



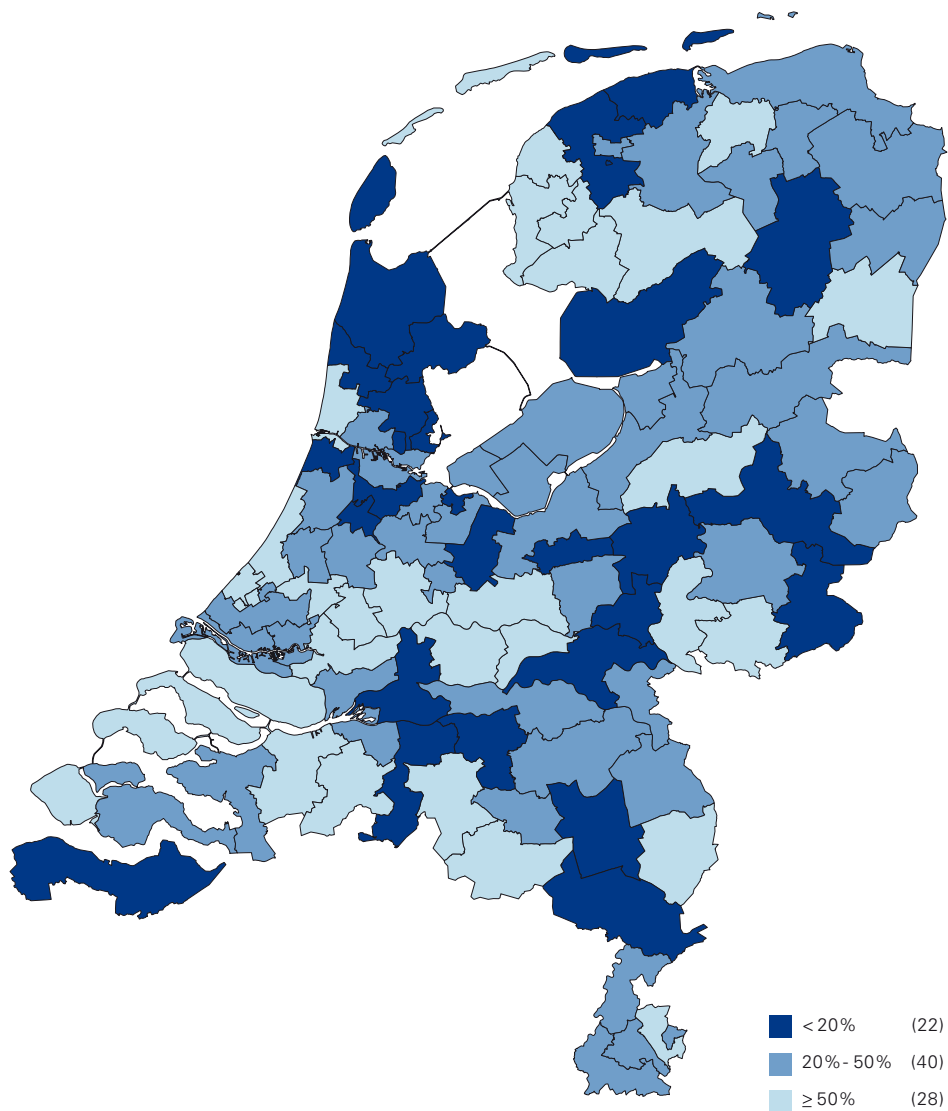
HOOFDSTUK 7

VOORTGEZET ONDERWIJS

- 7.1 Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs
- 7.2 De kwaliteit van het voortgezet onderwijs
- 7.3 Thema's in het voortgezet onderwijs
- 7.4 Examens 2006
- 7.5 Naleving wet- en regelgeving
Nabeschuwing



Figuur 7a Kwaliteitszorg in het voortgezet onderwijs



In de periode 2003-2006 waren er 28 van de 90 postcodegebieden waar de kwaliteitszorg voldoende was op minstens de helft van de scholen voor voortgezet onderwijs. Deze scholen evalueren jaarlijks systematisch de kwaliteit van hun opbrengsten en de inrichting van hun onderwijsleerproces. In 22 postcodegebieden was op minder dan een vijfde van alle scholen voor voortgezet onderwijs de kwaliteitszorg voldoende.

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2007)

7 Voortgezet onderwijs

7.1 Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs

nieuwe mogelijkheden onderbouw Volgens onderzoek van Onderbouw-VO (2006) heeft in 2006 80 procent van de scholen een koers voor de onderbouw bepaald. Vrijwel alle scholen zijn dus 'in beweging'.

De verruimde regelgeving voor de onderbouw staat toe dat leraren die bevoegd zijn voor een bepaald vak, binnen een team van leraren ook onderwijs in 'vakoverstijgende programmaonderdelen' mogen verzorgen. Het team is daarbij verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs (artikel 33, lid 5 WVO). In de praktijk blijken scholen de wet zo te interpreteren dat zij leraren die (nog) niet bevoegd zijn voor een vak, dit vak toch laten verzorgen. Het gaat daarbij niet alleen om de vakoverstijgende programmaonderdelen. Op 80 procent van de vmbo-scholen geven leraren binnen kernteams op deze wijze les in vakken waarvoor ze niet bevoegd zijn; dit gebeurt veel minder in het havo/vwo (15 procent). De kwaliteit van het onderwijs is volgens de meeste vmbo-scholen die met teams werken, mede afhankelijk van de afspraken die de leraren binnen de teams hierover maken. Deze afspraken bieden volgens waarneming van de inspectie onvoldoende voorwaarden voor een kwaliteitsgarantie op vakinhoudelijk en didactisch gebied.

voorbereiding nieuwe inrichting tweede fase Vanaf augustus 2007 geldt een nieuwe inrichting van de tweede fase (de leerjaren 4-5 havo en 4-5-6 vwo). In schooljaar 2005/2006 hebben scholen zich in toenemende mate beziggehouden met voorbereidende activiteiten. Het Tweede Fase Adviespunt biedt hierbij goede ondersteuning. Via de website van het Adviespunt kunnen scholen op ieder moment over vrijwel alle gewenste informatie beschikken. Er blijkt veel belangstelling te bestaan voor de zogenaamde 'wisselgesprekken' waarin telkens ongeveer vijf scholen onderling ideeën en plannen voor de nieuwe inrichting uitwisselen. Deze netwerken worden als belangrijke bron beschouwd om de kwaliteit van de organisatie in de tweede fase te verbeteren.

huisvesting Vrijwel alle scholen hebben de afgelopen vier jaren activiteiten ondernomen op het gebied van de huisvesting. Voor de periode 2006/2008 heeft bovendien ongeveer 65 procent plannen om het schoolgebouw aan te passen. Het is duidelijk dat de huisvesting een belangrijke rol speelt bij het realiseren van eigentijds onderwijs. Ondanks de nieuw- en verbouw van de afgelopen vier jaren vindt tweederde van de scholen dat de eigen huisvesting een belemmerende factor vormt bij het realiseren van visie en doelstellingen. In de vier grote steden geldt dit voor alle scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2006f).

onderwijstijd Vanaf augustus 2006 geldt een ander regime voor het handhaven van de regelgeving voor de onderwijstijd. Voor die tijd is er decennia lang een verschil geweest tussen de feitelijke eisen van de wetgeving omtrent de onderwijstijd en de toepassing daarvan in de praktijk. Deze wijziging in beleid heeft in 2006 tot veel beroering op de scholen geleid. Uit onderzoek blijkt dat ruim de helft van de scholen verwacht de onderwijstijd voor de onderbouw (jaarlijks 1.040 klokuren) in schooljaar 2006/2007 niet te kunnen realiseren (Onderbouw-VO, 2006).

governance De overheid geeft instellingen meer eigen beleidsruimte, maar eist wel garanties voor een goede besteding van de gemeenschapsgelden. Waarborgen en verantwoordens zijn daarom essentiële aspecten binnen het denken over governance (het samenhangend geheel van besturen, verantwoordens, en het toezicht daarop). In haar toezicht constateert de inspectie dat ruim 60 procent van de scholen de kwaliteit van leren en onderwijzen onvoldoende borgt en dat ongeveer de helft onvoldoende inzichtelijk rapporteert over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs, met name als het gaat om de kwaliteit van het primaire proces (het lesgeven, de zorg en begeleiding).

7.2 De kwaliteit van het voortgezet onderwijs

De inspectie baseert haar oordelen over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs voornamelijk op de gegevens uit haar periodieke kwaliteitsonderzoeken op de scholen. Deze onderzoeken vinden plaats aan de hand van een vastgesteld toezichtkader. Sinds 1 januari 2006 is er een nieuw toezichtkader van kracht. Deze wijziging geeft problemen met de vergelijkbaarheid van de oordelen die voor die tijd zijn gegeven. In schooljaar 2005/2006 zijn 74 scholen volgens de oude systematiek beoordeeld en 131 volgens de nieuwe. Binnen het praktijkonderwijs zijn 34 scholen beoordeeld.

Uit tabel 7.2a blijkt dat het algemene beeld positief is. Met name op het gebied van leerstofaanbod, uitleg in de klas, omgang met elkaar en het stimuleren van welbevinden presteren vrijwel alle scholen voldoende. Een relatief groot aantal scholen moet zich verbeteren in het creëren van activerende werkvormen voor leerlingen en in de planmatige uitvoering van de zorg. Het merendeel van de scholen is nog onvoldoende in staat de kwaliteit van het onderwijs systematisch te evalueren en borgen.

Tabel 7.2a De kwaliteit van het vmbo, havo en vwo (vo) en het praktijkonderwijs (pro)

Percentage scholen met een voldoende	Vo 2005/2006	Pro 2005/2006
N	131	34
De school heeft inzicht in de kenmerken van de leerlingenpopulatie	97,4	100,0
De kwaliteitszorg is verbonden met de visie op leren en onderwijzen zoals geformuleerd in het schoolplan	73,5	76,4
De school evalueert systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten (1.3) en het leren en onderwijzen (1.4)	31,4	30,8
De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten	73,1	70,6
De school borgt de kwaliteit van leren en onderwijzen	38,5	50,0
De school waarborgt de kwaliteit van het schoolexamen en van andere toetsinstrumenten	75,1	83,3

De school rapporteert inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs aan belanghebbenden	50,8	38,2
De school waarborgt de sociale veiligheid voor leerlingen en personeel	94,1	91,2
Het leerstofaanbod in de onderbouw voldoet aan de wettelijke vereisten	97,2	100,0
Het leerstofaanbod in de bovenbouw is dekkend voor de examenprogramma's	98,7	100,0
De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en de leraren omgaan	98,6	100,0
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer	92,5	96,2
De leraren leggen duidelijk uit	99,2	100,0
De leerlingen krijgen te maken met activerende werkvormen	62,7	80,6
De school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen	96,8	90,9
De mentoren stimuleren het welbevinden en de motivatie van de leerlingen	97,6	100,0
De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	93,1	74,1
De school voert de zorg planmatig uit	73,0	48,1
Op deze school behalen de leerlingen resultaten naar hun mogelijkheden	81,8	-

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

kwaliteitszorg Volgens Innovatiemonitor_VO is er geen enkele school die niet innoveert of innovaties voorbereidt (Oberon, 2006). Dat is ook de waarneming van de inspectie: het voortgezet onderwijs (vooral het vmbo) is zeer vernieuwend bezig. Het praktijkonderwijs innoveert in leermaterialen en de praktijkgerichtheid van de opleiding. De wijze waarop de scholen werken aan innovaties of verbeteractiviteiten is echter op ruim 25 procent van de scholen onvoldoende planmatig.

Een zwak punt op veel scholen is het borgen en evalueren van de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Eveneens zwak is het systematisch evalueren van de opbrengsten en het afleggen van verantwoording door rapportages over gerealiseerde kwaliteit. De scholen communiceren doorgaans nog onvoldoende transparant, tijdig en inzichtelijk met de verscheidene belanghebbenden (ouders, leerlingen, bevoegd gezag, toelevende en afnemende scholen) over de kwaliteit van het onderwijs en de effecten van de verbeteractiviteiten. Met het oog op governance is dit een belangrijk aandachtspunt.

aandacht voor activerende werkvormen en verschillen bij het onderwijsleerproces Op ruim 35 procent van de scholen krijgen leerlingen onvoldoende te maken met activerende werkvormen. Op deze scholen waren de leerlingen tijdens meer dan driekwart van de lessen die de inspectie daar heeft gevolgd, te passief volgend in relatie

tot de mogelijkheden die het onderwijsleerproces bood. Vaak hangt deze waarneming samen met de constatering dat leraren hun didactisch handelen niet genoeg afstemmen op verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen binnen de klas. Het praktijkonderwijs slaagt er beter in activerende werkvormen aan te bieden.

Versillen in leerstof, diepgang, tempo en leerstijl zijn vooral zichtbaar op het niveau van leerwegen en schoolsoorten. Op het niveau van de afzonderlijke klas hebben leraren oog voor verschillen tussen leerlingen door meer of minder aandacht aan individuele leerlingen te besteden. Het gaat dan vooral om een intensievere begeleiding van leerlingen die vragen of problemen hebben. De gestelde leerdoelen gelden veelal voor de hele klas. Daarbij volgt de leraar meestal de methode. Wanneer methoden in opgaven of (oefen)stof keuzemogelijkheden aanbrengen, bieden leraren de betere leerlingen vaak de gelegenheid om meer of moeilijkere opgaven te maken. Het geven van meer structurele aandacht door de leraar aan verschillen tussen leerlingen in de klas wordt negatief beïnvloed door omstandigheden als groepsgrootte, het aantal wekelijkse lessen en het aantal verschillende klassen per leraar.

zorg en begeleiding In het algemeen hebben scholen voldoende oog voor de ontwikkeling van hun leerlingen. Voor een goede zorg en begeleiding is het systematisch volgen van de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen een voorwaarde. De school dient hiertoe een leerlingvolgsysteem te gebruiken en heldere procedures en afspraken vast te leggen voor de wijze waarop dit systeem wordt ingezet.

Volgens de observaties van de inspectie is de planmatige uitvoering van de zorg en begeleiding een relatief zwak onderdeel. Met name de kleine scholen (tot 670 leerlingen) en het praktijkonderwijs doen dit niet goed genoeg. Het is noodzakelijk dat de zorg gestructureerd wordt aangeboden. Dit betekent dat er per leerling die voor specifieke zorg is geïndiceerd, een handelingsplan of plan van aanpak wordt gemaakt, waarin kort het doel en de belangrijkste te ondernemen acties zijn vermeld. Het werken met handelingsplannen gebeurt niet voor alle geïndiceerde leerlingen, met name niet voor alle leerlingen die voor leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) zijn geïndiceerd. De kwaliteit van de handelingsplannen die de inspectie aantreft, schiet vaak tekort. Ze zijn veelal algemeen geformuleerd en bieden onvoldoende concrete handelingsadviezen.

de kwaliteit in meerjarenoverzicht Tabel 7.2b bevat een meerjarenoverzicht van de oordelen op een aantal kernindicatoren uit het toezichtkader. Aangezien niet alle kernindicatoren uit 2005/2006 tijdens de voorafgaande jaren in dezelfde formulering zijn toegepast, blijft het oordeel voor enkele indicatoren beperkt tot het jaar 2005/2006.

*Helpt scholen realiseert
onderwijstijd niet*

Tabel 7.2b De kwaliteit van het voortgezet onderwijs in de periode 2002/2006

Percentage scholen met een voldoende	2002/2004	2004/2005	2005/2006
N	334	258	131
De school heeft inzicht in de kenmerken van de leerlingenpopulatie	-	-	97,4
De kwaliteitszorg is verbonden met de visie op leren en onderwijzen zoals geformuleerd in het schoolplan	-	-	73,5
De school evalueert systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten (1.3) en het leren en onderwijzen (1.4)	35,4	30,7	31,4
De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten	73,1	67,6	73,1
De school borgt de kwaliteit van leren en onderwijzen	-	-	38,5
De school waarborgt de kwaliteit van het schoolexamen en van andere toetsinstrumenten	-	-	75,1
De school rapporteert inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs aan belanghebbenden	58,3	54,6	50,8
De school waarborgt de sociale veiligheid voor leerlingen en personeel	-	-	94,1
Het leerstofaanbod in de onderbouw voldoet aan de wettelijke vereisten	-	-	97,2
Het leerstofaanbod in de bovenbouw is dekkend voor de examenprogramma's	94,1	95,6	98,7
De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en de leraren omgaan	99,4	98,4	98,6
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer	93,6	90,9	92,5
De leraren leggen duidelijk uit	99,0	99,2	99,2
De leerlingen krijgen te maken met activerende werkvormen	-	-	62,7
De school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in de incidenten die zich op het gebied van sociale veiligheid op de school voordoen	-	-	96,8
De mentoren stimuleren het welbevinden en de motivatie van de leerlingen	97,7	98,3	97,6
De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	77,4	85,8	93,1
De school voert de zorg planmatig uit	92,1	91,3	73,0
Op deze school behalen de leerlingen resultaten naar hun mogelijkheden	84,7	83,3	81,8

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

Uit het meerjarenoverzicht blijkt dat er op de scholen vanaf 2002 geen positieve ontwikkeling is geconstateerd in de systematische evaluatie van de onderwijskwaliteit. Het volgen van leerlingen in hun ontwikkeling is daarentegen in de loop van deze jaren duidelijk verbeterd.

De mate waarin scholen de zorg planmatig uitvoeren is in 2005/2006 op veel minder scholen voldoende beoordeeld. Deze teruggang wordt verklaard door de grotere nadruk die de feitelijk volgens plan uitgevoerde hulp heeft gekregen in het toezicht vanaf 2006; daarvoor speelde de mate waarin de zorgstructuur op school adequaat was als voornaamste factor bij de beoordeling mee.

Tabel 7.2c De kwaliteit van het voortgezet onderwijs in de periode 2002/2006

Percentage scholen met een voldoende	Cat. vwo	Havo vwo	Vmbo-gt	Vmbo-gt/vwo	Vmbo	Vmbo-bk	Vmbo/vwo
N	33	91	71	249	134	64	104
De school evalueert systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten (1.3) en het leren en onderwijzen (1.4)	42,4	45,1	23,9	40,6	29,1	29,7	38,5
De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten	72,7	73,6	60,6	76,3	73,9	73,4	68,3
De school rapporteert inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs aan belanghebbenden	60,0	57,6	41,3	56,8	59,7	47,3	56,1
Het leerstofaanbod in de bovenbouw is dekkend voor de examenprogramma's	96,6	96,3	90,2	97,3	97,5	92,5	95,6
De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en de leraren omgaan	100,0	100,0	100,0	98,6	98,3	88,7	100,0
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer	96,6	94,9	90,0	94,0	91,5	90,6	92,4
De leraren leggen duidelijk uit	100,0	100,0	96,7	99,5	99,1	98,1	96,7
De mentoren stimuleren het welbevinden en de motivatie van de leerlingen	100,0	100,0	98,6	98,3	97,7	95,2	97,9
De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	75,9	90,7	82,5	83,4	90,1	71,7	88,3
De school voert de zorg planmatig uit	96,6	98,6	93,7	88,2	91,8	88,7	89,6
Op deze school behalen de leerlingen resultaten naar hun mogelijkheden	92,9	90,2	84,5	84,7	81,3	62,7	87,0

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

verschillen in oordelen tussen schoolsoorten Op onderdelen variëren de resultaten van de verschillende schoolsoorten. Een vergelijking van de oordelen tussen de schoolsoorten laat zien dat de scholen voor of met vmbo-bbl/kbl op enkele onderdelen gemiddeld minder goed worden beoordeeld dan de overige scholen. Dit geldt met name voor de mate waarin leerlingen en leraren op een respectvolle manier omgaan met elkaar, het stimuleren van het welbevinden en de motivatie van leerlingen, het volgen van de prestaties en ontwikkeling van de leerlingen en niet in de laatste plaats de prestaties van de leerlingen. Met name in dit laatste opzicht, de resultaten, onderscheiden de scholen voor vmbo-bbl/kbl zich negatief.

Op het gebied van de kwaliteitszorg valt er voor alle schoolsoorten nog veel vooruitgang te boeken; de grootste achterstand in dit opzicht is geconstateerd op de scholen voor vmbo-gl/tl.

de kwaliteit van het groene vmbo De inspectie heeft de kwaliteit van het groene vmbo onderzocht op 26 vmbo-vestigingen van twee agrarische opleidingscentra (aoc's). Dit is, afgezien van de weergave van de opbrengsten, geen representatieve weergave van het gehele groene onderwijs in Nederland, en de resultaten kunnen dan ook niet zonder meer geëxtrapoleerd worden naar alle groene onderwijsinstellingen.

