers daaraan stijgt geleidelijk tot 6,5% van de studenten in de herfst van 2009, waaronder naar verhouding veel studenten in het weekendprogramma. Desalniettemin, in vergelijking met de vernieuwingen bij het *community college*, is dit *senior college* minder vergoederd in het ontwikkelen en aanbieden van meer flexibele onderwijsvormen, die kunnen bijdragen aan het verkleinen van barrières voor de volwassen studenten.

De toelatingseisen voor dit *senior college* zijn vrij streng; de laatste jaren heeft het *college* slechts één derde van de kandidaten toegelaten. Studenten moeten op hun *high school* gemiddeld een acht (B+) hebben voor vakken zoals wiskunde, Engels, natuurwetenschappen, maatschappijleer en vreemde talen. Ook worden hoge scores geëist op één van de in de VS veel afgenomen testen (SAT of ACT), dit waarschijnlijk als controle op de cijferinflatie op nogal wat *high schools*.

Een deel van de docenten in het reguliere programma heeft, anders dan op het *community college*, geen belangstelling voor werk in het weekend. Hierom worden voor de lessen op niet-traditionele tijden vaak deeltijd docenten ingehuurd, die door de week als professionals in hun vakgebied werken en veel praktijkervaring inbrengen in hun lessen. Maar die constructie heeft ook nadelen, de docenten van buiten mengen zich in de meeste vakgroepen vaak nauwelijks met de reguliere docenten. Dat lijkt één symptoom te zijn van een onderliggend probleem. Terwijl er bij de staf op het *community college* (zie vorige paragraaf) een organisatieklimaat was, dat de toegankelijkheid van de opleidingen voor volwassenen ondersteunde, bestond er bij de staf op het *senior college* een duidelijke weerstand tegen het nieuwe initiatief. Hierdoor ontwikkelde het programma zich binnen deze organisatie al snel tot een “een wereld apart”. Dat ging ook gepaard met weerstand tegen het beschikbaar stellen van fondsen voor het weekendprogramma en weerstand tegen het beschikbaar maken van ondersteunende diensten buiten de reguliere uren. Niet dat het geld en de uren daarvoor uiteindelijk niet op tafel kwamen, maar het ging traag en mondjesmaat.

Probleematisch is ook dat de overbelasting van de van buiten komende docenten (reguliere baan plus deeltijd docent), het in de praktijk moeilijk maakt om ze te motiveren vrijwillig deel te nemen aan bijscholing in de didactiek van onderwijs aan volwassenen, het ontwerpen van online cursussen, e.d.

3.4 Een *post-graduate* programma voor volwassenen.

Bij het overzicht van het Amerikaanse onderwijssysteem in paragraaf 3.1 werd reeds gemeld dat ook in *post-graduate* studies leidend tot een doctorstitel een onderscheid wordt gemaakt tussen een wetenschappelijke variant en een beroepsvariant. De wetenschappelijke variant leidt op tot een loopbaan als wetenschapper en wordt zoals in Nederland afgesloten met een proefschrift. Nederlandse universiteiten bieden echter studenten die de masteropleiding hebben behaald niet ook de mogelijkheid, zoals in de Angelsaksische onderwijs wereld, om een beroepsgerichte variant te kiezen, vernoemd naar het beroep waarvoor het opleidt,

bijvoorbeeld *Doctor of Education* (Ed.D). Nederland kampt – ten opzichte van andere landen - op het moment al met relatief weinig onderzoekers en promovendi (Commissie-Veerman, 2010). Doordat deze mogelijkheid ontbreekt in Nederland wordt hier een belangrijke weg van levenslang leren afgesneden voor volwassenen die zich na hun masterstudie nog verder willen bekwalen in hun beroep door middel van voortgezette studie en een proefschrift.

