De positie van het vmbo in de educatieve wedloop

Startdossier (20140094/1064)

Drs. Anneke Westerhuis, Prof. Dr. Elly de Bruijn met medewerking van Drs. Jan Neuvel

Inhoud

1 De thema's van het startdossier 5
1.1 Het vmbo 5
1.2 Verkenning van de thematiek..... 6
1.3 De thema's van het startdossier 7
1.4 Leeswijzer 8

2 Maatschappelijke veranderingen en de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs 10
2.1 De ontwikkeling van het vmbo als schooltype 10
2.2 De positie van het vmbo in het vo 14
2.3 De relatie tussen het vmbo en het mbo en de beroepskolom 14
2.4 Beroepsvoorbereidende programma's in *lower secondary education* in Denemarken en Engeland 16
2.5 Markeringspunten bij de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.....22

3 Inrichting en aansluiting van de eerste en tweede fase 24
3.1 De doorstroom van de eerste fase (vmbo) naar de tweede fase (mbo en havo) en de beroepskolom 24
3.2 De voorbereiding in het vmbo op de tweede fase (mbo en havo) 32
3.3 De inhoudelijke aansluiting van de eerste fase (vmbo) en tweede fase (mbo en havo) 35
3.4 De pedagogisch-didactische inrichting van de eerste fase (vmbo) en de tweede fase (mbo en havo) 39
3.5 De aansluiting en inrichting van *lower* en *upper secondary education* in Duitsland, Vlaanderen en Zweden 43
3.6 Markeringspunten bij de aansluiting van de eerste fase en tweede fase.....50

4 Historische en verwachte ontwikkelingen in de onderwijsdeelname in de eerste en tweede fase 53
4.1 De historische ontwikkeling van de deelname aan het vo.....53
4.2 Prognoses van de ontwikkeling van de deelname aan het vo 56
4.3 De ontwikkeling van de deelname aan het vmbo in de beroepsonderwijskolom.....57
4.4 De opwaartse beweging nader bekeken.....59
4.5 De deelname aan het vmbo in relatie tot de deelname aan havo/vwo en mbo in internationaal perspectief 61
4.6 Markeringspunten bij de ontwikkeling van de onderwijsdeelname in de eerste en tweede fase.....64

5 De toedeling van leerlingen over de schooltypes in de eerste fase..... 65
5.1 De selectie van leerlingen in de eerste fase vo naar schooltype en leerweg.....65
5.2 Keuzemotieven en –invloeden van ouders.....66

5.3 De rol van de Cito-toets en het schooladvies bij toelating en selectie tot het vo 68
5.4 Keuzegedrag en toelatingsregimes in andere landen in *lower secondary education* 73
5.5 Markeringspunten bij de toedeling van leerlingen over schooltypes in de eerste fase.....75

6 Slotbeschouwing 76

Referenties..... 79

Bijlage 1: De International Standard for the Classification of Education 2011... 86

Vooraf

De ondertitel van deze studie naar de positie van het vmbo in de educatieve wedloop luidt '*Hoe kan de positie van het vmbo als start van de beroepskolom in het Nederlandse onderwijsstelsel worden versterkt?* De aanleiding voor de studie is zorg over de terugloop van het aantal leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo. De geformuleerde vraagstelling kijkt naar het vmbo in relatie tot het vervolgonderwijs in de breedte. Deze relatie kenmerkt zich in zekere zin door een groeiende lotsverbondenheid van het vmbo met het mbo gezien het feit dat de instroom in het mbo grotendeels afhankelijk is van de deelname aan het vmbo. Die lotsverbondenheid betreft echter niet alleen de beroepsgerichte leerwegen binnen het vmbo, maar evenzeer de theoretische leerweg. De positie van het vmbo in het geheel van het voortgezet onderwijs is daarmee een meervoudig vraagstuk.

In de doorstroomfunctie van het vmbo zijn drie aspecten te onderscheiden. De eerste is dat in de loop der tijd, in de verbinding met het mbo, het vmbo een beroeps*voorbereidende* functie heeft gekregen in plaats van een beroeps*opleidende*. De tweede is dat het vmbo, met het mbo en het hbo, de beroepskolom in het Nederlandse stelsel vormt. Het vmbo is de eerste schakel in een (verticaal) stelsel van beroepsgericht onderwijs. Naast de ontwikkeling van de kwantitatieve betekenis is daarmee ook de programmatische aansluiting, casu quo de onderwijsinhoudelijke en het pedagogisch-didactische concept, van deze kolom aandachtpunt in de positiebepaling van het vmbo.
En de derde aspect is dat het vmbo, met het praktijkonderwijs, havo en vwo deel uitmaakt van het voortgezet onderwijs. Als onderdeel van het Nederlandse voortgezet onderwijs staat het onder invloed van twee tegenstrijdige doeloriëntaties. De eerste is dat (de eerste fase van) het voortgezet onderwijs selectief moet zijn om leerlingen zo snel mogelijk in de goede 'kolom' te kunnen plaatsen. De tweede is dat het emancipatoir moet zijn om leerlingen de kans te geven het beste uit zichzelf te halen. Voor de positie van het vmbo betekent dit dat naast de verticale oriëntatie, het in de horizontale oriëntatie op inhoudelijk en pedagogisch-didactisch terrein de aansluiting met de andere vormen van voortgezet onderwijs moet vasthouden.

De huidige positie van het vmbo is de weerslag van pad-afhankelijke keuzes die in het verleden zijn gemaakt. In de woorden van Nieuwenhuis c.s. (2012) zijn veranderingen in het onderwijsstelsel niet het resultaat van tekentafelexercities, maar uitkomsten van beslissingen van beleidsactoren. Keuzealternatieven zijn ingeperkt door in het verleden gemaakte keuzes; er wordt voortgebouwd op eerdere keuzes. De geschiedenis van het stelsel laat zien welke problemen in het verleden hebben gespeeld en tot welke keuzes dat heeft geleid. Welke problemen hebben betrokkenen en welke ingrepen zijn daar uit voortgekomen? Anders gezegd: zijn de problemen die we nu ervaren nieuw of zijn dezelfde problemen al eerder gesignaleerd en tot welke ingrepen heeft dat (toen) geleid?

In deze startnotitie betrekken we de drie hiervoor onderscheiden posities van het vmbo: de positie als eerste fase voor de toeleiding naar arbeid via het mbo, als eerste fase in de beroepskolom in het Nederlandse onderwijsstelsel en als onderdeel van de eerste fase van het Nederlandse voortgezet onderwijs.
In de waardering van deze posities en in suggesties voor veranderingen in deze posities zit vaak een normatief element, zoals ook blijkt uit de discussies die in het publieke domein over het vmbo worden gevoerd. Belangrijke basisvragen zijn dan ook hoe de deelnameontwikkeling van het vmbo gewaardeerd moet worden; zijn aangevoerde oorzaken voor de terugloop in de deelname terug te voeren op deze meervoudige positiebepaling of doet dit fenomeen zich ook voor in andere onderwijsstelsels met een gestratificeerde secundaire fase of een ander toelatingsregime? En: hoe kunnen we zekerheid krijgen over het antwoord op de vraag of ingrepen in de positiebepaling daadwerkelijk tot een trendbreuk zullen leiden?

Het startdossier wil de antwoorden zoeken in wetenschappelijke studies. Omdat geen systematisch onderzoek op dit terrein is gedaan zal onvermijdelijk blijken dat er gaten in de kennis zitten. Desondanks hopen we dat het dossier bouwstenen levert voor een advies over de positie van het vmbo in het Nederlandse onderwijsstelsel.

Utrecht, 25 februari 2014
Anneke Westerhuis
Elly de Bruijn

1 De thema's van het startdossier

1.1 Het vmbo

Veel leerlingen uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) gaan, zoals de naamsaanduiding al suggereert, naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Ze vormen tezamen de beroepsonderwijskolom, een van de drie hoofdroutes in ons onderwijsstelsel waarin jongeren worden voorbereid op deelname aan de samenleving en de arbeidsmarkt[1]. Anders dan het havo en het vwo kent het vmbo een verdere onderverdeling in leerwegen, die zijn onderscheiden naar niveau en aard van het onderwijsaanbod, dat meer beroepspraktijkgericht of meer theoretisch/algemeen vormend gericht kan zijn:

- de basisberoepsgerichte leerweg;
- de kaderberoepsgerichte leerweg;
- de gemengde leerweg;
- de theoretische leerweg.

Vanuit het perspectief van *doorstroom naar het mbo* en de beroepsonderwijskolom is moet onderscheid gemaakt worden tussen de eerste leerweg en de overige drie. De basisberoepsgerichte leerweg geeft toegang tot mbo-opleidingen op niveau 2. De overige geven toegang tot mbo-opleidingen op mbo-niveau 3 en 4 en zijn daarmee gelijkwaardige alternatieven met alleen een onderscheid in onderwijsconcept.
Vanuit het perspectief van *doorstroom in het (algemeen) voortgezet onderwijs* moet onderscheid worden gemaakt de eerste en de laatste twee leerwegen. De theoretische en gemende leerweg geven met een bepaalde examenresultaat voor de algemene vakken toegang tot de bovenbouw van het havo (vierde leerjaar). Daarmee dient de gemengde leerweg feitelijk ook als basis voor een theoretisch vervolg hetgeen grenzen stelt aan de aard van de 'gemengdheid' van deze leerweg.

De verschillen in positie en niveau vertalen zich in de aard van het onderwijsaanbod. De eerste twee leerwegen hebben een meer beroepspraktijkgerichte inhoud, in de andere twee is meer aandacht voor algemeen vormende vakken. De gemengde leerweg is een tussen- of mengvorm, zij het dat het accent toch sterker op het algemeen vormende aanbod ligt onder andere vanwege mogelijkheid om door te stromen naar het havo; van de zes vakken behoren er vijf tot de algemeen vormende. Leerlingen kunnen naast het beroepsgerichte vak voor een extra zesde theorievak kiezen, het aantal dat standaard in de theoretische leerweg wordt aangeboden. Leerlingen die daar voor kiezen, kunnen in de bovenbouw overstappen naar de theoretische leerweg en het beroepsgerichte vak laten vallen.

De indeling qua niveau en aard van het onderwijsaanbod is van belang in discussies over leerlingenstromen. Uit het oogpunt van de opwaartse druk met de doorstroom naar het algemeen voortgezet onderwijs als ijkpunt lijkt (langzamerhand) een scheidslijn te ontstaan tussen de beroepsgerichte leerwegen en de theoretische leerweg van het vmbo. Zoals we zullen zien is de gemengde leerweg gemarginaliseerd en staan de beroepsgerichte leerwegen onder druk. Daarmee worden ook uit organisatorisch oogpunt deze indelingen relevant.

[1] We onderscheiden de routes vmbo-mbo; havo-hbo en vwo-wo.

1.2 Verkenning van de thematiek

Waarom daalt het aantal leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo? In de studie van Van Eck c.s. (2013) wordt een aantal factoren genoemd. De belangrijkste is het algemene en al langer bestaand streven naar het bereiken van een hoog eindniveau in het algemeen voortgezet onderwijs (vo). Een streven dat vanuit maatschappelijke/collectieve beelden wordt ondersteund (pg. 4/5). In de praktijk komt dat tot uiting in het keuzegedrag van ouders, maar ook in onderstromen (op- en afstroom) in het vo (De Bruijn, 2006: Westerhuis c.s., 2013). Gegeven de persistentie van deze beweging kan de vraag gesteld worden of het advies van leerkrachten in het primair onderwijs is gebaseerd op onvoldoende kennis van het vmbo of dat leerkrachten in het primair onderwijs gevoelig zijn voor wensen van ouders en voor deze collectieve oriëntaties. Dit kan zichtbaar worden in oplopende verschillen tussen het schooladvies en citoscores ('overadvisering').

Sinds de jaren zeventig verandert de samenstelling van de leerlingenpopulatie in het lager beroepsonderwijs (lbo)/voorbereidend beroepsonderwijs (vbo)/vmbo. In combinatie met de veranderende positie van de beroepsgerichte leerinhouden van voorheen het lbo en de druk om inhouden aan te passen aan een ingewikkelder wordende samenleving, ontstond wrijving in de eerste fase vo. Kwalificeren voor de arbeidsmarkt past niet meer bij de functie van de onderbouw van het vo. Er is een andere basis nodig. Gelet op de verschillen tussen leerlingen is er behoefte aan differentiatie in het pedagogisch-didactisch concept, maar welke differentiaties moeten dat worden? Alleen al in verband met de nieuwe positie van het vmbo in de eerste fase kan dat niet automatisch de 'ambachtsschool' aanpak zijn. Niet alleen omdat daarvoor leerlingen te veel verschillen in de manier waarop ze leren, maar dus ook niet omdat het doel en de maatschappelijke functie van deze fase zijn veranderd.

Een ander effect van de ambivalente positie van de beroepsgerichte inhouden in het vmbo is dat ze zijn ingesloten in een kolom die slechts delen van het vmbo (de beroepsgerichte leerwegen) en delen van het mbo omvat (inmiddels alleen opleidingen op niveau 2 en 3). Formeel geeft zoals reeds gezegd alleen de basisberoepsgerichte leerweg toegang tot niveau 2 en hebben leerlingen met een diploma van de kaderberoepsgerichte leerweg toegang tot opleidingen op niveau 4 van het mbo. Feitelijk worden deze leerlingen van de kaderberoepsgerichte leerweg echter vaak geplaatst op niveau 3 of 2 (zie Neuvel & Van Esch, 2006; 2010; 2011). De differentie in leerwegen naar pedagogisch-didactisch concept waarmee gelijke uitkomsten kunnen worden bereikt is veranderd in een differentiatie naar uitkomsten. De status van beroepsgerichte leerwegen als route naar hogere kwalificaties is daarmee gedevalueerd. Immers alleen mbo-opleidingen op niveau 4 bieden toegang tot het hoger beroepsonderwijs (hbo). Leerlingen van de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo die naar het hbo zouden willen, moeten in het mbo een langere weg te volgen (na de opleiding op niveau 2 en 3 hun opleiding vervolgen op niveau 4).

Uitgaande van het denken in kolommen is er één doorlopende leerlijn van beroepsgerichte inhouden in het Nederlandse stelsel. Zoals we hierboven zagen is deze leerlijn voor veel mbo-studenten langer geworden dan in het oorspronkelijke ontwerp was bedacht. In het stelsel is niet voorzien in mogelijkheden om met een gemengd vakkenpakket van algemene en beroepsgerichte inhouden de eerste én tweede fase te doorlopen. Door het ontbreken van deze mogelijkheden is de keuze voor een weg die in relatief korte tijd toegang geeft tot het tertiair onderwijs automatisch een keuze tegen beroepsinhouden en -leerwegen. Ook dat kan een reden zijn dat de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo worden 'leeggezogen'.

De, gegeven de huidige inrichting van het stelsel, voorkeur voor algemeen vormend onderwijs kan ook een andere reden hebben. Zowel de vele keuzemogelijkheden naar richtingen, alsook het belang van de beroepskeuze voor de verdere onderwijscarrière, persoonlijke loopbaan en samenleving leggen druk op het maken van een goede beroepskeuze. Onder invloed van een toenemende aandacht voor doelmatigheid en efficiency in het onderwijs krijgt het maken van een vroege keuze steeds meer nadelen. Als het terugkomen op een eerdere keuze via switches wordt ontmoedigd omreden van het terugdringen van de verblijfduur - switchers doen gemiddeld langer over hun opleiding (Westerhuis, c.s. 2012) - en van terughoudendheid in het inschrijven van leerlingen met een onvoldoende uitgekristalliseerde studiemotivatie (van Wijk, 2013) of omreden van macrodoelmatigheid leidt dat mogelijk tot ander keuzegedrag. Voor leerlingen die niet absoluut zeker weten wat ze willen komt een vroege beroepskeuze dan neer op het al vroeg afsluiten van alternatieven en is het aantrekkelijker te kiezen voor een route waarin vooralsnog geen keuze gemaakt hoeft te worden. Het is niet uit te sluiten dat met het creëren van mogelijkheden algemeen vormende en beroepsvormende vakken te combineren de noodzaak vervalt om in één keer de goede keuze te maken die, nu dat nog niet kan, alleen kan worden uitgesteld door deelname aan algemeen vormend onderwijs.
In deze studie benaderen we het vraagstuk van de positie van het vmbo daarom integraal: vanuit de relatie met het mbo en de inkadering van de beroepsonderwijskolom en als onderdeel van de eerste fase voortgezet onderwijs. Daarbij kijken we naar niveau, aard en inrichting van het onderwijsaanbod en de perspectieven daarop van leerlingen en hun ouders.

1.3 De thema's van het startdossier

Uitgangspunt van de studie is dat de positie van het vmbo in het Nederlandse stelsel het resultaat is van successieve herinrichtingsinitiatieven, ingegeven door ontwikkelingen in de deelname aan het onderwijs zelf, veranderende visies op het gewenste opleidingsniveau van de beroepsbevolking en op de functies van de onderscheiden schooltypen. Het resultaat is dat in het vmbo programmatische aansluiting drie perspectieven kent: de basis leggen voor een beroepsopleiding in het mbo en voor doorstroom in de beroepsonderwijskolom en onderdeel zijn van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De vraag is of deze veranderingen tot voldoende reflectie op de programmatische opzet van het vmbo hebben geleid. We werken dit in vier hoofdthema's uit:

- De positionering van het vmbo in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in het licht van maatschappelijke veranderingen;
- Het vmbo en de aansluiting van de eerste en de tweede fase;
- Historische en verwachte ontwikkelingen van de deelname aan het vmbo in relatie tot de deelname aan havo/vwo, het mbo en de doorstroom in de beroepsonderwijskolom;
- De toedeling van leerlingen over schooltypes in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

De eerste twee thema's worden uitgewerkt in een historische analyse. De benadering is beschrijvend ('hoe is het ingericht') en geeft inzicht in de discussies die over de inrichting van het stelsel zijn en worden gevoerd, de gehanteerde argumenten en de uitkomsten.
Het derde thema gaat over de deelname aan het vmbo in het perspectief van de doorstroom naar de tweede fase. Uit doorstroomanalyses weten we dat de ontwikkeling van de deelname aan het vmbo niet losgezien kan worden van de deelnameontwikkeling in de andere schooltypes in de eerste fase.
Het vierde thema analyseert de deelname aan in het vmbo op basis van de toelatingsregimes in het onderwijs en de invloed van ouders/verzorgers op onderwijskeuzes in de eerste fase.

Duitsland, België/Vlaanderen, Denemarken, Engeland/VK en Zweden zijn referentielanden. De twee eerstgenoemde landen kennen – net als Nederland – een sterk gedifferentieerd voortgezet onderwijs

naar niveau en inhoud en een relatief grote deelname aan het beroepsonderwijs. Deze landen lenen zich goed voor een vergelijking van de aansluiting tussen het gedifferentieerde voortgezet onderwijs en het secundair beroepsonderwijs. Daarnaast is Duitsland interessant omdat daar het eindniveau in de eerste fase los staat van de toelating tot het (duale) en beroepsonderwijs in de tweede fase en België /Vlaanderen vanwege de recent voorgestelde stelselingrepen en onderliggende probleemanalyse.
Denemarken kent een grote instroom in het secundair beroepsonderwijs, voorafgegaan door een voorbereidende fase waarin beroepsgerichte en algemeen vormende inhouden niet in schooltypen gescheiden zijn. Dat geldt ook voor Engeland, maar daar is vooral de aansluiting van de eerste fase op de tweede fase interessant vanwege de discussies die al geruime tijd over dit thema worden gevoerd. Zweden laat zien dat maatschappelijke ontwikkelingen ook op een – in vergelijking met de andere landen – andere manier hun beslag kunnen krijgen op de aansluiting van de eerste en de tweede fase

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk twee richt zich op de inrichting van de eerste fase van het vo in relatie tot historische maatschappelijke veranderingen:
- de positie van het vmbo binnen het voortgezet onderwijs als voorbereiding op beroep en samenleving;
- beroepsvoorbereidende programma's in *lower secondary education* in andere landen.

Het derde hoofdstuk gaat over de aansluiting tussen de eerste en de tweede fase:
- de doorstroom van het vmbo (eerste fase) naar de tweede fase in mbo en vo (havo)
- de inrichting van beide fases naar onderwijsinhouden (algemeen vormend en/of beroepsgericht);
- de inrichting van beide fases naar pedagogisch-didactische benadering;
- exclusieve en minder exclusieve relaties tussen (beroepsgerichte) inhouden in en schooltypes in *lower* en *upper secondary education* in andere landen.

Het vierde hoofdstuk schetst historische en verwachte ontwikkeling van de deelname aan het vmbo:
- de deelname aan het vmbo in relatie tot de deelname aan havo en het vwo en in relatie tot de doorstroom naar mbo en hbo (de beroepsonderwijskolom);
- de deelname ontwikkeling van Nederland in vergelijking tot andere landen op basis van deelnamecijfers naar fase en leeftijd (15 en 17 jarigen).

Het vijfde hoofdstuk gaat over de samenhang tussen het aanbod in de eerste fase en de voorkeuren van ouders en leerlingen zoals die zichtbaar worden in selectie- en toelatingsprocedures:
- de toelatingsregimes in het Nederlandse voortgezet onderwijs en de invloed van voorkeuren van ouders op keuzes voor vervolgonderwijs;
- keuzegedrag en toelatingsregimes in andere landen op het niveau van *lower secondary education*.

In het vo zijn onderbouw en bovenbouw gangbare begrippen, evenals eerste en tweede fase. De termen onder- en bovenbouw zijn aanduidingen voor de indeling van het voortgezet onderwijs: in het vmbo vormen leerjaar 1 en 2 de onderbouw, in havo en vwo klas 1,2 en 3. De bovenbouw van het vmbo bestaat uit leerjaar 3 en 4, van het havo uit klas 4 en 5 en van het vwo uit leerjaar 4, 5 en 6. De term eerste fase wordt gebruikt voor het vmbo als geheel en de onderbouw van havo en vwo. De term 'tweede fase' wordt momenteel alleen gebruikt in het havo en vwo en valt samen met de bovenbouw. Voordat de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) van kracht werd (1996) viel het

mbo onder de Mammoetwet en had de term tweede fase ook betrekking op het mbo; het mbo als tweede (vervolg)fase op het vmbo. In het dagelijks spraakgebruik worden deze aanduiding voor het mbo nog steeds gebruikt. Dit gebruik nemen we hier over.

In internationale vergelijkingen wordt gewerkt met de begrippen *lower* en *upper secondary education* voor de positionering van schooltypen tussen het primair en hoger onderwijs. Aan de hand van deze indeling vallen het vmbo en de onderbouw van havo/vwo onder *lower secondary* en de bovenbouw van havo/vwo onder *upper secondary*, evenals het mbo. In de praktijk komen de begrippen eerste en tweede fase dus overeen met de Nederlandse begrippen 'eerste fase' en 'tweede fase'.

In de internationale vergelijkingen in deze studie wordt het vmbo vergeleken met vormen van *lower secondary education* in andere landen (H 2 en 5), wordt de inrichting van de eerste en tweede fase vergeleken met de inrichting van de *lower* en *upper secondary education* in andere landen (H 3) en vergelijken we de deelname aan algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs waarin nationale en internationale classificaties uiteen kunnen lopen op basis van leeftijd (H 4). De vergelijking van de onderwijsdeelname op 15 en 17-jarige leeftijd maakt het mogelijk naar de effecten van de knip tussen de eerste fase en de tweede fase te kijken in de deelname aan algemeen vormende en beroepsgerichte opleidingen. Die knip ligt in Nederland immers op ongeveer 16-jarige leeftijd bij de overgang van vmbo en jaar 3 havo/vwo naar mbo dan wel leerjaar 4 havo/vwo. Neemt in de tweede fase de deelname aan beroepsgerichte opleidingen toe, of juist af?

Een andere – in internationaal verband veel gebruikte - indeling is de ISCED-classificatie (zie bijlage 1). Deze valt grotendeels samen met de indeling in *lower* en *upper secondary education*, maar niet helemaal: het Nederlandse mbo 1 niveau valt onder *upper secondary education* maar is in de ISCED classificatie ingedeeld op ISCED 2, terwijl mbo-niveaus 2 en 3 en de middenkaderopleiding op mbo 4 onder *upper secondary* vallen, evenals de bovenbouw van havo en vwo. Het verschil tussen beide indelingen is dat de eerste de leeftijdsgebonden progressie door het systeem zichtbaar maakt en de tweede (ISCED) kijkt naar de inhoud en zwaarte van programma's.

2 Maatschappelijke veranderingen en de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs

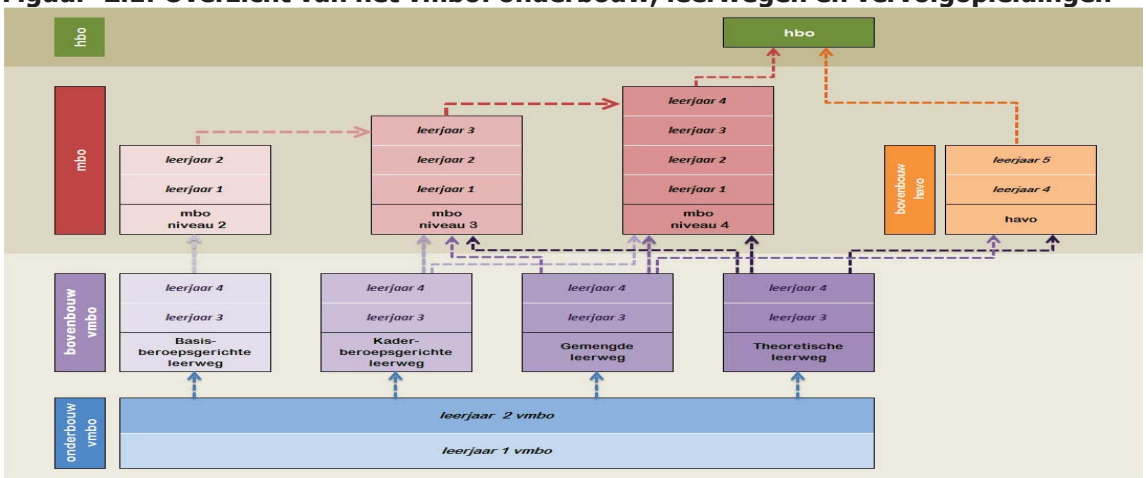
2.1 De ontwikkeling van het vmbo als schooltype

De structuur van het vmbo[2]
Het vmbo duurt vier jaar. De twee eerste jaren vormen de onderbouw. In de onderbouw volgen leerlingen grotendeels hetzelfde lesprogramma. De bovenbouw begint in leerjaar 3 en duurt eveneens twee jaar. Het kent programma's in vier verschillende leerwegen:

- de basisberoepsgerichte leerweg;
- de kaderberoepsgerichte leerweg;
- de gemengde leerweg;
- de theoretische leerweg.

Volgens de omschrijving van het Ministerie van OCW[3] bereidt de *basisberoepsgerichte leerweg* leerlingen uitsluitend voor op de basisberoepsopleidingen in het mbo (niveau 2). Deze leerweg kunnen leerlingen kiezen als ze praktisch ingesteld zijn. Leerlingen kunnen deze leerweg ook als leer-werktraject volgen; in dat geval volgen ze een groot deel van het onderwijs in een leerbedrijf.
De *kaderberoepsgerichte leerweg* is voor leerlingen die het liefst kennis opdoen in de praktijk. Deze leerweg bereidt de leerling voor op de vakopleidingen en middenkaderopleidingen in het mbo (niveau 3 en 4).
Leerlingen kunnen de *gemengde leerweg* kiezen als ze weinig moeite hebben met studeren en zich willen voorbereiden op bepaalde beroepsopleidingen. Deze leerweg bereidt voor op de vakopleidingen en middenkaderopleidingen in het mbo (niveau 3 en 4).
Leerlingen kunnen de *theoretische leerweg* kiezen als ze weinig moeite hebben met studeren en nog geen specifieke beroepsopleidingen wil kiezen. De theoretische leerweg bereidt de leerling voor op de vakopleidingen en de middenkaderopleidingen (niveau 3 en 4) in het mbo. Soms kan een leerling uit de gemengde en theoretische leerweg ook doorstromen naar de havo. Havo-scholen kunnen hiervoor zelf regels opstellen.
Figuur 2.1 geeft een overzicht van de opbouw van het vmbo en opties voor vervolgopleidingen na het vmbo; deze mogelijkheden zijn leerwegafhankelijk.