De onderzochte groene vmbo's hebben vaker dan de overige vmbo-scholen, een systematisch ingerichte kwaliteitszorg wat betekent dat het fundament voor de kwaliteitszorg, vaak samen met het mbo, in de instelling beter is gelegd. Dit komt ook tot uitdrukking in het goede inzicht in de eigen Ausgangssituatie en in de systematische evaluatie van de opbrengsten en van onderwijs en leren. Minder goed doen de onderzochte scholen het in het afleggen van verantwoording aan belanghebbenden en in de (borging van de) kwaliteit van de schoolexamens. Aoc's bestaan wat de voonderdelen betreft uit een aantal geografisch verspreide, vaak kleine vmbo-scholen. Het lukt de onderzochte instellingen kennelijk niet voldoende de kwaliteitsborging van de toetsing tussen de vestigingen te organiseren.

Op het punt van de onderwijsprocessen zijn er grote overeenkomsten tussen de onderzochte groene scholen en het overig vmbo. Over het algemeen zijn de onderwijsprocessen van goede kwaliteit. Enkele opvallende verschillen in het onderwijsleerproces hebben te maken met de begeleiding van het leerproces en het gebruik van activerende leervormen. Op die punten doen de groene vmbo's het beter dan de overige. Daar staat tegenover dat zij het duidelijk minder goed doen op het punt van de onderwijstijd.

Het schoolklimaat en de begeleiding laten zowel bij de onderzochte scholen als bij de rest van het vmbo overwegend positieve scores zien. Ouders worden betrokken bij het onderwijs en er is een aangename omgeving. Op het punt van de begeleiding valt daarbij op dat de groene scholen wat minder in staat zijn de begeleiding goed af te stemmen op specifieke zorgbehoeften. Daarmee hangt samen dat de voorwaarden voor die begeleiding ook wat minder gunstig zijn.

De weergave van de opbrengsten van de scholen is wel representatief, aangezien die jaarlijks bij alle scholen worden gemeten. Het groene vmbo behaalt een goed rendement in zowel de onderbouw (geen doublure en afstroom in de eerste twee leerjaren) als bovenbouw (onvertraagde doorstroom van leerjaar drie naar examen). Daarentegen zijn de examenresultaten (gemiddelde cijfers voor het centraal examen) duidelijk minder, voor zowel de basisberoeps- en kaderberoepsgerichte leerwegen als voor de gemengde en theoretische leerwegen.

7.3 Thema's in het voortgezet onderwijs

samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs Door de wetgever wordt een belangrijke plaats toegekend aan de samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs (SWV's) als het gaat om het bieden van passende zorg en begeleiding aan leerlingen van de scholen binnen het samenwerkingsverband. Als doel van het SWV noemt de wet (artikel 10h, lid 3 WVO): "De bevoegde gezagsorganen in een samenwerkingsverband dragen gezamenlijk zorg voor een toereikende organisatie en deskundige ondersteuning van het onderwijs voor leerlingen voor wie een orthopedagogische en orthodidactische benadering is geboden, alsmede voor overdracht van de deskundigheid op dit gebied tussen de scholen in het samenwerkingsverband".

De inspectie heeft de organisatie en werkwijze van een viertal SWV's nader onderzocht. Het blijkt dat de SWV's een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de professionalisering van de zorg binnen hun regio. In de eerste plaats creëerden zij voorwaarden voor bovenschoolse ontwikkelingen, zoals een bestuurlijke aansturing, overleggroepen (netwerken) en de organisatorische en inhoudelijke coördinatie. Verder hebben zij voorzieningen ingericht voor specifieke zorgleerlingen, zoals zorglocaties voor leerlingen met meervoudige problemen, tijdelijke zmk-plaatsingen voor dreigende schoolverlaters (Op de Rails) en reboundvoorzieningen. Tenslotte bevorderden zij de afstemming tussen de scholen onderling, de deskundigheid van zorgfunctionarissen en leraren, en het overleg met externe partners.

Kenmerkend voor het functioneren van de SWV's is het bestaan van een zeker spanningsveld tussen het belang van het SWV (het bereiken van een adequate dekkende zorg) en de autonomie van de deelnemende scholen. Hoewel de besturen van de scholen binnen de SWV's de doelstelling betreffende een 'dekkende zorg' hebben onderschreven, blijft het sturend vermogen van het SWV beperkt tot de kwaliteit van de zorg binnen de scholen. De scholen houden ook met betrekking tot (voorwaarden voor) de zorg en begeleiding hun eigen verantwoordelijkheid en kunnen daarin dus eigen keuzes maken.

In de zorgplannen van de SWV's is meestal niet helder vastgelegd in hoeverre scholen hun autonomie in dienst stellen van de doelen die het SWV probeert te realiseren. Gezien het belang van leerlingen bij adequaat aangestuurde zorg is meer helderheid over de acceptatie en mate van bovenschoolse sturing gewenst.

zorgadviesteam Meer dan 90 procent van alle vestigingen voor voortgezet onderwijs heeft een zorgadviesteam (Steenhoven & Van der Veen, 2006). Het zorgadviesteam is verantwoordelijk voor het bieden van meer specifieke zorg en begeleiding dan die waartoe de school alleen in staat is. De scholen oordelen positief over het functioneren van deze teams. Een ruime meerderheid van de samenwerkingsverbanden voortgezet onderwijs (80 procent) is van mening dat de problemen van leerlingen door de zorgadviesteam over het algemeen adequaat en doeltreffend worden behandeld. Vergeleken met het voorgaande jaar is de tevredenheid aanzienlijk toegenomen.

De scholen zelf rapporteren dat er in vergelijking met 2004 betere resultaten worden geboekt op de volgende drie gebieden:

- sneller mobiliseren van begeleiding of hulp,
- samenwerking met externe instellingen,
- vermindering van voortijdige schoolverlaters.

Bovendien is 80 procent van de scholen (zeer) tevreden over de mate waarin de andere deelnemers aan het zorgadviesteam hun doelen waarmaken binnen de gemaakte afspraken (Steenhoven & Van der Veen, 2006).

De Inspectie van het Onderwijs heeft op 23 scholen het functioneren van het zorgadviesteam geanalyseerd. Zij heeft daartoe relevante documenten bestudeerd en bijeenkomsten van de zorgadviesteams bijgewoond.

In ruim de helft van de bijgewoonde bijeenkomsten functioneerden de zorgadviesteams naar behoren. In die gevallen verliepen de bijeenkomsten gestructureerd en efficiënt. De inbreng, taken en functies van de deelnemers waren duidelijk. Bij de besproken problemen was het duidelijk welke vervolgacties ondernomen werden, wie daarvoor verantwoordelijk was en wanneer er gerapporteerd werd.

In vrijwel alle gevallen was er sprake van een grote betrokkenheid bij de deelnemers. Het is dan jammer dat die betrokkenheid in bijna de helft van de zorgadviesteams onvoldoende effect sorteert als gevolg van gebrekkige voorwaarden (zoals het ontbreken van een dossieropbouw van leerlingen die besproken worden), organisatie (zoals veel wisselingen in de participatie van betrokkenen) en aansturing.

De kwaliteitszorg is binnen het functioneren van de zorgadviesteams nog onvoldoende ontwikkeld: er is nauwelijks expliciete aandacht waargenomen voor het waarborgen en meten van de kwaliteit van het eigen handelen, bijvoorbeeld door het hanteren van professionele standaarden, het meten van tevredenheid over geboden zorg of het meten van de effectiviteit van de samenwerking binnen het zorgadviesteam.

Vergeleken met de positieve oordelen van de scholen, zoals die blijkt uit de LCOJ Monitor, is het oordeel van de inspectie genuanceerder. Het is duidelijk dat leerlingen worden geholpen, maar door meer expliciete aandacht voor de professionaliteit van het overleg, de mate van onderlinge verplichtingen en de effectiviteit van afspraken en aanpak kunnen de teams meer en betere resultaten behalen. Met de zorgadviesteams hebben scholen goede instrumenten in huis om buiten de grenzen van hun eigen verantwoordelijkheid een adequate hulp voor hun leerlingen te bewerkstelligen of af te dwingen.

7.4 Examens 2006

7.4.1 De resultaten

Het aantal kandidaten dat in 2006 deelnam aan de examens bedroeg voor het vmbo 119.000 (voor bbl ongeveer 38.000, voor kbl 29.000, voor g/tl 52.000), voor de havo 48.000 en voor het vwo 34.000 (Alberts, 2006).

Vanaf de eerste examens in het vmbo (in 2003) varieert het percentage geslaagden tussen de 94 en 95 procent. In de jaren voor de invoering van het vmbo (1995/2000) varieerde het slagingspercentage in het (i)vbo tussen 92 en 94 procent, en lag het in het mavo op 94 procent. Gemiddeld genomen is het slagingspercentage in het vmbo op vergelijkbaar niveau gebleven.

In de havo ligt het percentage geslaagden de laatste jaren op ongeveer 90 procent en in het vwo op 93 tot 94 procent. In de jaren voor de invoering van de nieuwe 'tweede fase' havo/vwo varieerde het slagingspercentage in de havo tussen 83 en 85 procent en in het vwo tussen 85 en 88 procent. Het percentage geslaagden is dus met de invoering van de tweede fase aanzienlijk toegenomen (zie tabel 7.4.1a).

Tabel 7.4.1a Percentages geslaagden (voor 2006 op basis van 92 procent van de examen-kandidaten)

	2002	2003	2004	2005	2006
Vbo/ivbo	96	92	-	-	-
Mavo	95	93	-	-	-
Vmbo-b/k/g	-	94	95	94	96
Vmbo-t	-	95	95	94	95
Havo	90	90	92	90	89
Vwo	93	93	94	94	93

Bron : Inspectie van het Onderwijs (2006)

De gemiddelde cijfers voor het schoolexamen (se) veranderen in de periode 2002/2006 niet; dit geldt voor alle schoolsoorten. Het gemiddeld cijfer voor het centraal examen (ce) is redelijk stabiel. Dit betekent dat ook het verschil tussen het gemiddeld cijfer voor het se en dat voor het ce in deze periode vrijwel gelijk is gebleven (zie tabel 7.4.1b). Het verschil in de score tussen se en ce kan verklaard worden door de verschillen bij sommige vakken in de te toetsen leerstof voor se en ce, door het grotere aantal toetsen per vak bij het se en door de grotere 'schooleigenheid' van de toetsen voor het se. Tijdens de schoolbezoeken gaat de inspectie na in hoeverre de se-cijfers per vak afwijken van de ce-cijfers. Wanneer deze afwijking aanzienlijk (meer dan 0,5 punt) en structureel is (over twee jaren of meer voorkomt) en zij niet verklaarbaar is door verschillen in te toetsen stof, vraagt de inspectie hiervoor een verklaring en verlangt zij een verbeteractie.

Tabel 7.4.1b Gemiddeld cijfer voor schoolexamens en centrale examens

	2002		2003		2004		2005	
	Se	Ce	Se	Ce	Se	Ce	Se	Ce
Vmbo	-	-	6,6	6,6	6,6	6,5	6,6	6,4
Havo	6,5	6,3	6,5	6,3	6,5	6,3	6,5	6,2
Vwo	6,9	6,5	6,9	6,4	6,9	6,5	6,9	6,4

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2005)

7.4.2. De kwaliteit van de examenreglementen

De scholen zijn verantwoordelijk voor een zorgvuldige afname van de examens. Afgezien van de bepalingen in het Eindexamenbesluit vwo-havo-mavo-vbo heeft de wetgever geen eisen gesteld aan de wijze van examinering. Een van de wettelijke bepalingen betreft het opstellen van een examenreglement. Uit onderzoek van de inspectie onder 69 willekeurig gekozen scholen, blijkt dat geen van deze reglementen volledig beantwoordt aan de eisen van het Eindexamenbesluit. Hierbij moet worden aangetekend dat scholen sommige regelingen ten aanzien van de schoolexamens niet in het examenreglement vastleggen waar deze thuishoren, maar in de programma's van toetsing en afsluiting per vak. Voorbeelden daarvan zijn: de tijdstippen van begin en einde van de schoolexamens, het toestaan van herexamens, de regels voor correctie en de regels voor de vaststelling van score en cijfer.

De conclusie van het onderzoek luidt dat relatief veel scholen niet geheel voldoen aan de wettelijke eisen ten aanzien van het examenreglement en onvoldoende volledigheid betrachten bij het vastleggen van hun regelingen voor de examens. Daardoor kan er bij de leerlingen onduidelijkheid ontstaan over de juiste procedures en hun rechten en plichten bij de examens.

7.4.3. Kwaliteitszorg bij examens

De inspectie is op 43 scholen nagegaan welke afspraken er gemaakt zijn omtrent de kwaliteit van de schoolexamens en de kwaliteit van de correctie van de centrale examens.

schoolexamens De schoolexamens worden door de scholen zelf opgesteld en uitgevoerd. Leraren ontwikkelen toetsen en nemen deze af op basis van een programma van toetsing en afsluiting (pta) dat elke school moet vaststellen. Uit het onderzoek van de inspectie blijkt dat de mate waarin scholen de kwaliteit van de toetsing van het schoolexamen garanderen, moet verbeteren. Zo heeft 40 procent van de scholen niet als (schoolinterne) regel vastgelegd dat binnen vaksecties die uit meer dan één persoon bestaan, elke toets of opgave door een tweede, ter zake kundige persoon ter controle wordt beoordeeld zowel op inhoud als normering. In het geval van éénpersoonssecties blijkt die beoordeling door een tweede persoon op ongeveer tweederde van de scholen niet plaats te vinden.

Het ontwikkelen van toetsen is een specifieke deskundigheid; niet elke leraar beheerst deze in voldoende mate. Daarom is de collegiale betrokkenheid bij de toetsontwikkeling een eerste stap in de richting van een kwaliteitsgarantie voor de toetsing.

Op ruim tweederde van de scholen is er niet voorzien in een procedure waarin de vaksecties zich jaarlijks verantwoorden voor de kwaliteit van de schoolexamens.

De inspectie hecht aan een vorm van verantwoorden van inhoud en afname van de schoolexamens, gezien het belang van het schoolexamen voor de slaagkansen van de leerlingen. Het schoolexamencijfer telt even zwaar als het centraal examencijfer, terwijl er enkele vakken zijn die alleen een schoolexamencijfer kennen. De wijze waarop de kwaliteit van het centraal examen wordt bewaakt, is professioneler dan die voor het schoolexamen. Per traditie gaat de schoolleiding ervan uit dat de bevoegde leraar garant staat voor de kwaliteit van de toetsing. Het toetsen behoort inderdaad tot de taken van de leraar. Als het echter gaat om zo'n belangrijke toetsing als het schoolexamen, past bij professioneel handelen een vorm van verantwoorden.

Bijna 80 procent van de scholen heeft geen afspraken gemaakt over een procedure voor het geval er binnen een vaksectie onenigheid ontstaat over de wijze van toetsen, normeren of corrigeren. Dit wijst waarschijnlijk op het ontbreken van een behoefte hieraan, omdat zulke onenigheid zich niet voordoet. Het niet voorkomen van onenigheden over de toetsing kan echter samenhangen met de tot voor kort algemeen aanvaarde individuele verantwoordelijkheid van de leraar voor het toetsen van zijn of haar leerlingen. Naarmate een vaksectie wordt aangesproken op haar gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de schoolexamens, ontstaan er meer kansen op verschil van mening binnen de sectie. Het is goed om, voordat zich problemen voordoen, procedures af te spreken voor de wijze van handelen in zulke situaties.

correctie van de centrale examens Volgens eigen opgave hebben de meeste scholen afspraken over de rol van de eigen leraren als eerste en tweede corrector schriftelijk vastgelegd.

Het merendeel van de scholen heeft geen afspraken vastgelegd over de rol van de schoolleiding bij het controleren van de zorgvuldigheid van de eerste en tweede correctie op de eigen school en bij het controleren van de zorgvuldigheid van het overleg tussen eerste en tweede corrector.

Bijna de helft heeft afspraken vastgelegd over de te volgen procedure bij problemen tussen eerste en tweede corrector van de eigen school en de eerste en tweede corrector van andere scholen.

Afspraken hierover zijn zinvol: op eenderde van de scholen moesten in 2006 de voorzitter(s) van het examen (of de schoolleiding) in actie komen, omdat de eerste en tweede corrector niet tot een vergelijk konden komen over de beoordeling van het werk.

De inspectie concludeert dat bijna alle scholen procedures hebben vastgelegd die een goede correctie van de centrale examens moeten garanderen. Hierbij is echter onvoldoende voorzien in de rol van de schoolleiding bij het toezien op de zorgvuldigheid van het correctieproces en bij het optreden van problemen tussen correctoren.

verbeteringen die nodig zijn Scholen moeten de voorwaarden voor een goede examinering beter garanderen. Het gaat vooral om het corrigeren van de examenreglementen die vaak niet geheel aan de wettelijke eisen voldoen, om het creëren van betere voor-

waarden voor een goede SE-toetsing en om afspraken die voorzien in een jaarlijkse verantwoording door vaksecties van de kwaliteit van hun SE.

Bij de centrale examens blijft de schoolleiding formeel te veel op de achtergrond bij het toezicht op de zorgvuldigheid van het correctieproces en bij problemen tussen correctoren.

7.5 Naleving wet- en regelgeving

schorsing en verwijdering Volgens de artikelen 13, 14 en 15 van het Inrichtingsbesluit bij de WVO moeten scholen schorsingen van langer dan één dag en definitieve verwijderingen van leerplichtige leerlingen met opgave van redenen aan de inspectie melden. Voorafgaande aan een verwijdering moet er altijd overleg met de inspectie hebben plaatsgevonden.

In schooljaar 2005/2006 is het aantal meldingen licht teruggelopen (zie tabel 7.5a).

Tabel 7.5a Aantal meldingen van schorsingen en verwijderingen 2002 t/m 2005/2006

Melding van:	2002	2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Schorsing	3029	2845	3508	3791	3521
Verwijdering	473	426	718	761	706
Totaal	3502	3271	4226	4552	4227
Totaal aantal leerlingen VO	889848	913614	924719	936875	946449

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

In absolute zin betreffen de meeste meldingen leerlingen uit het vmbo, maar in verhouding tot het aantal leerlingen komen de meeste meldingen uit het praktijkonderwijs (zie tabel 7.5b)

Tabel 7.5b Meldingen van schorsingen en verwijderingen in schooljaar 2005/2006 naar door leerlingen gevolgd onderwijs.

	Vmbo	Vmbo/ havo	Havo	Havo/ vwo	Vwo	Pro	Totaal
Aantal meldingen	3.236	113	354	99	137	288	4.227
Aantal leerlingen	407.189	80.247	161.077	74.906	195.665	27.365	946.449
Percentage meldingen t.o.v. aantal leerlingen	0,8	0,1	0,2	0,1	0,1	1,1	0,4

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

In 2005/2006 zijn er 667 scholen die voortgezet onderwijs aanbieden. Hiervan hebben 416 scholen schorsingen en/of verwijderingen gemeld. Het aantal meldingen per school loopt sterk uiteen: van 1 tot 149 meldingen per school. Gemiddeld is het tien meldingen per school. In 2005/2006 hebben 252 scholen (38 procent) geen melding gedaan. De afgelopen vijf jaar hebben 62 scholen (9 procent) geen enkele melding van schorsing en/of verwijdering aan de inspectie doorgegeven.

onderwijstijd In de laatste weken van het schooljaar 2005/2006 heeft de Inspectie van het Onderwijs op verzoek van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap via onaangekondigde schoolbezoeken op 75 scholen de naleving van de wettelijke bepalingen voor de onderwijstijd onderzocht (Inspectie van het Onderwijs, 2006h). Op vrijwel geen enkele school bleek de daadwerkelijk gerealiseerde onderwijstijd te voldoen aan de feitelijke eisen van de wet.

Uit het onderzoek bleek tevens dat ongeveer een derde van de bezochte scholen bij voorbaat meer dan vijftien dagen structurele lesuitval gedurende het schooljaar plande. In het bijzonder bij de afronding van het schooljaar gaat veel onderwijstijd verloren. Op ongeveer de helft van de scholen zijn er in deze periode gedurende acht of meer dagen geen onderwijsactiviteiten meer voor de leerlingen.

Met ingang van augustus 2006 is de wet gewijzigd ten aanzien van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dat zijn de eerste twee leerjaren die voorheen de basisvorming genoemd werden. Tot de wijzigingen behoort ook het voorschrift omtrent de onderwijstijd. Scholen moeten nu in de leerjaren een en twee van het vmbo en een tot en met drie van het havo/vwo per jaar 1.040 klokuren onderwijstijd realiseren (voorheen 1.067 klokuren). In het derde leerjaar vmbo moeten 1.000 klokuren en in het vierde leerjaar vmbo 700 klokuren gerealiseerd worden. Voor de bovenbouw havo/vwo zijn de bepalingen omtrent de onderwijstijd niet gewijzigd. De definitie van het begrip onderwijstijd is verruimd. In de brieven van 29 augustus 2005, 20 april 2006 en 7 september 2006 heeft de minister de scholen geïnformeerd over de nieuwe wetgeving betreffende de onderwijstijd.

In de maanden november en december van 2006 is de inspectie op 25 scholen nagegaan hoe het staat met de geprogrammeerde onderwijstijd en met de wijze waarop scholen het al of niet realiseren van onderwijstijd registreren. Het bleek dat 11 van de 25 scholen in alle opzichten aan de nieuwe wettelijke vereisten voor de geprogrammeerde tijd voldeden. De andere scholen voldeden op een of meer onderdelen niet. Ook bleek dat alle scholen het leerlingenverzuim registreren, maar dat 3 van de 25 scholen door een gebrekkige registratie niet in staat waren te verantwoorden in hoeverre de geprogrammeerde onderwijstijd daadwerkelijk is gerealiseerd.