De beroepsvariant van een *post-graduate doctoral study* wordt ook wel “*taught doctorate*” genoemd, omdat zij start met twee jaar colleges, welke deels bestaan uit verdiepende inhoudelijke colleges en deels uit intensieve begeleiding bij het maken van een opzet voor het promotieonderzoek. Aangezien de *post-graduate* studenten doorgaans voltijds werken in een tamelijk veeleisende baan, lopen ook in de VS veel studenten in de eerste twee jaar al aanmerkelijke vertraging op. Een aantal Amerikaanse universiteiten is daarom gaan experimenteren met de vorming van promotiecohorten voor de eerste twee jaar om in ieder geval de vertraging in de twee beginjaren te voorkomen. We kwamen het idee om cohorten van volwassenen te vormen al even tegen in de beschrijving van het avond/weekend programma op het *community college*, waar sinds enkele jaren ook met cohorten wordt gewerkt (zie paragraaf 2.2). Cohorten worden gevormd op basis van het principe “samen uit samen thuis”. Hierbij verbinden de deelnemers zich om een strikt klassikale vorm van onderwijs te volgen, waarbij “achterblijven” niet wordt getolereerd. Wie het cohort niet meer kan volgen valt terug op de status van individuele student en/of sluit weer aan bij de start van een nieuw cohort in een later jaar.

Hieronder wordt het cohort programma beschreven voor de eerste twee jaar van een promotieopleiding leidend tot een beroepsgericht Ed.D. Het cohort-programma wordt sinds 1981 door een welbekende *School of Education* verzorgd aan één van de topuniversiteiten in de VS. Het cohort-programma is ontwikkeld voor “*experienced, self-directed, mid-career professionals who work full-time*”, en kent daarom minder contacturen dan gemiddeld in de eerste twee jaar van een “*taught doctorate*”. Elk cohort start met ongeveer twintig studenten, waarvan meestal ongeveer vijf studenten na enige tijd afvallen.

De deelnemende studenten volgen colleges gedurende slechts één weekend per maand plus drie zomercursussen van elk drie weken. Dit vergt veel uren zelfstudie van de deelnemers. Deze opzet maakt het mogelijk om het cohort-programma ook te volgen wanneer men ver verwijderd woont van de plaats waar de universiteit is gevestigd. In onderhavig cohort-programma komt steeds ruwweg ongeveer de helft van de studenten in een cohort uit plaatsen

op van honderden mijlen afstand van de universiteit, waaronder soms ook buitenlandse studenten.

Veel studenten wisten van het bestaan van het programma lang voordat ze daadwerkelijk de stap namen om zich aan te melden. Die kennis kwam soms van advertenties, maar meer nog van de website van het programma. Veel hadden er ook van gehoord van collega's en sommigen hadden hun master op de betreffende *School of Education* behaald. Het toelatingsprogramma is veeleisend. Het proces begint met het overleggen van eerdere diploma's, een beschrijving van de beroepservaring, en dergelijke. Daarop moeten er, en dat is gebruikelijk voor *post-graduate programs*, essays en andere werkstukken worden ingediend om de geschiktheid van de kandidaat te testen. Ook vindt er een lang toelatingsgesprek plaats. De uiteindelijke toelating is niet alleen gebaseerd op de overtuiging van de staf dat de student competent is. Voor elk cohort wordt ook gestreefd naar een breed spectrum van eerdere beroepservaringen, opdat studenten veel kunnen leren van die variatie in achtergrondkennis in het cohort.

Studenten betalen net als bij de andere cases, het normale collegegeld. Dat is op een dergelijke topuniversiteit erg hoog, bijna \$10.000 per semester. Veel studenten krijgen een bijdrage van hun werkgever, vooral zij die uit het bedrijfsleven komen. Er zijn soms ook bijdragen van externe fondsen mogelijk, maar veel studenten kunnen het niet zonder er een flinke lening voor af te sluiten.

Het cohort wordt na twee jaar afgesloten met een "*doctoral certification exam*", enige tijd later gevolgd door de verdediging van de onderzoeksopzet (veelal ongeveer 75 blz.), waarna de student met individuele begeleiding van een docent zelfstandig het onderzoek uitvoert en het proefschrift schrijft, wat formeel één jaar tijd in beslag zou nemen. De cijfers over de geslaagden van 1987 tot 2001 geven echter aan dat slechts 11% in feite binnen dat jaar promoveert. Binnen drie jaar na afsluiting van het cohort is ongeveer de helft gepromoveerd en na zeven jaar 70%. Het proefschrift zelf blijft kennelijk een enorme barrière voor full time werkende studenten