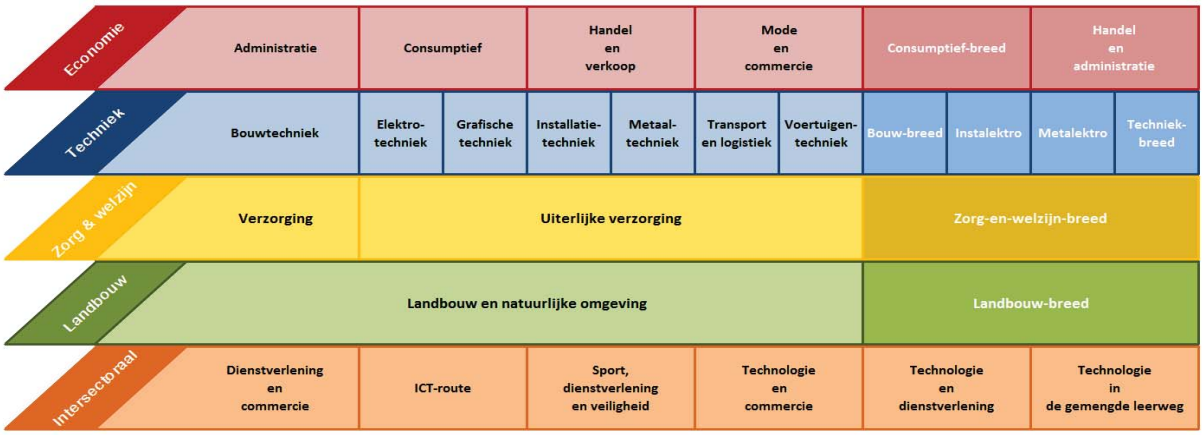
Figuur 2.1: Overzicht van het vmbo: onderbouw, leerwegen en vervolgopleidingen



[2] De informatie in deze sectie is afkomstig uit de Doorstroomatlas vmbo (Ministerie van OCW, 2012).
[3] zie: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo

Studieresultaten in de onderbouw zijn uiteindelijk bepalend voor de keuze van een leerweg. Leerlingen die in de onderbouw al in een leerweg zijn begonnen, kunnen in de overgang naar de bovenbouw nog van leerweg wisselen. Het vakkenpakket van leerlingen in de theoretische leerweg bestaat uit algemene theoretische vakken. Deze leerlingen krijgen in principe geen beroepsgerichte vakken. De leerlingen die naar een van de andere leerwegen gaan krijgen wel beroepsgericht onderwijs. Die leerlingen kiezen een sector.
Het vmbo kent vier sectoren: Economie, Techniek, Zorg & welzijn en Landbouw. Elke sector kent een aantal afdelingen, waaruit de leerling een keuze maakt. Bijvoorbeeld de afdeling Consumptief in de sector Economie of de afdeling Voertuigentechniek in de sector Techniek. Daarnaast zijn er programma's met onderdelen uit twee of meer afdelingen. Dat zijn de intrasectorale programma's. Sinds 2007 zijn er ook intersectorale programma's met lesstof uit meerdere sectoren. Deze programma's zijn vooral bedoeld voor leerlingen die zich willen oriënteren op meerdere sectoren. Bijvoorbeeld omdat ze nog niet goed weten welke richting ze op willen.

Figuur 2.2: Sectoren en afdelingen (intrasectorale programma's staan in witte letters)



De kerntaak van het vmbo, als onderdeel van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, is het voorbereiden van leerlingen op vervolgonderwijs: op het mbo en op de bovenbouw van het havo. De programma's in de sectoren zijn er mede op gericht leerlingen te helpen hun beroepsinteresse te ontdekken en een afgewogen keuze te maken voor een mbo-opleiding. In de gemengde en de theoretische leerweg worden leerlingen ook voorbereid op het havo. De school bepaalt in samenspraak met de leerling en diens ouder(s)/verzorger(s) of de leerling vanuit de gemengde of theoretische leerweg kan doorstromen naar het havo.

De totstandkoming van het vmbo

De inrichting van het vmbo in vier leerwegen in 1999 is grotendeels terug te voeren op kenmerken van de schooltypen die in het vmbo zijn samengebracht[4]: het voorbereidend beroepsonderwijs (vbo) en het middelbaar algemeen vormend onderwijs (mavo). In deze periode speelden vier veranderingen in het voortgezet onderwijs, waarvan de introductie van het vmbo er één was:
- invoeren van profielen in de bovenbouw van havo en vwo;
- introductie van het studiehuis in de bovenbouw van havo en vwo;
- invoeren van leerwegen in vbo en mbo (het vmbo);
- invoeren van het praktijkonderwijs.

[4] Dat wil zeggen dat de wet op het voortgezet onderwijs zodanig is aangepast dat het opleidingsaanbod van het vbo en mavo in vier leerwegen wordt geherformuleerd die samen het vmbo vormen. Op de vraag of de herordening verder dan deze herformulering zou moeten gaan konden dan ook verschillende antwoorden worden gegeven, bijvoorbeeld of het onderbrengen van vier leerwegen in één schooltype ook zou moeten leiden tot onderbrenging in één gebouw.

Interessant is dat in die tijd bij een aantal betrokkenen de verwachting leeft dat de interventies samen tot een niveauverhoging in het vo zullen leiden, ook in het vmbo: '*het vmbo wordt door de invoering van de leerwegen in zijn geheel zwaarder*'. Het gevolg zou zijn: minder instroom in de theoretische leerweg in vergelijking tot de mavo en meer leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen - meer ongediplomeerde uitval en groei van de deelname aan assistentopleidingen (niveau 1) in het mbo (Moerkamp & de Bruijn, 1999, 34-35). Zoals verderop in dit Stardossier zal blijken zijn de verwachtingen deels uitgekomen; deelnamepatronen zijn over het algemeen meer gedifferentieerd geworden dan aanvankelijk was bedacht.

Een belangrijke aanleiding voor het introduceren van het vmbo is de sterke teruggang van de deelname aan het lager beroepsonderwijs (lbo) en later het voorbereidend beroepsonderwijs (vbo). Van der Waals (2009) berekent dat in de jaren 1970 – 1980 het aantal leerlingen in het lbo met 45% terugliep, deels als gevolg van demografische ontwikkelingen, maar ook omdat 'veel ouders hun kinderen liever naar de mavo zagen gaan dan naar het lbo' (2009, 6).
De tweede aanleiding zijn zorgen over de toekomst van het mavo. Omdat steeds meer leerlingen direct naar het havo of het vwo gaan verliest het positie als opstaptrede in het algemeen voortgezet onderwijs[5]. De nieuwe oriëntatie van het mavo wordt voorbereiding op het mbo.
De derde aanleiding is de wens de deelname aan het speciale onderwijs te reduceren; het vmbo moet met inzet van leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) een groot deel van de leerlingen opvangen die tot dan toe naar LOM[6]-en MLK[7]-scholen gaan; met name in de basisberoepsgerichte leerweg. Voor het beoogde kleine aantal leerlingen waarvoor het vmbo te hoog gegrepen is er het eveneens nieuwe Praktijkonderwijs (Moerkamp & de Bruijn, 1999).

Samenvoeging van vbo en mavo tot vmbo leek de oplossing waarbij met name de gemengde leerweg dit samengaan moet symboliseren; het bieden van de mogelijkheid om algemeen vormende en beroepsgerichte inhouden te combineren (De Bruijn, 2006). Vanaf het begin was er ook twijfel of de combinatie van de schooltypen een succes zou kunnen worden. Al in 2002 vroeg Bronneman c.s. zich af of door het formuleren van drie doelen voor het vmbo de gewenste statusverhoging van het vbo kan slagen: '*de integratie van een groeiend aantal zorgleerlingen met motivatie- en gedragsproblemen (ook leerlingen die tot op heden het speciaal onderwijs bezochten) zal de beeldvorming van het vmbo, en het vbo in het bijzonder geen goed doen'* (Bronneman-Helmers e.a., 2002).

Samengaan van lbo/vbo en mavo werd ook om andere redenen bepleit. Door de technologische ontwikkelingen, de groei van het overheidsapparaat en de dienstensector groeit de behoefte aan hoger geschoold personeel ten koste van de vraag naar lager en ongeschoold personeel (Liefbroer & Dykstra 2000, Van der Ploeg, 1993).
In het perspectief van het kunnen beantwoorden van de groeiende vraag naar middelbaar en hoger geschoolden in economie en samenleving worden de lage doorstroom, de gebrekkige aansluiting tussen lbo/vbo in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en de hoge voortijdige uitval een probleem. Een manier om deze aansluiting te 'sturen' is de introductie van de startkwalificatie. De ondergrens in het te bereiken onderwijsniveau gedefinieerd veronderstelt een nagenoeg volledige doorstroom van vmbo naar mbo[8]. Alvorens op zoek te gaan naar werk, c.q. het onderwijs te verlaten moet een leerling ten minste een startkwalificatie hebben op het niveau van een tweejarige mbo-opleiding (mbo 2).

---

[5] In tegenstelling tot wat vaak wordt aangenomen stagneerde de doorstroom tussen mavo en havo al voor de invoering van het vmbo. Al zo'n vier jaar voor de invoering van het vmbo (1999) liep deze doorstroom terug (Van Esch & Neuvel, 2009). De Bruijn heeft berekend dat de doorstroom tussen 1985 en 2000 van 20 naar 11% daalde (De Bruijn, 2006). Na de invoering van het vmbo naam deze doorstroom in eerste instantie weer toe (De Bruijn, 2006; Van Esch & Neuvel, 2009). Zie ook paragraaf 3.2.
[6] LOM: Leer- en OpvoedingsMoeilijkheden.
[7] MLK: Moeilijk Lerende Kinderen.
[8] In het oorspronkelijke advies van de Commissie Van Veen over de bovenbouw van het vbo en mavo werden vijf leerwegen voorgesteld; statusverbetering van het vbo (de beroepsvoorbereidende leerwegen van het vmbo) is alleen mogelijk als er voor

Heeft het vmbo zich tot een schooltype kunnen ontwikkelen? In de vestigingsstructuur van scholen is vrij weinig is veranderd. Nog in 2005 wordt bijna 45% van de mavo-opleidingen in een avo(/vwo)-schoolverband aangeboden (Bronneman-Helmers, 2007). Tabel 2.1. geeft de situatie in 2012:

Tabel 2.1: Aantal vo-vestigingen met vmbo-leerwegen (2012)

Vo-vestigingen met vmbo-leerwegen	aantal	percentage
avo-combinaties (mavo, havo en/of vwo)	294	32
alleen mavo (vmbo-tl)	113	12
alle leerwegen vmbo	316	34
alleen beroepsgerichte leerwegen vmbo	202	22
totaal	925	100

Bron: eigen berekeningen Bron-data

Op basis van deze gegevens blijkt weliswaar het aandeel van de avo-combinaties met mavo is gedaald, maar dat in 2012 44% van de vestigingen een exclusief avo-karakter heeft en een derde (34%) van de vestigingen als 'integraal vmbo' kan worden omschreven.
Het aantal locaties zegt nog niet veel over de verdeling van de leerlingen over deze locaties. Van Eck c.s. constateren dat weliswaar het aantal 'mavo-vestigingen' (categorale mavo/vmbo-t vestigingen en mavo's die deel uitmaken van een scholengemeenschap) constant is gebleven, maar dat in deze vestigingen het aantal leerlingen is gegroeid (2013). Uit eigen (ecbo) berekeningen blijkt dat de meeste leerlingen in de theoretische leerweg hun opleiding volgen op een vestiging waar ook havo of havo/vwo wordt aangeboden.

De combinatie van deze gegevens geeft de indruk dat de meeste leerlingen in de theoretische leerweg hun opleiding volgen op locaties waar ook andere vormen van algemeen vormend onderwijs worden aangeboden en de meeste leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen en de gemengde leerweg op locaties waar alleen (combinaties van) deze leerwegen worden aangeboden.

Onbekend is of er een relatie is tussen vestigingsbeleid en deelnameontwikkeling. De veronderstelling is wel geuit dat, vooral in de grote steden, het inrichten van vmbo-brede vestigingen in het eerste decennium werd ontmoedigd omdat die leidde tot een scherpe daling van de deelname aan de theoretisch leerweg en een toename in aparte vestigingen (mavo) of als onderdeel van een havo/vwo-school/vestiging (zie ook paragraaf 5.1). In dat geval gaat het er dus niet alleen om of het vmbo zich tot één schooltype heeft weten te ontwikkelen, maar ook of de combinatie van beroepsgerichte en theoretische leerwegen ooit meer heeft kunnen worden dan de som der delen.

De ontwikkeling van de deelname aan het vmbo in hoofdlijnen
In de loop der jaren is de deelname aan het vmbo gedaald. De verdeling van de leerlingen in het derde leerjaar van het vo, dat is het moment waarop – na de onderbouw – nagenoeg niet meer van schooltype wordt gewisseld[9] en alle leerlingen nog in *lower secondary* zitten, is het aandeel van de leerlingen in het vmbo met iets meer dan 8% gezakt van 59,4 naar 51,3% en in het havo/vwo met 7% gestegen van 38,5 naar 45,5 %.

zwakke leerlingen een leerweg openstaat die direct naar de arbeidsmarkt leidt. Voor leerlingen voor wie de andere leerwegen te moeilijk zijn zou deze vijfde leerweg voorbereiden op eenvoudige functies op de arbeidsmarkt. Deze vijfde weg is uiteindelijk het Praktijkonderwijs geworden (Bronneman-Helmers, 2007).
[9] Deze vergelijking is correcter dan de vergelijking van totale aantallen leerlingen. Immers met een duur van 5, respectievelijk 6 jaar hebben havo en vwo al een volumevoorsprong op het vierjarig vmbo.

Tabel 2.2: Verdeling van leerlingen in leerjaar 3 van het vo in % (2001–2012)

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Totaal	201.391	203.188	201.973	208.470	210.337	207.921	203.282	201.314	198.054	196.112	200.083	203.659
Totaal pro	2,2	2,0	2,7	3,5	3,4	3,2	2,8	2,9	2,9	3,3	3,2	3,3
Totaal vmbo 3 bl/kl	34,2	33,9	32,5	31,0	30,1	28,9	28,3	27,1	25,7	25,2	24,6	24,7
Totaal vmbo 3 gl/tl	25,2	25,3	24,9	24,9	25,1	25,4	25,5	25,6	25,9	25,9	26,6	26,6
havo 3	18,2	17,9	18,3	18,5	18,8	19,5	19,7	19,7	20,5	20,8	20,7	21,2
havo/vwo3	2,6	3,0	3,0	3,2	3,1	3,0	3,1	3,3	3,4	3,0	3,3	3,2
vwo 3	17,7	17,8	18,6	18,9	19,5	20,1	20,6	21,3	21,6	21,8	21,5	21,1

Bron: eigen berekening data Referentieraming 2012 (Jan Neuvel)

Uit tabel 2.2 blijkt ook dat de daling van de deelname aan het vmbo op het conto van de beroepsgerichte leerwegen - met name de basisberoepsgerichte leerweg - geschreven kan worden (vmbo bl/kl). De deelname aan de gemengde en theoretische leerweg is daarentegen (licht) gestegen.

2.2 De positie van het vmbo in het vo

In haar dissertatie Overheid en onderwijsbestel (2011) reconstrueert Bronneman de beleidsvorming in het voortgezet onderwijs in de jaren tussen 1990 en 2010. Het onderwijsbeleid in het voortgezet onderwijs staat in een lange traditie van vergroting van kansengelijkheid door het verminderen van het primaire effect van het herkomstmilieu [het effect van het thuismilieu en de kwaliteit van de bezochte basisschool, AW/EdB] op schoolprestaties. Als één van de mogelijkheden werd al in de jaren ’60 geopperd de keuze voor een van de schooltypen in het voortgezet onderwijs uit te stellen (‘vroege selectie’) en toe te werken naar een meer geïntegreerd voortgezet onderwijs. Lang werd de (politieke) oplossing gezocht in de introductie van een gemeenschappelijk vakkenpakket (basisvorming) in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1983), maar uiteindelijk ontbrak de politieke consensus voor een eenduidige keuze tussen brede basisvorming in een uniform brugklasmodel en het ‘wegwerken van zwaktes in het huidige stelsel’ (260). Het begrip ‘basisvorming’ kreeg zelfs zo’n negatieve lading dat het in 2003 werd vervangen door ‘onderbouw’ (263). Door het vergroten van de ruimte om de onderbouw van het voortgezet onderwijs naar het eigen inzicht van scholen in te richten in 2006, is de gemeenschappelijke basis nog verder verwaterd (ibid.).

De introductie van het vmbo in het voortgezet onderwijs maakt het stelsel op het oog eenvoudiger. Er blijven drie schooltypen over: het vmbo, het havo en het vwo. Maar *‘in de beeldvorming [ontstond] een duidelijke tweedeling binnen het voortgezet onderwijs: het vmbo dat voorbereidt op het mbo en het havo/vwo dat voorbereidt op het hoger onderwijs’* (31). Anders gezegd, als je naar het havo wilt kun je het beste voorsorteren in de onderbouw en daarbij vooral letten op de inrichting (smalle of brede combinatieklassen) van de onderbouw van de beoogde school.

2.3 De relatie tussen het vmbo en het mbo en de beroepskolom

De relatie tussen vmbo en mbo

Als gevolg van de positionering van het vmbo in de eerste fase van het vo wordt voor leerlingen in het lbo/vbo, c.q. het vmbo, het mbo eindonderwijs. Een ontwikkeling die overigens al is ingezet met de omvorming van het *lager* beroepsonderwijs (lbo) tot *voorbereidend* beroepsonderwijs (vbo) in 1992 en daarvoor al met de opname van het mbo in de wet op het voortgezet onderwijs (de Mammoetwet).

De vraag naar de relatie tussen wetgeving en maatschappelijke ontwikkelingen zoals de stijging van de onderwijsdeelname heeft een hoog kip-ei gehalte: wat was eerst? Tieben heeft berekend dat de stijging van de onderwijsdeelname al voor 1968 is ingezet en de wet op het voortgezet onderwijs de functie heeft gehad van het effectief 'kanaliseren' van deze stijging (2010).
Door de opname van het mbo in deze wet wordt het een bouwsteen in het integrale bestel en krijgt het een functie binnen de kaders van het totale bestel[10]. Met een fasering van het voortgezet onderwijs in een eerste en een tweede fase wordt al in 1968 geconstateerd dat uiteindelijk het lbo een onvoldoende basis geeft voor maatschappelijke en beroepsmatige participatie; daarvoor dienen leerlingen beide fasen te doorlopen. De tweede fase beroepsonderwijs bestaat op dat moment uit het sterk conjunctuur gevoelige leerlingwezen en het equivalent van de huidige bol 3 en 4 opleidingen. Vandaar termen als 'gat in de Mammoetwet' als argument voor de introductie van het voltijds kort middelbaar beroepsonderwijs (kmbo) in de jaren '80 (de huidige bol 1 en 2 opleidingen); het is het sluitstuk van een beroepsgericht aanbod voor alle leerlingen van 16 jaar en ouder (De Bruijn, 1997).

Nog voortdurend wordt het streven naar hogere onderwijsniveaus in beleidstargets bekrachtigd. Denk aan de Lissabondoelstellingen op grond waarvan in de EU-lidstaten tenminste 40% van de 30-34 jarigen een diploma op tertiair niveau (vanaf ISCED 5[11]) gehaald moeten hebben in 2020. Deze doelen lijken in Nederland eerder een codificerend dan een stimulerend effect te hebben, aangezien dit land al enige tijd boven deze grens zit met een score van 43%, zij het dat het desondanks 10 EU-landen voor moet laten gaan (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf).

De positie van het vmbo in de beroepsonderwijskolom
In 2001 lanceerde de Commissie Boekhoud de doorstroomagenda Beroepsonderwijs; het creëren van een doorlopende leerlijn van het vmbo, via het mbo naar het hbo. Er zou een aan het algemeen vormend onderwijs parallelle route in het beroepsonderwijs naar het hoger beroepsonderwijs moeten komen, beginnend in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het idee van twee gelijkwaardige doorstroomroutes naar het hoger beroepsonderwijs bestaat overigens al langer. In 1976 pleite Van Wieringen al voor een dubbele identiteit van het hoger beroepsonderwijs. Het hoger beroepsonderwijs zou niet alleen moeten aansluiten op de leerinhouden en leerstijl van de eerste en tweede fase van het algemeen voortgezet onderwijs, maar op de inhouden en leerstijl op de eerste en tweede fase van het beroepsonderwijs.
Het concept van een beroepskolom veronderstelt de mogelijkheid dat leerlingen uit het vmbo hun opleiding in het hbo kunnen afronden. Daartoe moeten leerlingen in het mbo eerst een diploma op niveau 4 halen; alleen een diploma op dat niveau geeft toegang tot het hbo. Leerlingen die op een ander niveau instromen in het mbo kunnen ook naar het hbo, maar moeten dan eerst in het mbo intern doorstromen van bijvoorbeeld niveau 2 naar niveau 4.

De beroepsonderwijskolom begint in het vmbo. Voor elk van de vier leerwegen in het vmbo is de doorstroom naar de mbo-niveaus geregeld in de zogenoemde Doorstroomregeling. Deze geeft bij doorstroom naar een verwante sector leerlingen uit de kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg het recht op instroom op niveau 3 en 4 (middenkader opleidingen) van het mbo[12] (Min. OCenW, 2001). Bij plaatsing van leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg wordt de Doorstroomregeling echter vaak niet gevolgd en worden ze in het mbo op niveau 2 geplaatst; van de leerlingen die in het mbo in de beroepsbegeleidende leerweg verdergaan zelfs 75% (Neuvel & van Esch, 2010).

[10] In deze periode bestond het mbo uit wat nu de huidige bol 3 en 4 opleidingen zijn. Het leerlingwezen blijft er nog buiten en wordt pas in 1996 met de wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) onderdeel van het mbo.
[11] Zie bijlage 1 voor een toelichting op de ISCED classificatie.
[12] Voor doorstroom naar sommige niet-verwante sectoren gelden aanvullende eisen.

Deze 'onderplaatsing' reduceert de kans op een mbo-diploma op niveau 4 aanzienlijk, en daarmee de kans op doorstroom naar het hbo. Zo haalt rond de 18% van de leerlingen in de bol-route uiteindelijk een diploma op mbo-niveau 4. In de bbl-route is het percentage 12% (eigen berekeningen Bron-data, Jan Neuvel, 2012).
Anders gezegd, het beoogde verschil tussen de kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg was gelegen – in het perspectief van aansluiting op het mbo – in het accent op een meer beroepsgerichte of meer theoretisch gerichte voorbereiding op het mbo. In de praktijk is het verschil tussen de leerwegen uitgemond in een niveauverschil. De vereiste inspanningen om door te kunnen stromen in de beroepsonderwijskolom vallen daarmee min of meer samen met de mate van beroepsgerichte voorbereiding op het vmbo.

2.4 Beroepsvoorbereidende programma's in *lower secondary education* in Denemarken en Engeland

In paragraaf 1.4 is beschreven dan in internationale vergelijkingen de begrippen *lower* en *upper secondary education* worden gehanteerd. In deze indeling valt het vmbo, met de onderbouw van havo/vwo en mbo1 onder *lower secondary* en mbo 2, mbo 3 en de middenkaderopleiding op mbo 4 samen met de bovenbouw van havo/vwo onder *upper secondary education*. We kijken naar de ontwikkeling van het onderwijsaanbod dat in Nederlandse termen vergelijkbaar is met het vmbo.

In Nederland is met het onderbrengen van het voltijds middelbaar beroepsonderwijs als *upper secondary education* in het publiek onderwijsbestel in 1968 de aanzet gegeven tot een verandering van het karakter van het beroepsonderwijs van beroepsopleidend naar beroepsvoorbereidend in *lower secondary education* (de eerste fase). Deze verandering, ingegeven door de toenemende complexiteit in de samenleving en de beroepspraktijk, is niet zonder slag of stoot gegaan en nog steeds onderwerp van controverses. In deze paragraaf kijken we naar de positie van het beroepsonderwijs (voorbereidend of –opleidend) op het niveau van *lower secondary education* in Denemarken en Engeland.

In beide landen wordt de keuze voor een algemeen of beroepsgericht vervolgtraject op 16-jarige leeftijd gemaakt, maar waar in Denemarken de inrichting van het voortraject geen onderwerp van discussie is en een algemene basisvorming deelname aan het beroepsonderwijs in de tweede fase niet in de weg staat, komt het stelsel van beroepsopleidingen in Engeland niet van de grond en lukt het niet *lower secondary education* te transformeren tot een voorbereiding op een algemeen én een beroepsgericht vervolg.

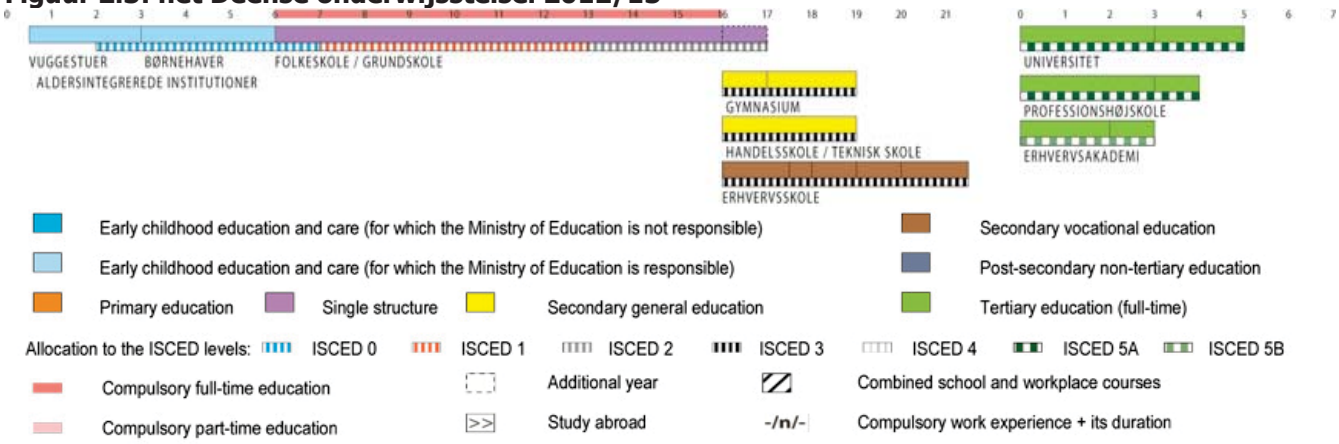
Denemarken
In Denemarken maken jongeren op hun 16e een keuze voor een vervolg in het algemeen voortgezet onderwijs of in het beroepsonderwijs. Tot die tijd nemen ze deel aan funderend onderwijs, waarvan de 10-jarige *Folke-* of *Grundskole* de leerplichtperiode bestrijkt. De afsluiting van de Folkeskoleperiode valt samen met het eind van de leerplicht en het begin van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, maar kan met een jaar worden verlengd als leerlingen meer tijd nodig hebben voor het maken van een keuze (figuur 2.1).

Naast het *Gymnasium* wordt ook het handels- en technisch gymnasium (*Handelsskole* en *Teknisk Skole*) tot het algemeen voortgezet onderwijs gerekend. Beide schooltypes zijn evenwel dubbel kwalificerend: ze bereiden voor op de arbeidsmarkt en op deelname aan het hoger onderwijs. Leerlingen kunnen op hun 16^{e} ook naar het beroepsonderwijs (*Erhversskole*), dat is onderverdeeld in

een al dan niet schoolgebonden basistraject van een half jaar en een hoofdtraject dat in principe volledig duaal wordt ingevuld. Op dit basisstramien kan worden gevarieerd met niveaudifferentiatie, verkorte of verrijkte en/of verlengde trajecten die aansluiten op het tertiair onderwijs. Door deze variatie kan de opleidingsduur uiteen lopen van 1,5 tot 5,5 jaar. Leerlingen die er niet in slagen voor hun duale opleidingsfase een arbeidsplaats te verwerven, of deze verliezen, kunnen op basis van een opleidingsgarantie hun studie alsnog afronden.

In de vergelijking met Nederland komen de leerjaren 7-10 van de *Folkeskole* overeen met de eerste fase van het voortgezet onderwijs (in internationale termen: *lower secondary education*; ISCED niveau 2) en vormen het *Gymnasium*, de *Handelsskole*, *Teknisk Skole* en de *Erhversskole* de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Ook in Nederland markeert de overgang naar *upper secondary education* (ISCED niveau 3) het begin van een nieuwe onderwijsfase: de tweede fase van havo en vwo en de overgang naar het mbo na afronding van het vmbo.