De inspectie constateert dat alle scholen druk bezig zijn met het thema onderwijstijd. Zij zoeken naar mogelijkheden de onderwijstijd uit te breiden. Daarbij nemen zij ook maatregelen waarvan de scholen zich afvragen of ze bevorderlijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs, zoals het afschaffen van werkweken, het niet meer inschrijven van leraren voor professionaliseringsactiviteiten, het afschaffen van extra zorg voor een deel van de leerlingen onder schooltijd en het inplannen van extra lessen tijdens proefwerkweken.

De inspectie zal de komende tijd zorgvuldig nagaan hoe scholen de bepalingen van onderwijstijd naleven en welke gevolgen de regelgeving heeft op de organisatie en kwaliteit van het onderwijs.

Nabeschuwing

De scholen zijn druk met verschillende ontwikkelingen: de verruimde regelgeving voor de onderbouw, de veranderingen in de tweede fase havo/vwo en het vergroten van hun zorgcapaciteit. Binnen de samenwerkingsverbanden hebben zij reboundvoorzieningen ingericht voor acute probleemsituaties. De scholen voor praktijkonderwijs richten zich op het verbeteren van de trajecten waarin zij de leerlingen naar een passende arbeidsplaats of vervolgopleiding leiden. Bij alle inhoudelijke ontwikkelingen vormt de huisvesting op veel scholen een belemmerende factor. Door de vergrote aandacht voor onderwijstijd zoeken de scholen naar mogelijkheden om de onderwijstijd uit te breiden. Daarbij worden ook maatregelen genomen waarvan het de vraag is of ze bevorderlijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit is een punt van aandacht voor het overleg tussen VO-raad en de minister. Bij al deze ontwikkelingen mag de aandacht voor de kwaliteit van het primaire proces (het leerproces van de leerlingen) niet vervagen. In de onderwijsverslagen van de afgelopen jaren constateerde de inspectie bijvoorbeeld dat de zorg voor zwakke leerlingen op te veel scholen onvoldoende planmatig wordt uitgevoerd.

Met de komst van (kern)teams is de inzet van leraren voor vakken waarvoor zij niet bevoegd zijn toegenomen. Een aantal van de scholen interpreteren hierbij artikel 33, lid 5 van de WVO op een onjuiste wijze. Deze inzet heeft vaak een schoolorganisatorische reden en gaat soms voorbij aan de specifieke deskundigheid of eigen voorkeur van de betreffende leraar. In de praktijk constateert de inspectie soms knelpunten op het niveau van vakinhoudelijke kennis. De motivatie van leerlingen is niet gebaat bij leraren die de leerstof onvoldoende beheersen en op vragen niet adequaat kunnen antwoorden.

Op het niveau van de Colleges van Bestuur speelt de zorg hoe zij de kwaliteit van het onderwijs kunnen borgen en verantwoorden op een wijze die past in het denken over governance. De inspectie heeft geconstateerd dat dit nog een zwak punt is op de scholen. Het vragen naar garanties door waarborgen en verantwoorden kan echter bureaucratische ontwikkelingen op bestuurlijk niveau of zelfs binnen scholen bevorderen. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) signaleert het risico dat de verantwoordingsplicht een doel op zichzelf wordt, waarbij het afrekenen centraal staat en niet de inhoud, en waar het voldoen aan de procedure het leidend beginsel wordt. De inhoudelijke professionals moeten vervolgens op de werkvloer de problemen het hoofd bieden (WRR, 2004). Van den Brink, Jansen & Pessers (2005) stellen zelfs dat de leraar als professional stelselmatig is gedegradeerd tot enkel uitvoerder. Uit onderzoek van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL 2006) blijkt dat de schoolleiding in de beleving van veel, vooral eerstegraads, leraren een groot knelpunt is in hun dagelijks functioneren.

Als alternatief voor een bureaucratische ontwikkeling doet de WRR de aanbeveling dat de branche-organisaties een breder, ook meer inhoudelijk takenpakket krijgen naast hun traditionele belangenbehartigingstaak. De inspectie heeft al eerder gewezen op de rol die de vakinhoudelijke verenigingen van leraren in dit opzicht kunnen spelen (Inspectie van het Onderwijs, 2006j).

Voor de verantwoording van hun werkwijze en resultaten zouden leraren structureel externe (vak)visitaties en intercollegiale consultaties als een vanzelfsprekend

onderdeel van hun werk kunnen gaan gebruiken. Daarmee kan een instrument ter waarborging en verantwoording tegelijkertijd een stimulans tot inhoudelijke kwaliteitsverbetering zijn.

Een ander aspect binnen de nieuwe structuur van bestuur en intern toezicht vormt de vraag welke criteria er gelden voor de totstandkoming en het integer functioneren van de Colleges van Bestuur en de Raden van Toezicht. Door de VO-raad wordt een 'code goed onderwijsbestuur' ontwikkeld. Deze code bevat afspraken over de horizontale verantwoording en de scheiding tussen bestuur en intern toezicht (Aarts, 2006). In haar toezicht zal de inspectie aandacht besteden aan de mate waarin het intern toezicht binnen de instellingen voldoet aan de eisen van volledigheid, inhoudelijke kwaliteit en integriteit.





HOOFDSTUK 8

BEROEPSONDERWIJS EN VOLWASSENENEDUCATIE

- 8.1 Ontwikkelingen in beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
- 8.2 Algemeen beeld van de kwaliteit
- 8.3 Voortijdig schoolverlaten: de cijfers en de deelnemers
- 8.4 Kwaliteit van het onderwijsproces
- 8.5 De borging van de examens
- 8.6 Wel toegang tot het mbo, maar niet tot een diploma
- 8.7 Veranderingen in de educatie
- 8.8 Van kwaliteitszorg naar governance
- 8.9 Naleving wet- en regelgeving
Nabeschuwing

Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

8.1 Ontwikkelingen in beroepsonderwijs en volwasseneneducatie

8.1.1 Instellingen

Het bekostigde deel van het bve-bestel werd in 2005/2006 verzorgd door 76 instellingen: 42 roc's, 12 aoc's, 13 vakinstellingen en 9 overige instellingen. Het aantal niet-bekostigde bve-instellingen bedroeg 107. Daarvan is er een tiental slapende instellingen die hun licentie niet gebruiken. Negen instellingen beschikken over een licentie voor niet-bekostigde educatie. Het gaat hier in hoofdzaak om vavo-instellingen.

Verder kent het bve-bestel achttien Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (kbb), die verantwoordelijk zijn voor de kwalificatiestructuur en de certificering van bpv-plaatsen.

8.1.2 Deelnemers

Het totaal aantal deelnemers in het bekostigde bve-onderwijs is sinds 2002/2003 vrijwel gelijkgebleven en ligt rond de 630.000. De deelname aan het beroepsonderwijs laat vanaf 2000/2001 een licht voortgaande stijging zien. Deze doet zich vooral voor in de bol (beroepsgerichte leerweg), terwijl de deelname aan de bbl (basisberoepsgerichte leerweg) en het deeltijdonderwijs zijn gedaald, waarschijnlijk als gevolg van de economische conjunctuur. Het aantal deelnemers in de educatie neemt sinds 2000/2001 gestaag af.

De lichte stijging bij het groene onderwijs, waar 5 procent van de deelnemers in het beroepsonderwijs zit, heeft zich het afgelopen jaar voortgezet. Ook daar laat de bbl een duidelijke daling zien. Verder zien we dat de geleidelijke daling bij niveau 1 en 2 samen zich doorzet, waardoor het gemiddeld niveau van deelname in het mbo stijgt. De niveaus 3 en 4 omvatten nu bijna 70 procent van de mbo-populatie.

Opvallend is dat er de laatste jaren een forse toename is in de opleidingen in de dienstverlening en gezondheidszorg (dgo). Daarvan is het aantal deelnemers de afgelopen vier jaar met bijna 20.000 gestegen. De opleidingen in de economie laten het afgelopen jaar een plotselinge daling zien van zo'n 3.500 deelnemers. De deelname aan de opleidingen techniek blijft nog altijd langzaam teruglopen.

Tabel 8.1.2a Deelnemers beroepsonderwijs per niveau, exclusief groen onderwijs

	2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Niveau 1 (assistent)	33.516	7,5%	26.085	5,8%	22.546	5,0%	21.469	4,7%
Niveau 2 (basisberoep)	113.701	25,5%	120.077	26,6%	117.450	25,9%	117.277	25,7%
Niveau 3 (vakopleiding)	117.748	26,4%	120.006	26,6%	120.627	25,6%	118.206	25,9%
Niveau 4 (middenkader/ specialist)	180.937	40,6%	185.631	41,1%	193.677	42,6%	199.235	43,7%
Totaal	445.902	100%	451.799	100%	454.300	100%	456.187	100%

Bron: CFI Bekostigingstellingen (2005)

Tabel 8.1.2b Deelnemers groen beroepsonderwijs per niveau

	2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Niveau 1 (assistent)	1.298	5,5%	1.885	7,9%	2.067	8,3%	1.988	8,0%
Niveau 2 (basisberoep)	5.376	22,8%	5.636	23,7%	6.244	25,1%	6.192	24,8%
Niveau 3 (vakopleiding)	7.231	30,6%	6.641	27,9%	6.622	26,6%	6.508	26,0%
Niveau 4 (middenkader/ specialisten)	9.695	41,1%	9.637	40,5%	9.967	40,0%	10.309	41,2%
Totaal	23.600	100%	23.799	100%	24.900	100%	24.997	100%

Bron: CFI Bekostigingstellingen landbouw (2005)

Tabel 8.1.2c Aantal deelnemers per sector

	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Techniek	136.896	29 %	135.775	29 %	134.744	28 %
Economie	171.408	36 %	170.376	36 %	166.915	35 %
DGO	143.475	30 %	148.149	31 %	154.528	32 %
Agrarisch	23.900	5 %	24.800	5 %	25.000	5 %
Totaal	475.699	100 %	476.100	100 %	481.187	100 %

Bron: CFI Bekostigingstellingen (2005)

Noot: Als gevolg van afrondingen is het totale percentage soms niet gelijk aan 100

8.2 Algemeen beeld van de kwaliteit

8.2.1 Toezicht als informatiebron

Het cursusjaar 2005/2006 vormde een overgangsjaar voor het toezicht in de bve-sector.

Tot augustus werd de eerste volledige cyclus toezicht volgens de WOT afgerond en in het voorjaar 2006 werden pilots uitgevoerd met een nieuwe vorm van toezicht, te weten selectief toezicht, gebaseerd op risicoanalyses. Het gevolg hiervan is dat in het afgelopen cursusjaar minder kwaliteitsonderzoeken zijn uitgevoerd dan in voorgaande jaren, waardoor er geen representatief beeld over het cursusjaar 2005/2006 verkregen kan worden en er geen betrouwbare vergelijking met het cursusjaar 2004/2005 gemaakt kan worden.

De inspectie beschrijft hier om die reden het totale kwaliteitsbeeld van de afgelopen drie jaar (de cursussen 2003/2004 tot en met 2005/2006) en vergelijkt dit met de periode 1999/2002 (bestandsopname), toen het eerste volledige beeld van het veld werd opgemaakt. In die periode vielen de aoc's nog onder het toezicht van de toenmalige Inspectie Landbouwonderwijs.

De invoering van selectief toezicht brengt mee dat voortaan kwaliteitsonderzoeken geen representatief beeld meer geven van de kwaliteit van het totale bve-onderwijs. De beschrijving van de staat van het bve-onderwijs zal komende jaren gebaseerd worden op het geheel van de informatie uit de risicoanalyses, de kwaliteitsonderzoeken en, net als voorgaande jaren, de themaonderzoeken.

8.2.2 Kwaliteitsoordelen

Over de hele linie is er sprake van een onmiskenbare kwaliteitsverbetering. Belangrijke kwaliteitsverbetering zien we bij de beroepspraktijkvorming, (traject)begeleiding, en opbrengsten (c.q. kwalificering). Onderwijsleerprocessen blijven ongeveer gelijk, maar zie ook de paragraaf Kwaliteit van het onderwijsproces. Studeerbaarheid van het programma bestond in 1999/2002 uit twee aparte aspecten, namelijk 'doelmatigheid' en 'maatwerk en flexibiliteit'. Zouden deze beide aspecten worden samengenomen, dan komt hetzelfde cijfer naar voren als nu bij studeerbaarheid.

Tabel 8.2.2a Percentage opleidingen met voldoende kwaliteit per aspect naar instellingstype, 1999/2002

Kwaliteitsaspect (Waarderingskader 1999-2002)	Nbi	Vak Instelling	Roc	Aoc	Totaal
Begeleiding	93	88	92	-	91
Onderwijsleerprocessen	98	95	89	-	90
Voorlichting en intake	-	85	90	-	89
Leerplaatsen/leermiddelen	97	90	87	-	88
Doelmatigheid	85	58	74	-	74
Beroepspraktijkvorming	44	55	67	-	63
Maatwerk en flexibiliteit	-	38	57	-	56
Kwalificering	49	23	43	-	42
Doelgroepenbeleid	-	19	43	-	41
Evaluatie en verbetering	51	20	17	-	21

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

Tabel 8.2.2b Percentage instellingsonderdelen met voldoende kwaliteit per aspect naar instellingstype, 2003/2006

Kwaliteitsaspect (Waarderingskader 2003/2006)	Nbi	Vak Instelling	Roc	Aoc	Totaal
Trajectbegeleiding	96	95	96	91	95
Omgang met deelnemers	95	95	94	91	94
Beroepspraktijkvorming	86	97	93	98	93
Onderwijsleerproces	100	90	90	91	91
Rechtsbescherming deelnemers	74	67	87	71	81
Studeerbaarheid	84	49	67	42	65
Opbrengsten	88	68	60	57	64
Kwaliteitzorg	40	28	24	9	33

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

8.2.3 Zwakke instellingsonderdelen en opleidingen

In de periode 2003/2006 zijn 428 units onderzocht bij 124 instellingen in de bve-sector, inclusief het groene onderwijs. Van deze units was 94 procent van voldoende kwaliteit. De roc's kennen naar verhouding de minste zwakke onderdelen, namelijk 4 procent en de vakinstellingen de meeste, namelijk 10 procent, waarbij bedacht moet worden dat het bij de laatste groep om maar weinig instellingen gaat. Lees hier meer over in het hoofdstuk 'De onderwijsinstellingen'.

8.3 Voortijdig schoolverlaten: de cijfers en de deelnemers

8.3.1 Verschillen in opbrengsten tussen de niveaus

De opbrengsten (dat wil zeggen rendement of gediplomeerde uitstroom) worden in 2003/2006 bij meer dan de helft van de instellingsonderdelen als voldoende beoordeeld (64 procent). Bij niet bekostigde instellingen zijn de resultaten aanzienlijk beter (88 procent). Bij deze beoordeling is in de eerste jaren niet alleen naar het feitelijk rendement gekeken, maar ook naar de beschikbaarheid en het gebruik van rendementscijfers.

veel voortijdig schoolverlaten De bve-sector kent een relatief groot aantal voortijdig schoolverlaters (vsv-ers). In 2004 ging het om een totaal van een kleine 41 duizend leerlingen. Dit is bijna 38 procent van de totale uitstroom (gediplomeerd en ongediplomeerd). Relatief veel voortijdig schoolverlaters stromen uit op niveau 1 en 2. Qua type opleiding springt de deeltijd-bol-opleiding er in negatieve zin uit, hier verlaat driekwart van de uitstroom de opleiding zonder startkwalificatie. Voortijdig schoolverlaten komt verder in alle leeftijdsgroepen en in alle sectoren binnen het mbo ongeveer evenveel voor.

grote variatie in uitval De gediplomeerde uitstroom blijkt sterk tussen de niveaus te variëren. Verder blijken de verschillen tussen instellingen opvallend groot: het percentage ongediplomeerde instellingsverlaters (gerekend over het totale aantal instellingsverlaters) in het mbo varieert tussen de tien en de zestig procent. De eind 2006 verschenen Benchmark MBO (PricewaterhouseCoopers, 2006), waarin met een wat andere definitie een variatie van 19 tot 61 vermeld wordt, wijst op de opbouw van het deelnemersbestand als mogelijke verklaring hiervoor. De inspectie is nagegaan wat de samenhang is tussen het percentage gediplomeerde schoolverlaters van organieke eenheden en het aandeel allochtone deelnemers respectievelijk deelnemers met voorbereidende en ondersteunende activiteiten (voa).

Uit deze analyse blijkt dat er een licht significante, omgekeerde samenhang is tussen de percentages gediplomeerden en de percentages voa- en allochtone deelnemers. Dit betekent dat deze opbouw van het deelnemersbestand wel wat, maar zeker niet alles verklaart over de grote verschillen in uitval tussen organieke eenheden.

Transparantie en eenduidigheid in de cijfers over deelnemerssucces en deelnemersuitval lijken nu binnen handbereik te komen. Een belangrijke ontwikkeling is de start van de gegevenslevering op basis van het onderwijsnummer voor de bekostiging. Daarmee komen de bestanden ook beschikbaar voor opbrengstbepalingen, zowel op instellings- als op stelselniveau.

Tabel 8.3.1a Gemiddeld percentage gediplomeerden van de instellingsverlaters vanuit een instellingsonderdeel in het voorafgaand cursusjaar naar instellingstype

	Vakscholen	Roc	Aoc
Gediplomeerden alle niveaus	61,9	57,7	64,7
Gediplomeerden niveau 1	48,3	47,8	63,6
Gediplomeerden niveau 3 en 4	67,3	65,7	70,0

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

8.3.2 Implementatie van vsv-beleid binnen instellingen

Teneinde de achtergrond van de verschillen in uitval tussen instellingen na te gaan, voerde de inspectie in 2006 bij vier vmbo-scholen en zes afdelingen van vijf roc's een verkennend onderzoek uit naar mogelijke verklaringen voor de grote verschillen tussen scholen in de omvang van voortijdig schoolverlaten. Bij de meeste instellingen troffen we veel aandacht voor het vraagstuk aan. In enkele gevallen was dit ook vertaald in expliciet beleid, zoals bijvoorbeeld het integraal plan vsv 2006/2008: 'Niet langer buitenspel' van het Albada College te Rotterdam en maatregelen die roc De Leijgraaf te Veghel samen met vo-scholen in de regio genomen heeft. Deze voorbeelden tonen een goed inzicht in de veelheid aan maatregelen die nodig zijn. De verkenning leidt daarnaast tot enkele kritische waarnemingen.

a. Gebrekkige sturing en controle binnen scholen van vsv-beleid tot in de klas

Op elk niveau binnen de onderzochte scholen blijken eigen, soms tegenstrijdige vertalingen plaats te vinden van het beleid en de maatregelen. Vaak blijkt er geen sturing of controle plaats te vinden op de uitwerking die mentoren en docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk geven aan de missies en doelstellingen op dit terrein.

b. Te weinig aandacht voor de opstappers

In de groep voortijdig schoolverlaters kan onderscheid gemaakt worden tussen de groep 'risicoleerlingen' en de minder bekende, maar grotere groep 'opstappers'. De laatste groep bestaat uit jongeren zonder opvallende probleemgeschiedenis die als gevolg van een reeks negatieve ervaringen gaandeweg het onderwijs de rug toekeert. Het onderzoek laat zien dat in het beleid en in de maatregelen van de onderzochte scholen weinig aandacht is voor de tweede groep.

c. Slecht ontwikkelde resultaatgerichtheid

Verder blijkt er bij de onderzochte scholen een opmerkelijk gebrek aan resultaatgerichtheid te bestaan. Men is er binnen de scholen niet op gericht om doelgericht uit te zoeken wat werkt en wat niet werkt.

d. Gebrekkig gevoel voor ketenverantwoordelijkheid

De samenwerking en communicatie met ketenpartners blijkt vaak gebrekkig te zijn en op tal van praktische problemen te stuiten. Dit geldt zowel voor de keten die de leerling doorloopt: van po, via vo naar mbo, als voor de keten met instanties buiten het onderwijs: leerplichtzaken, rmc's, jeugdzorg, reboundvoorzieningen, enzovoort. Partijen voelen zich nog steeds maar beperkt verantwoordelijk voor de samenwerking in de keten en voor de overgangen van leerlingen.

Uit recente cijfers is bekend dat het aantal voortijdig schoolverlaters daalt, doch dat de daling niet genoeg is om de Lissabondoelstelling te halen. Er is meer inspanning nodig. Dit onderzoek laat zien dat er binnen het onderwijs en in de regio's nog ruimte is om de uitval aanzienlijk te verminderen. De inspanning moet vooral gezocht worden in een krachtiger implementatie van het vsv-beleid binnen onderwijsinstellingen en binnen regio's. Een doorwerking van het beleid tot op de werkvloer, in het dagelijks contact tussen leerlingen en onderwijspersoneel, is noodzakelijk: alle leerlingen moeten merken dat elke leerling telt. De aandacht voor risicogroepen dient daarbij niet ten koste te gaan van de bredere groep potentiële opstappers: leerlingen die in een reeks negatieve gebeurtenissen belanden en geleidelijk het onderwijs de rug toe keren. Ook zal daarbij

veel doelgerichter op basis van gemeten succes geïnnoveerd moeten worden. Verder dienen scholen en andere betrokkenen in een regio de leerlinguitval in hun gebied nadrukkelijker tot hun verantwoordelijkheid te rekenen.