4. Conclusies en aanbevelingen

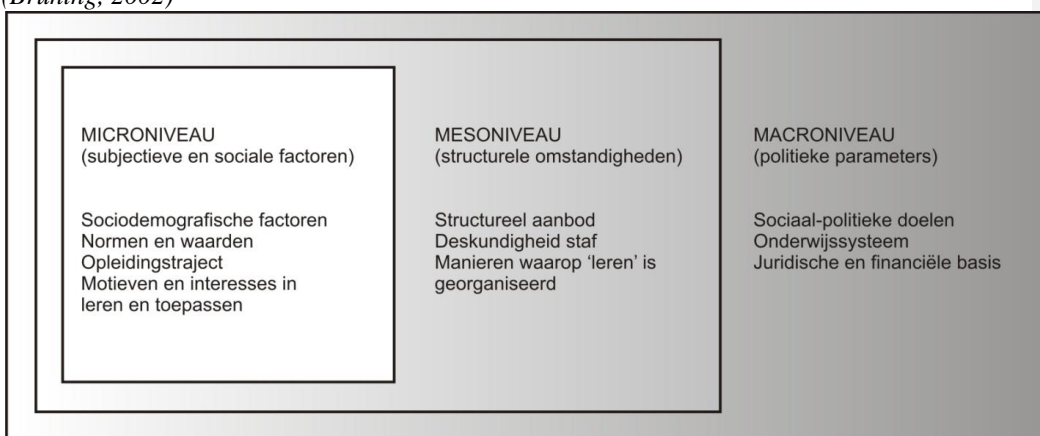
4.1 Model Brünig

In het eerste artikel in deze reeks "Lifelong learning in Nederland" (Van Dellen, 2011a) wordt een aan Brünig (2002) ontleend schema (zie figuur 3) geïntroduceerd, waarin onderscheid

wordt gemaakt tussen drie typen factoren die *lifelong learning* beïnvloeden. We zullen die indeling ook volgen in deze laatste paragraaf. Op het microniveau gaat het om motieven van volwassenen om deel te nemen, maar vooral ook over barrières die de deelname kunnen verhinderen. Op mesoniveau gaat het om de structuur van het onderwijsaanbod en de deskundigheid van de professionals. Tenslotte op macroniveau betreft het vooral politieke factoren.

Figuur 3.

Factoren op micro-, meso- en macroniveau van invloed op Lifelong learning activiteiten (Brüning, 2002)



In hoofdstuk 17.1-5 uit de reeks “Lifelong learning in Nederland” in dit handboek schetsten Van Dellen en Van der Veen aan de hand van het schema van Brüning een groot aantal problemen. Hun kritiek spitste zich toe op de overheersende denkwijze in het Nederlandse beleid voor volwasseneneducatie waarbij *lifelong learning* steeds meer tot een plicht van de burger is geworden in plaats van een recht. Volgens Van Dellen en Van der Veen worden volwassenen in het Nederlandse beleid overvraagd, terwijl ze als vragende partij min of meer uit beeld zijn verdwenen.

Daar tegenover stellen Van Dellen en Van der Veen dat in een open samenleving de in *lifelong learning* geïnteresseerde en verantwoordelijke volwassenen (als burger en als werkende) zelf centraal moeten staan. Veel volwassenen willen in hun loopbaan investeren, vaak in een later stadium van hun leven, ofwel na een pauze volgend op de afronding van een initiële opleiding. De instellingen voor beroepsonderwijs, inclusief hoger onderwijs, komen hen echter nauwelijks tegemoet. In de Amerikaanse praktijk floreert de volwasseneneducatie met name omdat het veel meer een markt is waarin instellingen concurreren om te voldoen aan de vraag naar educatie. Instellingen en professionals in de volwasseneneducatie in de VS

richten zich hierdoor actief op het wegnemen van de vele barrières die terugkeer van volwassenen naar beroeps- en hoger onderwijs blokkeren. Door de ondernemende mentaliteit van Amerikaanse instellingen wordt de bureaucratisering vermeden die in Nederland, vooral in het door de overheid mede gefinancierde onderwijs, een rem is geworden op het wegnemen van vele, heel concrete barrières die volwassenen moeten overwinnen om opnieuw onderwijs te gaan volgen.