Figuur 2.3: het Deense onderwijsstelsel 2012/13



Bron: Eurydice

De *Folkeskole* bestaat al sinds 1814 en is opgericht in een periode waarin in vele staten een begin werd gemaakt met nationale onderwijswetgeving. Bij oprichting hadden alle leerlingen het recht op zeven jaar onderwijs. In de loop der jaren is die periode verlengd tot de huidige 10 jaar. Het Deense ministerie van Onderwijs beroemd zich erop dat tussen het moment van oprichting en het eind van de 20e eeuw de onderwijswet waarin deze onderwijsvorm is geregeld slechts vijf keer is aangepast.
http://eng.uvm.dk/Fact-sheets/~/media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx

In essentie biedt de Folkeskole basisvorming zonder expliciete inhoudelijke beroepenoriëntatie. Het kent evenmin speciale klassen voor vakken of verschillende oriëntaties op het vervolg. Het onderwijsconcept is gebaseerd op de ideeën van de Deense filosoof en onderwijshervormer Gruntvig over algemene publieke onderwijsvoorzieningen voor alle Deense jongeren als een 'een school voor het leven' (Ramboll, 2011). In de omschrijving van het Deense ministerie van Onderwijs is het doel van de *Folkeskole:' The Folkeskole is, in cooperation with the parents, to provide students with the knowledge and skills that will prepare them for further education and training and instil in them the desire to learn more; familiarise them with Danish culture and history; give them an understanding of other countries and cultures; contribute to their understanding of the interrelationship between human beings and the environment; and promote the well-rounded development of the individual student.*

The Folkeskole is to endeavour to develop the working methods and create a framework that provides opportunities for experience, in-depth study and allows for initiative so that students develop awareness and imagination and a confidence in their own possibilities and backgrounds such that they are able to commit themselves and are willing to take action.
The Folkeskole is to prepare the students to be able to participate, demonstrate mutual responsibility and understand their rights and duties in a free and democratic society. The daily activities of the school must, therefore, be conducted in a spirit of intellectual freedom, equality and democracy.
http://eng.uvm.dk/Fact-sheets/~/media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx

De voorbereiding op het vervolgtraject krijgt vorm in de leerjaren 7-10/11. Oriëntatie op een vervolg in algemeen en voortgezet onderwijs en arbeidsmarktoriëntatie is een verplicht vak in alle jaren van de *Folkeskole*,. In de latere leerjaren krijgt het concreet vorm in een concreet en individueel toekomstplan: *'Each student acquires knowledge of his or her own competencies and potential, to the educational system and to the opportunities in the labour market with the aim of achieving a solid foundation for choosing an education or occupation'*. Dit 'onderwijsplan' wordt in de laatste twee leerjaren afgerond in samenhang met de daadwerkelijke transitie naar de vervolgopleiding.
http://eng.uvm.dk/Fact-sheets/~/media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx

Gelet op de inrichting van de Deens tweede fase is het lastig de vervolgkeuze van jongeren in een dichotomie aan te geven. Als we deelname aan de *Handelsskole* en *Teknisk Skole* tellen als beroepsonderwijs gaat ongeveer 95% van de jongeren na het verlaten van de *Folkeskole* door naar de tweede fase, waarvan 55% naar een beroepsgerichte opleiding:

- 40% gaat naar het beroepsonderwijs (*Erhversskole*);
- 15% gaat naar de *Handelsskole* of de *Teknisk Skole* ;
- 40% gaat naar het *Gymnasium*.

http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects_Networks/Guidance/policy_practice_examples/DENMARK%E2%80%99S_STRATEGY_TO_TACKLE_SCHOOL_DROP-OUT_THROUGH_GUIDANCE.pdf

Engeland[13]
Evenals in Denemarken kunnen in Engeland leerlingen met een beroepsopleiding beginnen na twee fases van geïntegreerd voortgezet onderwijs (*secondary schools),* als vervolg op het basisonderwijs (*primary education*). Na afronding van *secondary education* heeft een leerling vier onderwijsfases doorlopen; *Key Stages* genoemd. Figuur 2.2 geeft het Engelse stelsel weer naar schooltype, maar het probleem in Engeland is dat voor enig begrip van het stelsel het onderwijs in meerdere classificaties begrepen moet worden. Minder naar schooltypen dan naar *Key Stages,* die samenvallen niveaus en leeftijdscategorieën. Tabel 2.3 laat de samenhang tussen de verschillende indelingen zien:

Tabel 2.3: Engelse onderwijsstelsel in *key stages,* verblijfsjaren, leeftijden, ISCED-niveau

		Years	Ages	ISCED
Early years	Foundation stage	-	3–5	0
Primary	Key stage 1	1–2	5–7	1
Primary	Key stage 2	3–6	7–11	1
Secondary	Key stage 3	7–9	11–14	2
Secondary	Key stage 4	10–11	14–16	3
Post-compulsory secondary	-	12–13	16–18/19	3

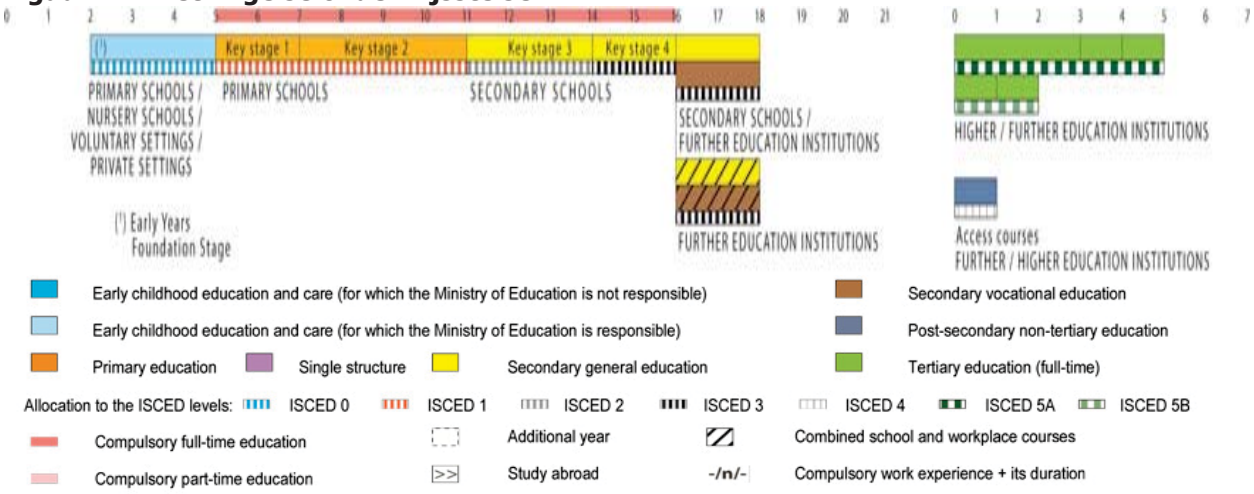
Bron: Eyridice

Leeftijdsmarkeringen/*Key Stages* zijn een belangrijke beschrijvingscategorie aangezien progressie door deze vier fases meer prestatie- dan leeftijdsafhankelijk is; zittenblijven is zeer ongebruikelijk

[13] De verschillende naties van het Verenigd Koninkrijk (Engeland, Schotland, Wales, Noord-Ierland) voeren elk een eigen onderwijsbeleid. De stelsels komen in hoofdlijnen overeen, maar de beleidsmatige prioriteiten zijn soms verschillend.

Het prestatieniveau na *Key Stage* 4 bepaalt uiteindelijk het niveau en de richting waarin leerlingen het voortgezet onderwijs verlaten. Leerlingen sluiten deze onderwijsfase af met een kwalificatie op ISCED niveau 3, zoals figuur 2.4 laat zien. De inhoud van het onderwijs in de vier *Key Stages* is vastgelegd in het zogenoemde National Curriculum.

Figuur 2.4: het Engelse onderwijsstelsel



https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview.

In *Key Stages* 1 – 3, in internationale termen: in *primary* en *lower secondary education*, worden leerlingen beoordeeld aan de hand van zogenoemde National Curriculum Assessments. De uitkomsten tellen mee in de beoordeling bij de afronding van *Key Stage 4.* Leerlingen beginnen *Key Stage* 4 op een enigszins gedifferentieerd prestatieniveau:

Tabel 2.4: Prestatie-indicatoren in het Engelse voortgezet onderwijs

Key Stage	Schooljaar	Leeftijd	Verwacht niveau	Maximaal niveau
Key Stage 1	2	7	2	3
Key Stage 2	6	11	4	6
Key Stage 3	9	14	6	7

Bron: http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/assessment

Op 16 jarige leeftijd, aan het eind van *Key Stage* 4 (*upper secondary education*) en samenvallend met het eind van de leerplicht, nemen leerlingen deel aan een schoolonafhankelijk examen (*GCSE*) waarin per schoolvak op vijf niveaus (A- E) een kwalificatie kan worden gehaald die op ISCED niveau 3 (*upper secondary*) zijn geclassificeerd[14]. Ook kunnen leerlingen in het open Engelse systeem opgaan voor een andere, gelijkwaardige, kwalificatie[15]. Het kwalificatieniveau bepaalt de vervolgopties, waaronder het beroepsonderwijs. Sinds 2000 kunnen leerlingen ook opgaan voor *vocational GCSEs*, gericht op een vervolg in een beroepsopleiding of de beroepsuitoefening. De beroepsgerichte GCSE's, bedoeld om een doorlopende beroepsgerichte route tot op hoog niveau mogelijk te maken vinden weinig aftrek; weinig leerlingen kiezen voor dit examen (Cedefop, 2008).
Key Stage 4 bereidt leerlingen - in niveaugroepen – voor op de *GCSEs*, waarmee deze fase een zekere niveaudifferentiatie kent. Rond de 6% slaagt niet voor de GCSEs.

[14] Leerlingen kunnen ook doorstuderen om op te gaan voor hun '*A-levels*' in zogenoemde A-Level courses voor 16-19 jarigen.
[15] In Engeland kunnen particuliere organisaties, '*awarding bodies*' of '*exam boards*', diploma's (*qualifications*) aanbieden, ook als alternatief voor GCSEs. Deze kwalificaties worden jaarlijks gepubliceerd door het ministerie van onderwijs in het *Annual Qualifications Market Report*. De beoordeling/accreditatie van deze kwalificaties en de kalibratie op de GCSEs is in handen van een *agency*: Ofqual. Het gaat om grote aantallen; zo'n 20.000 '*regulated qualifications*', waarvan ongeveer de helft courant is (http://ofqual.gov.uk/about-us/). Scholen bereiden op deze kwalificaties voor maar ontwikkelen zelf geen examenopgaven af.

Recente onderwijsvernieuwingen beogen de onderwijsdeelname in Engeland te verlengen en richten zich op de leeftijdscategorie van 14-19 jarigen; de '14-19 curriculum reform'. Het belangrijkste doel is het verhogen van de onderwijsdeelname van 17-19 jarigen. In Engeland is de onderwijsdeelname na *secondary education* met 74% de laagste van Europa (Nederland 89%): '*the UK is the only developed country in which the further education participation rate falls below 75%; this may be the result of an emphasis on academic qualifications combined with a diverse system of vocational qualifications which have not yet succeeded in achieving either 'parity of esteem' or an established value on employer markets*' (UNICEF, 2013, 18)
Door de focus op algemene vorming verlaten jongeren het onderwijs zonder beroepsvoorbereiding. Het probleem in Engeland is niet de programmatische aansluiting tussen de eerste en tweede fase maar het ontbreken van aantrekkelijke alternatieven om in het onderwijs te blijven in de vorm van een beroepsgericht aanbod. Het National Curriculum bestaat bijna geheel uit algemene vakken. Het wordt in 2014 vervangen; dat wil zeggen dat binnen de vakkenstructuur inhouden worden aangepast:

Tabel 2.5: Structuur van het Engelse nationale curriculum

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
Age (Year groups)	5-7 (1-2)	7-11 (3-6)	11-14 (7-9)	14-16 (10-11)
CORE SUBJECTS				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
FOUNDATION SUBJECTS				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

Bron: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4

Het aanbod van beroepsopleidingen is in Engeland niet ondergebracht in een eigenstandig schooltype. Leerlingen die na *Key Stage* 4 naar een beroepsopleiding willen kunnen terecht op *Further Education Colleges*. Deze verzorgen beroepsopleidingen voor jongeren en volwassenen, alsook cursussen voor iedereen die na hun *secondary school* periode niet voor hun GCSEs opgingen, dan wel alsnog een of meer vakken op een hoger GCSE-niveau willen afsluiten.

Beroepsonderwijs heeft de reputatie van een voorziening voor leerlingen die op basis van hun prestaties niet toelaatbaar zijn in meer algemeen vormende vervolgroutes. Het is al jaren onderwerp van discussie: 'W*e have never had in this country a vocational education track that is as well understood as the academic one (GCSEs and A-levels), nor one which has been seen as a naturally effective means of preparing young people for work or further study (…) we are left with an alphabet soup of qualifications of different sizes, at different levels, with few clear progression routes between them'* (DfES, 2005). In de woorden van het invloedrijke Wolf Report (2011, 7): '*Good vocational programmes are, therefore, respected, valuable and an important part of our, and any other country's educational provision. But many vocational students are not following courses of this type. Alongside the many young people for whom vocational education offers a successful pathway into employment or higher education, there are hundreds of thousands for whom it does not'.*

Wat ook niet helpt is dat bijna permanent wordt ingegrepen in het aanbod van beroepsopleidingen en nieuwe initiatieven naast oude worden geplaatst in een open markt-gedreven system: '*the governance and qualification structure of English VET has been the subject of continuous change in recent decades, whereas changes in the governance and qualification setup of academic education have been incremental; a situation that undermines the status of VET because it increases uncertainties and a lack of transparency in VET which make academic pathways in education appear more attractive and trustworthy to learners'* (Etl en Hayward 2010, 328). Daarmee ontstaat de ironische situatie dat het Engelse beroepsonderwijs constant veel aandacht krijgt maar dat de opbrengst van deze aandacht daar niet in verhouding toe staat.

Een voorbeeld is de curriculumhervorming voor het onderwijs voor 14- tot 19-jarigen, geïntroduceerd in 2005. Deze moest jongeren de mogelijkheid geven een route uit te stippelen naar de arbeidsmarkt en/of doorstroom naar hoger onderwijs met behulp van dubbelkwalificerende diploma's (*New Diplomas*). Daarbij zouden het verlengen van de leerplicht tot het 18e jaar (in 2015), uitbreiding van het aantal *Apprenticeships* en financiële ondersteuning vooral laagopgeleide jongeren uit lage sociaaleconomische milieus in het onderwijs moeten vasthouden. Om min of meer te verwachten redenen verliep de implementatie van deze hervorming niet soepel. Er was vanaf het begin twijfel of de *New Diplomas* de concurrentie met de GCSE's aan zouden kunnen (Nuffield, 2007). Ook ontbrak consensus over de inrichting van het onderwijsstelsel: moeten nieuwe 'doorlopende leerlijnen' worden ontwikkeld voor 14-19 jarigen of moet de bestaande fasering worden gehandhaafd (zie tabel 2.3)? Pleitbezorgers voor de eerste optie wijzen erop pleit dat nu vaak keuzes voor een vervolg in een informatievacuüm worden gemaakt pas nadat leerlingen de *secondary school* op 16-jarige leeftijd hebben verlaten (Skills Commission, 2013). Een ander discussiepunt was of in de doorlopende leerlijnen voor 14-19 jarigen de introductie van beroepsgerichte vakken op 14 jarige leeftijd niet te vroeg komt (ibid., 29). En tot slot is er het punt van de kwaliteit van het onderwijsaanbod. Het Engelse *post-compulsory* beroepsonderwijs is niet onderverdeeld in schooltypen als wel in typen kwalificaties waarop men zich op een school, bijvoorbeeld een *Further Education College*, kan voorbereiden. Omdat er tot nu toe meer aandacht is voor een *level playing field* dan voor een *equal playing field*[16] loopt de kwaliteit van het scholingsaanbod uiteen: er is een uniform kwaliteitsniveau nodig om het beroepsonderwijs aantrekkelijk te maken (ibid., 36).
Inmiddels zijn een aantal voornemens weer ingetrokken en bestaan de *New Diploma's* niet meer[17]. De huidige regering geeft de voorkeur aan een reorganisatie van de beroepsgerichte kwalificaties voor 16-19 jarigen (ook wel *Key Stage 5* genoemd). Er komen minder kwalificaties (zie voetnoot 15) en de resterende kwalificaties moeten aan strengere regels voldoen, zoals voorgesteld in het eerder geciteerde rapport van Alison Wolf, en worden ingedeeld in drie typen, waarvan de laatste een nieuwe categorie is: *1) 'traditional academic qualifications, 2) applied general qualifications, which provide progression into employment, an Apprenticeship or higher education and 3) Tech-Level qualifications, more specialized skills and knowledge for a particular employment sector*[18]. Of ook aanbieders aan een strenger kwaliteitsoordeel worden onderworpen blijft de vraag.

[16] Er is wel aandacht voor gelijke kansen voor toetreding op de onderwijsmarkt (voor scholingsaanbieders), maar veel minder voor de kwaliteit(handhaving) van de voorzieningen die worden aangeboden.
[17] '(*NEW) Diplomas were developed by the previous government for students aged 14 to 19. The diploma is no longer available to new students'*. http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/qualifications/diploma
[18] Zie: https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/Government%20Response%20to%20consultation%20on%20reform%20of%20Level%203%20vocational%20qualifications%20for%2016-19%20year%20olds.pdf

2.5 Markeringspunten bij de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs

In tegenstelling tot Denemarken en Engeland kent Nederland een traditie van beroepsgerichte voorbereiding in *lower secondary education.* Inmiddels is de beroepsvoorbereiding in Nederland verdeeld over de eerste en tweede fase, met een onderscheiden invulling in *lower* en *upper secondary education*. In Denemarken en Engeland krijgen leerlingen in de eerste fase alleen les in algemene vakken om op hun 16^{e} een keuze te maken voor een vervolg in algemene of beroepsvoorbereidende richting. Daarvoor volgen ze een vorm van *comprenhensive* onderwijs; in Denemarken in een schooltype waarin de basisschool en *lower secondary education* zijn geïntegreerd en in Engeland aan de hand van een gemeenschappelijk ('National') curriculum dat is verdeeld over vier fases die samen de periode van het basisonderwijs en *lower* én *upper secondary education* bestrijken.

De Deense onderwijsinrichting is het resultaat van een geleidelijke uitbouw van het 'volksonderwijs'. De uitbreiding van de onderwijsdeelname en de voorbereiding op beroepsuitoefening en op maatschappelijke participatie is niet gezocht in nieuwe schooltypen, maar in de uitbreiding van het bestaande. De verlenging van de leerplicht gaat hand in hand met het uitbreiden van het curriculum met een voor alle leerlingen gemeenschappelijke voorbereiding op maatschappelijke participatie en op een vervolgtraject in het onderwijs. Maatschappelijke ontwikkelingen zijn binnen het bestaande systeem opgevangen.
Ook in Engeland bouwt de eerste fase inhoudelijk voort op het basisonderwijs; gesymboliseerd door een doorlopende fasering tot en met *upper secondary education*. In alle fasen bepaalt het algemeen vormend *National Curriculum* de onderwijsinhoud. Omdat pas aan de hand van het niveau van afsluiting van dit onderwijs (GCSE's) een vervolgkeuze kan worden gemaakt, is er in het onderwijs zelf weinig aandacht voor individuele voorbereidingen op een vervolgroute. Een vervolg is - dan ook - voor een groot aantal leerlingen niet vanzelfsprekend.
Vele regeringen hebben geprobeerd aan deze situatie een eind te maken. De voorlaatste door enige stelselingrepen. Eerder dan nu, vanaf *Key Stage* 3/*lower secondary education*, zou het mogelijk moeten zijn te kiezen voor een algemeen vormend of beroepsvoorbereidend vervolg. Deze interventie is echter weer van de agenda verdwenen. Door het ontbreken van consensus over de inrichting van het stelsel roepen voorstellen doorgaans veel weerstand op. De status van de *GCSEs* is onaantastbaar en het reorganiseren van het scholings- en kwalificatieaanbod ligt gevoelig omdat dit impliceert dat de overheid meer grip krijgt op het veelal private aanbod van beroepskwalificaties en -opleidingen. De meest recente ontwikkeling is dat aan (de (aanbieders) van beroepsgerichte kwalificaties hogere eisen zullen worden gesteld, maar (vooralsnog) niet aan aanbieders van het daarop voorbereidende opleidingsaanbod.

In het Deense en het Engelse onderwijs zijn sociaaleconomische ontwikkelingen op heel verschillende wijze vertaald in aanpassingen van het onderwijsstelsel. Denemarken heeft gekozen voor een geleidelijke uitbreiding van het basisonderwijsconcept totdat het zich tot en met het niveau van *lower secondary education* uitstrekte. In het sterk output (kwalificatie) gerichte Engeland ontbreekt consensus over de implicaties van sociaaleconomische ontwikkelingen voor de inrichting van de eerste en tweede fase van het onderwijs. Het gevolg is een min of meer 'status aparte' van het beroepsonderwijs in termen van de status van kwalificaties en inhouden, de positie van aanbieders van kwalificaties en van opleidingen en van toegangs- en accreditatieregelingen voor (nieuwe) aanbieders.

Ook in Nederland wordt verschillend gedacht over implicaties van sociaaleconomische ontwikkelingen voor de inrichting van het onderwijs. Dat heeft in de jaren zeventig en tachtig geleid tot een

moeizame herinrichting van *lower secondary education* onder de slagschaduw van eerdere discussies over de invoering van middenschool met de invoering van de basisvorming en het vmbo als compromiskeuzes en daarmee van meet af aan een ambigue positie van het vmbo.
In de vergelijkingslanden is het onderwijs tot op secundair niveau algemeen vormend, zij het met verschillende oriëntaties op vervolgroutes. In Nederland zijn beroepsgerichte inhouden in *lower secondary education* opgesloten in twee leerwegen. Met de afname van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen krijgt de eerste fase van het Nederlandse *lower secondary education* sluipenderwijs eveneens een algemeen vormend karakter. Dit thema heeft echter de Nederlandse beleidsagenda (nog) niet bereikt.

3 Inrichting en aansluiting van de eerste en tweede fase

3.1 De doorstroom van de eerste fase (vmbo) naar de tweede fase (mbo en havo) en de beroepskolom

In het voorafgaande hoofdstuk is kort ingegaan op doorstroommogelijkheden van vmbo-leerlingen in de tweede fase; in het mbo en het havo. In deze paragraaf gaan we dieper op dit thema in. In het algemeen is de omvang van de doorstroom uit de eerste naar de tweede fase toegenomen, maar zijn de doorstroompatronen veranderd.

De ontwikkeling van de doorstroom van vmbo-leerlingen naar de tweede fase: mbo en havo
Tabel 3.1 laat de ontwikkelingen in de doorstroom tussen vmbo en mbo zien naar vmbo-leerwegen en niveaus. De tabel maakt duidelijk dat tussen de peilmomenten, er zit zes jaar tussen, leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg zich concentreren in mbo 2, en leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg vooral in mbo 3. In het vorige hoofdstuk hebben we geconstateerd dat leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg volgens de Doorstroomregeling recht hebben op doorstroom naar mbo 4, maar dat veel leerlingen worden 'ondergeplaatst' op een lager niveau. Uit tabel 3.1 is op te maken dat deze vorm van onderplaatsing tussen 2006 en 2012 met bijna 10 procentpunt is toegenomen. Leerlingen uit de gemengde en theoretische leerweg, voor zover ze naar het mbo gaan, trekken meer naar mbo-niveau 4. In deze periode is de doorstroom uit de theoretische leerweg naar het havo van 17,9 naar 16,1% gedaald en uit de gemengde leerweg licht gestegen van 5.6 naar 6,4%:

Tabel 3.1: Doorstroom uit vmbo leerwegen naar mbo niveaus 2005/2006 - 2011/2012

uit leerweg vmbo	aantal	naar mbo 1 (%)	naar mbo 2 (%)	naar mbo 3 (%)	naar mbo 4 (%)
Basisberoepsgerichte leerweg uitstroom vmbo '05-'06 instroom mbo '06-'07	26.727	7,0	86,3	5,4	1,3
Basisberoepsgerichte leerweg uitstroom vmbo '11-'12 instroom mbo '12-'13	18.657	5,8	89,8	3,8	0,6
Kaderberoepsgerichte leerweg uitstroom vmbo '05-'06 instroom mbo '06-'07	26.219	1,4	21,5	33,3	43,8
Kaderberoepsgerichte leerweg uitstroom vmbo '11-'12 instroom mbo '12-'13	24.973	1,3	22,4	42,2	34,1
Gemende leerweg uitstroom vmbo '05-'06 instroom mbo '06-'07	6.634	0,7	8,4	21,8	69.1
Gemende leerweg uitstroom vmbo '11-'12 instroom mbo '12-'13	8.039	0,6	8,1	19,5	71,0
Theoretische leerweg uitstroom vmbo '05-'06 instroom mbo '06-'07	31.124	0,8	6,9	19,0	73,3
Theoretische leerweg uitstroom vmbo '11-'12 instroom mbo '12-'13	31.145	0,6	6,6	18,6	74,2

Bron: Eigen berekeningen Bron-data (Jan Neuvel, ecbo)

In tabel 2.2 werd zichtbaar dat het vmbo in termen van deelname aan de verschillende leerwegen van dominant beroepsgericht geleidelijk meer algemeen vormend wordt. In tabel 3.1 zien we dat deze ontwikkeling samengaat met een toename van de vmbo-doorstroom naar mbo-niveau 4. Daar staat tegenover dat het totale aandeel van de vmbo-leerlingen dat naar het havo gaat enigszins daalt.

De ontwikkeling van de doorstroom van vmbo-leerlingen in de beroepsonderwijskolom (hbo)
Tabel 3.2 laat het aantal en percentage zien van de leerlingen die in respectievelijk 2005 en 2006 in het derde leerjaar van een vmbo-leerweg zaten, en via het mbo naar het hbo zijn doorgestroomd. Tot nu toe is deze doorstroom alleen voor deze twee cohorten inzichtelijk omdat latere cohorten nog niet volledig het mbo hebben verlaten en in eerdere jaren nog geen leerlingnummers waren ingevoerd. De tabel laat zien dat – wat te verwachten was – het aandeel doorstromers naar het hbo per leerweg sterk verschilt en de hbo-doorstroom uit de basis, maar toch ook uit de kaderberoepsgerichte leerweg op grote afstand staat van de hbo-doorstroom uit de andere leerwegen.

Tabel 3.2: Doorstroom naar het hbo per vmbo-leerweg (cohorten 2005 en 2006)

cohort vmbo 3	leerweg	Instroom hbo aantal	Instroom hbo %
2005	Basisberoepsgerichte leerweg	8.521	5,7
	Kaderberoepsgerichte leerweg	5.164	22,1
	Gemengde leerweg	782	39,7
	Theoretische leerweg	5.809	44,8
0026	Basisberoepsgerichte leerweg	5.879	4.4
	Kaderberoepsgerichte leerweg	5.920	20,6
	Gemengde leerweg	970	36,9
	Theoretische leerweg	6.534	42,1

Bron: eigen berekeningen Bron-data (ecbo: Jan Neuvel)

In het Nederlandse onderwijs zitten 15-jarigen over het algemeen in de eerste fase en de 17 jarigen in de tweede fase. Aan de hand van deze twee leeftijdscategorieën kunnen we dus nagaan of de verdeling tussen deelname aan algemeen vormende en beroepsgerichte programma's van de 15-jaringen zich doorzet in de deelname op 17 jarige leeftijd.

Tabel 3.3: Verdeling 15-jarigen in het vo naar richting (2001/2012 – 2012/2013)

Onderwijsvorm	2003-2004 (%)	2007-2008 (%)	2012-2013 (%)
Totaal leerlingen	187.336	192.849	187.056
Deelname vmbo/havo/vwo	182.282 (100%)	187.008 (100%)	181.757 (100%)
- waarvan alg. leerjaren 1-2-3	14.136 (7,8)	11.905 (6,3)	11.335 (6,2)
- waarvan vwo 3/6	34.244 (18,7)	39.775 (21,1)	39.520 (21.7)
- waarvan havo 3/5	34.244 (18,7)	37.431 (20,0)	39.654 (21,8)
- waarvan vmbo-tl	35.919 (19,7)	36.065 (19,2)	36.422 (20,0)
- waarvan vmbo-gl	7.814 (4,2)	10.869 (5,4)	11.636 (6,4)
- waarvan vmbo-kb	25.195 (13,8)	26.830 (14,3)	24.644 (13,5)
- waarvan vmbo-bb	30.730 (16,8)	24.133 (12,9)	18.545 (10,2)

Bron: CBS Statline

Tabel 3.3 bevestigt de daling die we ook in tabel 2.2 zagen: de deelname aan beroepsvoorbereidende opleidingen, vooral aan de basisberoepsgerichte leerweg, daalt. In deze tabel van een aandeel van 30,6% in 2003-2004 tot 23,7% in 2012-2013. Maar we zien ook dat de algemenen vormende leerwegen van het vmbo zich weten te handhaven; hun aandeel is gegroeid van 23,9 naar 26,4%.