8.3.3 Spijbelen

40 procent mbo-ers spijbelt Volgens de mbo-monitor, die in opdracht van de MBO Raad om de twee jaar wordt afgenomen, spijbelt ruim 40 procent van de mbo-ers (zie tabel 8.3.3a). In de beroepsopleidende leerweg spijbelen meer deelnemers dan in de beroepsbegeleidende leerweg.

Tabel 8.3.3a Percentage spijbelaars in het mbo

	Beroepsbegeleidende leerweg	Beroepsopleidende leerweg
Minder dan eens per maand	18	28
Twee tot drie keer per maand	3	12
Wekelijks	1	5
Vaker dan wekelijks	1	3
Totaal percentage spijbelaars per leerweg	23	48

Bron: Neuvel (2007)

Spijbelen komt in alle leerjaren en op alle niveaus van het mbo voor. In de sector Economie en Handel wordt meer gespijbeld dan in de andere sectoren en in de grote steden spijbelen meer deelnemers dan in de rest van Nederland. Het beeld is vergelijkbaar met bevindingen uit eerdere jaren.

ongunstig toekomstbeeld Mbo-spijbelaars presteren minder goed dan mbo-deelnemers die geen lessen missen en naarmate ze vaker spijbelen, lopen de prestaties verder terug. Spijbelaars denken vaker dat ze hun opleiding niet af zullen maken en ze hechten ook minder waarde aan het voltooien van hun opleiding dan mbo-deelnemers die niet spijbelen. Het is dan ook niet verbazend dat frequent spijbelen vaak een voorbode is van voortijdig schoolverlaten.

instellingen onvoldoende alert Bij slechts een van de drie mbo-spijbelaars neemt de opleiding (meestal in de persoon van de mentor) contact op. Dat betekent dat het, evenals in het voortgezet onderwijs, eerder regel dan uitzondering is dat mbo-deelnemers lessen en onderwijsactiviteiten missen zonder dat de opleiding ingrijpt. Zelfs als deelnemers zeer vaak spijbelen, gebeurt dat hooguit in de helft van de gevallen. Scholen voeren soms aan dat het om niet leerplichtige deelnemers gaat die hier zelf voor verantwoordelijk zijn. Deelnemers geven vaak aan dat ze om persoonlijke redenen spijbelen (geen zin in school, problemen thuis). Bijna de helft van de spijbelaars wijst

echter ook op de kwaliteit van de opleiding (er wordt onvoldoende nieuwe leerstof aangeboden, er wordt in de lessen weinig gedaan). Een derde noemt roosterproblemen (veel tussenuren, docenten die te laat komen waardoor lessen uitvallen, weinig lessen per dag). Een kleine groep spijbelaars (2 procent) voelt zich op de opleiding niet op zijn gemak en blijft daarom weg.

8.4 Kwaliteit van het onderwijsproces

8.4.1 Aandacht nodig voor invoering competentiegericht onderwijs

competentiegerichte kwalificatiestructuur Sinds 2004 wordt, mede op verzoek van het bedrijfsleven, gewerkt aan de ombouw van eindtermendocumenten per opleiding naar kwalificatiedossiers per cluster van opleidingen. Deze dossiers zijn niet meer gebaseerd op eindtermen maar op competenties. Daarin staat per cluster van opleidingen over welke competenties een afgestudeerde moet beschikken. Ook zijn er uitstroombiffrerentiaties in opgenomen. De kwalificatiedossiers worden door de ministers van OCW en LNV vastgesteld. Dit betekent een reductie van circa 750 naar 278 documenten. In november 2006 zijn er voor het schooljaar 2006/2007 255 kwalificatiedossiers door het Coördinatiepunt goedgekeurd. Nog 23 kwaliteitsdossiers zijn in ontwikkeling. Eind 2006 zijn 140 dossiers aan de minister ter vaststelling aangeboden.

Over het format voor de kwalificatiedossiers is in het verslagjaar nog geen besluit genomen. Wel is er naar aanleiding van het laatste format een discussie gaande over de balans tussen het globale gedeelte daarvan (deel B genoemd) en het gedetailleerde deel (deel C genoemd) en de vraag welk deel of delen door de overheid vastgesteld moet worden.

competentiegericht onderwijs Vanaf 2004 wordt er gewerkt aan een herstructurering van alle mbo-opleidingen in een operatie onder de naam Herontwerp competentiegericht beroepsonderwijs. Dit betekent dat de opleidingen afgestemd gaan worden op de nieuwe kwalificatiedossiers. De 750 soorten 'oude' opleidingen worden op de bve-instellingen op circa 7.500 plaatsen aangeboden. Deze worden alle uiterlijk per 1 augustus 2008 volgens het huidige voornemen vervangen door opleidingen gericht op de nieuwe kwalificaties. De keuze voor de leer – en onderwijsvorm, al dan niet competentiegericht onderwijs, is aan de instellingen. De invoering vindt plaats in experimenten volgens de Regeling experimenten herontwerp kwalificatiestructuur mbo 2005/2006. Er zijn in 2005/2006 790 nieuwe opleidingen goedgekeurd en in 2006/2007 2803. De experimenten zijn verspreid over alle bve-instellingen m.u.v. sommige niet bekostigde instellingen. In totaal zijn ruim 160.000 deelnemers bij de experimentele opleidingen ingeschreven.

verschillen tussen oude en nieuwe opleidingen De inspectie heeft het afgelopen jaar de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs nauwlettend in de gaten gehouden. In het toezicht op de experimentele opleidingen is gecontroleerd of de programma's gericht zijn op de betreffende kwalificatieprofielen of er voldoende inspanningen geleverd worden met het oog op de geprogrammeerde studielast van de opleiding en of bij de invoering voldoende rekening gehouden wordt met de rechtspositie van de deelnemers. Uit inspectieonderzoek in juni 2006 (Inspectie van het Onderwijs, 2006a) naar de onderwijstijd komt naar voren dat er bij een representatieve steekproef van

opleidingen geen verschil is aangetroffen tussen 'oude' en 'nieuwe' opleidingen wat betreft programmering en realisering van voldoende onderwijstijd. Ook bestaan er tussen de 'oude' en de 'experimentele' opleidingen geen noemenswaardige verschillen in de structuur van de begeleiding en de registratie daarvan.

conclusie De inspectie heeft geen aanwijzingen dat het concept competentiegericht leren in het middelbaar beroepsonderwijs in zichzelf tot tekortkomingen in de kwaliteit van het onderwijs leidt. Problemen bij de implementatie daarvan, gaan vaak om allerlei randvoorwaardelijke zaken die onvoldoende geregeld zijn. De omvang en snelheid van de operatie, de hoge eisen die deze hervorming stelt aan schoolorganisatie, voorbereiding en competenties van docenten geven niettemin aanleiding tot de nodige zorg. In 2007 zal verder onderzoek naar de implementatie van de competentiegerichte kwalificatiedossiers uitgevoerd worden. Zie verder hoofdstuk 5 Het onderwijsstelsel.

8.4.2 Onderwijstijd

Naar aanleiding van mededelingen over onderwijstijd in het Onderwijsverslag 2004/2005, heeft de minister de inspectie gevraagd om samen met de Auditdienst een onderzoek te doen naar de onderwijstijd in bve. Voltijdsopleidingen in de bve-sector moeten minimaal 850 zogenaamde 'contacturen' in elk leerjaar aan de deelnemers aanbieden. Dat is een voorwaarde voor studiefinanciering voor de deelnemers en voor voltijdsbestedingen van die deelnemers bij de instelling.

vereiste onderwijstijd Uit representatief onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2006a) bleek dat 28 procent van de opleidingen niet voldeed aan de vereiste onderwijstijd. Dat betekent dat zij in een van de leerjaren minder dan 850 uren onderwijs realiseerden. De meeste gevallen deden zich voor in de eerste jaren van de langere opleidingen. Dat zijn de leerjaren waar vaak nog geen bpv in het programma zit, en waar onvoldoende lestijd wordt aangeboden om dat te compenseren. Als in een leerjaar van een opleiding onvoldoende uren werden gerealiseerd, betrof dat doorgaans geen marginaal tekort. Bij 55 procent van de gevallen was het tekort groter dan 75 uur. Gemiddeld kwam het tekort uit op 113 uur. Het bleek verder dat het probleem bij de nieuwe, experimentele opleidingen zich even vaak voordoet als bij 'oude' opleidingen. In 2006/2007 zullen vervolgonderzoeken plaatsvinden.

8.4.3 Flexibiliteit

Opvallend is dat in de periode 2003/2006 bij eenderde van de instellingsonderdelen de studeerbaarheid als onvoldoende wordt beoordeeld. Dit wordt voor een belangrijk deel bepaald door een gebrek aan flexibiliteit voor de deelnemers in hun trajecten. Het betreft de mogelijkheden om tussentijds zonder veel tijdverlies over te stappen, de aansluiting met het voorafgaand onderwijs en mogelijkheden om vervroegd gediplomeerd af te sluiten. In de periode 1999/2002 is dit aspect bij 56 procent van de opleidingen als voldoende beoordeeld. Er is dus wel sprake van een zekere verbetering, maar deze is beperkt. Deze bevindingen komen overeen met hetgeen deelnemers in de ODIN-enquête van het JOB melden (JOB, 2005). Veel instellingen geven te kennen bij de inrichting van de competentiegerichte kwalificatiestructuur meer mogelijkheden te zien voor vergroting van de flexibiliteit in de programma's. Dit zou dan in de komende jaren zichtbaar moeten worden.

8.4.4 De kwaliteit van de beroepspraktijkvorming

beroepspraktijkvorming aanzienlijk verbeterd Bij de bestandsopname 1999/2002 was bij ruim eenderde van de opleidingen de organisatie en uitvoering van de beroepspraktijkvorming (bpv) niet in orde; hierbij wordt gekeken naar de voorbereiding van de deelnemer en het bedrijf, de begeleiding door beide partijen en de beoordeling. Dat is mede aanleiding geweest voor de instellingen om verschillende verbeteringen aan te brengen. Het hoge percentage positieve beoordelingen van de beroepspraktijkvorming van 93 in de periode 2003/2006 laat zien dat de instellingen daarin geslaagd zijn.

kwaliteit van de bpv nader onderzocht Terwijl in het voorjaar van 2006 nog grote tekorten aan stageplaatsen bestonden, lijkt dit aan het eind van 2006 als gevolg van de oplevende conjunctuur vrijwel verdwenen te zijn. Niettemin blijft de druk op de stagemarkt groot, onder andere door de grotere rol die in het competentiegericht onderwijs van bpv-bedrijven verwacht wordt en de toenemende vraag ook bij vmbo, avo en hbo.

selectieve aanscherping toelatingscriteria Verder blijkt uit inspectieonderzoek dat er sprake is van een selectieve extra aanscherping van toelatingscriteria bij bepaalde categorieën. Afgezien van de niet marktconforme instroom in bepaalde (modieuze) opleidingen spitst zich dat toe op lagere opleidingsniveaus (binnen mbo: niveau 1 en 2) en op allochtone jongeren (zie verder in dit hoofdstuk). Daarnaast spelen ook verdringsverschijnselen op de overvoerde stagemarkt een belangrijke rol: liever een hbo'er dan mbo'er, en liever een mbo'er dan vmbo'er. Belangrijk bij het werven en binden van bpv-bedrijven is een adequate communicatie en samenspraak tussen de actoren. Regionale netwerken en een actieve betrokkenheid van kbb's werken hierin positief.

belemmeringen kwaliteit bpv-plaatsen Naast deze bevinding in de kwaliteitsonderzoeken, zijn in 2005/2006 de voorwaarden voor een goede kwaliteit van de bpv nader onderzocht. Dit onderzoek heeft laten zien welke belemmeringen er zijn voor de kwaliteit van bpv-plaatsen. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de inhoud en de begeleiding. De overheersende opvatting bij vele betrokkenen is dat voor de kwaliteit van een leerbedrijf de kwaliteit van de begeleiding cruciaal is, en nauwelijks los gezien kan worden van de inhoudelijke dimensie. Een kwalitatief goede begeleiding heeft oog voor pedagogisch-didactische aspecten en in de slijpstream daarvan voor de bekwaamheidsontwikkeling op vakinhoudelijk gebied. Dit vergt verdere professionalisering van de begeleiding, door bedrijf en school. De ontwikkeling van nieuwe kwalificaties leidt bovendien tot de noodzaak meer aandacht te schenken aan de aansluiting van een specifieke leerwerkplek op de loopbaanwensen en competentieontwikkeling van de deelnemer.

discriminatie In het Onderwijsverslag van de vorige twee jaren is gewezen op signalen van discriminatie bij het zoeken van bpv-plaatsen. Allochtone deelnemers hebben meer moeite met het vinden van een stageplaats (Job-monitor, 2005). Eén op de vijf leerbedrijven is van mening dat allochtone mbo-stagiairs binnen hun bedrijf moeilijker plaatsbaar zijn dan niet-allochtone stagiairs (Grinsven & Krom, 2005). Marokkaanse jongeren maken gemiddeld 30 procent minder kans op een uitnodiging voor een kennismakingsgesprek (Dolfing, 2005). De inspectie heeft de achterliggende processen nader onderzocht in vier branches waar allochtonen veel belangstelling voor hebben: economie, handel, zorg en autotechniek. Het ging hier nadrukkelijk niet om de vraag naar de omvang van de discriminatie.

discriminatie komt voor, maar is moeilijk vast te stellen Discriminatie wordt door de meeste coördinatoren en deelnemers van de bezochte roc's niet als een issue ervaren, zeker niet in de grote steden en bij roc's waar de populatie allochtone deelnemers groot is. Maar dat wil niet zeggen dat er geen discriminatie is. Er zijn deelnemers die moeite hebben met het vinden van een stageplaats en zich daarbij ook benadeeld voelen door hun achtergrond. Een vermoeden van discriminatie is moeilijk te verifiëren. Een afwijzing hoeft niet altijd op discriminatie te duiden. Bedrijven blijken vaak bereid na een eerste aarzeling toch een allochtone deelnemer aan te nemen. Een deel van de afgewezen deelnemers bleek zich moeilijk te kunnen presenteren qua taal en motivatie.

zwakke deelnemers lopen grootste risico op discriminatie Voor allochtone deelnemers die weten wat ze willen lijkt hun afkomst geen belemmering te zijn voor de schoolcarrière. Een weigerend bedrijf is voor hen een horde die ze nemen, op weg naar de eindstreep. Er is echter een groep deelnemers die minder taalvaardig is, minder gemotiveerd of zonder duidelijk beroepsbeeld. Deze groep loopt wél risico op grotere moeite om een bpv-plek te vinden en wellicht uit te vallen. Deze combinatie van factoren komt voor bij autochtone en allochtone deelnemers, maar bij de laatste groep in grotere mate.

actief samenspel Bedrijven zijn in te delen naar bedrijven die positief discrimineren, die niet discrimineren, die slechte ervaringen met allochtone deelnemers hebben gehad, die bang zijn voor het onbekende en tot slot bedrijven waar sprake lijkt van 'harde discriminatie'. Zo kunnen roc's en kbb's situaties uitsluiten waarbij geen sprake is van harde discriminatie. Het samenspel tussen roc, deelnemer, bpv-bedrijf en kbb kan worden verbeterd, om zo te zorgen dat stereotypen geen ruimte krijgen en alle deelnemers een eerlijke kans krijgen op een goede bpv-ervaring.

8.5 De borging van de examens

De inspectie heeft in september 2005 bij het Kwaliteits Centrum Examinering (kce) een onderzoek naar kwaliteitsverbetering uitgevoerd. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de oordelen die kce had uitgesproken mogelijk geen betrouwbaar beeld gaven over de kwaliteit van de examens, omdat kce onvoldoende onderzoeken had uitgevoerd om tot representatieve uitspraken te komen. Daarnaast was er sprake van tekortkomingen in de toepassing van de normering en het onvoldoende nakomen van de procedurele verplichtingen. In een bestuurlijke reactie heeft kce aangegeven het niet eens te zijn met de bevindingen van de inspectie. Een vervolgonderzoek zou in september 2006 worden uitgevoerd.

In het cursusjaar 2005/2006 golden voor kce nieuwe standaarden en nieuwe (overgangs)afspraken, over de werkwijze van kce en over de omvang van de voor dat jaar uit te voeren onderzoeken, om tot een betrouwbaar oordeel over de kwaliteit van de examinering te komen. Deze afspraken zijn gedurende het cursusjaar bijgesteld onder andere als gevolg van vertragingen in de uitvoering. Ook het examenverslag van kce is later dan de daarvoor geldende termijn uitgebracht. Gelet op deze vertragingen in de uitvoering en de tussentijdse wijzigingen van de afspraken is het onderzoek van de inspectie naar kce verschoven naar een later moment. De Tweede Kamer is bij brief hierover geïnformeerd (OCW, 2006j)

examenverslag van kce De inspectie heeft de opdracht om jaarlijks het functioneren van kce met betrekking tot de externe borg van de kwaliteit van de examinering van de beroepsopleidingen te onderzoeken. (WOT art 15b, Toezicht externe kwaliteitsbewaking, en regeling 31, 4 mei 2005). Gelet op het uitstel van het onderzoek naar kce baseert de inspectie zich hierbij uitsluitend op het examenverslag van kce. Uit dit verslag blijkt dat kce de norm voor de toets op productkwaliteit naar niveau en inhoud heeft verlaagd ten opzichte van de daarvoor geldende normering. Voor een voldoende op de productkwaliteit (domein 4) moet het gewogen gemiddelde van de deelkwalificatie 70 procent of hoger zijn. Bij het uitreiken van een afkeurende verklaring is de norm voor de productkwaliteit verlaagd van 70 procent naar 45 procent. Verder is voor 591 opleidingen die voor de tweede achtereenvolgende keer niet aan de vastgestelde norm van de standaarden voldoen door kce geen oordeel en verklaring afgegeven. Als gevolg hiervan is de dekking van examens naar niveau en inhoud in het cursusjaar 2005/2006 niet gewaarborgd door middel van de kce-toetsing.

De conclusie is dat het totaal aan goedkeurende, afkeurende en niet afgegeven verklaringen derhalve geen betrouwbaar beeld geeft van de kwaliteit van de examens in het totale mbo-veld.

8.6 Wel toegang tot het mbo, maar niet tot een diploma

Toegankelijkheid, met name voor zwakkere doelgroepen, is al vanaf de totstandkoming van de WEB een centrale doelstelling voor het onderwijs in de bve-sector. Toegankelijkheid kan door instellingen op verschillende manieren worden ingevuld, maar doorgaans zijn er centrale voorzieningen bij betrokken. Om die reden beoordeelt de inspectie tot nu toe de toegankelijkheid op het niveau van de instelling.

toegankelijk onderwijs Verreweg de meeste instellingen steken veel inspanningen in het realiseren van toegankelijk onderwijs. Over de hele periode 2003/2006 bedroeg het aantal positieve oordelen 77 procent. Hierin is een forse verbetering te zien ten opzichte van de bestandsopname 1999/2002, toen 55 procent in voldoende mate 'doelgroepenbeleid' realiseerde.

toegankelijkheid instellingstypen Tabel 8.5a laat de verdeling naar doelgroepen zien tussen de instellingen. Duidelijk is dat, vooral door het aanbod van opleidingen op de niveaus 1 en 2, aoc's en roc's erg toegankelijk zijn voor zwakkere deelnemers. Vakinstellingen blijven daar duidelijk bij achter doordat zij zich meer richten op de hogere niveaus van de kwalificatiestructuur. Het percentage allochtonen bij aoc's is, ondanks veel gerichte inspanningen in de afgelopen jaren, opvallend laag. Een gevolg hiervan is dat bve-instellingen in toenemende mate instroom krijgen van deelnemers met een lwoo-indicatie en uit het praktijkonderwijs, al dan niet met een leerlinggebonden financiering (rugzakje). Dit geeft extra druk op de rendementsdoelstelling.

Tabel 8.5a Percentage doelgroepen naar instellingstype

	Vakscholen	Roc	Aoc
% deelnemers niveau 1+2	18,5	35,2	37,7
% allochtonen beroepsonderwijs	4,7	14,1	0,8
% allochtone unitverlaters met diploma	45,0	45,1	44,2

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

Sinds 2003 kijken we hierbij niet alleen naar de toegankelijkheid aan de poort, maar ook naar die ná de poort, de toegankelijkheid tot een diploma. Duidelijk is dat het rendement bij allochtonen (van de uitstromende allochtone deelnemers is 44 procent gediplomeerd) lager is dan bij alle deelnemers bij elkaar (namelijk 58 procent).

uitval allochtone deelnemers Dit betekent dat de toegankelijkheid aan de poort gestegen is, maar dat de toegankelijkheid na de poort voor verbetering vatbaar is. De grotere uitval onder allochtone deelnemers is niet alleen problematisch in het licht van de integratie en participatie van nieuwkomers en hun kinderen, maar ook in het licht van de kenniseconomie: een deel van de populatie zal immers geen startkwalificatie behalen.