4.2 Microniveau

Dat volwassenen niet zo gemakkelijk terugkeren naar instellingen voor beroepsopleiding en hoger onderwijs is, zoals eerder aangegeven, voor een groot deel van de volwassenen niet zozeer een kwestie van gebrek aan interesse, maar van het overwinnen van de vele barrières die er staan tussen droom en daad. Cross (1981) ontwierp een veel geciteerde beschrijving van die leerbarrières. Zij maakt een onderscheid tussen drie typen barrières en geeft aan hoe die kunnen worden overwonnen. Wij volgen hier haar indeling.

Situationele barrières. De meeste van deze situationele barrières komen uiteindelijk neer op de tijdsdruk waaronder volwassenen leven doordat ze een baan hebben en/of de zorg voor kleine kinderen. Het is niet eenvoudig daarnaast ook nog een studie op te pakken. In onze cases zien we vooral twee strategieën van instellingen om dat tijdsprobleem te verzachten. De eerste en belangrijkste strategie van instellingen in de VS is het geven van onderwijs in de avonduren en weekenden. Een tweede strategie in alle drie de besproken cases, is het aanvullen van het *face-to-face* contact tussen docenten en studenten met vormen van afstandseducatie.

Institutionele barrières. Ook in Nederland zijn onderwijsinstellingen redelijk goed in schriftelijke informatie en voorlichtingsdagen. Maar wat in Nederland doorgaans ontbreekt, is advisering en maatwerk bij de studieplanning van volwassenen. In de beschreven cases wordt dat opgelost door een heel scala van diensten aan te bieden, ook buiten de normale kantooruren, verzorgd door decanen, mentoren en tutoeren. Decanen bieden hulp bij inschrijving, aanvragen van beurzen, opzetten van verkorte studieroutes, onkostenvergoedingen, e.d. Mentoren helpen bij het oplossen van meer alledaagse problemen, bijvoorbeeld hoe je tijd in kunt plannen om te studeren, en hoe om te gaan met ergernissen over docenten en studenten die geen rekening houden met problemen die volwassenen hebben. Tutores springen bij wanneer studenten moeite hebben met de lesstof, door incidenteel advies te geven maar ook door het verzorgen van bijlessen.

Persoonlijke barrières. Het gaat hier om een dubbel, enigszins paradoxaal probleem. Enerzijds wordt het klimaat op de opleidingen vaak bepaald door jongeren en dat houdt in dat onvoldoende rekening wordt gehouden met de autonome stijl van denken en handelen die volwassenen doorgans kenmerkt. Anderzijds hebben volwassenen, en dat is het paradoxale, vaak behoefte aan een meer strakke begeleiding, maar dan wel met een vaste groep medevolwassenen, om de opleiding binnen een tevoren vastgelegde vaste periode te kunnen afronden. In zowel onze tweede case (*senior college*) als onze derde case (doctoraal opleiding) wordt daarom, zoals steeds meer in de volwasseneneducatie in de VS, geëxperimenteerd met een “cohort” model.

4.3 Mesoniveau

Aanbevelingen om de barrières voor volwassen studenten te slechten, vereisen ook innovaties op het mesoniveau, met name de organisatie van de onderwijsinstellingen en de deskundigheid van de docenten. We noemen hier een aantal aandachtspunten.

De toegankelijkheid van de beroepsopleidingen en het hoger onderwijs voor volwassenen is in de VS niet tot stand gekomen door wijzigingen in het beleid van de overheid of zelfs niet altijd door de wijziging van het beleid van een instelling als geheel. Zoals de cases laten zien, zijn er namelijk grote verschillen in de mate waarin in de Amerikaanse instellingen de vernieuwingen werden doorgevoerd. Het initiatief komt van enthousiaste gangmakers die, gesteund door een manager, experimenten starten. Het betreft daarbij vernieuwingen zoals:

- het slopen van de muren tussen programma's voor jongeren en programma's voor volwassenen door beiden te benaderen als “*flexible schedulers*”,
- door te experimenteren met technieken waarin traditioneel *face-to-face* onderwijs kan worden gecombineerd met afstandsonderwijs c.q. online onderwijs,
- nieuwe vormen van klassikaal onderwijs zoals werken met “cohorten” om studievertraging van volwassenen te voorkomen.

Desalniettemin kan de vernieuwer rekenen op fikse weerstand. De weerstand komt deels van mededocenten. Niet iedere docent is bereid om in de avonduren of in het weekend les te geven.. In onze cases speelde dat vooral voor veel docenten op het *senior college*. Ook niet iedere docent is bekwaam om aan volwassenen les te geven, met als gevolg dat volwassenen klagen dat deze docenten onvoldoende rekening houden met hun stijl van denken en leren.