Hoe is de verdeling in de deelname aan algemeen vormend en beroepsonderwijs in de tweede fase? Tabel 3.4 laat dat zien, zij het dat gegevens over de deelname aan het mbo in vroege jaren ontbreken:

Tabel 3.4: Verdeling van de 17-jarigen naar schooltype en niveau (2003– 2012)

Onderwijsvorm	2003-2004 (%)	2007-2008 (%)	2012-2013 (%)
Totaal leerlingen vo en mbo	**71.151***	**172.203 (100%)**	**166.992 (100%)**
Deelname vmbo/havo/vwo	68.965	77.174	78.696
- waarvan alg. leerjaren vo	1.601	488 (0,2)	957 (0,5)
- waarvan vwo 3/6	29.548	35.919 (20,8)	35.397 (21,1)
- waarvan havo 3/5	24.558	29.677 (17,2)	30.549 (18,3)
- waarvan vmbo-tl	4.306	3.836 (2,2)	4.410 (2,6)
- waarvan vmbo-gl	459	601 (0,3)	863 (0,5)
- waarvan vmbo-kb	2.855	2.942 (1,7)	3.276 (1,9)
- waarvan vmbo-bb	5.359	3.711 (2,1)	3.244 (1,9)
Deelname mbo totaal	geen data	91.809 (53,3)	84.330 (50,4)
- waarvan niveau 1	--	4.471	3.682
- waarvan niveau 2	--	31.500	25.395
- waarvan niveau 3	--	17.770	18.203
- waarvan niveau 4	--	38.168	37.050

*Bron: CBS Statline; *alleen vo; data voor het mbo zijn op Statline beschikbaar vanaf leerjaar 2005-2006.*

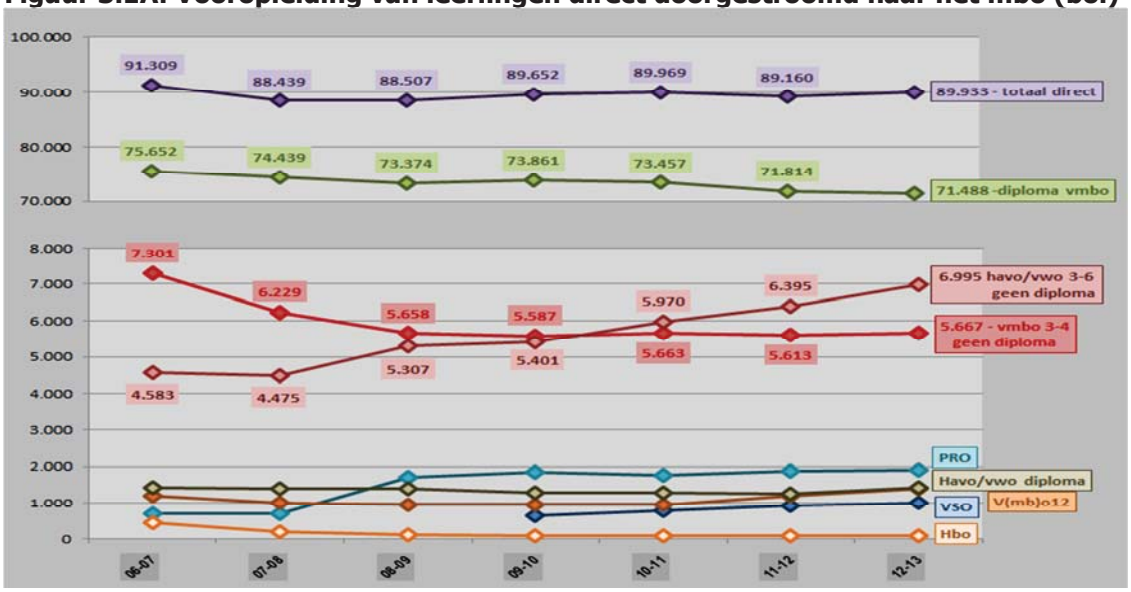
In tegenstelling tot de daling van de deelname aan beroepsopleidingen op 15 jarige leeftijd, daalt de deelname aan beroepsgerichte trajecten op 17-jarige leeftijd slechts licht van 57,1 naar 54,2%. Terwijl in 2012-2013 van de 15-jarigen rond de 25% aan beroepsvoorbereidend onderwijs deelneemt, is dat bij de 17 jarigen rond de 55%. De beweging naar meer deelname aan algemeen voortgezet onderwijs in de eerste fase, die grotendeels ook een 'upgrading' is, zien we dus niet terug in de tweede fase voortgezet onderwijs. De deelname aan het mbo op 17-jarige leeftijd is bovendien groter dan die aan alle programma's van het vmbo op vijftienjarige leeftijd. Gegeven het feit dat een deel van de gediplomeerden van de theoretische en gemengde leerweg verder gaat in het havo, moet de instroom in het mbo ook uit andere bronnen komen. Met andere woorden: de beroepsonderwijskolom wordt niet alleen door vmbo-leerlingen gebruikt als route naar een beroepskwalificatie. In de volgende sub-paragraaf analyseren we deze ontwikkeling.

De instroom in de tweede fase (mbo) naar vooropleiding

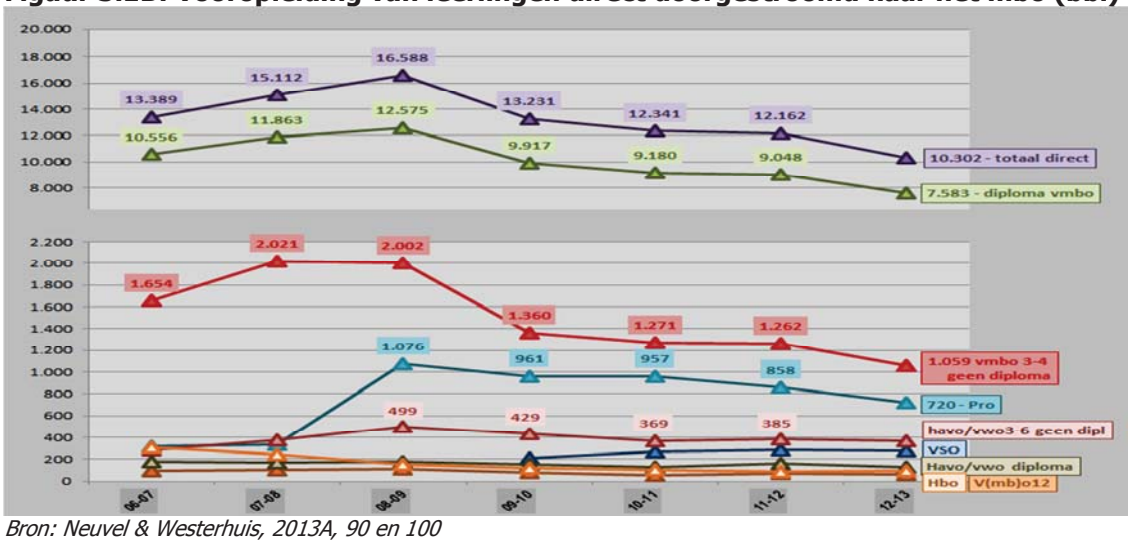
Figuur 3.1 laat de ontwikkeling zien van de instroom in het mbo voor de beroepsopleidende en de beroepsbegeleidende leerweg van het mbo naar de vooropleiding van de studenten. Duidelijk zal zijn dat de deelname aan de beroepsopleidende leerweg aanmerkelijk groter is dan die aan de beroepsbegeleidende leerweg en dat in beide leerwegen de deelname daalt. De structurele daling van de deelname aan de beroepsbegeleidende leerweg in vergelijking tot de opleidende leerweg is grotendeels terug te voeren op de daling van de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo; leerlingen uit deze leerweg vervolgen hun opleiding in het mbo merendeels in de beroepsbegeleidende leerweg (op niveau 2).

Voorts valt op dat met name in de beroepsopleidende leerweg de dalende instroom uit het vmbo wordt gecompenseerd door de instroom van leerlingen met een andere vooropleiding; met name ongediplomeerde leerlingen uit het havo en vwo en, in meer bescheiden mate, leerlingen uit het praktijkonderwijs (pro) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso) . In de beroepsbegeleidende leerweg gaat het om veel kleinere aantallen, maar daar valt met name de sterke stijging en gelijkelijke daling op van de deelname van leerlingen uit het pro.

Figuur 3.1A: Vooropleiding van leerlingen direct doorgestroomd naar het mbo (bol)



Figuur 3.1B: Vooropleiding van leerlingen direct doorgestroomd naar het mbo (bbl)



Bron: Neuvel & Westerhuis, 2013A, 90 en 100

In tabel 3.5 zijn de vooropleidingen weergegeven van instromende leerlingen in mbo 4 in 2005 en 2012. In deze periode heeft de samenstelling van de instroom een aantal veranderingen ondergaan.

Tabel 3.5: Instroom mbo 4 naar vooropleiding (2005 en 2012)

	2005		2012	
	aantal	%	aantal	%
Vooropleiding				
Onderbouw vo	56	>0,1	81	>0.1
Vmbo bl	339	0,8	140	0,2
Vmbo kl	10.390	25	8.697	18
Vmbo gl	3.914	9	5.835	12
Vmbo tl*	23.244	54	23.244	48
Vo 3	575	1	496	1
Havo 4/5 (wv dipl)	4.067 (1.390)	10 (3)	6.239 (1.543)	13 (3)
Vwo 4/5/6	83	0,2	157	0.3
Hbo	18	>0.1	3.609	7
Totaal	**42.686**	**100**	**48.498**	**100**

*Bron: eigen berekeningen Bron-data (ecbo: Jan Neuvel) * Dat het aantal instromende leerlingen uit de theoretische leerweg in 2005 en 2012 identiek is, is toeval AW/EdB).*

Uit de tabel wordt duidelijk dat vooral de instroom van leerlingen van buiten het vmbo (havo en hbo) is gegroeid en deze groei de stijging van de instroom in mbo 4 verklaart. De reden dat de groei van de hbo-instroom niet in figuur 3.1 zichtbaar is, is dat hbo'ers na het stoppen van hun opleiding niet direct, maar na een of twee jaar naar het mbo gaan.
Van de leerlingen met een vmbo-achtergrond is de instroom uit de gemengde leerweg toegenomen en de kaderberoepsgerichte leerweg afgenomen. Al met al is door de stijgende instroom uit andere schooltypen, het aandeel van de leerlingen met een vmbo-beroepsgerichte achtergrond op mbo 4 niveau van een kleine 26% tot iets boven de 18% gedaald. In de beroepsonderwijskolom kwalificeren zich vooral, en steeds meer, studenten met een algemeen vormende achtergrond (hbo-studenten niet meegerekend) via het mbo voor het hbo.

Naast de groei van studenten die stoppen in het hbo is ook de groei van het aantal leerlingen uit de eerste fase van het avo opvallend. De instroom uit het havo naar het mbo kent een wat wisselend patroon dat vooral de laatste tijd lijkt ingegeven door een groeiende voorkeur bij havisten. Tot midden jaren negentig groeide de instroom in het mbo uit het havo van vooral gediplomeerde havisten die voorheen niet (direct) verder gingen met een formele opleiding. Daarna daalt deze instroom, waarschijnlijk als gevolg van de invoering van de vernieuwde tweede fase in havo/vwo in 1998-1999. Naast andere ingrepen (zwaardere eindexameneisen, een sterker beroep op zelfwerkzaamheid) werd toen de tamelijk vrije vakkenpakketkeuze vervangen door een keuze tussen vier studieprofielen met bijbehorende vakkenpakketten. Deze verzwaring van het havo/vwo-programma had het oogmerk een betere afstemmen op het hoger onderwijs en een meer gerichte doorstroom van het havo naar het hbo en van het vwo naar de universiteit te bewerkstellingen (De Bruijn, 2006). Aanvankelijk slaagt de opzet en gaan meer leerlingen van het havo naar het hbo (Neuvel & Westerhuis, 2013). De cijfers in tabel 3.5 laten zien dat zich een terugslag lijkt af te tekenen. De ongediplomeerde havo-instroom in het mbo stijgt. Ook is de sterke groei van de instroom uit het hbo opvallend, mogelijk vanwege het strenger toepassen van het bindend studieadvies. Het is verleidelijk de terugslag op het conto van de opwaartse beweging te schrijven (hoofdstuk 4).

Hoe ontwikkelt zich de instroom in mbo 1 en mbo 2; is er naast een concentratie van leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo ook sprake van een toenemende instroom uit vso en pro? In tabel 3.6 zien we in het effect van de daling van de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg in de instroom in mbo 1. Deze verhult enigszins de toename van de ongediplomeerde instroom uit de andere leerwegen van het vmbo.

Tabel 3.6: Instroom mbo 1 naar vooropleiding (2005 en 2012)

	2005		2012	
	aantal	%	aantal	%
Vooropleiding				
Vso	0	0	1.170	15
Pro	653	9	1.751	22
Onderbouw vo	1.334	18	1.341	17
Vmbo bl z diploma	2.744	37	1.833	23
Vmbo kl z diploma	512	7	686	9
Vmbo gl z diploma	59	0,7	116	1,5
Vmbo tl z diploma	327	4	494	6
Vmbo bl diploma	1.170	16	386	5
Vmbo kl diploma	274	3,6	58	0,5
Vmbo gl diploma	43	0,6	8	>0,1
Vmbo tl diploma	275	3	22	0,2
Avo 3/4/5/6	38	0,5	31	0,3
Avo diploma	19	0,2	2	>0,1
Hbo	0	0	24	0,2
Totaal	**7.427**	**100**	**7.922**	**100**

Bron: eigen berekeningen Bron-data (Jan Neuvel)

De toename van ongediplomeerde instroom in mbo 1 wordt beter zichtbaar tegen de achtergrond van de daling van de gediplomeerde instroom uit het vmbo van 23,2 naar 5,7%. Vooruitlopend op de introductie van de entree-opleidingen concentreert de ongediplomeerde uitstroom uit het vmbo zich dus al in mbo 1. Aangezien de ongediplomeerde uitstroom uit het vmbo afneemt (zie de volgende sub-paragraaf) is er – met de terugloop van de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg - sprake van een netto daling van de vmbo-instroom in mbo 1; het aandeel zakt van 71,7 naar 45,2%. Dit verlies wordt ruimschoots gecompenseerd door instroom uit het vso en pro; samen goed voor 37% van de instroom in mbo 1. De huidige instroom in mbo 1 bestaat dus vooral uit ongediplomeerde leerlingen uit het vmbo en leerlingen uit het pro; tezamen goed voor 76.5% van de instroom in 2012. Dat ongediplomeerde vmbo'ers meer naar mbo 1 gaan zien we ook in tabel 3.7; hun aandeel in mbo 2 niveau zakt van 15,4 naar 9,5%. Maar we zien in deze tabel vooral dat de dalende deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo invloed heeft op de deelname aan mbo 2. Het (gediplomeerde en ongediplomeerde) aandeel van deze leerweg in de instroom in mbo 2 zakt van 71 naar 58%. Door deze daling valt de stijgende instroom uit de kaderberoepsgericht leerweg nauwelijks op. Desondanks is in de vmbo-instroom in mbo 2 het aandeel uit de beroepsgerichte leerwegen gezakt. In absolute aantallen is er sprake van een daling van 30.416 naar 24.344 leerlingen. Deze is dus grotendeels terug te voeren op de verlaagde instroom uit de basisberoepsgericht leerweg, maar ook op de afname van de ongediplomeerde instroom. Dat in percentages de daling wel meevalt - van 90 naar 88% van de vmbo-instroom - komt omdat er sprake is van een algehele daling van de instroom in mbo 2. Dat het aandeel uit de beroepsgerichte leerwegen in de instroom in mbo 2 is gezakt moet vooral worden toegeschreven aan de grotere spreiding van de instroom over schooltypen (vooral vso en het pro) in relatie tot de dalende totaaldeelname.

Tabel 3.7: Instroom mbo 2 naar vooropleiding (2005 en 2012)

	2005		2012	
	aantal	%	aantal	%
Vooropleiding				
Vso	0	0	1.257	4
Pro	240	0,6	1.487	5
Onderbouw vo	566	1,5	448	1
Vmbo bl z diploma	3.002	9	1.375	4
Vmbo kl z diploma	1.005	3	764	2
Vmbo gl z diploma	153	0,4	247	0,5
Vmbo tl z diploma	916	3	884	3
Vmbo bl diploma	21.839	62	16.996	54
Vmbo kl diploma	4.570	13	5.209	16
Vmbo gl diploma	425	1	496	1,5
Vmbo tl diploma	1.908	5	1.502	5
Avo 3/4/5/6	422	1	427	1
Avo diploma	125	0,3	162	0,5
Hbo	4	>0,1	444	1,5
Totaal	**35.175**	**100**	**31.698**	**100**

Bron: eigen berekeningen Bron-data (Jan Neuvel)

Het rendement van de doorstroom van vmbo naar mbo en havo[19]

De afgelopen jaren is het percentage vmbo-leerlingen dat naar het mbo gaat gestegen. De absolute *omvang van de doorstroom* is vooral beïnvloed door de sterke terugloop van het aantal leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg. Deze daling werkt vooral door in de instroom op niveau 2 van het mbo. De doorstroom naar niveau 3 en 4 van het mbo is door de min of meer gelijkblijvende uitstroom uit de overige leerwegen van het vmbo nauwelijks veranderd.

Naar *de mate van (gediplomeerde en ongediplomeerde) doorstroom* is de doorstroom van vmbo naar mbo verbeterd en is de uitval in de overgang van het vmbo naar het mbo teruggelopen[20]. De

[19] De tijdreeksen van de doorstroom vmbo-mbo en hbo zijn nog te kort om het studierendement op het hbo te berekenen van specifieke de cohorten studenten die in het vmbo zijn gestart.

belangrijkste oorzaken zijn het terugdringen van uitval in vooral de basisberoepsgerichte leerweg (mogelijk ook als effect van de verminderde deelname aan deze leerweg en een groei van deelname aan pro en vso) en de terugloop van de doorstroom uit de theoretische leerweg naar havo 4. Al met al is in peiljaar 2011:

- de doorstroom uit de basisberoepsgerichte leerweg naar het mbo gestegen tot 87,3%;
- de doorstroom uit de kaderberoepsgerichte leerweg naar het mbo gestegen tot 97,7%;
- de doorstroom uit de gemengde leerweg nauwelijks veranderd en rond de 86% gebleven.
- de doorstroom uit de theoretische leerweg naar het mbo gestegen tot bijna 74% en naar het havo gedaald tot 18% (de piek was in 2008 met 21%).

De grotere doorstroom naar het mbo gaat niet gepaard met meer uitval in het mbo. Zoals te zien in tabel 3.8 neemt de schooluitval in het mbo van leerlingen die zonder onderbreking van het vmbo naar het mbo gaan, na het eerste jaar (de transitieperiode) voor alle leerwegen van het vmbo, over de jaren duidelijk af.

Tabel 3.8: Uitval mbo'ers na eerste jaar mbo met/zonder diploma en naar vmbo-leerweg

Instroom mbo	Vooropleiding vmbo (leerweg laatste jaar)			
	bl	kl	gl	tl
Coh 04-05	17,1	10,0	6,9	9,1
Coh 05-06	16,8	9,7	6,4	8,8
Coh 06-07	16,3	9,4	7,3	9,0
Coh 07-08	14,2	8,6	6,2	8,5
Coh 08-09	13,3	8,2	5,2	8,1
Coh 09-10	12,7	7,3	4,9	7,5
Coh 10-11	12,1	6,2	4,0	6,2
Coh 11-12	13,1	6,1	3,9	5,7

Bron: eigen berekeningen Bron-data (ecbo: Jan Neuvel)

De uitval van vmbo-leerlingen op de havo na het eerste jaar (havo 4) ligt rond de 20%, daarnaast doubleert 10%. Een belangrijke oorzaak van deze hoge uitval op het havo (havo 4) is dat veel havo-scholen – in tegenstelling tot leerlingen die direct in het havo zijn begonnen - oud-vmbo'ers niet toestaan te doubleren (Van Esch & Neuvel, 2009). De meeste van deze leerlingen gaan naar het mbo.

De door- en uitstroom van vmbo-leerlingen in het mbo

Hoewel de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo naar inhoudelijke oriëntatie meer gericht zijn op het mbo, biedt algemene vorming in de gemengde en theoretische leerweg meer kans op plaatsing op mbo 4 niveau. Aan deze mbo-niveaus nemen vooral jongeren deel met een avo-achtergrond, overstappende havisten inbegrepen. Voor leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen is mbo 4 bereikbaar via interne doorstroom in het mbo. Velen doen dat ook.

In het kader van deze studie is vooral de doorstroom uit niveau 1 en 2 naar niveau 3 en 4 interessant. Van de leerlingen die zijn begonnen op niveau 1 vervolgt een groot deel van de leerlingen hun onderwijs op niveau 2, zij het dat er verschil is tussen leerlingen in de bol- en de bbl-route van het mbo. Van de leerlingen in de beroepsopleidende leerweg (bol) gaat door de jaren heen zo'n 60% door naar niveau 2, in de beroepsbegeleidende route is dat aandeel gezakt tot 20% in 2011[21]. Dit verschil in doorstroomvolumes is overigens niet typisch voor niveau 1; in het hele mbo is de doorstroom uit de schoolgerichte leerweg (bol) structureel hoger dan uit de praktijkgerichte leerweg (bbl).

[20] De Bruijn laat zien dat de vmbo-mbo doorstroom tussen 1985 en 2004 is gestegen van 64 naar 71% (De Bruijn 2006). Ook Karsten geeft aan dat nog tot enkele jaren geleden zo'n 30% van de vmbo'ers het onderwijs verlieten na het vmbo (2011).
[21] Bron : http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarverslagen/2013/05/08/ocw-kerncijfers-2008-2012.html)

Van Wijk & Schouten hebben gekeken naar stapelroutes van leerlingen die in het mbo op niveau 2 zijn gestart; van hen gaan de meeste – als ze stapelen en uit de beide mbo-leerwegen tezamen - naar niveau 3 (40%); 11% gaat door op niveau 4 en eveneens 11% gaat via niveau 3 door naar niveau 4 (Van Wijk & Schouten, 2013).

Tabel 3.9: Omvang en studiesucces stapelroutes uit niveau 2 (cohorten 2004, 2005, 2006)

stapelroutes	*aantal stapelaars*	*succesvol (%)*	*gestopt met startkwalificatie (%)*	*gestopt zonder startkwalificatie (%)*
van niveau 2 naar 3	24.952	59	35	6
van niveau 2 naar 4	5.889	53	33	13
van niveau 2 via 3 naar 4	7.187	70	28	2
Totaal	38.028	60	34	6

Bron: Van Wijk en Schouten (2013, 2013A)

Tabel 3.9 laat zien hoe het stapelaars van niveau 2 vergaat. Vooral de stapelroute via niveau 3 naar niveau 4 is succesvol. Deze route heeft de hoogste succespercentage, maar het gaat om kleine aantallen; verreweg de meeste leerlingen stapelen van niveau 2 naar niveau 3 en verlaten dan het mbo. Van de stapelaars tezamen is 60% succesvol; van alle leerlingen die op niveau 2 zijn gestart haalt een derde via interne doorstroomroutes een diploma van een hoger mbo-niveau (3 of 4).
In dit verband is het antwoord op de vraag naar de langere termijn bestemmingen van leerlingen uit de verschillende vmbo-leerwegen mogelijk nog interessanter. Ondanks identieke doorstroomrechten krijgen leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg minder toegang tot mbo-opleidingen op niveau 4 dan leerlingen uit de gemengde en theoretische leerweg. Als het verschil in aanvangsniveau in de verdere onderwijsloopbaan doorwerkt is dat ook een indicatie voor de feitelijke ongelijkwaardigheid van deze leerwegen. In tabel 3.10 zijn voor twee cohorten de studieprestaties in het mbo en het hbo voor elke vmbo-leerweg weergegeven.

Tabel 3.10: Studieprestaties in mbo en hbo naar vmbo-leerweg

cohort mbo	leerweg vmbo	aantal totaal	Hoogst behaald mbo-diploma Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	naar hbo
instroom 2005	bl	31.869	5,6	33,1	22,3	12,3	5,7
	kl	26.157	1,4	13,5	23,5	41,9	22,2
	gl	6.230	0,7	6,4	16,1	64,2	39,7
	tl	35.620	0,8	6,2	11,7	65,1	44,9
	totaal	**99.876**	**2,5**	**16,7**	**18,5**	**42,1**	**26,1**
instroom 2006	bl	30.830	5,4	35,7	21,6	9,5	4,4
	kl	27.801	1,3	14,3	23,8	39,3	20,6
	gl	6.999	0,6	7,7	15,8	62,1	36,9
	tl	34.477	0,7	6,7	12,0	61,7	42,1
	totaal	**100.107**	**2,3**	**17,8**	**18,5**	**39,4**	**24,2**

Bron: eigen berekeningen Bron-data (ecbo: Jan Neuvel) . NB. De percentages in cohort 2006 vallen iets lager uit dan in cohort 2005. De reden is dat, in vergelijking met cohort 2005, een iets grotere groep uit cohort 2006 nog in het mbo zit.

De tabel laat zien dat de kans dat een leerling met een diploma van de kaderberoepsgerichte leerweg een mbo-diploma op mbo-niveau 4 haalt of doorstoomt naar het hbo aanzienlijk lager ligt dan die van een leerling uit de gemengde, en zeker de theoretische leerweg. Dat hun kansen aanzienlijk hoger liggen dan die van leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg is hier niet het punt. Het punt is dat in termen van formeel doorstroomrecht de kader, gemengde en theoretische leerwegen gelijkwaardig zijn, maar de praktijk daar (sterk) van afwijkt.

De door- en uitstroom van vmbo-leerlingen in het havo
Tabel 3.11 laat de ontwikkeling zien van het studiesucces in havo 4 van leerlingen uit de gemengde en theoretische leerweg in relatie tot het studiesucces van leerlingen uit havo 3 en de havo-instroom uit het vwo.
De cijfers in de tabel maken nogmaals duidelijk dat de havo-instroom uit de theoretische leerweg na een opleving weer is gedaald en uit de gemengde leerweg is toegenomen. Ook neemt de afstroom uit het vwo toe. Relatief weinig vmbo'ers doubleren en veel vmbo'ers verdwijnen uit het havo voordat ze aan het vijfde (examen)jaar beginnen. De al eerder genoemde verklaring voor dit verschil, dat veel havo scholen vmbo-leerlingen niet toestaan te doubleren, blijft dus actueel.

Tabel 3.11: Studiesucces in havo 4 naar vooropleiding (2005-2011)

cohort havo 4	status	gl %	tl %	vmbo %	havo %	vwo %	havo/vwo %	totaal %
2005	doubleren	6,9	7,4	7,4	16,2	8,9	15,3	13,9
	uit havo 4	16,2	22,1	21,9	7,2	5,1	6,9	9,5
	naar havo 5	76,9	70,4	70,7	76,6	86,0	77,8	76,6
	totaal aantal	**333**	**7.000**	**7.333**	**31.445**	**4.645**	**36.090**	**43.423**
2007	doubleren	6,1	6,5	6,5	15,2	7,0	14,2	12,6
	uit havo 4	23,5	23,8	23,7	7,0	4,9	6,7	10,2
	naar havo 5	70,4	69,7	69,8	77,9	88,2	79,1	77,2
	totaal aantal	**609**	**9.079**	**9.688**	**33.084**	**4.536**	**37.620**	**47.308**
2009	doubleren	5,8	6,5	6,4	16,5	7,6	15,3	13,5
	uit havo 4	20,8	23,0	22,8	7,5	4,8	7,2	10,4
	naar havo 5	73,4	70,5	70,7	75,9	87,6	77,5	76,1
	totaal aantal	**693**	**8.986**	**9.679**	**32.548**	**5.128**	**37.676**	**47.355**
2011	doubleren	7,4	9,1	9,0	20,5	8,6	18,6	16,9
	uit havo 4	24,0	22,0	22,2	6,2	2,9	5,7	8,5
	naar havo 5	68,7	68,9	68,8	73,3	88,5	75,8	74,6
	totaal aantal	**680**	**7.448**	**8.128**	**32.511**	**6.320**	**38.831**	**46.959**

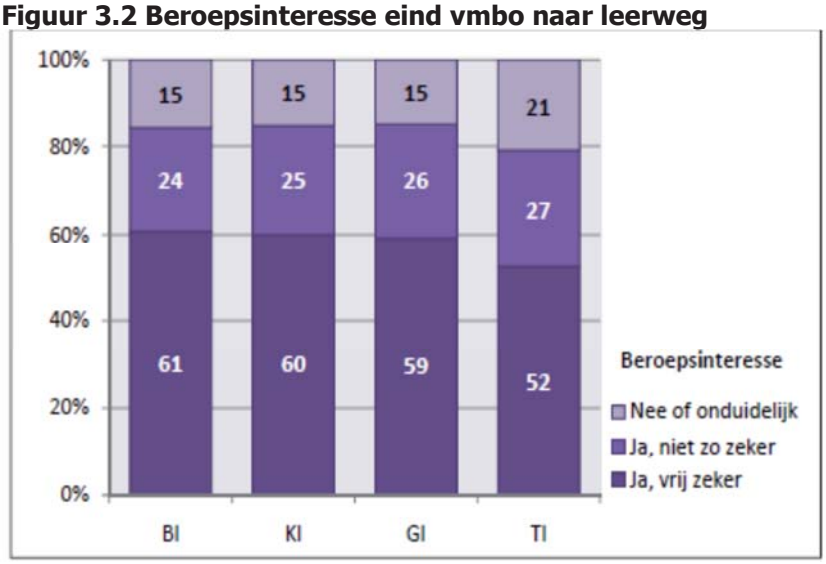
Bron: eigen berekeningen Bron-data (ecbo: Jan Neuvel) . Nb: de percentages voor de gemengde leerweg zijn onderhevig aan fluctuaties vanwege de geringe aantallen.