8.7 Veranderingen in de educatie

In het Onderwijsverslag 2004/2005 werd gesignaleerd dat de vermindering van budgetten voor de uitvoering van educatie-opleidingen en opleidingen Inburgering diverse gevolgen voor roc's heeft. De inspectie onderzocht dit nader het afgelopen schooljaar bij een aantal roc's. Roc's zijn goed voorbereid op de invoering van de marktwerking die met het in werking treden van de Wet Inburgering (WI) gepaard gaat, hoewel de verwachtingen over de mate waarin roc's in staat zullen zijn aanbestedingen te verkrijgen, uiteenlopen. Zo is hard aan de inhoud van de opleidingen gewerkt. Dit heeft geresulteerd in meer flexibele trajecten. Daarmee kan niet alleen de aanvangsdatum, de doorlooptijd, het niveau en de intensiteit, maar ook de inhoud van het traject door de gemeente of door de individuele inburgeraar bepaald worden.

Niettemin blijkt dat een groot deel van het vaste personeel inmiddels niet meer in de educatie werkt (circa 24 procent minder in vergelijking met twee jaar geleden) en bij een groot aantal roc's zijn de bezuinigingsoperaties nog niet afgerond. Of en hoeveel gedwongen ontslagen het gevolg zijn, kan momenteel dus nog niet vastgesteld worden. Bovendien hebben bijna alle roc's ervoor gekozen om de marktwerking die per 1 januari 2007 zal worden ingevoerd, het hoofd te bieden met inzet van personeel met tijdelijke contracten.

minder toegankelijk De aantallen deelnemers voor Inburgering zijn in het afgelopen jaar gedaald (circa 4 procent in vergelijking met twee jaar geleden). Ook de aantallen deelnemers voor NT2-opleidingen zijn gedaald, circa 15 procent in vergelijking met twee jaar geleden. Een verdere daling van het aantal deelnemers NT2 is tevens waarschijnlijk:

veel roc's verwachten dat de invoering van de Les- en Cursusgeldwet ertoe zal leiden dat minder deelnemers deel zullen nemen aan opleidingen vanwege de hogere kosten. Alle veranderingen in de educatie tezamen hebben er toe geleid dat de doelgroepen waarvoor opleidingen worden ontwikkeld en uitgevoerd steeds beperkter worden als gevolg van het aanbestedingsbeleid van gemeenten. Veel roc's melden dat doelgroepen waarvoor tot voor kort nog opleidingen bestonden, niet meer door hen bediend worden. Daar staat tegenover dat naar verwachting ook nieuwe groepen deelnemers opgeleid zullen worden: momenteel worden veel aanbestedingen gedaan in het kader van PaVEM (taaltrajecten voor allochtone vrouwen).

huisvesting geeft problemen De trend 'meer maatwerk' heeft zich verder doorgezet. Veel instellingen hebben geïntegreerde opleidingen met het beroepsonderwijs en ook in de opleidingen sociale redzaamheid zijn veel individuele trajecten. In het algemeen kan gesteld worden dat alle opleidingen ingericht worden aan de hand van de kenmerken van de deelnemers en gericht op een uitstroomperspectief.

De inspectie signaleert dat de aanpassingen die in de afgelopen tijd in de werkvormen zijn aangebracht en die gericht zijn op (leren) zelfstandig leren, vaak geremd worden door de huisvestingssituatie. Roc's hebben verder hun aanbod educatie geconcentreerd in bepaalde gemeenten of wijken, waarmee de mate van spreiding en thuisnabij onderwijs minder is geworden/minder wordt. Ook wordt er door roc's minder geïnvesteerd in de leslocaties van educatie. Onderwijsvernieuwingen zoals zelfstandig leren worden daardoor belemmerd omdat de lokalen en voorzieningen niet aangepast worden conform de onderwijsvisies.

kwaliteitsdaling zet niet door In het Onderwijsverslag 2004/2005 meldde de inspectie dat de kwaliteit van educatie voldoende is, maar mede door de blijvend lage kwaliteit van die examens educatie waarvoor de instelling verantwoordelijk is, niet meer van het niveau van enkele jaren hiervoor. Ook dit jaar signaleert de inspectie op verschillende plaatsen dezelfde tekortkomingen. De kwaliteit van de examens educatie staat onder druk, voornamelijk als gevolg van onvoldoende geborgde processen. Voor een groot deel blijft het kwaliteitspeil echter hetzelfde ten opzichte van vorig jaar.

conclusie De omgeving waarin educatie zich bevindt, is op veel gebieden in beweging. Niettemin weet men het kwaliteitspeil te handhaven. De positie van educatie is zorgelijk: de veranderingen in wetgeving en beschikbare budgetten hebben geleid tot expertiseverlies en een verminderde onderwijsstructuur.

8.8 Van kwaliteitszorg naar governance

Ten opzichte van 1999/2002 is het niveau van de kwaliteitszorg nagenoeg constant gebleven. Op het instellingsniveau is sprake van een beperkte stijging van de positieve oordelen van 29 naar 33 procent. Wel moet hierbij opgemerkt worden dat de beoordeling door de inspectie in die periode geleidelijk aan is verscherpt. In de afgelopen periode is meer gekeken naar de feitelijke werking van de kwaliteitszorg, de verantwoording en op de inzet van onafhankelijke deskundigen bij de (eigen) beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs. De verbetering is dus groter dan de cijfers doen vermoeden. Niet-bekostigde instellingen zijn onveranderd beter in hun systematische kwaliteitszorg dan bekostigde instellingen. Bij aoc's daarentegen zijn de systematiek en de doorwerking naar de werkvloer duidelijk minder ontwikkeld.

verscherping kwaliteitszorgsystemen De verscherping van de beoordeling past in het traject dat vanaf de totstandkoming van de WEB in 1996 is uitgezet. Toen is vastgesteld dat het ongeveer tien jaar zou duren om goede kwaliteitszorgsystemen op te zetten en te laten werken. Hoewel er na tien jaar op veel punten vooruitgang is geboekt en sommige instellingen al vrij ver zijn, blijkt dat de doelstelling van een volwaardige kwaliteitszorg in deze periode niet is gehaald. In het Onderwijsverslag 2004/2005 werd reeds gewezen op het stagnerende effect van fusies en reorganisaties op de ontwikkeling van kwaliteitszorg.

de stand van governance in bve De MBO Raad heeft de Governancecode bve vastgesteld, die stimulans en richting geeft aan de daadwerkelijke implementatie van de nieuwe bestuursstructuren (Bve Raad, 2006). Het COLO heeft voor de KBB's eveneens een Governance code vastgesteld (COLO, 2006). Voor het niet bekostigde onderwijs is door Paepo in 2005 een gedragscode voor leden vastgesteld. Om het implementatieproces van de Governance Code bve te begeleiden, monitoren en evalueren is in oktober 2006 een onafhankelijke Commissie Governance Code bve van start gegaan.

risico-inschatting governance in bve Om een eerste risico-inschatting te maken van de stand van Governance in de instellingen heeft de inspectie 58 jaarverslagen over 2005 beoordeeld aan de hand van een aantal criteria die afgeleid zijn van het begrip governance (mate van verantwoording over de geleverde prestaties en over het interne toezicht). Dit laat zien dat zestien instellingen (dit is 28 procent) erin geslaagd zijn een redelijk tot goed jaarverslag te schrijven. Zestien instellingen (28 procent) voldoen in lichte mate aan de criteria. Voor een groot deel van de instellingen (26, dat is 45 procent) is de kwaliteit van hun jaarverslag dusdanig dat er te weinig onderliggende good governance kan worden verondersteld.

wettelijke regels Tenslotte kan de kwaliteit van het interne toezicht ook afgemeten worden aan de mate waarin wet- en regelgeving nageleefd worden, als één van de toezichtelementen van de branchecode. In 2003/2006 voldoet 19 procent van de instellingsonderdelen niet aan de bepalingen inzake de rechtsbescherming van de deelnemers. In juni 2006 blijkt dat een kwart van de opleidingen niet aan de 850 urennorm voldoet. Deze bevindingen maken duidelijk dat het interne toezicht op deze punten nog aan scherpte ontbreekt.

8.9 Naleving wet- en regelgeving

Het toezicht op de naleving van wet- en regelgeving was in de periode 2003/2006 toegespitst op de bepalingen welke bedoeld zijn ter rechtsbescherming van de deelnemer, te weten de regelingen op het gebied van overeenkomsten, onderwijs- en examenregeling en klachtenregelingen. Daarnaast onderzocht de inspectie actief de naleving van wet- en regelgeving op het gebied van de toegankelijkheid, onderwijstijd en de kwaliteitszorg.

In tabel 8.9a is te zien dat één of meer van de onderzochte wettelijke bepalingen onder de noemer van de rechtsbescherming in de cursusjaren 2003/2004 tot en met 2005/2006 door 19 procent van de instellingen niet nageleefd werden. De roc's doen het op dit punt beter, namelijk 13 procent, dan de niet bekostigde instellingen (26 procent), de aoc's (29 procent) en de vakinstellingen, waar maar liefst 33 procent niet aan deze bepalingen voldeed.

In onderstaande tabel is de naleving te zien per bepaling en per soort instelling.

Tabel 8.9a Percentage voldoende op wettelijke bepalingen uitgesplitst naar soort instelling in de schooljaren 2003/2006

	Nbi	Vak	Roc	Aoc	Totaal
1 Onderwijs-overeenkomst	89	77	96	67	91
2 Onderwijs- en examenregeling	84	77	88	61	84
3 Praktijk-overeenkomst	82	91	96	69	91
4 Klachtenregeling voor examens	95	100	100	100	99
5 Regelingen voor vertrouwenszaken	88	97	98	100	97
6 Klachtenregeling voor overige zaken	88	100	99	100	97

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

De lage scores betreffen vooral de eerste drie wettelijke bepalingen.

De naleving van de bepalingen voor onderwijstijd worden in paragraaf 5.2, voor toegankelijkheid in paragraaf 7 en voor de kwaliteitszorg in paragraaf 9 behandeld.

*Randvoorwaarden invoering competentiegericht
leren vaak niet goed geregeld*

Nabeschuwing

De kwaliteit van het onderwijs in de bve-sector is in de periode 2003/2006 gestegen ten opzichte van de periode 1999/2002. Vier van de acht kwaliteitsaspecten zijn bij tenminste negen van de tien instellingsonderdelen in orde. Daar staat tegenover dat het aantal zwakke instellingsonderdelen het afgelopen jaar is toegenomen.

In dit algemene beeld ziet de inspectie de volgende zorgpunten:

- a. De omvang van het voortijdig schoolverlaten is onverminderd hoog. Het blijkt dat de urgentie van het vraagstuk onvoldoende vertaald wordt naar de alledaagse contacten en betrokkenheid tussen mentoren, docenten, deelnemers en samenwerkingspartners in een regio. Ook worden maatregelen onvoldoende resultaatgericht beproefd en doorgevoerd. Positief is het uitzicht op transparante en eenduidige cijfers als gevolg van de invoering van het onderwijsnummer.
- b. De invoering van het competentiegericht onderwijs in het mbo is een ongekend omvangrijke en voortvarende operatie. Bij de invoering blijkt echter regelmatig onvoldoende voldaan te worden aan organisatorische en personele randvoorwaarden. Het aantal klachten hierover neemt toe. Deze betreffen meer van deze voorwaarden dan het concept zelf. Vooral het tempo van de veranderingen, het voornemen is om dit bij de start van het schooljaar 2008 bij alle opleidingen ingevoerd te hebben, baart hierbij zorgen.
- c. Bij competentiegericht onderwijs zijn tekortkomingen in de borging van de examens door kce een knelpunt. Juist hierbij is niveaubewaking aan de hand van eenduidige landelijke standaarden van wezenlijk belang.

Instellingen voor bve zijn dynamische, vitale instellingen die zich sterk verankeren in de regio, snel reageren op nieuwe ontwikkelingen en deze voortvarend in hun beleid incorporeren. Voorbeelden zijn de hervormingen teneinde het beroepsonderwijs beter toe te snijden op de veranderende vraag op de arbeidsmarkt, intensivering van de samenwerking met het bedrijfsleven en de introductie van een branchecode voor goed bestuur. In deze complexe veranderingen is bijzondere aandacht nodig voor de kern van goed onderwijs, namelijk een zorgvuldig en intensief onderwijsleerproces, flexibel afgestemd op individuele behoeften, met een geborgde toetsing en diplomering, en dagelijkse betrokkenheid bij elke individuele deelnemer.

Deze ontwikkelingen doen een extra beroep op de kwaliteit van het onderwijsbestuur van instellingen. Daarbij constateren we dat de ontwikkeling van de kwaliteitszorg nog steeds stagneert. Effectief intern toezicht moet nog van de grond komen: gezien het in grote mate niet voldoen aan wettelijke regels inzake rechtsbescherming en onderwijstijd en de bevindingen rond de implementatie van de bestrijding van voortijdig schoolverlaten. De publieke verantwoording staat eveneens nog in de kinderschoenen, gezien de op dit punt nog teleurstellende jaarverslagen. Via het nieuwe risicogerichte toezicht, met een belangrijke rol voor de stand van de governance van de instellingen, wil de inspectie de ontwikkeling van goede horizontale verantwoording en intern toezicht stimuleren.





HOOFDSTUK 9

HOGER ONDERWIJS

- 9.1 Feiten en cijfers
- 9.2 De kwaliteit van opleidingen in het hoger onderwijs
- 9.3 Agrarisch onderwijs
- 9.4 Naar een hoogwaardige kennissamenleving:
toegankelijkheid
- 9.5 Naar een hoogwaardige kennissamenleving:
excellentie en selectie
- 9.6 Naar een hoogwaardige kennissamenleving:
bestrijden van uitval
- 9.7 Naleving wet- en regelgeving
Nabeschouwing

Hoger onderwijs

9.1 Feiten en cijfers

aantal studenten stijgt nog steeds In het studiejaar 2005/2006 bedroeg het aantal ingeschreven studenten bijna 560.000. Dat is een stijging van krap 3 procent ten opzichte van het studiejaar 2004/2005, toen er zo'n 544.000 studenten stonden ingeschreven. In deze cijfers tellen studenten die zich voor meerdere studies hebben ingeschreven slechts eenmaal mee. Van alle studenten studeert 60 procent in het hbo en 40 procent in het wo. De deelnamestijging is in wo en hbo nagenoeg even groot. Het aandeel deeltijdstudenten daalde de afgelopen vijf jaar licht van 16 procent naar bijna 14 procent. Op dit punt is er geen verschil tussen wo en hbo.

aantal opleidingen en aanbieders nagenoeg gelijk gebleven Er zijn in Nederland 22 instellingen die universitaire opleidingen aanbieden en 115 instellingen die opleidingen aanbieden in het hoger beroepsonderwijs. Iets minder dan de helft van deze 137 aanbieders is een bekostigde onderwijsinstelling. De overige zijn aangewezen instellingen: zij ontvangen geen overheidsbekostiging voor de opleidingen die zij aanbieden, maar mogen wel erkende diploma's uitreiken. Het aantal aanbieders van opleidingen in het hoger onderwijs is de afgelopen jaren niet veel veranderd.

Tabel 9.1a Aantal instellingen

Status	Wo	Hbo	Totaal
Bekostigd	13	52	65
Aangewezen	9	63	72
Totaal	22	115	137

Bron: Inspectie van het Onderwijs/CROHO (2006)

Als we per opleiding slechts één variant tellen (meestal de voltijdse, in enkele gevallen de deeltijd of duale vorm) bieden de instellingen samen ruim drieduizend opleidingen aan.

Talenten nog onvoldoende verzilverd

Tabel 9.1b Aantal opleidingen hoger onderwijs

Soort opleiding	Aantal bacheloropleidingen	Aantal masteropleidingen	Totaal
Wo bekostigd	426	819	1245
Wo aangewezen	17	43	60
Hbo bekostigd	1.073	68	1.141
Hbo aangewezen	549	-	549
Totaal	2.065	930	3.035

Bron: Inspectie van het Onderwijs / CROHO (2006)

aandeel bètatechniek neemt af De deelname aan bèta- en techniekopleidingen stijgt net als voorgaande jaren licht (iets meer dan 1 procent) maar minder dan het landelijke groeicijfer. De bètatechnische opleidingen groeien minder snel dan het hoger onderwijs als totaal (ruim 3 procent). Deze opleidingen verliezen dan ook langzaam terrein: van bijna 19,5 procent van het totaal in 2000 naar 17,5 procent van het totaal in 2005. In het hbo dalen de vooraanmeldingen bètatechniek in 2006/2007 ten opzichte van een jaar eerder; in het wo stijgen ze daarentegen juist meer dan gemiddeld.

doorstroom hbo-wo stijgt De doorstroom van studenten met een hbo-bachelor-diploma naar het wo stijgt flink: van 6,9 procent in 1995 via 10,4 in 1999 naar 12,5 procent in 2003. De doorstroom van studenten van hogescholen die nauw met universiteiten samenwerken is bijna tweemaal zo hoog als die van andere hogescholen (HBO-raad, 2006).

opleidingsniveau beroepsbevolking De overheid streeft er naar dat in 2020 de helft van de Nederlandse beroepsbevolking tussen 25 en 44 jaar een opleiding in het hoger onderwijs succesvol heeft afgesloten. Momenteel is 28 procent van de 25- tot 64-jarigen en 34 procent van de 25- tot 34-jarigen hoger opgeleid. Prognoses zijn dat deze percentages in 2010 zijn gestegen tot respectievelijk zo'n 33 procent en 45 procent (OCW, 2006e).

straks een overschot aan hoger opgeleiden? Opmerkelijk genoeg meldde de Boston Consulting Group in oktober 2006 in het rapport Meer Banen voor Talent dat er geen tekort aan hoger opgeleiden is (Gostelie Waiboer, Smits & Fokma 2006). Er melden zich juist meer afgestudeerden op de arbeidsmarkt dan er banen zijn voor academici en hbo'ers, en dat zal de komende jaren zo blijven. Dit kan leiden tot een toenemende druk voor hoger opgeleiden om werk te zoeken onder hun niveau, waardoor vooral werknemers met een middelbare beroepsopleiding worden verdrongen. Die tendens doet zich ook nu reeds voor. Volgens cijfers van het ROA (2005) varieerde de 'onderbenutting' van de afgestudeerden in 2004, afhankelijk van de sector van de arbeidsmarkt, tussen de 22 en de 48 procent. In negen van de tien sectoren is de onderbenutting in 2004 hoger dan in 2000 (tussen de twee en tien procentpunten). Slechts in één sector ('wo letteren en sociaal-cultureel') is deze in 2004 lager dan in 2000 (één procentpunt).

onbenutte kans: betere aansluiting studiekeuze – baankeuze De studentenmonitor 2005 (Van den Broek Van de Wiel, Pronk & Sijbers, 2006) geeft aan dat bij vier van de tien afgestudeerden met een baan deze baan niet of niet volledig aansluit bij de opleiding. Hetzelfde onderzoek laat zien dat de kans op een baan en het beroepsperspectief minder belangrijke studiekeuzemotieven zijn dan inhoudelijke interesse en aansluiting op de eigen capaciteiten. Hierin kan een belangrijke oorzaak liggen voor het feit dat relatief veel hoger opgeleiden een baan aanvaarden onder hun niveau.

9.2 De kwaliteit van opleidingen in het hoger onderwijs

accreditatie als belangrijkste graadmeter De belangrijkste graadmeter voor de kwaliteit van opleidingen in het hoger onderwijs is of zij door de NVAO zijn geaccrediteerd. In dat geval beschikken de opleidingen aantoonbaar over basiskwaliteit. De kwaliteit wordt door de visiterende en beoordelende instantie (VBI) in het VBI-rapport beschreven. De informatie uit de VBI-rapporten, en die uit de accreditatierapporten vormen de publieke verantwoording over de kwaliteit van het hoger onderwijs.

355 opleidingen beoordeeld in verslagjaar De NVAO verwacht in 2010 alle opleidingen in het bekostigde en niet-bekostigde hoger onderwijs te hebben beoordeeld, zowel de bachelors als de masters. In het studiejaar 2005/2006 heeft de NVAO 355 opleidingen beoordeeld en geaccrediteerd. Aan twee opleidingen hbo werd accreditatie onthouden en twaalf rapporten werden afgekeurd. Dat laatste houdt in dat de opleidingen na een jaar opnieuw een rapport kunnen indienen.