Maar de weerstand komt ook van managers. Een veel voorkomend argument van managers die zich verzetten is dat volwassenenonderwijs relatief duur is (Van Casteren et al., 2012, p.3). Daarbij wordt gedacht aan de extra openstelling van gebouwen in de avonden en weekenden, de extra voorzieningen voor mentoring en tutoring. Dit zijn inderdaad extra kosten, maar daar staat het argument tegenover, dat het binnenhalen van volwassenen tot een groter draagvlak leidt om allerlei voorzieningen ook voor jongere studenten in stand te houden. Op de achtergrond speelt het probleem waar ook Nederland steeds meer mee te maken krijgt, namelijk dat door de ontgroening van de samenleving het aantal jonge studenten gaat teruglopen, en het ook alleen al daarom verstandig is voor een instelling om naar de nieuwe markt van volwassen studenten op zoek te gaan. Daarnaast wordt ook het onderwijs in Nederland duurder waardoor er, zoals in de VS, ook een groeimarkt ontstaat van jongeren die werken zullen moeten gaan combineren met studeren en die kunnen profiteren van mogelijkheden om buiten werkuren onderwijs te volgen.

4.4 Macroniveau

In de VS wordt vooral in het hoger onderwijs van studenten een grotere eigen bijdrage in de kosten van onderwijs verwacht dan in Nederland. Dat heeft niet verhinderd dat de deelname aan volwasseneneducatie er hoger ligt dan in Nederland. Een waarschijnlijke verklaring is dat de meeste volwassenen een eigen inkomen hebben. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat financiering door een overheid, of het nu de Amerikaanse of de Nederlandse overheid is, van programma's voor de bevordering van volwasseneneducatie geen enkele invloed heeft. Belangrijk blijft dat de overheid een beurzenstelsel heeft voor de niet-werkende volwassenen en degenen die om andere reden weinig inkomen hebben, ongeacht de leeftijd van de student.

Maar het echte probleem zit niet in de financiering. Of wellicht andersom, de comfortabele financiering van beroepsonderwijs en hoger onderwijs in Nederland zou er wel eens de oorzaak van kunnen zijn dat onderwijsinstellingen te weinig initiatief nemen om tegemoet te komen aan de behoeften van deelnemers. Als dat juist is, dan moet op macroniveau niet zozeer de structuur weer eens worden gewijzigd, maar is een cultuuromslag vereist waarin creatieve managers en professionals ruimte krijgen voor experimenten met een flexibel onderwijsaanbod waarmee volwassenen kunnen worden bediend die nu niet worden bereikt.

Literatuur

Amsing, M.J. (2011). *Towards Investment in Non-Traditional Students through Lifelong Learning: Exploring how formats and services implemented in American higher education could contribute to the involvement of non-traditional students in Dutch higher education*. Groningen: Master's Thesis Department of Pedagogy and Educational Sciences of the University of Groningen.

Bosch, H., van den (2008). De onverminderde noodzaak tot hervorming van het hoger onderwijs: invoeren bachelor-masterstructuur geen doel op zich. In: Open Universiteit Nederland. *Dies Natalis, Redes* (pp. 17-36). Verkregen via www.ou.nl

Bronneman-Helmers, H.M. (1992). *Volwasseneneducatie tussen markt en overheid*. Rijswijk/Den Haag:SCP/VUGA.

Brüning, G. (2002). Benachteiligte in der Weiterbildung. In: G. Brüning & H. Kuwan (Eds.), *Benachteiligte und Bildungsferne - Empfehlungen für die Weiterbildung* (pp. 7-117). Bielefeld: Bertelsmann.

Casteren, W. van, Broek, A. van den, Warps, J., Jacobs J.& Braam, C. (2012). *Kenmerken, wensen en behoeften deeltijd hoger onderwijs. Rapport*. Nijmegen: ResearchNed.

CBS. (2010). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2010*. Den Haag/ Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS. (2011). *Jaarboek onderwijs in cijfers. 2011*. Den Haag: CBS.