3.2 De voorbereiding in het vmbo op de tweede fase (mbo en havo)

De voorbereiding op de doorstroom van het vmbo naar mbo en havo (vo)
Op de vraag 'Waarom is de overgang van vmbo naar mbo voor veel leerlingen lastig?' is de reactie van Elffers (2004) dat er vaak een piek is in het aantal uitvallers in het eerste jaar na een schooltransitie. De overstap van de ene school(soort) naar de andere is altijd lastig. Belangrijk is hoe leerlingen de overstap ervaren; vinden ze in sociaal opzicht aansluiting in de nieuwe onderwijsomgeving? En sluit het qua manier van werken en inhoudelijk aan? Ook is belangrijk dat leerlingen met een zekere overtuiging en wil om te slagen starten op hun nieuwe school en opleiding. Verder blijkt dat leerlingen uit kansarme gezinnen meer moeite hebben zich staande te houden in een nieuwe onderwijsomgeving.
In de overstap van het vmbo naar het mbo kiezen leerlingen een vervolgstudie. Velen worstelen met deze keuze. Neuvel en van Esch (2011) hebben berekend dat, ondanks de toegenomen aandacht voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding, zo'n 25% wel een voorkeur heeft, maar daar nog niet zeker van

is, terwijl een kleine 20% eind vmbo nog helemaal geen idee heeft wat ze willen worden (…) Slechts een kleine 60% van de leerlingen weet eind vmbo naar eigen zeggen redelijk goed naar welk soort werk hun interesse uitgaat (Neuvel & van Esch, 2011, 14). Weliswaar is de onzekerheid groter bij leerlingen in de algemeen vormende leerwegen (gl en tl), maar ook in de beroepsgerichte leerwegen zijn veel leerlingen ook aan het eind van het vmbo meer of minde onzeker over hun beroepsinteresse:

Figuur 3.2 Beroepsinteresse eind vmbo naar leerweg



Bron: Neuvel en van Esch, 2010, 77

Er lijkt consensus te zijn over het feit dat het maken van een afgewogen (beroeps)keuze een redelijk ontwikkeld zelfbeeld en het vermogen tot reflectie en zelfsturing vragen. Dat veronderstelt een leerproces. In deze redenering komen belangrijke keuzemomenten voor veel vmbo'ers te vroeg. Maar de meningen verschillen over het antwoord op de vraag of het leerproces versneld kan worden door omgevingsinterventies (Kuijpers & Meijers, 2013), of dat het ontwikkelproces grotendeels individueel bepaald is (Luken, 2013).

Als we verschuivingen in de deelname aan vmbo-sectoren als indicatie zien voor veranderingen in keuzevoorkeuren en -gedrag van leerlingen, zien we in figuur 3.2 twee bewegingen. Ten eerste is de instroom in sectorale programma's in Techniek, Economie en Zorg & welzijn gelijkmatig gedaald van rond 30% in 2005 naar 22-24% in 2010[22]. Alleen in de sector Landbouw blijft de deelname op peil, maar deze sector verliest in de overstap naar het mbo zo'n 70% aan de andere sectoren in een min of meer gelijkmatige verdeling over deze sectoren. Er zijn in deze periode dus geen grote verschuivingen in de deelname tussen bijvoorbeeld Techniek en Economie. De tweede observatie is dat deelname aan intersectorale, sector-overstijgende programma's stijgt tot 12% van de instroom. Duidt dit op een groeiende behoefte van leerlingen hun keuze uit te stellen tot het moment van instroom in het mbo?

[22] In deze cijfers zijn de leerlingen uit de theoretische leerweg niet meegeteld omdat deze niet naar sector zijn in te delen; de daling van het aantal leerlingen in het vmbo is dus niet zo dramatisch als deze figuur suggereert.

Figuur 3.3: Sectorale instroom in de beroepsgerichte leerwegen 3e leerjaar (2005-2010)

Bron: Min. van OCW, 2012, 15

Inmiddels wordt, sinds 2004, aan de termen 'loopbaan' en 'loopbaanoriëntatie' de voorkeur gegeven boven 'studie- en beroepskeuze': '*de term verlegt de aandacht van het begeleiden van een eenmalige keuze naar een flexibele loopbaan gedurende het leven en weerspiegelt het zo de veranderingen in de arbeidswereld* (Oomen, 2013, 11). Vanuit dit perspectief is het de vraag of het vmbo wel de wens van de leerling moet volgen in het aanbieden van zowel smalle vakgerichte als brede (beroeps) oriënterende programma's. Kan niet beter ingezet worden op het ontwikkelen van het vermogen van leerlingen tot het kunnen maken van een afgewogen keuze: *het zoeken en vinden van een richting is (..) functioneel voor de totstandkoming van een stevig gefundeerde, doch flexibele arbeidsidentiteit en een verdergaande uitbouw van competenties later* (Luken 2013, 29).
Desalniettemin vormt de taak van het vmbo leerlingen op een opleidingskeuze in het mbo of op het havo voor te bereiden, een dwingend kader dat erop neer komt dat leerlingen die een keuze gemaakt hebben en degenen die nog geen keuze hebben kunnen maken verschillend benaderd moeten worden. Met deze groep leerlingen moet naar een keuze worden toegewerkt. Ook al omdat leerlingen die geen duidelijk voorkeur hebben de kans lopen als ongemotiveerd te worden beoordeeld door intakers in het mbo (van Wijk, e.a. 2013). Let wel; alle leerlingen in het vmbo moeten een keuze maken voor een beroepsopleiding in het mbo. Het zou echter onjuist zijn te veronderstellen dat leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen (basis en kader) geen problemen hebben met het maken van deze keuze omdat ze die al gemaakt hebben. Uit tabel 3.10 kunnen we bijvoorbeeld opmaken dat leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen vaker van sector of domein wisselen dan leerlingen uit de meer algemeen vormende leerwegen.

De voorbereiding op het havo in de theoretische en gemengde leerweg van het vmbo heeft een wat ander karakter. Uit onderzoek van Neuvel en van Esch blijkt dat er geen landelijke afspraken zijn over taakverdeling ten aanzien van de vakinhoudelijke voorbereiding op deze overstap tussen het vmbo en het havo. Het is aan docenten(teams) van vmbo en havo om aan deze voorbereiding invulling te geven in het vmbo en/of het havo. Bijgevolg worden leerlingen in op vmbo- en havo-scholen op heel verschillende wijze op deze overstap voorbereid, variërend van in het geheel geen voorbereiding tot een al dan niet verplicht aanbod tot het volgen van bijles in een of meerdere vakken (bijv. wiskunde) of trainingen in studievaardigheden (werkhouding, zelfstandig leren) in het vmbo of het havo. Uit onderzoek van Van Esch en Neuvel (2010) blijkt dat deze vormen van voorbereiding, maar ook een

meer structurele vakinhoudelijke afstemming, het meest voorkomen als het vmbo (gemengde en theoretische leerweg en het havo op dezelfde locatie zijn gevestigd.

3.3 De inhoudelijke aansluiting van de eerste fase (vmbo) en tweede fase (mbo en havo)

De inhoudelijke opzet van het vmbo

De positionering van het vmbo in de eerste fase vraagt een antwoord op twee vragen. De eerste is hoe moet worden opgeleid voor beroep en samenleving in een doorlopend traject van vmbo en mbo? De tweede vraag heeft betrekking op de relatie tussen het vmbo en de andere schooltypen in het voortgezet onderwijs: hoe moet de eerste fase worden ingericht opdat binnen die fase alle leerlingen het niveau en de richting kunnen kiezen die aansluiten bij hun competenties? In deze paragraaf gaan we in op beide vragen.

Deze positioneringsvraag is vooral relevant in onderwijsstelsels waarin het onderwijs in de eerste fase (*lower secondary education*) is verdeeld over meerdere schooltypen. Maakt de inhoudelijke inrichting van elk van die schooltypen het mogelijk om van het ene naar het andere over te stappen, zowel in de eerste fase alsook daarna? Dit thema komt regelmatig terug in studies van de OECD waarin gepleit wordt voor een ongedeelde eerste fase in het voortgezet onderwijs (OECD, 2007; OECD, 2012; OECD, 2012B). Deze OECD-aanbevelingen mogen doorgaans in Nederland op een verdeelde reactie rekenen. In een poging deze discussie te beslechten, komt de Onderwijsraad in 2010 met een genuanceerd voorstel. Ook al omdat de raad concludeert dat de publieke opinie voor vroege selectie (in de eerste fase) is. Er is dus weinig draagvlak voor ingrijpende maatregelen in de inrichting van de eerste fase. De raad concludeert ook dat er te weinig overtuigende argumenten zijn om tot een stelselverandering over te gaan. Beter is de zwaktes aan te pakken en meer overstapmogelijkheden te creëren tussen vmbo-tl en havo, vergroten van het aantal vmbo-tl/havo brugklassen[23], experimenteren met juniorcolleges (combinaties van groep 8 van het basisonderwijs en de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs) en meer mogelijkheden tot stapelen en doorstroom (Onderwijsraad, 2010). Daarmee wordt dit thema in Nederland meer vertaald in temen van kansengelijkheid en selectie in de eerste fase dan in termen van onderwijsinhouden. Mogelijk omdat eerdere pogingen tot vaststelling van een gemeenschappelijke inhoud voor de onderbouw van vmbo, havo en vwo in 'de basisvorming' weinig succesvol waren (Bronneman, 2011,261-263).

In het vmbo is gekozen voor de middenweg in de combinatie van een voor het voortgezet onderwijs gemeenschappelijke vakkenstructuur in de onderbouw en een afnemende vakinhoudelijke overlap in de bovenbouw van de beroepsgerichte leerwegen. In de onderbouw (van het vmbo) krijgen leerlingen hetzelfde lesaanbod in zeven vakgebieden[24]. Voor elk vakgebied zijn kerndoelen geformuleerd:

Tabel 3.12: Vakken in de onderbouw van het vo /vmbo

Nederlandse taal
Engels
Rekenen en wiskunde
Mens en natuur
Mens en maatschappij
Kunst en cultuur
Bewegen en sport

Bron: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo

[23] Tegen de stroom in aangezien steeds minder leerlingen deelnemen aan gemengde brugklassen (Neuvel & Westerhuis, 2013)
[24] De informatie is hoofdzakelijk afkomstig van het Ministerie van OCW: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/voorbereidend-middelbaar-beroepsonderwijs-vmbo

Na de onderbouw maken leerlingen een definitieve keuze voor een leerweg en een sector, maar ook dan kent het vmbo een aantal algemene vakken die in alle leerwegen aan de orde komen:

- Nederlands
- Engels
- Maatschappijleer
- Kunstvakken
- Lichamelijke Opvoeding

Bron: http://www.govmbo.nl/vakken-op-het-vmbo

Behalve in algemene vakken krijgen leerlingen les in beroepsgerichte vakken. Het aantal hangt van de leerweg af. Leerlingen in de gemengde leerweg volgen één beroepsgericht vak en krijgen daarnaast net als leerlingen in de theoretische leerweg algemene vakken. In de gemengde leerweg vijf en in de theoretische leerweg zes. Deze zes algemene vakken zijn ingedeeld in drie categorieën: de voor alle leerwegen gemeenschappelijke vakken (zie boven), sectorvakken en vrije keuzevakken. Sectorvakken zijn bijvoorbeeld Economie, Wiskunde of Natuur- en scheikunde.

Scholen mogen in de theoretische leerweg ook een beroepsgericht vak aanbieden, maar krijgen daarvoor geen extra financiering. Als leerlingen in de gemengde leerweg een extra (zesde) algemeen vak volgen kunnen ze opgaan voor het examen van de theoretische leerweg. Jaarlijks kiezen tussen de 40 en 50% van de leerlingen voor deze optie. Een tweede indicatie van het afvlakken van de beroepsinhoudelijke oriëntatie in de gemengde leerweg blijkt uit – met name in deze leerweg - sterke toename van de deelname aan intersectorale programma's die ten kost gaat van de deelname aan sectorale programma's (Ministerie van OCW, 2012, Neuvel & Westerhuis, 2013).Al met al valt de gemengde leerweg inhoudelijk steeds meer samen met de theoretische leerweg.

De inhoudelijke aansluiting tussen het vmbo en het mbo/ de beroepskolom

De onderwijsroutes van het vmbo naar het mbo concentreren zich geleidelijk in twee kolommen; de beroepskolom van de basisberoepsgerichte leerweg naar mbo 2 en de meer algemeen vormende voorbereiding in de combinatie van de gemengde en theoretische leerweg op mbo 3 en vooral mbo 4. De positie van de kaderberoepsgericht leerweg is onduidelijk. Formeel bereidt deze voor op mbo 3 en 4 en geeft daarmee een beroepsinhoudelijke voorbereiding op de hogere mbo-niveaus, maar in de praktijk worden veel leerlingen uit deze leerweg 'ondergeplaatst' op niveau 2. In de in 2014 te starten experimenten met de Vakmanschapsroute lijkt deze beperktere optie voor de kaderberoepsgerichte leerweg al een voldongen feit te zijn[25]. Deze komt niet uit de lucht vallen; met eerdere experimenten met de zogenoemde VM2 route en opkomst van de Vakcolleges heeft de gedachte aan invloed gewonnen dat specifiek leerlingen uit de basisberoepsgerichte, maar ook uit de kaderberoepsgerichte leerweg, behoefte hebben aan een min of meer transitieloze overstap naar het mbo (2).

De consequentie van deze ontwikkeling is dat er - in termen van onderwijsinhouden - geen doorlopende beroepsonderwijskolom meer is die zich uitstrekt van het vmbo tot het hbo. Leerlingen die starten in een beroepsgerichte leerweg in het vmbo kunnen alleen via een tussentijdse overstap binnen het mbo – bijvoorbeeld van niveau 2 naar niveau 4 – doorstromen naar het hbo. De enige doorlopende beroepsgerichte 'kolom' is die van de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo naar niveau 2 en hooguit 3 van het mbo. Daarentegen heeft de voorbereiding op opleidingen op mbo-

[25] Naast experimenten met de Vakmanschapsroute die voorbereidt op mbo 2, komen er ook experimenten met een Technologieroute die leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg voorbereidt op een middenkaderopleiding op mbo 4 niveau. De Vakmanschapsroute is niet exclusief voor techniek. De Technologieroute is daarentegen vooral bedoeld voor technisch of technologische opleidingen. Beide leerroutes moeten bijdragen aan het vergroten van de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs. Deelnemende scholen mogen het vmbo-examen spreiden over leerjaar één tot en met drie (Vakmanschapsroute) of één tot en met vier (Technologieroute). http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/nieuws/experimenten/

opleidingen op niveau 4 (en 3) in het vmbo vooral een algemeen vormend karakter. Oorspronkelijk gaven de kader, gemengde en theoretische leerweg een inhoudelijk gelijkwaardige voorbereiding op het mbo. Vooral door de veranderende opties na afronding van de kaderberoepsgerichte leerweg zijn inhoudelijke verschillen geëvolueerd in statusverschillen.

De herpositionering van het vmbo door het doorschuiven van kwalificatiefunctie naar de tweede fase geeft het vmbo de bredere oriënterende functie die veel leerlingen nodig hebben, maar het moet ook de – korte – aanloop zijn naar een beroepskwalificatie op mbo (2) niveau. De daling van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo leidt ook tot twijfels of bij de herinrichting van het stelsel wel de goede keuzes zijn gemaakt. In deze discussies lopen vaak twee thema's doorelkaar: de positie van het vmbo als voorbereiding op arbeidsparticipatie en als schakel naar meerdere niveaus en richtingen. In de eerste discussie manifesteren zich de voorstanders van het vasthouden, of zelfs versterken van het beroeps*opleidende* karakter van het vmbo op grond van uiteenlopende motieven. Waar de een concludeert dat we terug moeten naar de schooltypen uit het verleden omdat het vmbo en het mbo mislukt zijn stelt de ander dat we aan een stelselwijziging toe zijn. Naast de oproep als '*We moeten nu doorpakken. Begraaf de compleet mislukte vmbo- en mbo-fabrieken. Keer terug naar het destijds prima functionerende systeem van lts, leao, mts, meao en, vooral, de ambachtsschool'* (Ronald Buijt, 2013[26]) staat de suggestie dat het vmbo beroepsgerichter moet worden: '*misschien is het beroepsgericht vmbo anno 2012 qua curriculum wel te weinig onderscheidend van karakter van het mavo en havo. Misschien oordelen we ook nu in het vmbo positiever over algemene cognitie dan over manuele kennis en vaardigheid; misschien miskennen we teveel de wens van veel leerlingen om snel op een zekere plek op de arbeidsmarkt terecht te komen waar een goed salaris aan verbonden is'* (2013, 6). Tegenover pleitbezorgers van praktijkgericht onderwijs door samenvoeging van vmbo en mbo 1/2 in kleine vakgerichte scholen met kleine klassen en een intensieve begeleiding onder het nostalgische label 'ambachtsschool' (het standpunt van de SP)[27], staan voorstanders van voortgaan op de gekozen weg: '*Mijn stellige overtuiging is dat het echte vakonderwijs vooral plaats moet krijgen in de mbo's en hbo's van Nederland. Ook voor beroepen waarvoor men in het verleden voldoende had aan de ambachtsschool is het tegenwoordig noodzakelijk om hoger geschoold te raken'* (Herman van de Werfhorst op het vmbo Congres 31 januari 2013[28]).
In dit laatste perspectief is de dalende belangstelling voor de beroepsgerichte leerwegen van het mbo minder problematisch: *'Zo bezien is de leegloop van de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo niet direct een maatschappelijk probleem. De uitstroom is immers 'naar boven'; men verkrijgt meer algemeen-vormende vaardigheden die een goede basis kunnen vormen voor een beroepsopleiding* (ibid.). Voor van de Werfhorst is het probleem niet de leegloop van het vmbo als zodanig, maar de dreigende gevolgen voor het mbo. Van de Werfhorst: '*Mijn grootste zorg is dat, met de opstroom naar boven, te weinig leerlingen kiezen voor het mbo'*. Dit zou – nog steeds volgens van de Werfhorst – voor het vmbo moeten betekenen dat het nog meer een periode van oriëntatie moeten zijn waarin het leren van algemene en specifieke vaardigheden hand in hand gaat. Geen verticale leerlijnen maar een brede oriëntatie op vervolgopties. Niet toegroeien naar het avo; het vmbo kan zich onderscheiden door het beroepsoriënterende karakter.

Toch gaat deze analyse mank; inmiddels voor de helft van de leerlingen heeft het vmbo een overwegend algemeen vormende inhoud. Deze ontwikkeling heeft echter geen invloed gehad op de instroom in de aansluitende mbo-niveaus 3 en 4. In feite wordt – evenals in Denemarken; zie het vorige hoofdstuk - voor verreweg de meeste leerlingen de eerste fase van het vo een algemene

[26] http://www.joop.nl/opinies/detail/artikel/22360_begraaf_de_compleet_mislukte_vmbo_en_mbo_fabrieken
[27] https://www.sp.nl/standpunten/cd_280/standpunt_over_ambachtsschool.html
[28] http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/blog/sociology/vmbo/

voorbereiding op een al dan niet beroepsopleidend vervolg in de tweede fase, dan wel in de fase van het hoger beroepsonderwijs (de beroepsonderwijskolom). Een neveneffect van deze ontwikkeling is dat voor een groot deel van de leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo een korte beroepsonderwijskolom dreigt te ontstaan vaker die eindigt op niveau 2 of 3 van het mbo dan op niveau 4. Initiatieven als VM2, Vakcolleges en de Vakmanschapsroute versterken deze tendens in hun streven kwetsbare leerlingen in een doorlopende, op een specifiek beroepsdomein gerichte leerlijn een beroepskwalificatie te laten halen (en het daarmee voor vmbo-scholen moeilijker maken programma's te organiseren voor leerlingen zonder duidelijk beroepsbeeld).

Een veel gehoord argument is dat leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo onnodig lang worden afgehouden van de voorbereiding op hun 'wensberoep' (zie hierboven), c.q. dat juist deze leerlingen weten wat ze willen, zie tabel 3.13:

Tabel 3.13: Switchen naar sector en hoofdomein in het mbo naar vmbo-leerweg

		In mbo van sector gewisseld			Wisselen van hoofddomein		
	Leerweg vmbo	1 ja %	2 nee %	Totaal %	1 ja %	2 nee %	Totaal %
2007 Instroom mbo cohort 0708	1 bl	27,2	72,8	100	30,9	69,1	100
	2 kl	21,9	78,1	100	28,0	72,0	100
	3 gl	15,8	84,2	100	20,8	79,2	100
	4 tl	17,8	82,2	100	23,8	76,2	100
	Total	21,6	78,4	100	26,9	73,1	100
	Aantal	21.536	78.171	99.707	26.614	72.460	99.074
2009 Instroom mbo cohort 0910	1 bl	27,0	73,0	100	26,8	73,2	100
	2 kl	22,6	77,4	100	25,0	75,0	100
	3 gl	17,7	82,3	100	19,8	80,2	100
	4 tl	18,3	81,7	100	21,7	78,3	100
	Total	21,8	78,2	100	23,9	76,1	100
	Aantal	21.185	75.864	97.049	22.988	73.306	96.294

Bron: eigen berekeningen Bron-data, Jan Neuvel 2013

Uit de tabel blijkt dat leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg echter vaker te switchen. Wellicht tegen de verwachting (in relatie tot de mate van beroepsvoorbereiding) geldt: hoe hoger het niveau, hoe minder switches tussen sectoren of hoofddomeinen (veelal binnen een sector). Anders gezegd, de basis van de beroepsonderwijskolom in de oorspronkelijke betekenis van het begrip (aansluiting vmbo-mbo-hbo) krijgt steeds meer een algemeen vormend karakter door de dominantie van leerlingen uit de gemengde en theoretische leerweg en de havo. Leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo kunnen steeds vaker alleen naar het hbo doorstromen als ze in de tweede fase – in het mbo – door stapelen een diploma op niveau 4 weten te behalen.

De inhoudelijke aansluiting tussen het vmbo en de tweede fase van het havo

Eerder in dit Startdossier is geconstateerd dat aanvankelijk de mavo (de theoretische leerweg van het vmbo) voor veel leerlingen ook fungeerde als opstap naar een hoger (algemeen vormend) niveau in het voortgezet onderwijs, maar dat deze functie geleidelijk is verbleekt. Ook al voor de invoering van het vmbo, sterker; het verdwijnen van deze functie was één van de redenen voor het invoeren van het vmbo. Aanvankelijk steeg, na invoering van het vmbo, deze doorstroom (mavo-havo), weer maar is inmiddels gestabiliseerd op ongeveer 18% van de leerlingen uit de theoretische leerweg. In een

aantal onderzoeken hebben met name Neuvel en Van Esch onderzoek gedaan naar deze doorstroom en gezocht naar factoren die invloed hebben op deze doorstroom.
In termen van inhoudelijke aansluiting ('het curriculum') zijn er – vergeleken met de aansluiting met het mbo - veel overeenkomsten tussen de gemengde en theoretische leerweg van het vmbo en het havo. Desondanks is de overstap naar het havo – zoals bleek in deze paragraaf voor veel leerlingen uit deze vmbo-leerwegen problematisch.

3.4 De pedagogisch-didactische inrichting van de eerste fase (vmbo) en de tweede fase (mbo en havo)

Hoe om te gaan met het feit dat leerlingen verschillen in de wijze van leren in het vo in het algemeen en in het vmbo in het bijzonder? Is een bepaalde wijze van leren eigen aan een bepaald schooltype of meer afhankelijk van de leeftijd, ontwikkelfase en individuele mogelijkheden van leerlingen? In 2004 constateert Van der Sanden dat de invoering van het vmbo en het denken in termen van de beroepsonderwijskolom ook heeft geleid tot een sterk toegenomen belangstelling voor het primaire proces: de loopbaan van de deelnemer centraal stellen, realiseren van opleidingstrajecten op maat en streven naar een samenhangende beroepsgerichte pedagogisch-didactische aanpak.

De invoering van het vmbo was aanleiding om opnieuw na te denken over het onderwijsprogramma en de organisatie daarvan. In plaats van terug te grijpen op de klassieke instructiemethoden uit het lager beroepsonderwijs zocht men naar een nieuwe benadering die recht moet doen aan de verschillen tussen leerlingen: het bedienen van een heterogene leerlingenpopulatie om allen een goede basis bieden voor deelname aan vervolgonderwijs (van der Sanden, 2004).
Van der Sanden maakt onderscheid tussen het vernieuwen van de programma's en van de didactiek en de inrichting van leeromgevingen in het vmbo. We volgen deze indeling in deze paragraaf, die grotendeels is gebaseerd op het genoemde overzichtsartikel van deze auteur aangevuld met gegevens uit recenter werk (onder meer Van der Waals & Van Schaik, 2013; Van der Wolf & Huizinga, 2011; Van de Laarschot & Heusdens, 2012) waarbij we de kanttekening plaatsen dat er helaas geen recenter overzichtswerk is over de onderwijskundige inrichting van het vmbo.

Programmaontwikkeling in het vmbo
Een aansprekende benadering is gebaseerd op de elaboratietheorie van Reigeluth (1999): het opbouwen van leerprogramma's vanuit concrete, vereenvoudigde, maar wel complete toepassingen van wat essentieel is voor een met elkaar samenhangende verzameling leerinhouden. Om van daaruit gaandeweg steeds complicerende elementen toe te voegen, afgewisseld met synthese- of integratiebevorderende programmaonderdelen.
Het beroepsvoorbereidende karakter van het vmbo krijgt invulling door zowel aandacht te besteden aan het leren leren, als aan leren denken en leren kiezen. En de persoonlijke benadering door het leren te richten op het bevorderen van persoonlijke bekwaamheid tot handelen en leren en het bezit van een gepersonaliseerde en geïntegreerde set kennis en vaardigheden en een daarbij aansluitende attitude, zelfconcept en (beroeps)identiteit in het spanningsveld tussen leermogelijkheden en-voorkeuren van leerlingen en de ontwikkelingen op regionale arbeidsmarkt.

In het kader van het door het Ministerie van OCW gefinancierde project 'integratie Praktijk en Theorie' dat de introductie van het vmbo ondersteunde kon hier ervaring mee worden opgedaan, waarbij het accent lag op het versterken van de beroepsvoorbereidende rol van het vmbo. De opbrengsten van de pilots hebben op hun beurt weer bijgedragen aan verspreiding van deze manier van werken in het vmbo. Dat geldt eveneens voor de opbrengsten van 'herontwerpprojecten in het kader van andere

onderwijsvernieuwingsprogramma's (AXIS). Beide programma's liepen in het begin van het decennium van deze eeuw en vormden een belangrijke basis voor de vormgeving van de leerwegen in het vmbo. Elementen daarvan zijn terug te vinden in het materiaal dat door en voor scholen wordt ontwikkeld binnen het consortium beroepsonderwijs (http://www.consortiumbo.nl/VMBO.aspx).

Vernieuwen van de didactiek en de inrichting van de leeromgeving in het vmbo
Uitgangspunt is de 'constructivistische 'gedachte dat leerlingen leermogelijkheden moeten leren herkennen, benutten en creëren in uiteenlopende leer- en werksituaties en geleidelijk zicht moeten krijgen op hun talenten, ambities en leerpreferenties in confrontaties met maartschappelijke en werkcontexten. Ook in dit geleidelijk zicht krijgen op de eigen mogelijkheden is het vmbo beroepsvoorbereidend. Ondersteund door de inzichten van onderzoekers als Van der Sanden, maar ook Teurlings, Vermunt en Verschaffel wordt met deze vernieuwingen geëxperimenteerd in de genoemde pilots en programma's.
Er blijven ook vragen open, maar de auteur is optimistisch over de toekomst omdat veel scholen experimenteren met het ontwikkelen van actieve werkvormen, het vergroten van de participatie van leerlingen, het creëren van mogelijkheden om zowel binnen als buiten de school te leren en met meer methodische aanpakken van de begeleiden van leerlingen (18). De balans opmakend is de conclusie van Van der Sanden dat er veel geleerd is van de invoering, het inrichten en de opbrengsten van de basisvorming: hoe het niet moet. Nu geen overladenheid van programma's in een versnipperd en onsamenhangend vakkenpakket. In plaats daarvan wordt gewerkt aan geïntegreerde beroepsgerichte programma's gericht op zowel leren denken, leren werken als leren kiezen.