Tabel 9.2a Geaccrediteerde opleidingen 2005/2006

	Bacheloropleiding	Masteropleiding	Totaal
Hbo	221	23	244
Wo	41	70	111
Totaal	262	93	355

Bron: nvao.net

Voor elke opleiding wordt op de zes onderwerpen en op de 21 facetten van het accreditatiekader een kwaliteitsoordeel gegeven. Op het niveau van de onderwerpen wordt aangegeven of de opleiding voldoende of onvoldoende scoort. Bij de oordelen op facetniveau wordt gescoord op een vierpuntsschaal: onvoldoende, voldoende, goed of excellent. De inspectie heeft de verdeling en frequentie van de scores bij de 355 opleidingen die in 2005/2006 werden geaccrediteerd in kaart gebracht. In totaal werden er op de 21 facetten 7.439 oordelen gegeven. Hierbij dient men te bedenken dat de ene VBI als standaardwaarde 'voldoende' gebruikt, terwijl een andere als standaardwaarde 'goed' hanteert. Hierdoor zegt het verschil tussen de scores 'goed' en 'voldoende' niet zo veel.

gebrek aan differentiatie De oordelen op de facetten waren als volgt over de vier categorieën van de schaal verdeeld.

Tabel 9.2b Scores op 21 facetten in afgeronde percentages en aantal

	Hbo %	Wo %	Aantal
Onvoldoende	1	1	70
Voldoende	67	90	5.538
Goed	31	8	1.778
Excellent	1	1	53
Totaal	100	100	7.439

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2006)

Het eerste dat opvalt is het gebrek aan differentiatie. In het wo is dat grotendeels te verklaren doordat de opleidingen in de overgangsregeling dichotoom beoordeeld worden. Maar ook in het hbo wordt maar weinig gebruik gemaakt van de twee uitersten van de vierpuntsschaal. Slechts 53 keer wordt de score 'excellent' toegekend. Dat is weinig wanneer men in aanmerking neemt dat het streven naar excellentie een belangrijk beleidsvoornemen is van een aantal universiteiten en hogescholen. Dit streven heeft zich blijkbaar nog niet in concrete resultaten gemanifesteerd. Anderzijds kan ook meespelen dat panelleden beducht zijn om een term als 'excellent' aan een facet toe te kennen. De facetten waaraan het meest, dat wil zeggen zeven of meer keer, de score 'excellent' werd toegekend waren: 'eisen hbo', 'afstemming vormgeving en inhoud' en 'materiële voorzieningen'. Er zijn elf opleidingen op het totaal van de 355 die een of meer scores 'excellent' ontvingen. Ook de score 'onvoldoende' wordt slechts sporadisch toegekend. Het betreft in totaal zeventig gevallen. Het aantal opleidingen dat meerdere keren een onvoldoende score kreeg, bedroeg acht. Zij hadden twee of drie onvoldoendes. De onvoldoende scores concentreerden zich op de facetten 'relatie doelstellingen en programma', 'beoordeling en toetsing' en 'onderwijsrendement'. De inspectie betreurt het dat panelleden zo weinig gebruikmaken van de volle breedte van de beoordelingsschaal: dit vervlakt het totaalbeeld en is minder informatief voor instellingen, docenten, studenten en overheid. Bovendien beantwoordt een dergelijke beoordeling niet aan de roep om profilering en het streven van opleidingen zich van elkaar te onderscheiden.

oordelen onvoldoende onderbouwd De inspectie heeft de beschrijvingen van een van de 21 facetten van het kader nader geanalyseerd, vanuit de veronderstelling dat de onderbouwingen bij de oordelen meer zicht bieden op de eigenlijke kwaliteit. Het betrof het aspect 'gerealiseerd niveau'. Dat is immers waar het uiteindelijk om gaat: leveren de opleidingen studenten af die het beoogde niveau hebben behaald? Er zijn 25 VBI-rapporten, zowel wo als hbo, op dit aspect geanalyseerd. Het eigen oordeel

van het panel over het gerealiseerde niveau beperkt zich bijna altijd tot het afstudeerwerk. In een enkel geval wordt daarnaast een stageverslag of een ander product beoordeeld. Hoeveel afstudeerwerken werden bestudeerd wordt zelden vermeld, noch de wijze waarop zij worden geanalyseerd. Er wordt geen vergelijking gemaakt tussen gerealiseerde en nagestreefde kwalificaties. Er werd wel steeds aandacht besteed aan de mening van het werkveld en de alumni. Op basis van haar analyse constateert de inspectie dat de beschrijvingen van het gerealiseerde niveau, een van de belangrijkste facetten waarop opleidingen worden beoordeeld, in de helft van de 25 onderzochte gevallen slechts weinig inzicht geven hoe en waarom het niveau wordt gerealiseerd. De beschrijvingen zijn vaak summier en presenteren vooral feiten en geen oordelen. In het licht van de publieke verantwoording valt het tegen dat de teksten zo weinig inzicht bieden in het proces van oordeelsvorming. Omdat in de steekproef ook goede voorbeelden zijn aangetroffen is de inspectie van mening dat het mogelijk is de inzichtelijkheid van de rapportage te verbeteren. De onderbouwing van het oordeel over de gerealiseerde kwaliteit wordt bijvoorbeeld inzichtelijker als de feiten worden voorzien van een interpretatie of oordeel van het onderzoekspanel.

9.3 Agrarisch onderwijs

dalende instroom Het hoger agrarisch onderwijs wordt verzorgd door vijf sectoraal gespecialiseerde hogescholen, enkele agrarisch georiënteerde opleidingen van Hogeschool INHOLLAND, en door Wageningen Universiteit en Researchcentrum (WUR). Het aandeel van het groene hbo in het totaal aantal ingeschreven hbo-studenten is in 2005 gedaald tot onder de 2 procent. Het totaal aantal ingeschreven studenten aan de agrarische hogescholen lag in 2005 voor het eerst onder de achtduizend, een daling van 2,8 procent ten opzichte van 2004 (HBO-raad, 2006).

De instroom in de bacheloropleidingen aan de WUR lag in 2005 op 535; de instroom van masterstudenten was 572, een daling vergeleken met de 630 van 2004 (VSNU, 2006).

de Groene Kennis Coöperatie De gestage daling van de studentenaantallen is al jaren een punt van zorg voor zowel het groene onderwijs als voor het ministerie van LNV, het agrarisch bedrijfsleven en voor de Nederlandse economie in algemene zin. Al in 1996 stelde het advies 'Duurzame kennis, duurzame landbouw' (Peper, 1996) dat als gevolg van ingrijpende veranderingen in de landbouwsector, ook het bijbehorende kennissysteem (onderwijs, onderzoek en voorlichting) aan verregaande herstructurering toe was. Vandaar de aanbeveling om binnen vier jaar na het verschijnen van het advies te komen tot één instelling voor agrarisch hoger beroepsonderwijs, met een aantal vestigingen verspreid over het land. In de tien jaren die sindsdien verstreken zijn is het zover niet gekomen. Wel is er meer samenwerking gekomen tussen de instellingen voor hoger onderwijs. Bovendien hebben de instellingen in het groene domein op 1 april 2005 hun krachten gebundeld in de Groene Kenniscoöperatie (gkc). Daarin werken de twaalf aoc's en de zes agrarische hoger onderwijsinstellingen samen aan vernieuwing van het groene onderwijs, doorstroming en circulatie van kennis en verbetering van de ondersteuningsstructuur van het groene onderwijs. Hoewel er sprake is van meer intensieve samenwerking, moet worden geconstateerd dat de daling van de studentenaantallen verder doorzet en dat de kritische massa per instelling en opleiding steeds kleiner is geworden. De noodzaak van slagvaardige bundeling van krachten wordt hiermee opnieuw onderstreept.

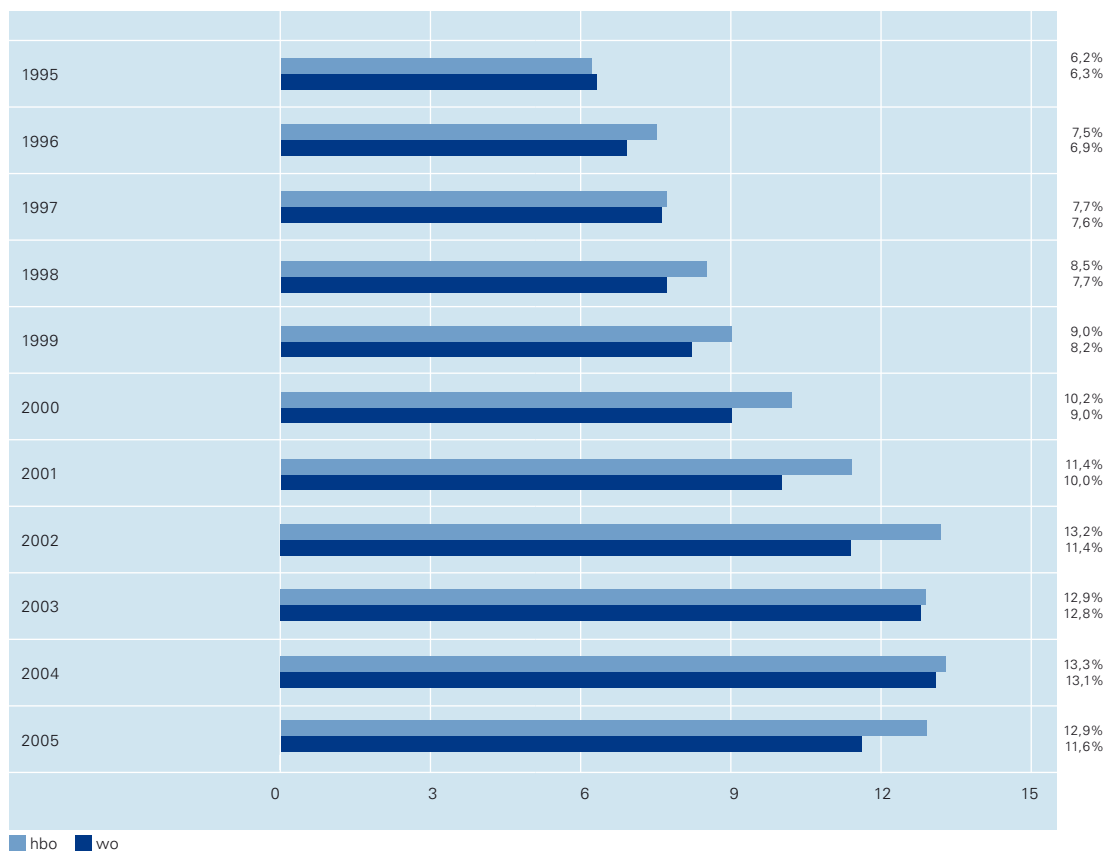
doorstroom binnen het groene onderwijs Het hoger agrarisch onderwijs is een van de drie sectoren (samen met het hoger economisch onderwijs en het hoger technisch onderwijs) met het hoogste percentage doorstroom van het hbo naar het wo, namelijk 14,8 procent in 2003. 70 procent van deze doorstromers bleef binnen het groene onderwijs (HBO-raad, 2006). Dat is veel als we het vergelijken met het patroon van de doorstroom mbo-hbo. In de groene sector is de branchevreemde doorstroom (van een aoc naar een niet-groene vervolgopleiding in het hbo) 39 procent, terwijl in de sectoren techniek en economie van het mbo slechts een kwart van de doorstroom naar het hbo branchevreemd is (LICA, 2006). Tussen het mbo en het hbo verliest het groene hoger onderwijs dus een groter deel van zijn potentiële studenten dan andere sectoren.

9.4 Naar een hoogwaardige kennissamenleving: toegankelijkheid

In 2000 formuleerde de Europese Raad de 'Lissabon-strategie': Europa zou de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie moeten worden. De indertijd vijftien lidstaten hebben deze doelstelling uitgewerkt in hun nationaal beleid. In Nederland vertaalt het streven naar een hoogwaardige kennissamenleving zich vooral in de politieke wil tot het vergroten van het aantal hoogopgeleiden. Dat houdt in dat de toegankelijkheid van het hoger onderwijs moet worden vergroot. Zo is het versterken van de beroepskolom erop gericht studenten naar een steeds hogere vorm van beroepsonderwijs te laten doorstromen. Schakel- en deficiëntieprogramma's beogen de doorstroom van hbo naar wo te bevorderen. Daarnaast zijn er projecten die tot doel hebben het aantal bètastudenten te vergroten. Ook zijn er hbo-instellingen die, onder bepaalde voorwaarden, havo- en vwo-leerlingen aannemen die niet in het bezit zijn van een diploma. Al deze initiatieven zijn erop gericht uiteindelijk zoveel mogelijk mensen van een diploma hoger onderwijs te voorzien.

deelname allochtonen blijft onder de maat De deelname aan het onderwijs kan worden vergroot als er groepen zijn die er nog onvoldoende toe komen een diploma hoger onderwijs te behalen. De allochtone bevolking vormt zo'n groep. Het aantal allochtonen in het hoger onderwijs neemt toe, maar is nog lang niet in overeenstemming met de omvang van deze groep binnen de Nederlandse bevolking. Voor het studiejaar 2005/2006 geldt dat van de autochtonen, in de leeftijdscategorie van 18- tot 20-jarigen, 37 procent een hbo-opleiding volgt en 19 procent een wo-opleiding. Voor Turken, Marokkanen en Surinamers liggen deze percentages met name in het wo beduidend lager. Van deze bevolkingsgroepen volgt (in dezelfde leeftijdscategorie) 30 procent een hbo-opleiding en 10 procent een wo-opleiding (SCP, 2006). Het aandeel niet-westerse allochtonen in de instroom in het hoger onderwijs loopt in 2005 enigszins terug vergeleken met 2004, vooral in het wo.

Figuur 9.4a Percentage instroom niet-westerse allochtonen t.o.v. de totale instroom in hbo en wo tussen 1995 en 2005



Bron: CBS, Statline (2006)

Deze lichte afname is vooral een gevolg van het feit dat de participatie van de groep 'overige niet-westerse allochtonen' binnen de totale groep niet-westerse allochtonen sterk afneemt. De instroom van Turken blijft zowel in hbo als wo stijgen (zij het met enkele tienden van procenten) en die van Marokkanen is in het hbo en wo vrijwel gelijk gebleven. De instroom van Surinamers is in het hbo gelijk gebleven, maar in het wo gedaald. De instroom onder Antillianen en overige niet-westerse allochtonen is in zowel hbo als wo gedaald.

De ontwikkeling van de instroom van niet-westerse allochtonen lijkt te stagneren en het is daarom van belang de participatie van allochtonen in het hoger onderwijs hoog op de politieke agenda te zetten. Niet alleen vanwege het streven naar een meer kennisintensieve economie en meer hoger opgeleiden, maar ook omwille van de emancipatie van de allochtone bevolking. Het ministerie van OCW heeft in 2006 dan ook besloten 4,5 miljoen euro beschikbaar te stellen voor het stimuleren van in-, door- en uitstroom van allochtonen in het hoger onderwijs.

goede voorbeelden Er zijn projecten waarbij allochtone studenten allochtone leerlingen uit het voortgezet onderwijs coachen en voor hen de weg naar het hoger onderwijs gemakkelijker maken. Zo'n project is al in 2003 geïnitieerd door de Haagse Hogeschool, waar bijna 30 procent van de studenten van niet-westerse afkomst is. Het college van bestuur ziet het hbo als 'sociale lift' (Reijn, 2006). Daarnaast blijkt kleinschalig onderwijs, in combinatie met activerende werkvormen, een goede manier om uitval onder allochtone studenten tegen te gaan (Severiens, Wolff & Renai, 2006).

9.4.1 Studeren zonder diploma

alvast studeren Om meer studenten aan te trekken, zijn enkele hogescholen er toe overgegaan ook studenten aan te nemen die zijn gezakt voor hun havo- of mbo-diploma. Zo wordt in een samenwerkingsverband tussen roc's en enkele hogescholen het traject 'Alvast studeren' aangeboden. Studenten die op het nippertje gezakt zijn (maximaal twee vakken onvoldoende) volgen toch het eerste jaar van de hbo-opleiding en studeren in de avonduren in het volwassenenonderwijs alsnog voor hun diploma. Daar gaat een selectieprocedure aan vooraf. Het is een zwaar programma voor de studenten, dat hun bovendien veel geld kost, namelijk tweeduizend euro. Zij hebben geen recht op studiefinanciering, omdat zij niet als student staan ingeschreven. De inspectie onderschrijft het streven meer studenten in staat te stellen een diploma te halen, maar vindt dat er bij deze constructie wel een erg zware wissel op de student wordt getrokken: er wordt een forse extra inspanning en een aanzienlijke financiële bijdrage gevraagd.

flexibele toelating Twee hogescholen hebben een experiment 'flexibele toelating' opgezet. Dit experiment vindt plaats onder auspiciën van de commissie Ruim Baan voor Talent en is anders opgezet dan het project 'Alvast studeren'. Leerlingen die zijn gezakt voor hun havo- of vwo-examen kunnen onder bepaalde voorwaarden worden toegelaten tot de hbo-opleiding. Zij leggen een toelatingstest af die is gebaseerd op de algemene hbo-competenties. Binnen tien dagen volgt een assessment, waarbij de elders verworven competenties (evc's) van de student worden gevalideerd. Als de uitslag positief is, wordt de aanstaande student toegelaten tot de opleiding van zijn keus. Hoewel het risico bestaat dat het vo-diploma hierdoor op den duur aan waarde inboet, is de inspectie wel overtuigd van de zorgvuldigheid waarmee de gezakte leerlingen worden geselecteerd. Onderzoek van hogeschool Fontys, een van de beide hogescholen die een experiment uitvoeren, wees uit dat de eerste groep van 47 deelnemers niet beter of slechter presteerde dan de reguliere studenten.

de vooruniversiteit De Universiteit Leiden biedt getalenteerde vwo-leerlingen nog tijdens hun schoolloopbaan een 2-jarig programma van een middag in de week aan: het Pre-University College. De leerlingen worden geselecteerd op cijfers en motivatie. Leerlingen die het College doorlopen krijgen daarvoor studiepunten die zij in hun bacheloropleidingen kunnen verzilveren, en krijgen toegang tot excellente opleidingen, die hogere eisen aan studenten stellen. Het Pre-University College fungeert als een vorm van preselectie: de studenten mogen laten zien wat ze kunnen. Voor de studenten zelf vormt het een nuttige kennismaking met de universiteit: zij weten wat hen te wachten staat. Mogelijk is dit ook voor andere groepen scholieren, zoals allochtone leerlingen, een zinvolle manier om vertrouwd te raken met de universitaire wereld.

9.5 Naar een hoogwaardige kennissamenleving: excellentie en selectie

Mede onder invloed van de Lissabon-strategie is excellentie in het hoger onderwijs hoog op de agenda gekomen. Het streven naar excellentie van veel instellingen voor hoger onderwijs gaat gepaard met de introductie van selectie. Men wil immers de meest getalenteerde of de meest geschikte studenten uitkiezen voor een bepaalde opleiding. Universiteiten en hogescholen passen selectie steeds meer toe aan de poort, dat wil zeggen: voordat studenten aan hun studie beginnen. Dit gebeurt voor speciale opleidingen en opleidingsvormen, 'colleges', maar ook voor opleidingen met een (te) grote toestroom. De inspectie heeft geconstateerd dat selectie ook een steeds grotere rol gaat spelen bij de overgang van de bachelor- naar de masteropleiding. Selectie is een ingrijpend middel om doelen na te streven als excellentie en hanteerbaarheid van het onderwijs. Om een goede afstemming te waarborgen tussen de capaciteiten van de student en het type opleiding, is het zaak dat selectie zorgvuldig en verantwoord gebeurt.

9.5.1 Excellente opleidingen

Het streven naar excellentie, dat de laatste jaren hoog op de universitaire agenda staat, heeft geleid tot een hoogwaardig onderwijsaanbod dat zich in het bijzonder richt op studenten die meer willen en meer kunnen en dat naast de reguliere programma's bestaat. Dat gebeurt voor de bacheloropleiding in de vorm van honours-programma's, university-colleges en junior-colleges. In de masteropleiding verschijnen topmasters, onderzoekmasters en prestigemasters. Daarbij dient men wel te bedenken dat het bij topmasters en prestigemasters gaat om eigen typering van de instellingen; het is geen keurmerk. Kenmerkend voor dit bijzondere aanbod is dat toelating van studenten gebeurt op grond van selectie. Daarbij tellen niet alleen cijferlijsten van het voortgezet onderwijs mee, maar ook criteria als motivatie, studievoortgang en werktempo. Ook van de docenten wordt meer verwacht: een grote motivatie en de bereidheid om de studenten te enthousiasmeren en intensief met hen samen te werken.