CNVOnderwijs. (2012). Brief op 13 april 2012 aan de leden van de Vaste Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen van de Tweede kamer der Staten-Generaal over deeltijd hoger onderwijs. Verkregen via www.cnvo.nl

Commissie-Rinnooy Kan (2000). *Advies inzake de invoering van een bachelor-master system in het Nederlandse hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Commissie-Veerman (2010). *Differentiëren in drievoud. Advies van de Commissie*

Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel. Verkregen via www.rijksoverheid.nl

Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dellen, T. van (2011a). Lifelong Learning in Nederland: wat is het en waarom? In: P.W.J.

Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 159-178). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van (2011b). Lifelong Learning in Nederland: de professionaliteit. In: P.W.J.

Schramade (red.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 177-203). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T., van & Kamp, M. van der (2009). Dilemma's en uitdagingen van de

volwasseneneducatie. In: P.W.J. Schramade (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 201-221). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Dellen, T. van & Veen, R. van der (2012). Lifelong learning in Nederland: volop

problemen. Zijn er ook oplossingen? In: P.W.J. Schramade (Ed.), *Handboek Effectief Opleiden* (pp. x-xx). Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie b.v.

Europese Commissie. (2012, 25 april). *Hervorming van het hoger onderwijs cruciaal voor*

groei en werkgelegenheid, zo wordt de ministers van het Bolognaproces duidelijk gemaakt [persbericht]. Verkregen via <http://europa.eu>

EACEA/Eurydice. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the*

Bologna Process. Brussels: Eurydice.

Faber, M. & Westerheijden, D.F. (2011). European Degree Structure and National Reform:

Constitutive Dynamics of the Bologna Process. In: J. Enders, H.F. de Boer & D.F. Westerheijden (Ed.). *Reform of Higher Education in Europe* (pp. 11-28). Rotterdam: Sense Publishers.

Kamp, M. van der (1994). De positie van volwasseneneducatie in het BVE. In: B.P.M.

Opmerking [P1]: Nog in te vullen door eindredacteur

Creemers (red). *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs* (pp. 203-214). Groningen: RION.

Hake, B., Kamp, M. van der & Slagter, M. (1999). *European higher education and lifelong learning: The Netherlands. MGK rapport 00-52*. Amsterdam: Max Grootte Kenniscentrum BVE.

Lub, A. & Wende, M.C. van der (2001). *De beleidsontwikkeling en implementatie van het bachelor-master systeem in het Nederlandse hoger onderwijs: Een vervolgonderzoek*. Enschede: CHEPS.

Lub, A, Wende, M.A.C., van der & Witte, J. (2003). The implementation of the bachelor-master system in Germany and the Netherlands. In: *TEAM*, 9, pp. 249-266.

Ministerie OC&W (2012). *Kamerbrief over de toekomstbestendigheid van deeltijdonderwijs*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (384249).

OECD. (2003). *Education at a Glance 2003: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Onderwijsraad (2009a). *Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2009b). *Verkenning Middelbaar en hoger onderwijs voor volwassenen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Rijksoverheid. (2008, 31 oktober). *Naar een volwassen bachelor-master* [Persbericht].

Verkregen via www.rijksoverheid.nl

Schlusmans, K., Boom, G., van den, Klink, M., van der, Joosten-ten Brinke, D., Hoefakker,

R. & Wessels, L. (2009). *Een leven lang eigenwijs studeren: Het onderwijs van de Open Universiteit Nederland*. Verkregen via <http://dspace.ou.nl/>

SER (2008). *Reactie SER op strategische agenda hoger onderwijs-, onderzoek- en*

Wetenschapsbeleid [reactie van 20 juni 2008 aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 08.04720/ARK/js]. Verkregen via www.ser.nl

Snyder, T.D. & Dillow, S.A. (2010). *Digest of Education Statistics 2009 (NCES 2010-013)*.

Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Tweede Kamer (2000/2001). *Naar een open hoger onderwijs. Invoering van een bachelor-masterstructuur in het Nederlandse hoger onderwijs*. Kamerstukken II, 2000/01, 27 496, nr. 1.

Witte, J. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing adaptations of European Higher Education systems in the context of the Bologna Process* (Proefschrift). Enschede: CHEPS/UT.

Zoontjes, P.J.J. (2001). Higher education in European space: Companies in a state context.

European Journal for Education Law and Policy, 5, pp. 165-168.