Na de pioniersfase
Inmiddels bestaat het vmbo al 14 jaar. Van der Waals en van Schaik (2013) signaleren dat er nog steeds in het vmbo hard gewerkt wordt aan onderwijsinnovatie en schoolontwikkeling en dat daar academische onderzoekers bij zijn betrokken, maar dat ook veel praktijkonderzoek wordt gedaan. Het veelvuldige onderzoek en de doorgaande vernieuwing brengt de auteurs tot de conclusie dat het vmbo wellicht de meest innovatieve onderwijssector is.
In de innovaties en onderzoeksaccenten zijn echter nog steeds de thema's terug te vinden die Van der Sanden al in 2004 naar voren bracht: onderwijs op maat bieden, het voor leerlingen betekenisvol verbinden van kennis aan hun praktijk. Daarbij is vaak de rolverdeling dat de vernieuwing 'van onder af' komt en teams vernieuwende onderwijsconcepten zelf in praktijk brengen, waarbij onderzoekers een evaluerende of ondersteunende taak hebben: docenten werken aan de optimalisering van het onderwijs in de klas, terwijl praktijkgerichte onderzoekers dat monitoren.

In onderzoek naar het vakmanschap van vmbo-docenten benoemen Van de Laarschot en Heusdens (2012) vier kenmerkende thema's voor onderwijs in de beroepsgerichte leerwegen en de daaraan gerelateerde competenties van vmbo-docenten (p. 11):

A. Aansluiten bij de leerlingen in twee opzichten:
A1 Pedagogisch: sociaal-emotioneel, motivatie, modus, gedrag, cultuur. Deze categorie heeft betrekking op de interpersoonlijke en pedagogische competentie.
A2 (Vak)didactisch: kennis, leerprobleem, leerstijl, kwaliteiten enz. Deze categorie heeft betrekking op de vakdidactische competentie.

B. Beroepsgericht werken
Er wordt gewerkt aan beroepsinhouden: kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor een bepaald beroep. Dit kan op verschillende manieren: binnen een stage, door simulatie, uit een boek.
Deze categorie heeft betrekking op vakinhouden in het perspectief van opleiden voor een beroep en met samenwerken met collega's en de omgeving.

C. Contextgericht werken
Leren vindt zoveel mogelijk plaats in een voor de leerling levensechte context, situatie, of activiteit uit de werkelijkheid, al dan niet gesimuleerd. Theorie en praktijk worden zoveel mogelijk geïntegreerd.
Voorbeelden van leren in levensechte contexten: werkplekleren, leren tijdens de stage, werken met casussen, praktijkgerichte opdrachten, voor het vak Nederlands een stageverslag maken of een sollicitatiebrief voor je stage.
Deze categorie heeft betrekking op didactiek, didactische competentie, samenwerken met de omgeving en met collega's.

D. Aandacht voor doorlopende leerlijnen en het toekomstperspectief van de leerling
De docent werkt aan doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo en naar mogelijke beroepen voor de leerling. De docent werkt aan een optimale aansluiting door te werken aan de nodige algemene kennis en vaardigheden (communicatieve vaardigheden, studievaardigheden, taalvaardigheden, presentatievaardigheden) en hij stimuleert leerlingen na te denken over hun toekomst, zich te oriënteren op beroepen en opleiding en ervaring op te doen in het werkveld.
Deze categorie heeft vooral betrekking op de competentie samen te werken met de omgeving: het beroepenveld en vervolgopleidingen kennen.

Naast het uitvoeren van onderzoek dat scholen ondersteunt in de programmaontwikkeling en de pedagogisch-didactische inrichting daarvan, zijn onderzoekers ook bezig met het uitwerken van aspecten van de onderwijskundige inrichting van het vmbo. Hamstra en van den Ende constateren dat vmbo-leerlingen vooral tevreden zijn over hun stages. Ze zijn niet alleen leerzaam maar ondersteunen ook het zelfstandig leren. Het vergroot hun aandachtsboog en er kan beter worden ingespeeld op individuele capaciteiten van leerlingen (Hamstra & van den Ende, 2006).
Op deze twee thema's (leren in de praktijk en inspelen op de individuele capaciteiten van leerlingen) zijn ook inzichten uit ander onderzoek relevant. Enthoven en De Bruijn beschrijven lesmethoden die de aansluiting tussen het onderwijs en de beroepspraktijk bevorderen. De kern ligt in het combineren van praktijknabije leeromgevingen en methoden die de zelfstandigheid van deelnemers bevorderen. En het doel: dat leerlingen de ervaring opdoen ergens goed in te zijn. Het individuele aspect is dat sommige leerlingen afhankelijk zijn van de school en de docenten om dit te ervaren: '*zij blijken pas toegang tot deze ervaring te krijgen wanneer zij door school worden geboeid en gebonden in termen van uitdagingen, regels en structuur*' (Enthoven & De Bruijn 2011, 191). Ze herkennen een door de schoolomgeving gestelde uitdaging niet snel als leermogelijkheid. Juist leerlingen die afhankelijk zijn van een actieve, directe benadering van de schoolomgeving in het vmbo zijn in het mbo kwetsbaar voor uitval en hebben baat bij een geïntegreerd programma waarin een gestructureerde en gefaseerde weg naar zelfgestuurd leren gekoppeld is aan reguliere instructie en begeleiding op een inhoudelijk thema of vakdomein. De auteurs vatten hun bevindingen samen in 12 pedagogisch didactische condities voor de routekaart van het vmbo naar het mbo (Enthoven & De Bruijn, 2011).

Ook Stevens en Bors (2011) geven een aantal inzichten die helpen het onderwijs in het vmbo te richten op de individuele leerling. Hun punt is dat een standaardprogramma onvoldoende tegemoet komt aan de verschillen tussen leerlingen: standaardisatie gaat ervan uit dat leerlingen van dezelfde leeftijd op een bepaald moment dezelfde prestatie moeten leveren. Maar juist op het vmbo is er meer behoefte aan onderwijs dat past vijf de leerling; vooral op het vmbo zitten leerlingen die voor hun ontwikkeling van de school afhankelijk zijn. De auteurs pleiten voor meer aandacht voor de pedagogische taak van het vmbo: '*de leraren doen ertoe als het gaan om het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen* (2011, 170). Het leidt tot een andere onderwijsvorm dan het instructiemodel; in het vmbo gaat het vooral om verbondenheid (tussen docent en leerling) en structuur, om het schapen van veiligheid en ruimte voor de groei van het bewustzijn dat een leerling een *learner* is. Om die reden geldt in het vmbo volgens de auteurs de pedagogische dimensie a fortiori. In het hiervoor aangehaalde onderzoek van Van de Laarschot & Heusdens (2012) wordt deze stelling slechts ten dele ondersteund: vakkennis en –didactiek is minstens zo belangrijk om leerlingen aan het leren te krijgen; het verbinden aan contexten, het inzichtelijk maken van de relevantie van kennis en vaardigheden, het ondersteunen van de verwerving daarvan vraagt een inhoudelijke lenigheid van de docent en een wendbaar begeleidingsrepertoire (De Bruijn, 2013).
De geciteerde onderzoeken geven de indruk dat door het ontbreken van een institutioneel kader - en daarmee van een eigen 'institutioneel profiel' - het vmbo eigenheid heeft gezocht in de inrichting van het primaire proces. Dit proces heeft in de onderscheiden (beroepsgerichte en algemeen vormende) leerwegen onderscheiden vormen aangenomen. Deze tendens heeft zich kunnen versterken door het in hoofdstuk 2 beschreven organisatie van het vmbo. Vmbo-leerwegen zijn vaak ondergebracht op verschillende locaties; de theoretische leerweg regelmatig als onderdeel van een havo/vwo-scholen;

de beroepsgerichte leerwegen veelal als aparte vestiging. In die zin zijn mavo en vbo blijven bestaan. De gemengde leerweg is in deelname en inrichting (1 extra beroepsgericht vak in vergelijking tot de theoretische leerweg) te marginaal om verschil te maken.

Een andere observatie is dat de geciteerde vernieuwingsinitiatieven allemaal betrekking hebben op de beroepsgerichte leerwegen, maar dat dit niet expliciet wordt gemaakt, c.q. ook doorkijkjes worden gegeven in pedagogisch-didactische vernieuwingen in de gemengde en theoretische leerweg. De auteurs van het Stardossier hebben de indruk dat de gemengde en theoretische leerweg zich steeds meer lijken te profileren als 'mavo'. Een belangrijke 'trigger' lijken de voorwaarden voor doorstroom naar het havo waarop deze leerweg zich wil profileren, naar inhouden, maar zeker ook naar pedagogisch-didactische inrichting (werkvormen, werkhouding, zelfstandigheid), ondanks het feit dat de grootst groep gediplomeerden doorstroomt naar het mbo. De vernieuwingsbeweging in de afgelopen periode van bijna 15 jaar lijkt vooral een zaak geweest van de beroepsgerichte leerwegen, en in aanvang van de gemengde leerweg. Hoewel harde onderzoeksgegevens daarover ontbreken.

Actuele discussies over de positie van het vmbo in de aansluiting van de eerste en tweede fase
De cijfers in een eerdere paragraaf van dit hoofdstuk laten een duidelijke verbetering zien van de doorstroom van het vmbo naar het mbo. Helaas is de vraag niet te beantwoorden welke onderwijskundige interventies in het vmbo – in samenhang met vernieuwingen in het mbo – daarvoor doorslaggevend zijn geweest. Mogelijk mede door het ontbreken van deze gegevens blijft de vraag hoe deze aansluiting het best geregeld kan worden 'op de agenda'. Naast het werken aan effectieve pedagogisch-didactische interventies is er een hardnekkig pleidooi voor een geheel andere organisatie van de aansluiting tussen de eerste en tweede fase, vooral voor de zwakkere leerlingen (zie bijv. Crul 2009). Een voorbeeld is het pleidooi voor een 'vijfjarig vmbo'. In een verdeling in een onder- en bovenbouw die gebruikelijk is in de andere vormen van voortgezet onderwijs blijft de kwetsbare groep vmbo-leerlingen in op één schooltype tot een mbo-kwalificatie op niveau 1 of 2 is gehaald (Adviesraad Diversiteit en Integratie, 2007). In eerdere paragrafen van dit hoofdstuk hebben we gezien dat door de minder geprofileerde interventies zoals experimenten met VM2, de vakmanschapsroute en de Vakcolleges al een nieuwe doorstroomkolom ontstaat voor een specifieke groep leerlingen waarin de mogelijkheid van opstroom naar een hoger mbo-niveau inhoudelijk en organisatorisch op grotere afstand komt te staan. Deze 'vijfjarig vmbo' zou daar het institutionele sluitstuk van worden.

Onder dit thema ligt nog een ander – ook al eerder genoemd -discussiepunt. Het streven naar een sterkere aansluiting van het mbo-deel als tweede fase op het vmbo-deel als eerste fase gaat er impliciet van uit dat leerlingen bij hun al vroeg gemaakte beroepskeuze blijven en op basis van deze keuze een samenhangend meerjarig programma kan worden gemaakt. De vraag is in hoeverre deze aanname correct is. Dan gaat het niet alleen om het gegeven dat met name leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg relatief vaak van voorkeur wisselen. Het gaat ook om de vraag of het kunnen maken van een afgewogen keuze niet belangrijker is dan een keuze voorwaardelijk te laten zijn voor het volgen van een programma. De theoretische leerweg illustreert dat dit kan: de in deze leerweg gediplomeerden gaan door met mbo-4 en blijven niet alleen meer bij hun keuze maar doen het ook minstens zo goed in termen van diplomarendement[29].
Begint de opleiding bij deze keuze of is het maken van een keuze onderdeel van de opleiding? Lensen en Neeleman (2011) concluderen dat het huidige vmbo in deze iets onmogelijks vraagt van leerlingen; in plaats van ze dwingen tot een keuze zou het moeten voorzien in het accommoderen van voorlopige keuzes; voorzien in ruimte om leerlingen in hun keuze te begeleiden.

[29] De tegenwerping dat leerlingen – op dit niveau - geen praktijkgericht leren nodig hebben om hun vmbo-diploma te halen gaat niet op, want verwart de vakinhoudelijke kant van het onderwijs met de pedagogisch-didactische inrichting; ook in algemeen vormende vakken kan aan de hand van concrete praktijkcontexten worden gewerkt.

3.5 De aansluiting en inrichting van *lower* en *upper secondary education* in Duitsland, Vlaanderen en Zweden

In dit hoofdstuk kijken we naar de verhouding tussen de schooltypen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs. In Nederlandse termen: de verhouding tussen het vmbo en de onderbouw van havo en vwo met de bovenbouw van havo en vwo, het mbo en de beroepsonderwijskolom. Deze paragraaf gaat over de verhouding tussen de (schooltypen in) *lower* en *upper secondary education* in Duitsland en Vlaanderen alsook naar de doorstroommogelijkheden uit de onderscheiden onderwijstypen in de eerste fase naar het aanbod in de tweede fase en verder in het hoger onderwijs. In Nederland veranderde het beroepsonderwijs in lower secondary education van karakter met de uitbreiding van het middelbaar beroepsonderwijs; op basis van een sterke- verticale – relatie met het mbo werd het voorbereidend op het beroepsopleidend karakter van het mbo. Hoe is dat in andere landen? Hoe is daar de verhouding tussen beroepsvoorbereidend en beroepsopleidend onderwijs gedefinieerd? We kijken in deze paragraaf vooral naar de ontwikkelingen in Duitsland en België/Vlaanderen en – globaal - in Zweden. Duitsland en Vlaanderen kennen, net als Nederland, een sterk gedifferentieerd voortgezet onderwijs en een relatief grote deelname aan het beroepsonderwijs. Beide landen lenen zich dus goed voor een vergelijking van de aansluiting tussen het gedifferentieerde voortgezet onderwijs en het secundair beroepsonderwijs in de tweede fase. Bij wijze van contrast sluiten we af met korte weergave van discussies in Zweden over de aard en inhoud van *lower* en *upper secondary education,* waar de aansluiting is gezocht in het reduceren van de organisatorische en inhoudelijke verschillen tussen de onderwijsvormen in de tweede fase als vervolg op een ongedeelde eerste fase.

Tabel 3.14 toont de mate van beroepsgerichtheid van opleidingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in de onderzochte landen voor dit Startdossier. In Nederland staan beroepsgerichte programma's in de mate waarin inhouden vastliggen in een programmatische structuur en de relatieve omvang van hun aandeel in een meerjarig curriculum, meer op zichzelf dan in de andere landen:

Tabel 3.14: landenclassificatie naar beroepsgerichte programma's in *lower secondary*

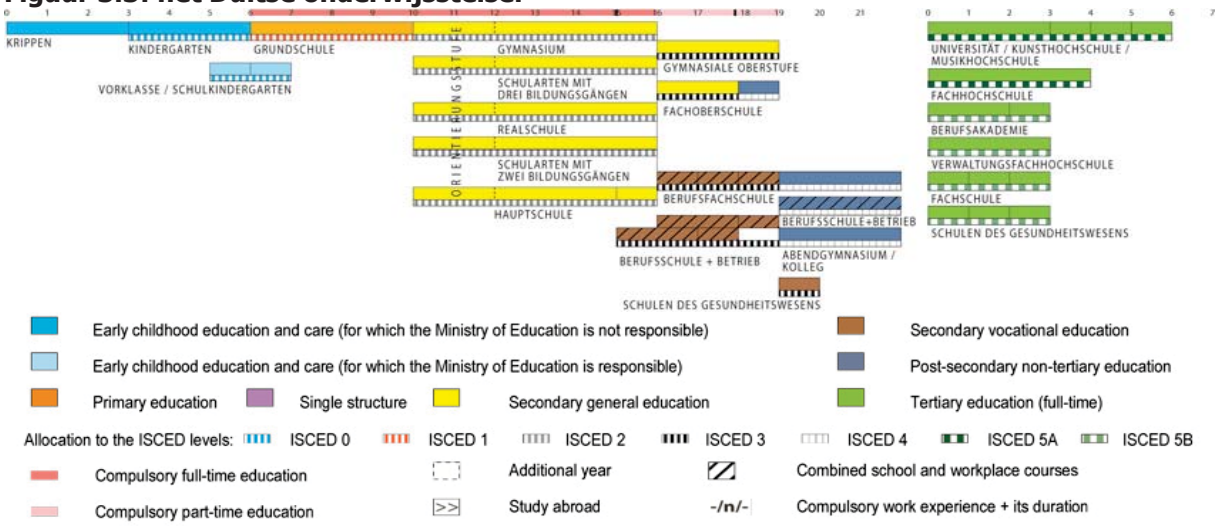
Distinct course of study available at lower secondary level	Vocational studies – other than work experience – included in general education	No IVET reported
Netherlands	Belgium	Denmark
	Germany	Sweden
	United Kingdom	

Bron: Cedefop, zj, 18

Duitsland

Na 4 jaar *Grundschule*, ze zijn dan 10, gaan leerlingen in Duitsland naar gesegmenteerd voortgezet onderwijs, waarvan de *Hauptschule* de laagste en het *Gymnasium* de hoogste vorm is. De eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs zijn oriënterend. Alle vormen van voortgezet onderwijs worden tot de eerste fase gerekend, met uitzondering van de 'bovenbouw' van het *Gymnasium* en de *Fachober schule*. Evenals in Nederland valt de overstap naar het beroepsonderwijs samen met de overgang naar *upper secondary education* (de tweede fase) (figuur 3.3). Hoewel leerlingen formeel van de ene vorm van *lower secoundary* naar de andere kunnen overstappen (van de *Realschule* naar het *Gymnasium* en van de *Hauptschule* naar de *Realschule*), gebeurt dat in de praktijk zelden. Deze keuze bij aanvang bepaalt de rest van de loopbaan in het voortgezet onderwijs (Schnabel, e.a., 2002).

Figuur 3.3: het Duitse onderwijsstelsel



https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview

Qua positie en onderwijsinhouden zijn er overeenkomsten met het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het curriculum van de *Hauptschule* is gericht op een vervolg in de vorm van beroepsonderwijs. Beroepsvoorbereiding krijgt vorm in een introductie in de beroepspraktijk *(Arbeitslehre*). Daarnaast bestaat het curriculum uit algemene vakken: Duits, wiskunde, natuur- en scheikunde, biologie, geografie, geschiedenis, godsdienst/wereldbeschouwing, muziek, kunst, maatschappijleer, sport en een vreemde taal (doorgaans Engels).
Het curriculum van de *Realschule* lijkt op dat van de *Hauptschule*, zij het dat de inhoud van de algemene vakken uitgebreider is, *Arbeitslehre* doorgaans[30] geen verplicht vak is en in plaats van één vreemde taal er twee vreemde talen op het programma staan.
Het Gymnasium bereidt direct voor op een academische studie. Daar is het onderwijsprogramma ook op afgestemd (de *Abitur*). Anders dan de *Realschule* en de *Hauptschule* duurt een opleiding aan het *Gymnasium* geen 6 maar 8 of 9 jaar.
De *Gesamtschule,* die van jongere datum is, combineert curriculumonderdelen van de *Hauptschule*, de *Realschule* en het *Gymnasium* en duurt net als de eerste twee schooltypen 6 jaar, maar leerlingen kunnen ook nog 3 jaar blijven om zich op de *Abitur* voorbereid, die recht geeft op toegang tot de universiteit. Vooral de SPD was/is sterk voorstander van dit schooltype. Het is dan ook vooral te vinden in deelstaten waarin deze partij en redelijk permanente regeringsinvloed heeft. Anderen vinden dat men met de introductie van een – vaak schoolgebonden – oriëntatiefase al ver genoeg is gegaan http://education.stateuniversity.com/pages/522/Germany-SECONDARY-EDUCATION.html
Verschillend met Nederland is dat geen van deze schooltypen in *lower secondary education* exclusief voorbereidt op het (duale) beroepsonderwijs. Het duale systeem staat open voor leerlingen uit alle schooltypen in de eerste fase: voor leerlingen van de *Hauptschule, de Realschule, de Gesamtschule* en het *Gymnasium*. De toegang tot het duale systeem is niet afhankelijk van het schooldiploma, maar door het aannamebeleid van leerbedrijven; alleen met een arbeidscontract kan een leerling aan een duale opleiding meedoen, waarbij de trend is dat meer bedrijven leerlingen kiezen met een hogere – en daarmee ook langere – vooropleiding. Het effect is dat leerlingen met een *Hauptschule*-diploma minder kans hebben op deelname aan een duale beroepsopleiding.
Een andere reden is dat leerlingen van de Hauptschule r voor een vervolg op het (duale) beroepsonderwijs zijn aangewezen terwijl de *Realschule* en *Gesamtschule* geven toegang geven tot de *Fachhochschule* (zie figuur 3.3). Vanwege dit gebrek aan alternatieven volgt de helft van degenen die

[30] De inhoud van de curricula van de *Haupschule* en de *Realschule* kan tussen de Duitse deelstaten verschillen.

geen plaats bemachtigen in het duale beroepsonderwijs een eenjarige cursus die hen voorbereidt op een plek in het duale systeem, zonder dat dit overigens hun kansen erg vergroot. Desondanks worden deze eenjarige trajecten steeds belangrijker; inmiddels vangen ze ongeveer een derde van de leerlingen op die naar het duale beroepsonderwijs willen, maar er geen toegang toe krijgen (Hanf, 2011). Dat deze onderwijsvorm daardoor minder aantrekkelijk wordt, blijkt uit de ontwikkeling van de deelname. In 1940 zat 77% van de 13-jarigen op de *Haupschule*, in 1985 21% (Solga, 2000). De positie van de *Hauptschule* is daarmee vergelijkbaar met die van de beroepsgerichte leerwegen, in het bijzonder de basisberoepsgerichte leerweg, van het Nederlandse vmbo.

Niet duidelijk is wat deze positieverandering heeft getriggerd: 1) veranderingen in de samenstelling van de deelnemerspopulatie of 2) veranderingen in beroepsvereisten. Voor de eerste verklaring pleit de analyse van Solga en Wagner: '*Die Analysen zeigten, dass die Schrumpfung der Hauptschule im Wesentlichen durch eine Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt wurde. Zurück blieben vermehrt Kinder, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt sind. Bezogen auf den Schulkontext heißt dies zweierlei: Erstens, die Hauptschule ist weniger als früher ein Feld „antizipatorischer Sozialisation", da die soziale Homogenität der Elternschaft, die sich mit der Schrumpfung der Hauptschule herauskristallisiert hat, mit einer weiteren Verringerung des Anspruchsniveaus, der Kompensations-möglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie der Möglichkeit von (positiven) Modelleffekten in Hauptschulen verbunden ist. Zweitens, „Bildung wird im Fall der Hauptschule vom erwerbbaren zum askriptiven Merkmal" – da die „Treffsicherheit", dass ein Hauptschulkind aus einer sozial schwächeren Familie kommt, heute größer als früher ist* (Solga & Wagner, 2000, 19).
In het bedrijfsleven wordt de nadruk gelegd op de tweede verklaring: Diese *ohnehin problematische Situation verschärft sich zusätzlich durch die steigenden Ausforderungen der neuen Ausbildungs-berufe. Die modernisierungswelle in der Ausbildung hat mittlerweile enorme Ausmaße angenommen (..) Auf der Suche nach geeigneten Bewerben, die den gestellten Anforderungen gerecht werden können, hat die Hauptschule ihre Sonderstellung als Schnittstellezwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verloren, will es ihr nicht gelungen ist, Schritt mit der Veränderungen im Beschäftigungs-system zu halten und sich entsprechend weiterzuentwickeln* (Kouli, 2003, 245).

Deze verschillen in opvatting, gevoegd bij de tijd dat deze discussie al loopt, maken duidelijk dat er weinig consensus is over de inrichting van het Duitse voortgezet onderwijs. De teloorgang van de *Hauptschule* wordt breed uitgemeten: '*Seit Beginn des Jahrzehnts ist die Zahl der Hauptschüler bundesweit um mehr als 20 Prozent gesunken. Die geburtenschwachen Jahrgänge verstärken den Trend, und viele Eltern tun alles, um ihr Kind vor der Hauptschule zu bewahren. In Großstädten bleiben für die Hauptschule oft nur die schwierigsten Schüler übrig. (…) Wenn zurückgestufte Schüler und Kinder aus bildungsarmen Elternhäusern die Klassen dominieren, setzt schnell eine Spirale des Scheiterns ein, gegen die auch beherzte Pädagogen machtlos sind*'.
(http://www.sueddeutsche.de/karriere/krise-der-hauptschule-rettungsversuche-bei-einem-todkranken-1.174952). Politiek zit de zaak op slot: *Ungewöhnlich scharf und deutlich hat gestern Bürgermeister Christoph Gerwers auf die Ausführungen von Peter Friedmann (SPD) zur Situation an der Hauptschule reagiert. Dort gibt es bekanntlich massiven Lehrermangel und Unterrichtsausfall. Der Fraktions-Vorsitzende hatte der Stadt verfehlte Schulpolitik vorgeworfen, die Situation hätte mit einer Sekundarschule*[31] *vermieden werden können. "Das ist grober Unfug", kontert Gerwers. Für die Lehrerversorgung sei das Land zuständig und das werde eben von SPD und Grünen regiert.* (…) *Durch eine neue Sekundarschule gibt es doch keine neuen Lehrer für die Hauptschule", sagt Gerwers.*
(http://www.rp-online.de/nrw/staedte/emmerich/hauptschule-fuer-gerwers-ist-die-spd-kritik-grober-unfug-aid-1.3691081)

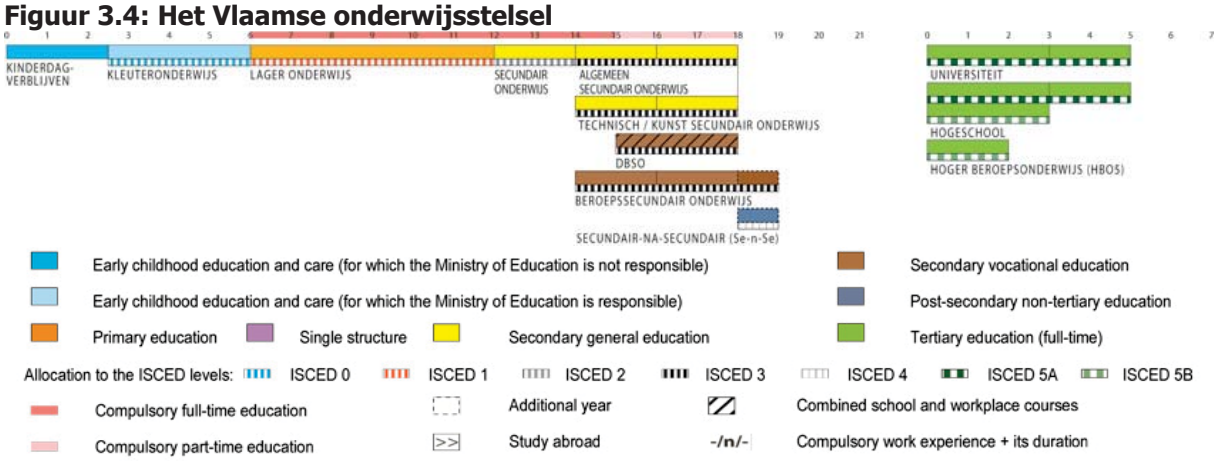
[31] De term '*Sekundarschule*' is een synoniem van '*Gesamtschule*'.

De kernvraag is of de *Hauptschule* als zelfstandig schooltype moet blijven, desnoods onder een andere naam[32], of samen met de *Realschule,* die erg populair is, moet opgaan in de *Gesamtschule* (zie ook Busse, 2006). In Nederlandse termen: vmbo en havo samenvoegen tot één schooltype met eenzelfde (in hoofdzaak algemeen vormende) programma-inhoud op verschillende niveaus.