Het streven naar excellentie vertaalt zich eveneens in vormen van samenwerking, zoals tussen de drie technische universiteiten, en in internationale en regionale samenwerkingsverbanden, waarin ook het bedrijfsleven participeert (VSNU, 2006).

honoursprogramma's In 2004 is een inventarisatie gemaakt van de honoursprogramma's in Nederland (Van Eijl, Wolfensberger, Van Tilborgh & Pilot, 2005). Toen ging het om slechts dertig universitaire programma's en om minder dan 1 procent van het totale aantal studenten. Inmiddels is het aantal honoursprogramma's fors gestegen, maar actuele gegevens ontbreken. Uit de inventarisatie bleek dat de honoursprogramma's variëren naar inhoud, omvang en zwaarte. Sommige beperken zich tot de eigen discipline, andere zijn inter- of multidisciplinair. In alle gevallen volgen de studenten deze naast hun reguliere onderwijsprogramma. Veelal hebben ze de vorm van een verrijkend deel. Andere gemeenschappelijke kenmerken zijn: het werken in kleine groepen, de persoonlijke aandacht van de docent, de intensieve begeleiding en de variëteit aan werkvormen. Ook de commissie Ruim Baan voor Talent die in 2004 werd ingesteld, benadrukt in haar tussenrapport het belang van kleinschalig onderwijs, waarin studenten en docenten een hechte gemeenschap vormen, worden gestimuleerd en uitgedaagd en waarin een goede wisselwerking bestaat tussen docenten en studenten. Daarbij onderkent ze het

belang van de componenten die bij uitstek bijdragen aan excellentie: de kwaliteit van het onderwijsaanbod, kleinschalige organisatie en hoge eisen aan docenten.

colleges Na het University College in Utrecht dat werd opgericht in 1998, heeft ook de Universiteit Maastricht sinds 2002 haar eigen College. In Zeeland heeft de oprichter van het University College Utrecht in 2004 de Roosevelt Academy opgericht. In navolging van het Utrechtse succes biedt ook deze Academy een hoogwaardig en breed programma voor een geselecteerde groep studenten. Toelating tot de colleges geschiedt onder andere op basis van motivatie en een interview.

9.5.2 Selectie aan de poort

Wanneer selectie een belangrijke plaats gaat innemen aan de poort van het hoger onderwijs, is het noodzakelijk dat het ontwikkelen van een selectie-instrumentarium vergezeld gaat van onderzoek naar de effecten. Het zou ongewenst zijn als het gebruik van een slecht instrument tot gevolg heeft dat er talent verloren gaat. Bij een aantal universitaire opleidingen die als experiment door de Commissie Ruim Baan zijn aangewezen, vindt selectie van eerstejaarsstudenten plaats. De Universiteit Leiden, deelnemer aan het experiment, maakte bekend af te zien van selectie aan de poort omdat het instrument, gebaseerd op schoolcijfers, een eigen toets en motivatie, niet goed bleek te werken: er werden ten onrechte studenten niet aangenomen. Een onderzoek naar gewogen loting bij geneeskunde in Groningen wees uit dat examencijfers enige voorspellende waarde hebben. Voorstanders van selectie wijzen er vaak op dat schoolcijfers geen goede voorspellers zijn en kiezen voor motivatie. Helaas is motivatie moeilijk te operationaliseren en te meten. In die gevallen waar bij de selectie een motivatiebrief wordt gevraagd, is zelden bekend hoe en op welke aspecten een motivatiebrief wordt beoordeeld.

9.5.3 Van bachelor naar master

Tot voor kort was de stap van bachelor naar master gemakkelijk te nemen, zeker binnen de eigen universiteit. Recent onderzoek van de inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2007) toont aan dat selectie van studenten steeds meer zijn intrede doet in de toelatingsprocedures tot de masteropleidingen. De inspectie signaleert twee knelpunten in relatie tot de gehanteerde toelatingseisen: de voorsorteereisen en de 'harde knip'.

voorsorteereisen Het blijkt dat een groot deel van de masteropleidingen eisen stelt aan studenten met een bacheloropleiding waarop de masteropleiding aansluit. Zij moeten bepaalde vakken of onderdelen gevolgd hebben. Daarmee worden studenten verplicht al tijdens de bacheloropleiding een keuze te maken voor een masteropleiding. Eenjarige masteropleidingen geven aan deze voorsorteereisen hard nodig te hebben om het gewenste niveau te kunnen realiseren. Met het verplicht stellen van voorsorteervakken wordt de keuzevrijheid van de student beperkt en komt het brede karakter van de bachelor in gevaar.

harde/zachte knip De inspectie constateert dat de voorlopige toelating ('de zachte knip') onder druk komt te staan. Opleidingen gaan er steeds meer toe over de zachte knip om te zetten in een harde knip, onder andere vanwege de uniformiteit in de toelatingseisen op instellingsniveau en de wens de masteropleidingen zelfstandig te positi-

oneren. Men probeert het risico van studievertraging bij een harde knip te ondervangen door voorzieningen te treffen als meerdere instroommomenten en flexibiliteit van studie onderdelen in de bachelor- en in de masteropleiding. De inspectie constateert dat de opleidingen die een harde knip hanteren niet altijd in staat zijn deze maatregelen te effectueren. Dat betreft vooral opleidingen met weinig studenten.

doorstroom hbo-studenten Er is inmiddels een breed scala aan deficiëntievoorzieningen waarmee hbo-bachelorstudenten op het niveau kunnen komen om naar de wo-masteropleiding door te stromen, en de inspectie acht deze voorzieningen adequaat. Zij vormen een goede voorbereiding op de desbetreffende masteropleiding en de interne kwaliteitszorg ervan is geregeld. Bovendien blijkt dat de doorstroom van hbo-bachelorstudenten naar een wetenschappelijke masteropleiding goed op gang is gekomen. In de door de inspectie onderzochte groep ging het om ruim 40 procent van de studenten. Er zijn dus in relatief korte tijd belangrijke resultaten geboekt.

bekostiging en studiefinanciering Opleidingen geven echter wel aan dat het ontbreken van bekostiging door de snelle groei van studenten met deficiënties een grote druk legt en dat de ontwikkeling en uitvoering van deficiëntieprogramma's ten koste gaat van andere zaken, zoals het doen van onderzoek. Studenten die gebruikmaken van deficiëntievoorzieningen ondervinden hinder van het ontbreken van studiefinanciering. Dit vormt een risico voor de toegankelijkheid.

9.6 Naar een hoogwaardige kennissamenleving: bestrijden van uitval

De toegankelijkheid van het hoger onderwijs en het vergroten van het percentage hoger opgeleiden zijn gebaat bij het terugdringen van studie-uitval onder studenten. Vermindering van uitval en studievertraging zijn middelen bij uitstek om een mogelijk tekort aan hoger opgeleide werknemers te verhelpen. Ook de Onderwijsraad heeft hier meermalen op gewezen (o.a. Onderwijsraad 2005a; 2005b; 2006a).

uitval in het hoger beroepsonderwijs Kennis in Kaart 2006 (OCW, 2006d) meldt dat van de voltijdse hbo-studenten die in 1998 de opleiding begonnen, na zes jaar ruim 20 procent was uitgevallen, terwijl 15 procent nog bezig was om een hbo-diploma te behalen. Eigen analyses van de inspectie tonen aan dat studenten al vrij vroeg in de studie uitvallen. De inspectie keek naar de eerstejaarsstudenten in een voltijdse bacheloropleiding in het hbo en hun studieverloop in de twee navolgende studiejaar. De situatie van deze groep studenten per oktober 2005 is weergegeven in tabel 9.6a.

Tabel 9.6a Situatie na twee jaar van de cohort eerstejaars hbo-studenten uit 2003 gesplitst naar etniciteit (in procenten)

Cohort 2003 (N=78.128)	Totaal	Autochtoon	Westers allochtoon	Niet-westers allochtoon
Zelfde opleiding aan zelfde instelling	59	61	55	50
Andere opleiding aan zelfde instelling	8	8	9	12
Zelfde opleiding aan andere instelling	3	2	2	5
Andere opleiding aan andere instelling	10	10	11	11
Opleiding hervat na afwezigheid van één jaar	3	3	3	3
Gestopt met studie in ho	18	17	20	19
Totaal	100	100	100	100

Bron: Inspectie van het Onderwijs/ééncijfer HO (2006)

Van de totale groep eerstejaarsstudenten uit 2003 volgt 59 procent na twee jaar nog steeds dezelfde opleiding bij dezelfde instelling en is 18 procent volledig met de studie gestopt. Deze laatste categorie noemt de inspectie uitval. Kijken we naar eerdere instroomcohorten (hier niet weergegeven), dan is het beeld vergelijkbaar. In het algemeen zijn de verschillen in uitval tussen allochtonen en autochtonen klein. Dit heeft te maken met het feit dat veel allochtone studenten vaak al eerder in hun schoolloopbaan uitvallen (SCP, 2006; ROA 2006). Wil men de participatiegraad van allochtonen in het hoger onderwijs vergroten en geen talent verloren laten gaan, dan is het zaak ervoor te zorgen dat al veel eerder, namelijk in het voortgezet onderwijs en aan het eind van het primair onderwijs, deze bevolkingsgroep gestimuleerd wordt gebruik te maken van haar leermogelijkheden. De groep 'omzwaaiers' van opleiding of instelling is met 21 procent als fors te betitelen.

twee opleidingstypen nader bekeken In een verkennende analyse onderzocht de inspectie de uitval in de eerste drie jaar onder studenten van opleidingen voor commerciële economie en leraar basisonderwijs. Daaruit bleek dat het uitvalpercentage aan de opleidingen commerciële economie gemiddeld 21 procent bedraagt. De uitval op de pabo's ligt gemiddeld iets hoger, namelijk 27 procent. Deeltijdopleidingen kennen, in vergelijking met voltijdopleidingen, in het algemeen een hogere uitval. Opleidingen verschillen naar studentenpopulatie. Geconcludeerd kan worden dat de rangorde in uitval onder de opleidingen commerciële economie niet bepaald wordt door de studentkenmerken etniciteit, leeftijd, vooropleiding of geslacht. Bij de pabo's blijkt de rangorde in uitvalpercentage te worden beïnvloed door een tweetal studentkenmerken: vooropleiding en leeftijd. Opmerkelijk is dat ook hier etniciteit en geslacht niet van invloed zijn op uitval. Momenteel komt circa 40 procent van de pabo-instroom uit mbo-4. Uit de rapportage over de 'rekenoets' (WISCAT) van het Cito blijkt dat 68 procent van de studenten met een mbo-vooropleiding niet slaagt voor deze toets, wat een verontwaardigend gegeven is.

uitval in het wetenschappelijk onderwijs De uitvalpercentages in het wo leveren het volgende beeld op (zie tabel 9.6b).

Tabel 9.6b Situatie na twee jaar van cohort eerstejaars wo-studenten uit 2003 (in procenten)

Cohort 2003 (N=31.077)	Totaal	Autochtoon	Westers allochtoon	Niet-westers allochtoon
Zelfde opleiding aan zelfde instelling	62	62	61	60
Andere opleiding aan zelfde instelling	15	15	14	14
Zelfde opleiding aan andere instelling	1	1	1	1
Andere opleiding aan andere instelling	11	11	11	11
Opleiding hervat na afwezigheid van één jaar	2	2	2	2
Gestopt met studie in ho	10	9	11	11
Totaal	100	100	100	100

Bron: Inspectie van het Onderwijs/ééncijfer HO (2006)

De uitval in de totale groep studenten in de eerste jaren van hun studie is 10 procent. Daarbij ligt de uitval in het wo 8 procent lager dan in het hbo. Autochtone studenten vallen het minst vaak uit, maar de verschillen naar etniciteit zijn, evenals in het hbo, klein. Anders dan in het hbo, is de uitval in het wo onder westerse en niet-westerse allochtonen vrijwel even hoog. Autochtone studenten die de wo-opleiding niet voltooiën, halen vaker dan allochtone studenten later alsnog een hbo-diploma (OCW, 2006e). Hogescholen en universiteiten moeten blijven investeren in het terugdringen van de uitval en van verkeerde studiekeuzes, onder meer door verbetering van de studievoorziening. Dat zou een bijdrage vormen aan het streven naar meer hoogopgeleiden.

redenen van uitval Volgens de Studentenmonitor 2005 stopte (Van den Broek, Van de Wiel, Pronk & Sijbers, 2006) 35 procent van de studenten die hun studie afbraken om persoonlijke redenen, 40 procent vond de opleiding niet interessant, 15 procent gaf als reden de slechte kwaliteit van de opleiding en 9 procent gaf financiële redenen op. Uit de Studentenmonitor blijkt dat doubleren in het voortgezet onderwijs en het gemiddeld eindexamencijfer in het voortgezet onderwijs belangrijke voorspellers zijn voor het voortijdig staken van een opleiding in het hoger onderwijs. Crul & Wolff (2002; 2003) concluderen dat de belangrijkste redenen voor allochtonen om af te haken liggen in de omstandigheden thuis, een verkeerde studiekeuze, gebrekkige taal- en studievaardigheden en een slechte onderwijsorganisatie en studiebegeleiding. Deze aspecten

remmen de academische en sociale integratie van allochtonen. Dit probleem vraagt om serieuze aandacht van de instellingen.

bindend studieadvies De Erasmus Universiteit Rotterdam toonde met een onderzoek de positieve effecten van het bindend studieadvies aan. Weliswaar blijft de totale uitval uiteindelijk min of meer gelijk maar vindt deze in een veel eerder stadium plaats. Zo wordt onnodig 'doormodderen' van de student voorkomen en een snellere doorstroming naar een beter passende opleiding gestimuleerd (OCW, 2006d; Schenk e.a., 1996). Ook de Radboud Universiteit kiest voor selectie tijdens de propedeuse. Een centraal schriftelijk vwo-examen biedt volgens de instelling voldoende garanties voor het niveau van de aankomende studenten. Het streven is ook hier de student vervolgens zo snel mogelijk op de juiste plaats te krijgen. Naast extra studiebegeleiding voerde men de regel in dat de tentamencijfers vervallen als studenten niet binnen twee jaar de propedeuse halen (behalve in situaties van overmacht) (OCW, 2006d; Leijendekker, 2006).

studievaardigheden en binding Versterking van de studievaardigheden van studenten en versterking van de binding van studenten aan hun onderwijsomgeving, bijvoorbeeld door meer contacturen, zijn manieren om het rendement te vergroten. Verder is het van belang een effectieve leeromgeving voor doelgroepen te creëren. Voor allochtone studenten geldt bijvoorbeeld dat verbetering van de academische integratie tot een betere sociale integratie zal leiden en een tekort aan netwerkvaardigheden van individuele studenten kan compenseren. Het is daarom belangrijk dat instellingen blijven investeren in de studievaardigheden en de academische en de sociale integratie van hun studenten, vooral in de eerste maanden van de studie.

9.7 Naleving wet- en regelgeving

Uit ernstige klachten die de inspectie bereikten, is gebleken dat in het niet-bekostigde hoger onderwijs, een beperkt aantal instellingen hun zaken niet op orde hebben. Dat geldt vooral de werving, de voorlichting en het toelatingsbeleid. Dit leidt in enkele gevallen tot schrijnende situaties, waar vooral studenten uit Azië de dupe van zijn. De situatie is zo ernstig dat de inspectie hier op verzoek van de staatssecretaris nader onderzoek naar verricht.

Nabeschuiving

Wanneer Nederland de Lissabon-strategie ter harte neemt en streeft naar een hoogwaardige kennissamenleving, dan vraagt dit aanzienlijk meer van het hoger onderwijs dan op dit moment gerealiseerd wordt. De inspectie wijst op drie doelen die centraal staan als het gaat om opleiden voor een hoogwaardige kennissamenleving: het verhogen van het aantal hoger opgeleiden, het streven naar excellentie en het terugdringen van uitval.

Een grotere toegankelijkheid en het streven naar excellentie zijn alleen te verenigen als de doelstellingen nauwkeurig en in onderlinge samenhang worden geformuleerd. Versterken van het opleidingsniveau van de samenleving is niet identiek aan het verhogen van het aantal hoger opgeleiden en moet niet worden versimpeld tot 'hoe meer hoe beter'. Het gaat erom vraag en aanbod op elkaar af te stemmen en ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk studenten en leerlingen op de juiste plek terecht komen. Die plek kan een onderzoeksmaster zijn, maar ook een mbo-opleiding.

Het zo goed mogelijk benutten van talenten is cruciaal. Allochtone studenten vallen in het hoger onderwijs niet meer uit dan autochtone studenten, maar in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs is dat wel het geval. Een te groot aantal getalenteerde allochtone studenten bereikt daardoor het hoger onderwijs niet.

Het streven naar excellentie is met de doelstelling van verbreding van de groep hoger opgeleiden wel degelijk te verzoenen, maar niet zonder meer en niet voor alle studenten. Het hoger onderwijs heeft zowel de verantwoordelijkheid toptalent optimaal tot ontplooiing te brengen als de verantwoordelijkheid een brede groep studenten een gedegen opleiding te bieden. Met gerichte en gedifferentieerde maatregelen van instellingen en opleidingen kan zowel de toegankelijkheid als de differentiatie en profilering in het hoger onderwijs worden bevorderd. Het niveau van het hoger onderwijs moet hoog blijven en het bereiken van dat niveau is niet voor iedereen weggelegd. Het is van wezenlijk belang dat zij die om andere redenen dan hun aanleg drempels niet kunnen nemen, bijvoorbeeld vanwege hun sociaal-culturele achtergrond, toch in staat worden gesteld hun talenten te ontplooiën. Onderzoek naar succesfactoren bij allochtone studenten wees uit dat een meer uitdagend, kleinschalig georganiseerd onderwijsaanbod, waarin studenten goed worden begeleid door gemotiveerde docenten, tot goede resultaten leidt. Dit zijn ook de factoren die excellente opleidingen kenmerken. Dat rechtvaardigt de conclusie dat deze aspecten dus voor goed onderwijs in het algemeen gelden; zij kunnen een aanknopingspunt vormen om het hoger onderwijs over de gehele linie een kwaliteitsimpuls te geven.

Literatuur

Aarts, M. (2006). Goed bestuur. NMA voor schoolbesturen. Bestuursvoorzitter Frans Lambriks pleit voor kwaliteitsbewaking. In: *VO. Magazine voor voortgezet onderwijs*, 1 (1), 12-13, 15.

Alberts, R.V.J. (2006). *Verslag van de examencampagne 2006 Voortgezet Onderwijs*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Berndsen, F.E.M., S. van Otterloo, E.S. van Cooten & S.W. van der Ploeg (2006). *Onderwijstijd en lesuitval in het voortgezet onderwijs 2005-2006*. Eindrapport. Onderzoek uitgevoerd door Regioplan Beleidsonderzoek in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Boer, P. den, H. Koen, D. Nijman & T. Sjenitzer. (2006). *Groen Onderwijs in perspectief*. Wageningen: Stoas Onderzoek.

Bolman, C., F. Dehue & T. Völlink (2006). *Cyberpesten: big deal?! Onderzoek in opdracht van GGD Zuid Limburg*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Bos, M. & F. Steenkamp (2006). *Gebruikerstoets 'Studeren met een handicap'. Studenten met een handicap over de voorlichting, begeleiding en voorzieningen bij hun opleiding en instelling*. Een rapport voor handicap + studie, expertisecentrum voor onderwijs en handicap. Leiden: CHOICE.

Brink, G. van den, T. Jansen & D. Pessers (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Broek, A. van den, E. van de Wiel, T. Pronk & R. Sijbers (2006). *Studentenmonitor 2005. Studeren in Nederland. Kernindicatoren, studievoortgang, studieuitval en internationale mobiliteit*. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW. Nijmegen, ITS/ ResearchNed Nijmegen.

Burger, G., G. Fränzel, H. Tseng & S. Halkes (2001). *De kwaliteit van de fysieke leeromgeving van het vmbo*. [S.l.]: Deloitte & Touche ICS Adviseurs.

Busman, L., T. Klein & C. Oomen (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.

Bve Raad (2006). Governance Code BVE. *Bepalingen en handreikingen voor intern toezicht, bestuur en dialoog met externe belanghebbenden voor de instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*. De Bilt: Bve Raad.

BZK (2001a). *De arbeidsmarkt in de collectieve sector. Investeren in mensen en kwaliteit*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK).

BZK (2001b). *De kaderstellende visie op toezicht (tevens kabinetsstandpunt op het rapport van de Ambtelijke Commissie Toezicht)*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK).

Campbell, M.A. (2005). *Cyber bullying: an old problem in a new guise?* In: Australian journal of guidance and counselling, 15 (1), 68-76.

CBS (2003). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2003-2004*. Voorburg/ Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

CBS (2007a). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2007*. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).

CBS (2007b). *StatLine databank*. Onderwijsstatistieken. www.cbs.nl.