België/Vlaanderen

In Vlaanderen gaan leerlingen op 12-jarige leeftijd naar het voortgezet onderwijs, in Vlaanderen het secundair onderwijs genoemd. Met een getuigschrift van het lager onderwijs kunnen ze doorstromen naar het eerste leerjaar A van het secundair onderwijs, zonder getuigschrift naar het eerste leerjaar B[33]. Terwijl leerlingen in eerste leerjaar A naar het algemeen vormende óf het beroepsvoorbereidende tweede leerjaar kunnen, staat voor leerlingen uit eerste leerjaar B alleen het beroepsvoorbereidend tweede leerjaar open. Samen vormen deze twee leerjaren de eerste van de drie graden van het secundair onderwijs dat in totaal - voor alle leerlingen - zes jaar duurt. Vanaf de tweede graad is het onderwijs verdeeld in vier schooltypen met daarbinnen vele studierichtingen[34]. Op het hoogste niveau staat het algemeen secundair onderwijs (ASO), gevolgd door het kunst secundair onderwijs (KSO). De derde vorm is het technisch secundair onderwijs (TSO) en tenslotte het beroepssecundair onderwijs (BSO) en het deeltijd beroepssecundair onderwijs (DBSO). Voor leerlingen uit de algemeen vormende stroom in de eerste graad staan alle opties open in de tweede graad (ASO, KSO, TSO); leerlingen uit de beroepsvoorbereidende stroom kunnen in de tweede graad alleen verder in het (deeltijd) beroepssecundair onderwijs. Alle vormen zijn – in principe – dubbelkwalificerend en geven toegang tot het hoger onderwijs, maar het is ook mogelijk met een diploma secundair onderwijs naar de arbeidsmarkt te gaan. In ISCED is de eerste graad, evenals de eerste fase in Nederlandse (inclusief het vmbo) geclassificeerd als ISCED 2, en de tweede en derde graad evenals de Nederlandse tweede fase (de bovenbouw van havo en vwo en het mbo (exclusief de mbo-4 specialistenopleidingen die op ISCED 4 is gezet) als ISCED 3:

Figuur 3.4: Het Vlaamse onderwijsstelsel



https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgi%C3%AB-Vlaamse-gemeenschap:Overzicht

Vergeleken met Nederland is de eerste fase (*lower secondary*) - die in Vlaanderen samenvalt met de eerste graad van het secundair onderwijs - twee jaar korter, namelijk twee jaar. Op hun veertiende gaan alle leerlingen naar de tweede fase (*upper secondary*) waarin tussen de tweede en de derde

[32] Bijvoorbeeld:'*Werkrealschule*' in Baden-Württemberg en '*Mittelschule*' in Beieren.
[33] In schooljaar 2008-2009 zat 87% van de leerlingen in het eerste leerjaar A en 13% in het eerste leerjaar B.
[34] Voorbeelden van studierichtingen: economie (ASO), Grieks-Latijn (ASO), Moderne talen-wiskunde (ASO), auto (BSO, TSO), koeling en warmte (BSO, TSO), personenzorg (TSO, BSO), beeldende kunsten (KSO).

graad leerlingen van schooltype kunnen wisselen. Doorgaans in het 'watervalsysteem'[35]; leerlingen stromen van een hogere naar een lagere vorm af.

Naast het watervalsysteem zijn ook het hoge aantal zittenblijvers en de ongekwalificeerde uitstroom een probleem. Leerlingen die het voltijds secundair onderwijs verlaten zonder kwalificatie (diploma) worden als vroege schoolverlater geteld. Deze leerlingen gaan, als ze nog leerplichtig zijn, naar het een vorm van deeltijd secundair onderwijs, dat dientengevolge geen hoge status heeft. Redenen voor de Vlaamse regering om over te gaan tot een ingrijpende verandering van de inrichting van het secundair onderwijs. Het is een zet in een al jaren lopend debat in Vlaanderen over de kwaliteit en het weinig sociaal-emancipatoire karakter van het onderwijs. Volgens Nicaise is Vlaanderen in Europa een slechte leerling van de klas als het gaat om sociale ongelijkheid in het onderwijs (Nicaise, e.a., 2007). Het in juni 2013 in het Vlaamse parlement goedgekeurde Masterplan van onderwijsminister de Smet somt de problemen op. Een selectie – gericht op de thematiek van het Startdossier:

- Er is een sterke samenhang tussen de sociaaleconomische achtergrond van ouders en de studie- en schoolkeuze van leerlingen, hun schoolprestaties, adviezen aan ouders en leerlingen, etc.
- Schoolprestaties in het basisonderwijs komen onvoldoende tot uiting in het getuigschrift basisonderwijs; dat dekt niet altijd dezelfde lading. Ook omdat basisscholen verschillen in hun toetsbeleid. Daardoor is er veel differentiatie in het niveau waarmee leerlingen de overstap maken van het basis- naar het secundair onderwijs.
- De eerste graad moet leerlingen voorbereiden op een keuze voor een studierichting in de tweede graad in het ASO, BSO of TSO. De eerste graad maakt deze oriënterende functie te weinig waar. In plaats van een oriëntatie op basis van belangstelling en capaciteiten kiezen leerlingen en ouders vaak voor een bepaalde school vanwege het aanbod van die school in de bovenbouw, de eigen opleiding van de ouders, het imago van de school, de ligging van de school, etc. Een ander fenomeen is dat scholen het abstractieniveau in hun eerste graad aanpassen aan hun aanbod in de tweede graad. In de keuze in de eerste graad wordt dus een voorschot genomen op de keuze in de tweede graad, waardoor de keuze op 12-jarige leeftijd vaak onomkeerbare gevolgen heeft.
- Eerste leerjaar B was bedoeld als brugjaar voor leerlingen die op het eind van het basisonderwijs geen getuigschrift basisonderwijs behaalden. Na 1B zouden veel leerlingen moeten kunnen instromen in de A-stroom. In de praktijk gebeurt dat weinig. Relatief weinig leerlingen van de B-stroom halen de ontwikkelingsdoelen.
- Het aantal leerlingen en ouders dat kiest voor nijverheidstechnisch onderwijs (TSO en BSO) blijft dalen. Dit onderwijs dat vanouds leerlingen aantrok met veel mogelijkheden en goede perspectieven bood op de arbeidsmarkt verliest zijn aantrekkingskracht. De keuze voor technisch en beroepsonderwijs is dikwijls een negatieve.
- Ouders en leerlingen kiezen vaak voor een studierichting vanwege de maatschappelijke appreciatie of omdat deze aangeboden wordt in een school met een betere reputatie. Daardoor komen jongeren in een studierichting terecht die niet aansluit bij hun belangstelling en hun capaciteiten of geen kansen biedt op de arbeidsmarkt. Als ze mislukken zakken ze af naar een studierichting met minder status of naar een andere school(locatie). De verdeling van schooltypen over locaties werkt fysieke segregatie in de hand en is medeverantwoordelijk voor de sociale segregatie van leerlingen.

[35] Een treffende illustratie van de waterval geeft Crul:' *Daar waar in Nederland in de loop van de schoolcarrière de tweede generatie Turkse jongeren langzaam opstromen richting hoger onderwijs, zien we in België precies het omgekeerde gebeuren. In België start tweederde van de Turkse tweede generatie jongeren in de hoogste observatie graad A. Vervolgens gaat slechts iets meer dan de helft naar ASO of TSO (…). Tussen de tweede en derde cyclus stroomt vervolgens een aanzienlijke groep af van ASO naar TSO en van TSO naar het lagere BSO. TSO geeft in principe toegang tot het hoger onderwijs maar velen stoppen, of doen nog een zesde jaar en gaan dan de arbeidsmarkt op. Slechts een minderheid gaat naar het hoger beroepsonderwijs. Daarmee komt de instroom in het hoger onderwijs in België uiteindelijk nog onder het niveau uit van Nederland. Het Belgisch systeem is dus zeer doorlaatbaar in het middelbaar onderwijs, maar die doorlaatbaarheid pakt hier negatief uit. Het Belgische onderwijssysteem selecteert gaandeweg'* (Crul, 2009, 33: http://dare.uva.nl/document/137743).

- Leren en werken is te weinig een positieve keuze; het DBSO staat onderaan in die hiërarchie.
- Er zijn teveel studierichtingen in de tweede en derde graad. Vaak weten leerlingen en ouders niet tot welke beroeps- of onderwijskwalificaties een studierichting leidt en wat vervolgmogelijkheden zijn. Binnen studierichtingen zijn er weinig mogelijkheden tot differentiatie en is een overstap naar een andere studierichting vaak problematisch.
- Het tweede leerjaar van de eerste graad kent veel basisopties en beroepenvelden die niet altijd het maximale uit hun leerlingen halen. Daardoor presteren leerlingen met dezelfde cognitieve mogelijkheden ondermaats in bepaalde basisopties en zitten ze vast in een bepaald traject. In sommige basisopties haalt zelfs een groot deel van de leerlingen de eindtermen niet.
- Afgestudeerden van arbeidsmarktgerichte richtingen (TSO/BSO) beschikken vaak niet over de competenties die de arbeidsmarkt vraagt. Ook zijn er grote verschillen tussen scholen en te veel studierichtingen in hetzelfde studiegebied wat de inhoudelijke betekenis van het diploma secundair onderwijs onduidelijk maakt. Daarnaast beschikken jongeren die ASO gevolgd hebben niet over de competenties die nodig zijn op de arbeidsmarkt ook al mogen ze rechtstreeks naar de arbeidsmarkt gaan (Masterplan hervorming S.O. Versie 4.06.2013. Zie: http://www.vlaamsparlement.be/vp/pdf/20122013/masterplan_hervorming_so.pdf)

De door de regering voorgestelde oplossing moet gevonden worden in:

- het versterken van de oriënterende functie van de eerste graad door een gemeenschappelijk vakkenpakket en uitstel van studiekeuze. Deze graad biedt een alle leerlingen gelijk basispakket met vakken uit alle domeinen. Scholen kunnen op dit pakket differentiëren met extra leerstof, ondersteuning of extra vakken (Latijn, techniek, wiskunde/wetenschappen, economie, kunst, Nederlands, Frans, Engels). Daardoor zijn onderwijstrajecten (deels) geïndividualiseerd;
- het vervangen van onderwijsvormen door belangstellingsgebieden. De opsplitsing in ASO, KSO, TSO en BSO maakt plaats voor een matrix van studiedomeinen en vervolgbestemmingen. Een studiedomein is een inhoudelijk samenhangend thematisch geheel van abstract tot praktisch geordende studierichtingen. Studierichtingen worden op hun vervolgoriëntatie geordend:
  1) Er komen doorstroomstudierichtingen in ASO en sommige TSO of KSO studierichtingen. Deze zijn abstract theoretisch en bereiden leerlingen voor op het hoger onderwijs;
  2) Studierichtingen met een dubbele kwalificatiefinaliteit in TSO en KSO bereiden leerlingen zowel voor op het hoger onderwijs als op een directe intrede op de arbeidsmarkt;
  3) Arbeidsmarktgerichte studierichtingen in BSO zijn concreet en praktisch gericht en bereiden de leerlingen voor op een rechtstreekse intrede op de arbeidsmarkt.

Scholen gaan zich organiseren op deze matrix. Naast doorstroomscholen en arbeidsmarktgerichte scholen komen er domeinscholen die per domein doorstroomrichtingen, arbeidsmarktgerichte opleidingen en gecombineerde richtingen aanbieden. Met name de inrichting van domeinschool zal worden gestimuleerd. (http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/06-04-hervorming-so.htm)

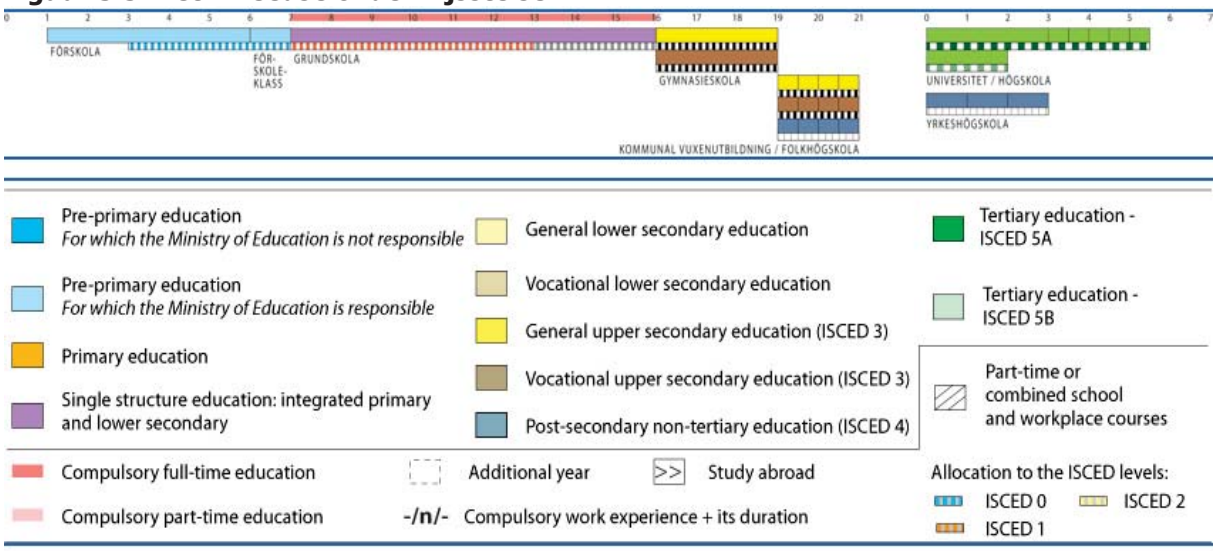
De Freine, onderzoeker 'onderwijseffectiviteit en –evaluatie' onderschrijft de probleemanalyse maar zet vraagtekens bij sommige voorstellen. Vooral het vervangen van de onderwijsvormen door belangstellingsgebieden zal niet meer zijn dan 'oude wijn in nieuwe zakken' als niet aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Ze is er met name niet gerust op dat er voldoende draagvlak is voor de herverkaveling: '*De hervormingsplannen vereisen een herverkaveling van het scholenlandschap waarbij scholen zich specialiseren in één of twee belangstellingsgebieden. Maar voor dit soort verregaande maatregelen zal er voldoende draagvlak moeten zijn en zullen de consequenties zo goed mogelijk ingeschat moeten worden'* (de Freine, 2011, 165).

Ook anderen zijn kritisch. Zijn de voorgestelde structuurveranderingen ingrijpend genoeg om de status van de schooltypen te veranderen? Zou een richting die mikt op doorstroom naar de arbeidsmarkt niet als een 'zwakke' richting worden beschouwd? De Vlaamse onderwijsraad gaan de voorstellen op sommige punten niet ver genoeg. Het Masterplan biedt nieuwe mogelijkheden door de gemeenschappelijke basisvorming, maar reduceert tegelijkertijd die gemeenschappelijkheid door een A- en B-stroom in stand te houden waardoor uitstel van studiekeuze als uitgangspunt niet behouden. Kan worden. Ook betreurt de Raad dat het Masterplan niet de alternatieve leerwegen om een kwalificatie te halen in het herontwerp heeft berokken: '*Het is een gemiste kans om de coherentie te verhogen tussen het voltijds gewoon secundair onderwijs en het buso*[36]*, leren en werken* (DBSO, AW/EdB) *en het volwassenenonderwijs'* (Vlaamse Onderwijsraad, 2013, 5). En het weekblad Knack meldt op basis van eigen onderzoek dat 'de moeizaam bereikte onderwijshervorming van de Vlaamse regering draagvlak [mist] bij leraars en ouders. Acht op de tien leerkrachten verwerpen de hervormingen, net als twee op de drie ouders' (Knack, 21 augustus 2013. Zie: http://www.nieuwsblad.be/article/detail.aspx?articleid=DMF20130820_00700702).

Zweden

Het Zweedse stelsel gaat nog een stap verder dan het Deense (zie hoofdstuk 2) met een verplichte basisopleiding totdat leerlingen 16 zijn, gevolgd door een tweede fase (*upper secondary*) bestaande ut 17 richtingen, variërend in de mate van beroepsvoorbereiding en –vorming. Opleidingen worden op school gegeven; Zweden kent geen duaal onderwijs:

Figuur 3.5: het Zweedse onderwijsstelsel



Bron: Euridyce

De geïntegreerde structuur van de tweede fase is in de jaren 1970 ingevoerd. Aanleidingen tot deze stelselwijzigingen waren de wens het voor leerlingen in het beroepsonderwijs mogelijkheid te maken om door te stromen naar het hoger onderwijs en de wens te anticiperen op 'de nieuwe economie' in de vorm van bredere programma's. Het resultaat is dat alle programma's (17) in één school worden aangeboden, de duur van deze opleidingen is verlengd tot drie jaar en het algemeen vormende en theoretische karakter van de programma's is versterkt ten koste van de beroepsgerichtheid en de verbinding met de arbeidsmarkt (Olofsson, 2011).

De verwachte eisen van 'de nieuwe economie' en de veronderstelde groeiende behoefte aan flexibele werknemers bracht Zweden tot de beslissing de opleidingen in de tweede fase algemener (breder) te

[36] Buso staat voor buitengewoon secundair onderwijs, te vergelijken met het Nederlandse vso.

maken, de opleidingsduur te verlengen en de doorstroom naar het hoger onderwijs te verhogen. Deze vernieuwingen hadden evenwel niet het beoogde resultaat. Op dit moment is deze inrichting van de tweede fase onderwerp van discussie, gevoed door de toename van de jeugdwerkloosheid en het aantal voortijdig schoolverlaters in de tweede fase (zo'n 25%). Het kernpunt in de discussie is of de problemen terug te voeren zijn op deze vernieuwingen:

- het ontbreken van een beroepsvoorbereidende stroming in de tweede fase leidt tot grote onzekerheid bij jongeren en werkgevers over de matching van gevraagde en aangeboden competenties omdat de functie van '*Educational signalling*[37] in het Zweedse beroepsonderwijs sterk is gereduceerd (Breen, 2005);
- door de toename van de voortijdige uitvallers die niet op de arbeidsmarkt opgevangen worden zijn ontstaat een groep die (blijvend) afhankelijk wordt van het arbeidsmarktbeleid van de overheid (Olofsson, 2011).

De verbetersuggesties liggen in het verlengde van deze probleemanalyse: de aansluiting van dit onderwijs op de arbeidsmarkt moet verbeteren. Bijvoorbeeld door meer aandacht te besteden aan beroepsvoorbereiding en de invoering van stages in de beroepspraktijk.

3.6 Markeringspunten bij de aansluiting van de eerste fase en tweede fase

Het thema van dit hoofdstuk is de organisatie van de aansluiting van onderwijs van de eerste en tweede fase. In onderwijsstelsels met een in meerdere schooltypes verdeelde eerste fase gaat het om twee vormen van aansluiting. De eerste staat in het perspectief van een doorlopende route naar de arbeidsmarkt. De tweede in het perspectief van het kunnen benutten van de overgang tussen de eerste en tweede fase voor het wisselen van richting; doorgaans tussen algemenen vormende en beroepsopleidende programma's of schooltypes. De landenvoorbeelden in dit hoofdstuk laten zeer verschillende vormen van aansluiting tussen de eerste (*lower secondary)* fase en tweede fase *(upper secondary)* zien. De voorbeelden laten ook zien dat het tot stand brengen van een optimale dubbele aansluiting hoofdbrekens kost. Hoe kun je in de twee functies van een onderwijsstelsel, kwalificeren en selecteren, in balans houden daar waar tussen beide functies een natuurlijke spanning zit[38] (Peschar & Wesselingh, 1985)? Daarom is het Zweedse voorbeeld interessant; het laat zien wat er kan gebeuren als de horizontale en verticale oriëntatie in de aansluiting tussen *lower* en *upper secondary* uit balans raken.

In Nederland concentreert de discussie over de aansluiting van de eerste en de tweede fase zich met name op de positie van de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo als voorbereiding op het mbo. De kernvraag is welke vorm deze aansluiting moet krijgen; alleen in programmatische zin of ook in institutionele herschikkingen?
Dit hoofdstuk heeft laten zien dat decennia na de eerdere discussies over de inrichting van de eerste fase voortgezet onderwijs, en bijna 15 jaar na invoering van het vmbo, een aparte doorstroomkolom ontstaat voor leerlingen die in het vmbo hebben deelgenomen aan beroepsgerichte leerwegen, aangevuld met leerlingen die uit hogere niveaus en schooltypen afstromen en vooral leerlingen die uit vso en pro opstromen. Deze kolom, die voor velen eindigt op mbo 2 of mbo 3 niveau, ontstaat naast de oorspronkelijke doorstroomkolom die in het hbo eindigt. Het effect is dat vooral leerlingen met een diploma van algemeen voortgezet onderwijs op mbo-4 worden gekwalificeerd om eventueel daarna een hbo-diploma te halen. Tussen de kolommen zijn overstapmogelijkheden, en circa 40% van de

[37] De term staat voor de kwaliteit van de informatie-uitwisseling tussen onderwijs en bedrijfsleven. In dit geval: welke indicaties voor de competenties van een afgestudeerde kan het bedrijf afleiden uit een diploma van het beroepsonderwijs?
[38] In de kwalificatiefunctie rust het leerlingen uit met competenties die belangrijk zijn voor een vervolg in het onderwijs of op de arbeidsmarkt. In de selectiefunctie verdeelt het leerlingen over schooltypes die passen bij hun vermogens en mogelijkheden.

gediplomeerden van de kaderberoepsgerichte leerweg haalt momenteel ook een mbo4-diploma, maar deze route vraagt van leerlingen langer op school te blijven voor hun diploma op niveau 4. Vooropgesteld dat de voorgestelde herziening van de verblijfsbekostiging voor opleidingen op mbo-niveau 2, 3 en 4 doorgaat, betekent dit voor instellingen dat ze in hun vijfde en zesde verblijfsjaar de student opleiden voor de helft van de rijksbijdrage en vanaf het zevende zonder rijksbijdrage (OCW, 2013A). Bij doorrekening van de kosten aan studenten zal dit een aanzienlijke financiële bijdrage vragen die de keuze voor deze route waarschijnlijk zal ontmoedigen.
Ook lijkt zich rond mbo-niveau 1 een aparte doorstroomkolom te ontwikkelen die kan eindigen op mbo-niveau 1 of 2. Het voedingsgebied bestaat momenteel vooral uit ongediplomeerde vmbo'ers uit de beroepsgerichte leerwegen, aangevuld met leerlingen uit vso en pro. Daarmee ontwikkelt zich dit niveau als een kans op een beroepskwalificatie op *upper secondary* niveau voor (zorg)leerlingen met een beperkte vorm van beroepsvoorbereiding in *lower secondary*.

Dit hoofdstuk heeft ook laten zien dat er in vergelijking met de jaren negentig niet veel is veranderd in de verdeling van leerlingen in de eerste fase voortgezet onderwijs. Het merendeel van de 15-jarigen neemt deel aan avo; dat was in de jaren negentig ook het geval. De invoering van het vmbo heeft vooral effect gehad op leerlingstromen aan de onderkant: vooral op de instroom in de nieuwe basisberoepsgerichte leerweg, zij het dat die in de loop der jaren dus weer is afgenomen. Op 17-jarige leeftijd neemt de meerderheid van de jongeren deel aan een beroepsopleidend programma; er is over de jaren heen een lichte verschuiving naar meer deelname de bovenbouw havo/vwo, maar verder geldt dat de keuze in de eerste fase voor algemeen voortgezet onderwijs in de tweede fase vaak gevolgd wordt door een keuze voor een beroepsopleiding. Ook door leerlingen van het havo.

Met de actualiteit van de oriëntatie op de aansluiting op een beroepsopleidende tweede fase na het vmbo is er minder aandacht voor de aansluiting op een algemeen vormend vervolg in het havo. In de inhoudelijke accenten in de curricula van de algemeen voortgezette leerwegen van het vmbo en het havo is weinig veranderd. Wel in de mate waarin deze overeenkomst een voldoende voorwaarde is voor deze overstap. De toegankelijkheid van het havo voor vmbo'ers is grotendeels in handen van het havo zelf; bijvoorbeeld van de samenstelling van het aanbod op vestigingslocaties van het voortgezet onderwijs (Westerhuis &van Wijk, 2011; zie ook hoofdstuk 5). Interessant is daarom dat uit de analyse van de leerlingenstromen in dit hoofdstuk blijkt dat het grensverkeer tussen het avo en het mbo toeneemt; dat geldt vooral op mbo-niveau 4. Op termijn kan dit gevolgen hebben voor de inhoud van het curriculum van de theoretische leerweg en havo 3 inzake thema's als arbeidsmarktoriëntatie en levensloopplanning (vergelijk de Deense *Folkeskole* uit hoofdstuk 2)

In Duitsland is er in de aansluiting van de eerste en tweede fase alleen geen formele regeling voor de toegang tot het duale beroepsonderwijs; voor andere vormen van *upper secondary* bestaat die wel. Het gevolg is dat het *upper secondary* onderwijsaanbod voor leerlingen uit het laagste niveau van *lower secondary* minder toegankelijk wordt; zij kunnen alleen in het beroepsonderwijs terecht maar ondervinden concurrentie van leerlingen uit andere *lower secondary* schooltypen. In Duitsland vertaalt de opwaartse trend in de deelname in *lower secondary* zich in een steeds grotere druk op de doorstroomkansen in *upper secondary* voor leerlingen uit het laagste niveau.
Over de oplossingen van dit probleem wordt verschillend gedacht. Enerzijds wil men de oplossing vinden in het herstructureren van *lower secondary,* maar deze besluitvorming is belast door uitgesproken politieke stellingnames, anderzijds lijkt er evenmin draagvlak voor een herpositionering van het duale beroepsonderwijs. Daarmee zijn we bij een mogelijke tweede verklaring. In het Duitse duale beroepsonderwijs is de responsiviteit naar de arbeidsmarkt sterker ontwikkeld dan de responsiviteit naar het onderwijs. De verhoging van het instroomniveau van duale beroepsopleidingen is een indicatie voor de hogere kwalificatie-eisen van bedrijven. Het feit dat bedrijven het recht op

toelating tot duale opleidingen bepalen lijkt met zich mee te brengen dat andere vormen van beroepsonderwijs altijd een tweederangs aureool hebben, maar ook verlammend werken op systeem-aanpassingen die rekening houden met meer gedifferentieerde eindniveaus in *lower secondary.*
In Vlaanderen voltrekt de aansluiting tussen *lower* en *upper secondary* zich in een dubbele spiraal. Aan de ene kant drijft het verschil in aansluitingskansen leerlingen naar de hogere, meer algemeen vormende niveaus in *lower secondary* (eerste graad). Aan de andere kant is met de verdeling van *upper secondary* in twee graden (tweede en derde graad) pas na afronding van de tweede graad duidelijk of leerlingen hun opleiding op het gekozen schooltype kunnen afronden. Deze aansluiting is niet vanzelfsprekend want er is een relatief grote afstroom naar een lager niveau in de overstap van de tweede naar de derde graad. Complicerend is dat de kans op een ononderbroken leerweg in de aansluiting tussen *lower* en *upper secondary* mede afhankelijk is van de samenstelling van het onderwijsaanbod en het toelatingsbeleid van scholen en de kwaliteit van het onderwijs op deze scholen. Deze zelfanalyse in Vlaanderen is de opmaat naar een ingrijpende stelselverandering waarin de aansluiting tussen *lower* en *upper secondary* zowel naar niveau als naar beroepsdomein invulling kan krijgen. De analyse, noch de gekozen richting roepen weerstand op, wel uiten sommigen zich sceptisch over de kans van slagen; gaan de voorstellen wel ver genoeg of gaan ze te ver?

De ontwikkelingen in Nederland spiegelend aan de ontwikkelingen in Duitsland en Vlaanderen willen we tot slot de drie meest opvallende punten benoemen:

- Bijna de hele deelnemerspopulatie uit het vmbo vervolgt het onderwijs in de tweede fase in het vmbo; de deelname aan de tweede fase in havo loopt de laatste tijd terug;
- De doorstroom uit het vmbo naar het mbo segregeert langs drie lijnen waarbij niveau 1 van het mbo de ongediplomeerde uitstroom uit het vmbo opvangt, steeds meer leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen naar niveau 2 gaan en leerlingen uit de algemeen vormende leerwegen naar mbo-niveau 4;
- De doorstroom uit de eerste fase naar het mbo verbreedt zich; naast leerlingen uit het vmbo vinden ook leerlingen uit andere schooltypen (praktijkonderwijs, havo) hun weg naar het mbo en daarmee naar een beroepsopleidende tweede fase. Vooral aan de onderkant (niveau 1) en de bovenkant (niveau 4) leidt dit tot sterke veranderingen in de samenstelling van leerlingpopulaties – en een functieverbreding van het mbo.

In Duitsland en Vlaanderen staat de deelname aan de tweede fase min of meer los van de tweede fase. Door druk op het secundair niveau (Duitsland) of door afstroom (Vlaanderen) is het eindniveau van de eerste fase geen goede voorspeller van het eindniveau in de tweede fase. In Nederland is in het systeemontwerp voorzien dat voor leerlingen uit het vmbo het onderwijs eindigt met een kwalificatie op secundair niveau, met een beperkte optie voor doorstroom naar het hoger onderwijs en voor leerlingen uit havo en vwo op tertiair niveau. Als de in dit hoofdstuk gesignaleerde ontwikkelingen doorzetten komt ook in Nederland de deelname aan de tweede fase meer los te staan van de deelname aan de tweede fase.