Cesarius, M. (1958). *Aanvankelijk lezen. Een kwalitatief vergelijkende studie van een aantal hedendaagse methoden voor aanvankelijk leesonderwijs in Nederland*. Tilburg: Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COLO (2006). *Governance code kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven*. Zoetermeer: COLO.
- Commissie 'Ruim Baan voor Talent' (2006). *Tussenrapportage 2005*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Cörvers, J.G.F., G.W.M. Ramaekers & R.K.W. van der Velden (2006). *HBO-Monitor 2005. De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Cornet, M., F. Huizinga, B. Minne & D. Webbink (2006). *Kansrijk kennisbeleid*. Den Haag: Cultureel Planbureau (CPB).
- Crul, M. & R. Wolff (2002). *Talent gewonnen. Talent verspild? Een kwantitatief onderzoek naar de instroom en doorstroom van allochtone studenten in het Nederlands hoger onderwijs 1997-2001*. Utrecht: Echo.
- Crul, M. & R. Wolff (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Utrecht: Echo.
- Deloitte (2006). *Onderwijs Governance. Samenwerken op een transparant speelveld*. Rotterdam: Deloitte.
- Deloitte Accountants B.V. (2006). *Audit over het gebruik van de informatiebronnen voortijdig schoolverlaten (VSV)*. Rapportage. Voorburg: Deloitte Accountants B.V.
- Deloitte & Touche ICS Adviseurs (2001). *Investeringsimpuls multifunctionele accommodaties*. Deelonderzoek. In opdracht van de Commissie Dagarrangementen. Den Haag: Commissie Dagarrangementen.
- Derriks, M., E. Voncken, R. Oostdam & H. Uiterwijk (2004). *Zorg in beeld. Kwantitatieve en kwalitatieve aspecten van de zorgvraag en het zorgaanbod in de samenwerkingsverbanden*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Derriks, M. & F. Geijssel (2006). *Vooruitlopen op de wet. Ervaringen van scholen met de beleidsregel Vernieuwing Onderbouw VO 2005-2006*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Dolfing, M. (2005). *Bensaïdi & Veenstra? Onderzoek naar discriminatie bij stages in het MBO*. Den Haag: Tweede Kamerfractie GroenLinks.
- Doolaard, S. & R.J. Bosker (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Driessen, G., J. Doesborgh, G. Ledoux, I. van der Veen & M. Vergeer (2002). *Sociale integratie in het primair onderwijs. Een studie naar de relatie tussen sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen*. Analyses bij het Prima Cohort Onderzoek, 3e meting. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Nijmegen: ITS.
- Eijl, P.J. van, M.V.C. Wolfensberger, M. Cadée, S. Siesling, E.J. Schreve-Brinkman, W.M. de Beer & A. Pilot (2003). *Plusprogramma's als proeftuin. Met als bijlage een inventarisatie van plusprogramma's in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS).
- Eijl, P.J. van, M.V.C. Wolfensberger, P.J. van Tilborgh & A. Pilot (2005). *Honoursprogramma's in Nederland. Resultaten van een landelijke inventarisatie in 2004*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS).

Eijnden, R. van den, A. Vermulst, T. Rooij & G.J. Meerkerk (2006). *Monitor internet en jongeren. Pesten op internet en het psychosociale welbevinden van jongeren*. Factsheet. Rotterdam: Instituut voor Onderzoek naar Leefwijzen en Verslaving (IVO).

Eimers, T. & H. Bekhuis (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA).

Elly, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Elsäcker-Bok (2002). *Development of reading comprehension: the engagement perspective. A study of reading comprehension, reading motivation, and leisure time reading of third and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen. (academisch proefschrift)

Emans, B. & E. Roede (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Gostelie, E., J.D. Waiboer, M. Smits & Y. Fokma (2006). *Meer banen voor talent. Perspectieven 2006*. Baarn: The Boston Consulting Group.

Grinsven, V. van & J. Krom (2005). *Rapportage praktijk onderzoek mbo-stagiaires*. Amersfoort: Ecabo.

Groenestijn, M. van (2007). *Rekenvaardigheid in de brugklas. Kun je daarop rekenen?* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Hacquebord, H.I., Linthorst, T.R., Stellingwerf, B.P. & M. de Zeeuw (2004). *Voortgezet Taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002 - 2003*. Groningen: Etoc.

HBO-raad (2006). *Het hbo ontcijferd 2006*. Den Haag: HBO-raad.

Heesters, K., S. van Berkel, R. Krom, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.

HEC (2006). *Eén meld- en registratiepunt voor leerplicht en voortijdig schoolverlaten*. Eindrapport: 's-Gravenhage: Het Expertise Centrum, consultants voor ICT en bestuur in de publieke sector.

Heijden, H. van der K. van der Wolf (2007). Een spiegel voor vroegtijdige schoolverlaters. In: *Pedagogiek in de praktijkmagazine* 13(35), 26.29.

Hissel, S.C.E.M., M. Jansen & P.J. Krooneman (2006). *Handhaving leerplichtwet en RMC-functie*. Eindrapport. Amsterdam: Regionaal Beleidsonderzoek.

Hollander, G.M. den & J. Kuitert (2006). *Friese docenten over intolerantie op school*. Leeuwarden: Discriminatie Meldpunt Tumba.

Houtveen, A.A.M., W.J.C.M. van de Grift & B.P.M. Creemers (2004). Effective School Improvement in Mathematics. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 337-377.

Houtveen, T. (2006). Toetsen om te leren. In: *Didaktief*, 36 (8), Special leren lezen, 6-7.

IEA (2004a). *TIMSS 2003 International mathematics report. Findings from IEAs trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational achievement (IEA).

IEA (2004b). *TIMSS 2003 International science report. Findings from IEAs trends in international mathematics and science study at the fourth and eight grades*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of educational achievement (IEA).

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Klaar voor de start. Invoering van de leerwegen en de ondersteunende zorgstructuur in het vmbo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002). *De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs. Rapportage van een eerste meting op een nieuw schooltype*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005a). *Doorgaande zorg en begeleiding. Een inventariserend onderzoek naar verschillende aspecten van de overgang van zorgleerlingen van primair naar voortgezet onderwijs in de regio Oss*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005b). *Onderwijsverslag 2003/2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006a). *850 uren in de bve. Onderzoek naar het voldoen aan de urennorm*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006b). *De beroepskolom in de praktijk. Rapportage over een themaonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006c). *Beroepspraktijkvorming in het mbo. Onderzoek naar kwaliteitsbevorderende en -belemmerende factoren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006d). *De eindtoets in het basisonderwijs. Een onderzoek naar leerlingen die niet meedoen en/of niet meetellen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006e). *Fries op school. De kwaliteit van het vak Fries in het primair en voortgezet onderwijs in Fryslân*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006f). *Kwaliteit van het onderwijs in de vier grote steden in de periode 2003-2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006g). *Onderwijs in Tilburg. Een samenvattende rapportage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006h). *Onderwijstijd in het VO. Onderzoek naar de naleving van de minimale onderwijstijd in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van Onderwijs (2006i). *Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006j). *Over de brug komen. Een onderzoek naar de doorgaande lijn tussen primair en voortgezet onderwijs in Maastricht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006k). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006l). *Techniek in het basisonderwijs 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. (intern rapport)

Inspectie van het Onderwijs (2006m). *Toezicht op Burgerschap en Integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006n). *Wachlijsten in het speciaal basisonderwijs peildatum 1 oktober 2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2006o). *Wachlijsten in het speciaal onderwijs peildatum 16 januari 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Bama stroomt door. Bama-onderzoek naar de toelating tot de wetenschappelijke masteropleidingen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2005). *Balans [32] van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2004*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Jepma, I.J. & G.H. Meijnen (2004). Prestatiegerichtheid van leraren in reguliere en speciale basisscholen en de taal- en rekenontwikkeling van risicoleerlingen. In: *Pedagogische Studiën*, 81 (4), 290-307.

JOB (2005). *Job-monitor 2005. Onderzoeksresultaten Odin_3*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB).

Kaiser, F., M. Kaulisch, C. Salerno & E. de Weert (2005). *Op naar de 50%. Een internationaal vergelijkend onderzoek naar deelname en deelnamebeleid voor de toekomstige kennismaatschappij*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Kampen, A. van, J. Kloprogge, S. Rutten & B. Schonewille (2005). *Voor- en vroegschoolse zorg en educatie. De toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.

Kessel, N. van, H. Braam, F. Wartenbergh-Cras, R. Kloosterman & D. Uerz (2005). *Aandachtsgroepenmonitor 2005. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs*. Onderzoek, uitgevoerd door ITS in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Nijmegen: ITS.

Knaap, L. van der, L.T.J. Nijssen & S. Bogaerts (2006). *Geweld verslagen? Een studie naar de preventie van geweld in het publieke en semi-publieke domein*. Meppel: Boom Juridische Uitgevers; Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum

Knol, F.A. (1998). *Van hoog naar laag; van laag naar hoog: de sociaal-ruimtelijke ontwikkeling van wijken tussen 1971-1995*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Koekebacker, E. & K. Vernooy (2004). De herfstsignalering. Na een paar weken leren lezen. In: *Jeugd in school en wereld*, 89 (2), 41-43.

Kraemer, J.M., F. van der Schoot, B. Hemker & P. van Rijn (in voorbereiding). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3*. Uitkomsten van de derde peiling in 2006. Arnhem: Cito.

Langen, A. van & M. Hulsen (2001). *Prestaties van leerlingen en het gebruik van Fries als voertaal op basisscholen in Friesland*. Nijmegen: ITS.

Ledoux, G., S. Karsten, I. Breedvelt, Y. Emmelot & M. Heim (2006). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Leijendekker, M. (2006). De stelling van Roelof de Wijkerslooth: studenten moeten harder gaan werken. In: *NRC 09/12/2006, Opinie & Debat*, 19.

Li, Q. (2005). Gender and CMC: a review on conflict and harassment. In: *Australasian journal of educational technology*, 21 (3), 382-406.

LICA (2006). *Duurzaamheid en versterking doorstroom mbo-hbo in het zich vernieuwende mbo en hbo. Pontons tussen twee bewegende oevers*. In opdracht van het procesmanagement herontwerp MBO. Enschede: LICA.

Loos, P.G.M. van der & K. Vervaart (2003). *Onderzoek naar beleidseffecten huisvesting primair en voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Rotterdam: Deloitte & Touche, ICS Adviseurs.

Lumsden, L. (2003). Preventing bullying. In: *ERIC Digest*, ED463563. Eugene (Oregon): ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Mommers, Fr. Caesarius [... et al.](s.a.). *Veilig leren lezen. Structuurmethode voor het aanvankelijk leesonderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen Educatief B.V.

Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag. Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.

Mooij, T., R. Sijbers & M. Sperber (2006). *Resultaten van de Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006*. Brochure. Nijmegen: ITS.

Nationale Jeugdraad (2006). *Seksualiteit en tolerantie. Homo-emancipatie op school*. Onderzoeksverslag Jeugdraadpanel. Utrecht: Nationale Jeugdraad.

Neuvel, J., T. Bersee, H. den Exter & M. Tijssen (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. & W. van Esch (2005). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling en de relatie tussen het beroepsperspectief en de beroepsopleiding in het mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. & W. van Esch (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Jaarrapportage 2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. (2007). *Monitor sociale veiligheid in de mbo-sector 2006. Deel 1: deelnemers. Deel 2: personeel*. De Bilt: MBO Raad.

Oberon (2006). *Innovatiemonitor_VO: totaaloverzicht resultaten*. Utrecht: Oberon. (Overzicht in tabelvorm behorende bij: Busman, L., T. Klein & C. Oomen (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.)

OCW (2003). *Actieplan EU-Benchmarks Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2005a). *Kerncijfers 2000-2004. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2005b). *Notitie Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006a). *Bijdragen aan de beleidsconferentie Terugdringen uitval, 8 november 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006b). *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel in PO en VO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006c). *Fact sheets Voortijdig schoolverlaten april 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (www.voortijdigschoolverlaten.nl)

OCW (2006d). *Kennis in kaart 2006. Gegevensbasis HOOP*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006e). *Kerncijfers 2001-2005. Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006f). *Nota werken in het onderwijs 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006g). *Onderwijsdeelnemers 1990-2020, beelden anno 2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006h). *Rijksbegroting Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Begroting VIII*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006i). *Toezicht in vertrouwen, vertrouwen in toezicht. Visie op toezicht OCW 2007-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2006j). *Examens in het mbo*. [Brief aan de] voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Kenmerk BVE/Stelsel/06/46749. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Onderbouw-VO (2006). *Bewegen volgens plan. Monitor onderbouw 2006. Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Onderwijsraad (2005a). *Betere overgangen in het onderwijs. Adviezen voor het verminderen van voortijdige schooluitval en het verkrijgen van een hoger opleidingsniveau in Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2005b). *De helft van Nederland hoogopgeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006a). *Doelgericht investeren in onderwijs. Wat brengt Nederland als kennisnatie dichterbij?* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006b). *Duurzame onderwijsrelaties. Hoe kan partnerschap tussen de school en de omgeving verantwoord vorm krijgen?* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006c). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006d). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007a). *Onderbenutting van capaciteiten in basis- en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007b). *Presteren naar vermogen. Alle talenten benutten in het fundamenteel onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Overmaat, M., J. Roeleveld & G. Ledoux (2002). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Peetsma, T., J. Roeleveld & R. Stoel (2002). *Schoolloopbanen van leerlingen in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Peper, B. (1996). *Duurzame kennis, duurzame landbouw. Een advies aan de Minister van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij over de kennisinfrastructuur van de landbouw in 2010*. Den Haag: Ministerie van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij (LNV).

PricewaterhouseCoopers (2006). *Eerste fase benchmark MBO afgerond. Benchmark biedt stuurinformatie voor instellingen en versterkt inzicht in de MBO-sector*. [S.l.]: PricewaterhouseCoopers.

PSEPC (2005). *Bullying prevention in schools*. Executive summary. Ottawa: Public Safety and Emergency Preparedness Canada (PSEPC). (via www.psepc-sppcc.gc.ca)

Reid, K. (2006). An evaluation of inspection reports on primary school attendance. In: *Educational Research*, 48 (3), 267-286.

Reijn, G. (2006). 'Ik zie veel allochtone kinderen op een te laag opleidingsniveau.' Interview met Pim Breebaart. In: *De Volkskrant*, zaterdag 4 november 2006.

ROA (2005). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2010*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).

ROA (2006). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2005*. (plus Statistische bijlage). Maastricht: Universiteit Maastricht, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).

- SBL (2006). *Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep*. Onderzoeksrapport. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijs-personeel (SBL).
- Schenk, S. ... [et al.](1996). *Verantwoordelijkheid dragen of overdragen. Pilotproject bindend studieadvies*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, Faculteit Bedrijfskunde. (intern rapport)
- SCP (2006). *Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Severiens, S., Wolff, R. & S. Rezai (2006). *Diversiteit in leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Sijstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- Steenhoven, P. van der & D. van der Veen (2006). *Monitor 2005. Leerlingenzorg en zorg-adviesteams in het voortgezet onderwijs 2005*. Utrecht: Landelijk Centrum Onderwijs & Jeugdzorg (LCOJ).
- Steenis A. van (2006). Radicalisering in Amsterdam: de angst regeert. In: R. Schut & A. van Steenis (red.). *Veiligheid in het Amsterdamse onderwijs*. Vmbo-reeks nr. 40. Tilburg: Mesoconsult.
- Struiksmā, C., F. Scheltinga & E. van Efferen-Wiersma (2006). De Rotterdamse aanpak dyslexie. Evaluatie van een project. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 45 (4), 170-181.
- Tilborg, L. van & W. van Es (2006). *Aanpak voortijdig schoolverlaten in zes Europese landen*. Utrecht: Sardes.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2006). *Trendnota Arbeidszaken Overheid 2007*. Brief van de minister van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties en de minister voor Bestuurlijke Vernieuwing en Koninkrijksrelaties. Den Haag: SDU (Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2006-2007, kamerstuk 30801, nr. 1).
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2007). *Voortijdig schoolverlaten*. Brief van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: SDU (Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2006-2007, kamerstuk 26695, nr. 37).
- Vegt, A.L. van der & I.J. Jepma (2006). VVE in 2006: wie zijn er bereikt? In: *Hoe verder met VVE? Verslag van een conferentie op 23 en 24 oktober 2006 in Amsterdam*. Utrecht: Sardes.
- Venne, L. van de & E. Voncken (2002). *Start van de leerwegen in het VMBO 2001/2002*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Vogels, R. & R. Bronneman-Helmers (2003). *Autochtone achterstandsléerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Vogels, R. & R. Bronneman (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het 'eigene' van de onderwijsprofessional*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- VSNU (2006). *Excelleren. Branchejaarverslag Universiteiten 2005*. Den Haag: Vereniging van Universiteiten (VSNU).
- Wagenaar, W. & J. van Donselaar (2006a). Racistisch en exteem rechts geweld in 2005. In: Donselaar, J. van & P.R. Rodrigues (red.)(2006). *Monitor racisme & extremisme. Zevende rapportage*. Amsterdam: Anne Frank Stichting; Leiden: Departement Bestuurskunde, Universiteit Leiden.

Wagenaar, W. & J. van Donselaar (2006b). Extreem rechtse formaties in Nederland. In: Donselaar, J. van & P.R. Rodrigues (red.)(2006). *Monitor racisme & extremisme. Zevende rapportage*. Amsterdam: Anne Frank Stichting; Leiden: Departement Bestuurskunde, Universiteit Leiden.

Weerden, J. van, T. Bechger & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999*. Arnhem: Citogroep.

Wouters, E. & H. Wentink (2006). Leeskilometers maken wordt weer leuk in sbo. *Didaktief* (36), 9, Special Interactief Taalonderwijs, 4-5.

WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press; Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).

WRR (2006). *De verzorgingsstaat herwogen. Over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden*. Amsterdam: Amsterdam University Press; Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).

Zeijl, J. van (2006). Vmbo'ers met extra ondersteuning blijven goed bij. In: *Webmagazine CBS*, 27 november. (www.cbs.nl)

Trefwoordenlijst

Accreditatie

45

Actief burgerschap

88, 106, 111, 112, 122, 190

Allochtone leerlingen

19, 98, 195

Aoc

3, 81, 93, 155, 168, 170, 171, 172, 173, 180, 181, 182, 183, 184, 192, 193

Autonomie

10, 19, 20, 68, 89, 127, 156

Burgerschap

20, 88, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 122, 207

Digitaal pesten

88, 101, 102, 103, 105

Eindtoets

19, 26, 27, 30, 38, 89, 130, 132, 133, 135, 207

Evc

195

Examens

5, 9, 20, 21, 50, 147, 155, 157, 159, 160, 161

Extremisme

97, 98, 105, 211, 212

Fysiek geweld

88, 96, 97, 100, 103, 104 105

Governance

5, 20, 127, 150, 151, 163, 167, 182, 183, 185, 204, 205

Groen onderwijs

169, 204

Hbo

11, 92, 145, 178, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 205, 206, 208, 213

Kwaliteitszorg

5, 18, 20, 29, 52, 70, 72, 80, 89, 115, 116, 122, 129, 136, 139, 142, 50, 151, 153, 155, 157, 159, 150, 151, 153, 154

Leerstofaanbod

14, 15, 28, 32, 33, 50, 52, 77, 100, 114, 115, 116, 129, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 142

Leertijd

15, 17, 50, 113, 138

Lica

33, 193, 208

Lissabon-strategie

193, 196, 202

LNV

3, 176, 192, 210

Loverboys

97, 98

Maatschappelijke vorming

109

Multiculturele samenleving

107, 145

NVAO

72, 190

Onderwijsleerproces

12, 16, 18, 19, 20, 31, 32, 38, 49, 50, 77, 79, 80, 83, 90, 113, 114, 120, 129, 139, 171, 172

Onderwijspersoneel

62, 67, 72, 73, 95, 97, 99, 100, 102, 148, 151, 152, 155, 174, 185, 209, 211

Onderwijstijd

17, 18, 21, 29, 32, 33, 58, 89, 118, 130, 135, 139, 140, 142, 149, 152, 155, 162, 163, 176, 177, 183, 184, 185, 204, 207

Opbrengsten

9, 14, 17, 18, 19, 20, 31, 38, 72, 77, 78, 79, 80, 91, 113, 114, 115, 116, 117, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 171, 172

Pabo

13, 16, 199

Persoonsvorming

106, 109, 110, 111

Regelgeving

5, 70, 125, 140, 147, 149, 161, 162, 163, 167, 183, 187, 201

Risicoleerlingen

128, 136, 145, 174, 208

Roa

39, 189, 199, 205, 210

Samenwerkingsverbanden

28, 29, 43, 93, 94, 156, 163, 196, 205

Schoolverlaten

4, 5, 9, 10, 15, 16, 25, 29, 46, 49, 52, 53, 54, 58, 167, 172, 173, 174, 175, 185, 205, 206, 209, 211

Schorsing en verwijdering

100, 161

Sociaal-emotionele ontwikkeling

107, 131, 138

Sociale cohesie

4, 85, 88, 106

Sociale integratie

88, 106, 111, 122, 140, 142, 201, 205

Socialiserende taak

106, 111

Spijbelen

29, 52, 54, 56, 57, 58, 175

Tweede fase havo/vwo

163

Uitval

5, 15, 16, 22, 40, 55, 56, 62, 67, 118, 134, 162, 173, 174, 175, 176, 181, 187, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 209, 210

VBI

190, 191

Veiligheid

4, 32, 54, 57, 67, 85, 88, 91, 97, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 115, 122, 136, 140, 142, 145, 151, 153, 209, 211, 213

Vertrouwensinspecteur

104, 105, 145

VSNU

192, 196, 211

Wo

11, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 198, 200

Zeer zwakke scholen

9, 18, 62, 77, 78, 79, 80, 83, 114, 141, 207

Zorg en begeleiding

8, 9, 14, 15, 72, 77, 113, 131, 136, 139, 141, 143, 150, 152, 156, 207

Zorgadviesteam

9, 156, 157, 211

Zwakke scholen

207