4 Historische en verwachte ontwikkelingen in de onderwijsdeelname in de eerste en tweede fase

4.1 De historische ontwikkeling van de deelname aan het vo

De deelnameontwikkeling in het vo
Tabel 2.2 liet zien dat in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs, als de meeste leerlingen 15 jaar zijn, de deelname aan beroepsgerichte programma's tussen 2001 en 2012 is gedaald van 34,2 naar 24,7% en de deelname aan algemeen vormende programma's gestegen van 63,7 naar 72,1%. Naar schooltype heeft de verdeling zich als volgt ontwikkeld:

Tabel 4.1: Deelname vo naar schooltype leerjaar 3 in % (2001–2012)

	2001/2002	2012/2013
Pro	2.2	3.3
Vmbo (beroeps/algemeen)	59,4 (34,2/25,2)	51,3 (24,7/26,6)
Havo (incl. havo/vwo 3)	20,8	24,4
Vwo	17,7	21,1

Bron: bewerking tabel 2.2

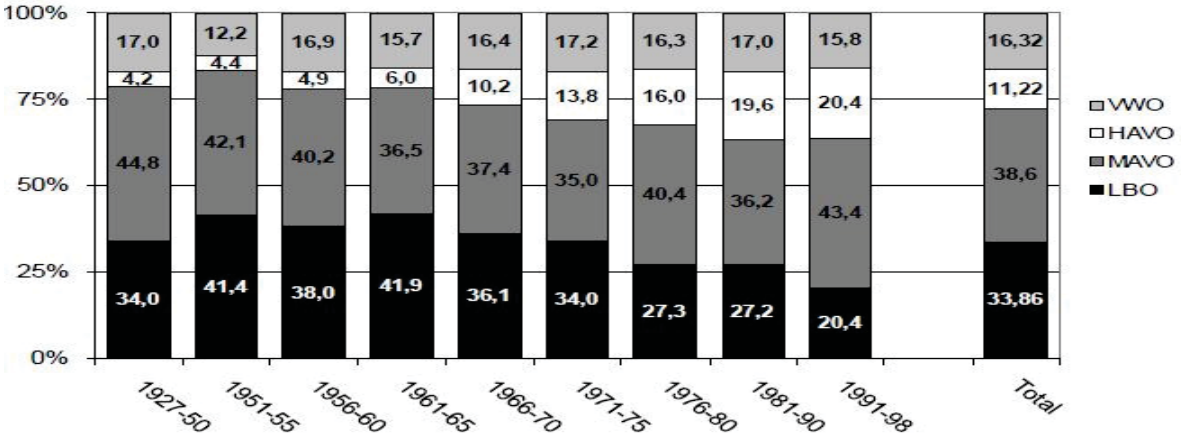
Zat in 2001 bijna 60% in het vmbo (deels vanwege de nieuwe leerweg, basisberoeps), in 2012 is dat aandeel gedaald tot iets boven de 50% (waarbij de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg flink is afgenomen). De daling van de deelname aan het vmbo is dus vooral toe te schrijven aan de daling van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen, met name aan de basisberoepsgerichte leerweg. De stijging van de deelname aan het algemeen vormend onderwijs komt daarentegen op het conto van de grotere deelname aan havo en vwo (die zoals we in hoofdstuk 3 zagen in de tweede fase deels wordt gecorrigeerd door een overstap naar mbo 4).
Zat in 2001 bijna 60% in het vmbo, in 2012 is dat aandeel gedaald tot iets boven de 50%. De daling van de deelname aan het vmbo is dus vooral toe te schrijven aan de daling van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen. De stijging van de deelname aan het algemeen vormend onderwijs komt daarentegen op het conto van de grotere deelname aan havo en vwo.
In hoofdstuk 2 hebben we al gezien dat de daling al is in gezet ten tijde van de beroepsopleidende programma's van het lbo en de beroepsvoorbereidende programma's in het vbo. Figuur 4.1 laat zien dat deze daling van nog oudere datum is. In de in de figuur weergegeven driekwart eeuw boeten vooral de beroepsgerichte schooltypen (lbo/ambachtsschool/lhno) aan betekenis in, is de deelname aan het havo en zijn voorgangers gegroeid en weet het mavo/mulo zijn tussenpositie vast te houden. De stijging van de deelname aan het Praktijkonderwijs (Pro) doet vermoeden dat de daling van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen in deze stijging is terug te vinden. We komen hierop in paragraaf 4.4 terug.

De combinatie van gegevens uit tabel 4.1 en figuur 4.2 laat ook een ander patroon zien. Vergeleken met het aandeel van beroepsgerichte programma's voor de invoering van het vmbo is de deelname aanvankelijk gestegen om nadien te dalen tot de huidige 25%. Direct na invoering van het vmbo is het aandeel van, vooral de basisberoepsgerichte leerweg, versterkt. In latere jaren is deze ontwikkeling weer omgeslagen in een grotere deelname aan de theoretische en gemengde leerweg.

In historisch perspectief onderbreekt de aanvankelijke toename van de deelname aan beroepsgerichte opleidingen in de eerste fase evenwel een langetermijn trend. De stijgende onderwijsdeelname van de bevolking (in aantallen, duur en niveau) leidt tot grote verschillen in het gemiddelde onderwijsniveau van opeenvolgende generaties. Had van de mannen geboren tussen 1903 en 1910 nog bijna de helft

hooguit lagere school (van de vrouwen 70%), onder de na 1950 geboren cohorten is dit aandeel gedaald tot minder dan 10% (Liefboer en Dijkstra, 2000). Later in de 20e eeuw stijgt het aandeel middelbaar en hoger opgeleiden. Van de 29-jarigen geboren tussen 1960 en1964 had iets minder dan 25% alleen vmbo, mbo-niveau 1 of een onvoltooide havo- of vwo-opleiding. Van de generatie die 20 jaar geleden is geboren 15% (Van der Mooren en Traag, 2013, 5-6).
Met de deelnameontwikkeling verschuift de positie van schooltypen. De groei van de deelname van 16-20-jarigen in de jaren zeventig en tachtig wordt met name weerspiegeld in de explosieve groei van het voltijds mbo (van 77.000 in 1970 tot 294.000 leerlingen in 1989; De Bruijn 1995). De havo wordt populair als schooltype waarmee kinderen van hoger opgeleide ouders hun status kunnen vasthouden en kinderen uit lager opgeleide milieus hun positie kunnen verbeteren. Deze functie heeft het havo van het mavo overgenomen (Tieben, 2010), zij het dat het mavo deze functie nog lange tijd houdt voor leerlingen van allochtone herkomst (Karsten, 2011). Een andere verschuiving is die tussen de deelname aan algemeen voortgezet en beroepsgericht onderwijs (figuur 4.1):

Figuur 4.1: Verdeling van de deelname aan onderwijsvormen in het vo 1927-1998



Bron: Tieben, 2010, 59

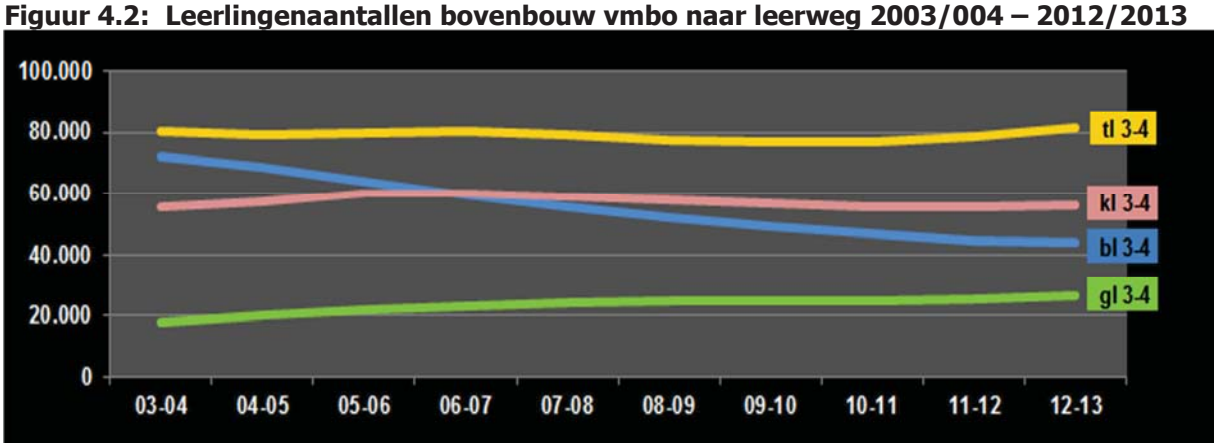
De figuur laat zien dat de introductie van het vmbo niet heeft geleid tot een breuk in een al langer lopende ontwikkeling. Oude (pre-vmbo) patronen zijn grotendeels in stand gebleven:

- in termen van deelnamepatronen naar leeftijdscohort was de deelname aan het algemeen vormend onderwijs in de eerste fase altijd veruit het grootst; dat is na de introductie van het vmbo niet veranderd (De Bruijn, 2006);
- dat de huidige deelname aan de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo circa 5% hoger is dan in de jaren negentig is te herleiden tot de invoering van de basisberoepsgerichte leerweg die ook als functie had leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs op te vangen. Dat de daling van de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen, na de aanvankelijke stijging direct na de invoering van het vmbo, zich vooral in de basisberoepsgerichte leerweg voordoet laat zien dat ondanks deze taakuitbreiding het vmbo het tij van de afname van de deelname aan lbo en vbo niet heeft kunnen keren, hooguit stabiliseren (Westerhuis c.s., 2012);
- de nieuwe mogelijkheid tot het combineren van algemene en beroepsgerichte inhouden (de gemengde leerweg) is niet aangeslagen; niet alleen is het aantal leerlingen in de gemengde leerweg bescheiden gebleven (15% van de instroom), ook doet een groot aantal van hen (rond de 50%) examen in de theoretische leerweg (ibid., 2012).

De deelnameontwikkeling in het vmbo naar leerweg

Zoals we zagen speelt de daling in het vmbo zich vooral af in de beroepsgerichte leerwegen. Figuur 4.2 laat dit nog een keer duidelijk zien:

Figuur 4.2: Leerlingenaantallen bovenbouw vmbo naar leerweg 2003/004 – 2012/2013



Bron: Neuvel & Westerhuis, 2013

De ontwikkeling van de instroom in de bovenbouw van het vo

De eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs worden samen 'onderbouw voorgezet onderwijs' genoemd. Soms rekenen scholen het derde leerjaar in het havo en vwo tot de onderbouw (zie bijv. tabel 2.2). In de onderbouw, ook wel brugperiode genoemd, is nog geen definitieve school- (of leerweg-) keuze gemaakt. De brugperiode is bedoeld om definitief vast te stellen wat voor een leerling de beste onderwijskeuze is voor het vervolg (Ministerie van OCW, 2013). Scholen kunnen de onderbouw in verschillende vormen aanbieden: er zijn brede – schooloverstijgende – brugklastypen, maar ook smalle school- of zelfs leerwegspecifieke. Een analyse van de deelnamepatronen naar type brugklas is interessant omdat dit laat zien of – en waar - leerlingen al dan niet in deze 'voorperiode' naar schooltype of leerweg voorgesorteerd worden.

We kijken naar de herkomst van leerlingen in het derde leerjaar van de vmbo-leerwegen en het havo. Gelet op de positie van een brugklas ten opzichte van een schooltype of leerweg kunnen leerlingen na de brugperiode opstromen (bijvoorbeeld van de brugklas bl/kl naar de theoretische leerweg), maar ook afstromen (bijvoorbeeld van een avo-brugklas naar de kaderberoepsgerichte leerweg). Ook kunnen ze 'horizontaal' instromen uit een smalle op de leerweg of schooltype afgestemde brugklas, of uit brede op meerdere leerwegen en schooltypen georiënteerde brugklastypen.

Tabel 4.2 geeft de feitelijke verdeling en de historische ontwikkeling van de herkomst van leerlingen in het derde jaar vo naar type brugklas. Over de hele linie stromen de meeste leerlingen uit een smalle brugklas door in de corresponderende leerweg of schooltype. Het aandeel van deze instroomroute stijgt nog steeds en daalt uit de brede brugklas navenant. De directe doorstroom naar het havo stijgt niet, maar die was al uitzonderlijk hoog. Een andere trend is dat de brugperiode verandert van een 'laatste kans' om in een hogere leerweg of een hoger schooltype terecht te komen in een mogelijkheid voor het naar beneden bijstellen van eerder gemaakte keuzes.

Tabel 4.2: Herkomst leerlingen derde jaar vo naar brugklastype; trend 2006-2011 en aandeel 2011

schooltype	basis		kader		gemengd		theoretisch		havo	
brugklastype	**%**	**trend**	**%**	**trend**	**%**	**trend**	**%**	**trend**	**%**	**trend**
doorstroom	69	stijgend	52	stijgend	64	stijgend	74	stijgend	87	gelijk
breed	22	dalend	26	dalend	17	dalend	13	dalend	5	dalend
opstroom	1	gelijk	5	dalend	9	dalend	3	dalend	2	dalend
afstroom	8	stijgend	17	stijgend	10	stijgend	10	stijgend	6	stijgend

* *Bron: Neuvel & Westerhuis 2013B*

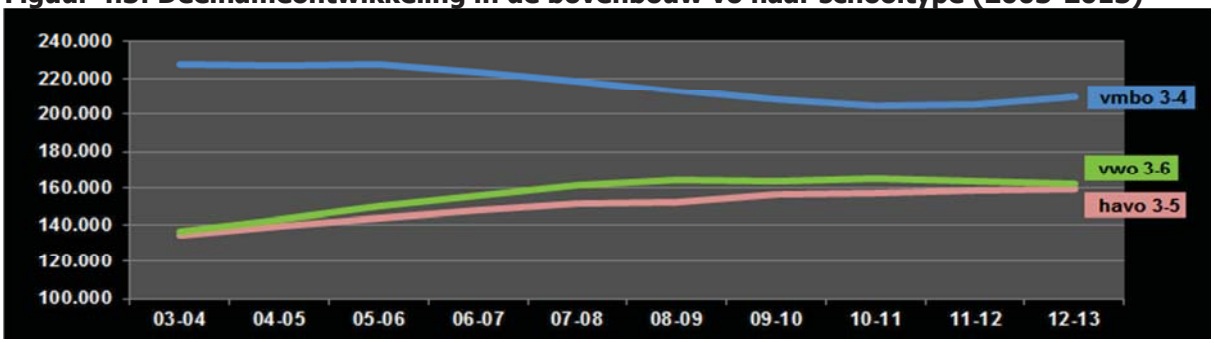
Opvallend is de relatief grote - en stijgende - afstroom naar de kaderberoepsgerichte leerweg. Deze houdt waarschijnlijk ook verband met het feit dat overadvisering vooral voorkomt bij leerlingen met een Cito-score die correspondeert met de vmbo-kaderberoepsgerichte leerweg (zie paragraaf 5.1); deze leerlingen zouden op grond van hun score geplaatst moeten worden in de kaderberoepsgerichte leerweg, maar gaan naar de gemengde of theoretische leerweg. Het intensieve grensverkeer tussen de kader- en gemengde/theoretische leerweg illustreert het belang dat ouders en leerlingen hechten aan het positieverschil van beide leerwegen met het oog op het vervolg van onderwijsroutes.

De conclusie is dat verreweg de meeste leerlingen in de brugperiode zijn voorgesorteerd op hun leerweg en schooltype en dat in termen van het vaststellen van een definitieve keuze voor het vervolg vooral de kaderberoepsgerichte leerweg betekenis wint als 'waterscheiding' tussen kansrijke en minder kansrijke vervolgroutes in de tweede fase (mbo en havo).

4.2 Prognoses van de ontwikkeling van de deelname aan het vo

Prognoses voor het vo
Het netto-effect van de historische ontwikkelingen is dat de deelname aan het vmbo is gedaald (van 60% naar 50% van de instroom in het vo). In tabel 4.1 missen we de ontwikkelingen in de laatste paar jaren. Deze worden zichtbaar in figuur 4.3:

Figuur 4.3: Deelnameontwikkeling in de bovenbouw vo naar schooltype (2003-2013)



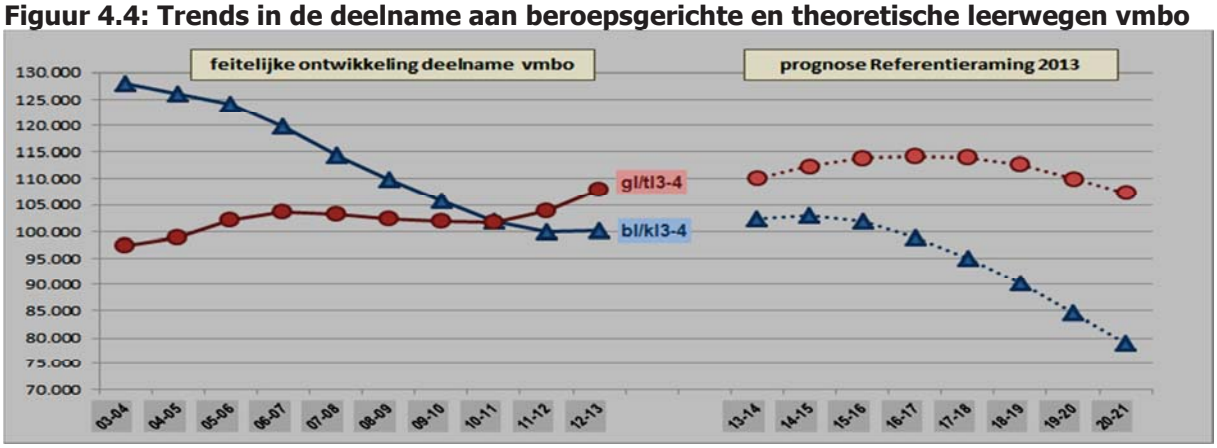
Bron: Neuvel & Westerhuis, 2013

Gelet op de opleving van de deelname aan het vmbo vanaf 2011-2012 is de vraag of de historische daling zal doorzetten en zo ja, in welk tempo. Zeker is dat de groei van het vmbo ten koste is gegaan van de instroom in havo en vwo. De Referentieraming 2013 voorziet vanaf 2015 opnieuw een daling en meteen ook een vrij sterke daling; het resultaat van het gecombineerde effect van krimp van de totale leerlingenpopulatie en herstel van de opwaartse beweging. Voorspeld wordt dat in 2020-2021 er naar verwachting nog circa 186.500 leerlingen in de bovenbouw van het vmbo zullen zitten. Toch is de vraag of deze verwachting uit zal komen. Uit analyses van de onderstromen blijkt dat de opwaartse beweging in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in toenemende mate wordt gecorrigeerd door een dalende tussentijdse opstroom bij of na de overgang van de eerste naar de tweede fase, maar ook tussen de leerwegen van het vmbo, een groeiende afstroom, een toename van het aantal zittenblijvers en daling van het aantal leerlingen dat een diploma haalt (Neuvel & Westerhuis, 2013). Wat betekent dit voor de deelname aan beroepsgerichte programma's in de eerste en tweede fase?

Prognoses voor de vmbo-leerwegen
De ontwikkelingen hebben vooralsnog geen effect op de deelname aan de gemengde en theoretische leerweg van het vmbo; deze blijft het laatste decennium op peil (zie tabel 4.1). In figuur 4.4 is de

deelname aan de twee beroepsgerichte (basis- en kaderberoepsgerichte) leerwegen en de twee theoretisch gerichte (de gemengde en theoretische) leerwegen samengevoegd. We zien, na de aanvankelijke groei van de beroepsgerichte leerwegen, tot 2012-2013 gestadig meer leerlingen naar de theoretisch gerichte leerwegen gaan en de deelname aan de beroepsgerichte leerwegen dalen, zij het dat de daling lijkt af te remmen. Volgens de Referentieraming van 2013 zet deze ontwikkeling evenwel door. Beide beroepsgerichte leerlingen zullen in de toekomst nog veel leerlingen verliezen. Zo niet de theoretisch gerichte leerwegen. Ook die krijgen te maken met een daling van het aantal leerlingen, maar die is voor een belangrijk deel terug te voeren op een krimp van de populatie; er komen minder kinderen in deze leeftijdscategorie. Ook het havo en het vwo krijgen met deze krimp te maken. En ook de twee beroepsgerichte leerwegen, maar daar is de daling veel groter om alleen door een bevolkingskrimp verklaard te kunnen worden.
De samenstellers van de Referentieramingen gaan er van uit dat in de toekomst de autonome daling in de beroepsgerichte leerwegen door zal gaan en vooral de kaderberoepsgerichte leerweg zal treffen. De toenemende betekenis van deze leerweg voor het opvangen van leerlingen die bij aanvang van het voortgezet onderwijs voor algemeen vormend onderwijs hadden gekozen (paragraaf 4.1) zou echter tot een correctie op deze trend kunnen leiden:

Figuur 4.4: Trends in de deelname aan beroepsgerichte en theoretische leerwegen vmbo



Bron: Neuvel & Westerhuis, 2013B

Het is dus te kort door de bocht te stellen dat de introductie van het vmbo heeft bijgedragen aan een tweedeling in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Niet het vmbo loopt leeg; de historische en voorspelde leegloop concentreert zich in de beroepsgerichte leerwegen. In het langetermijn perspectief van figuur 4.1 kun je zelfs stellen dat het vmbo aanvankelijk heeft gezorgd voor een opleving van de deelname aan beroepsgerichte programma's in de eerste fase. Het heeft de opleving niet weten vast te houden, maar - vooralsnog - de deelname wel redelijk stabiel kunnen houden.

4.3 De ontwikkeling van de deelname aan het vmbo in de beroepsonderwijskolom

De ontwikkeling van de doorstroom van vmbo naar mbo
Eerder noemden we de zorg van Van de Werfhorst dat het vmbo zich ontwikkelt tot B-variant van het algemeen vormend onderwijs. De leerlingenstromen in dit hoofdstuk laten zien dat de 'avo-isering van het vmbo' niet de oorzaak is van de daling van de deelname aan het vmbo. Ook de voorspelde krimp van het vmbo vanaf 2015-2016 zal zich eveneens tot de basis- en de kaderberoepsgerichte leerweg beperken (Neuvel & Westerhuis, 2013). Ook al eerder zagen we dat de 'avo-isering van het vmbo' in de betekenis van verschuivingen in de deelname aan leerwegen evenmin tot afname van de doorstroom naar het mbo heeft geleid. De 'avo-isering van het vmbo' leidt dus niet tot een daling van

de doorstroom van vmbo-leerlingen naar het mbo. Dat er minder vmbo- leerlingen naar het mbo gaan is nagenoeg alleen terug te voeren op de dalende uitstroom uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo, die weer terug te voeren is op een dalende deelname aan deze leerweg. Tabel 4.4 illustreert hoe deze ontwikkeling zich tot nu toe heeft vertaald in de doorstroom naar het mbo:

Tabel 4.4: mbo-instroom van vmbo-leerlingen naar mbo-niveau

Cohort instroom mbo	Totaal aantal	niveau 1 %	niveau 2 %	niveau 3 %	niveau 4 %
05-06	99.868	5,6	35,3	18,2	41,0
06-07	100.056	5,0	35,0	18,6	41,5
07-08	98.822	4,4	35,0	19,1	41.5
08-09	98.313	4.0	35,0	19,7	41,3
09-10	95.443	3,9	33,5	20,7	41,8
10-11	93.790	3,9	32,2	21,3	42,6
11-12	92.239	4.1	31,1	21,5	43,3
12-13	90.429	4.1	30,5	21,5	43,9

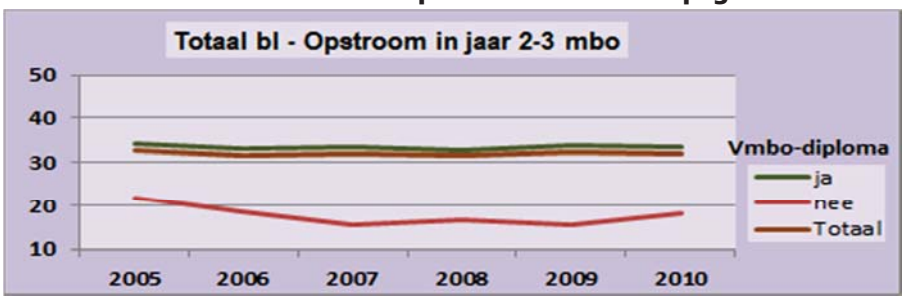
Bron: eigen berekeningen van met Bron-data (Jan Neuvel)

De tabel laat zien dat op niveau 2 de deelname van vmbo'ers tussen 2005 en 2012 met bijna 5 procentpunt is afgenomen en aan opleidingen op niveau 3 en 4 met iets meer dan 6 procentpunt is toegenomen. Gelet op het na-ijleffect van de dalende deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg zal deze trend voorlopig nog wel even doorgaan.

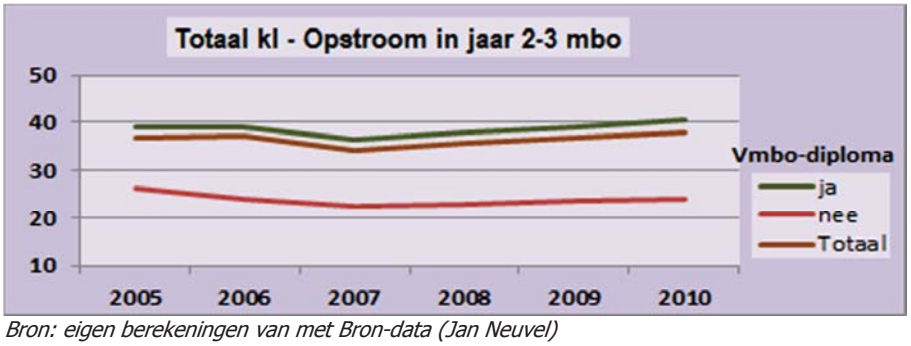
De ontwikkeling van de doorstroom tussen mbo 2 en mbo 3

In hoofdstuk 3 zagen we dat leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo in de overstap naar het mbo veelal terechtkomen in opleidingen op niveau 2 en dat deze route min of meer is gevalideerd in de Vakmanschapsroute. Deze leerlingen kunnen alleen een diploma op een hoger mbo-niveau of op een hbo diploma verwerven na interne doorstroom naar mbo 3 of 4. Traditioneel is deze opstroom vrij hoog. Tabel 4.5 laat zien dat de laatste jaren de doorstroom van leerlingen die het vmbo in de basisberoepsgerichte leerweg zaten en met een diploma van niveau 2 doorstromen naar niveau 3 zich stabiliseert rond de 30%, maar de – hogere - opstroom uit de kaderberoepsgerichte leerweg een licht-stijgende trendlijn vertoont.

Tabel 4.5A: De mbo 2 -mbo 3 opstroom basisberoepsgerichte leerweg 2005-2010



Tabel 4.5B: De mbo 2 -mbo 3 opstroom kaderberoepsgerichte leerweg 2005-2010



Bron: eigen berekeningen van met Bron-data (Jan Neuvel)

De ontwikkeling van de doorstroom van mbo naar hbo
Terwijl de doorstroom uit het vmbo naar het mbo stijgt in de zin dat meer vmbo'ers naar het mbo gaan, daalt de instroom van mbo'ers in het hbo. Tussen 2006-2007 en 2009-2010 liep het aantal bol-studenten dat naar het hbo ging licht op. Vanaf 2010-2011 daalt het percentage doorstromers. Van de bol-leerlingen uit mbo 4 van 61,2% in 2009-2010 naar 49,8% in 2012-2013 (in aantallen: ruim 23.000)[39]. Dat geldt ook voor de doorstroom uit bbl 4 – die traditioneel al lager is; deze is in dezelfde periode gedaald van 15,8 naar 11,5% (in aantallen: rond de 1.300). Ondanks een grotere uitstroom van gediplomeerde studenten op niveau 4 gaan substantieel minder studenten naar het hbo. Of de animo om door te studeren is afgenomen of dat in het hbo vaker een strenger toelatingsbeleid voert is niet uit de gegevens op te maken.
Ook hebben we in hoofdstuk 3 gekeken naar de doorstroom van het vmbo naar het hbo. Zoals ook daar is aangegeven is een handicap dat onderzoek naar doorstroom in de beroepsonderwijskolom (lange) tijdreeksen vraagt die nog amper beschikbaar zijn. Het oudste cohort waarover gegevens zijn verzameld in BRON is cohort 2005-2006; vmbo-leerlingen die in 2005-2006 in het mbo zijn begonnen en daarna naar het hbo zijn doorgestroomd. De doorstroompercentages naar het hbo zullen voor dit cohort hooguit marginaal kunnen stijgen. Dat ligt anders voor latere cohorten. Uit de beperkte informatie blijkt dat hbo-doorstroom uit de algemeen vormende leerwegen van het vmbo de doorstroom uit de kaderberoepsgerichte leerweg veruit overtreft.

In het algemeen gesproken wordt – gezien de doorstroompatronen - de beroepsonderwijskolom sterker en de top zwakker:
- een hechte basis wil niet zeggen dat de beroepsonderwijskolom in totaliteit sterker wordt;
- de aansluiting aan de bovenkant wil niet zeggen dat de basis aantrekkelijker wordt.

In hoofdstuk 3 hebben we gezien dat de verklaring voor dit fenomeen vooral terug te voeren is in het verschil in doorstroomkansen tussen leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen en de algemeen vormende leerwegen van het vmbo.

4.4 De opwaartse beweging nader bekeken

Formeel wordt in de onderbouw van het vo voorgesorteerd naar niveau en richting, in de praktijk al vaak bij de overstap van het basis- naar het voortgezet onderwijs (Bronneman, 2011). De groei van de deelname aan de hogere vormen van het voortgezet onderwijs ten koste van deelname aan de lagere is tegelijkertijd ook een keuze tegen beroepsgerichte inhouden. Daalt de deelname aan de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg omdat ze simpelweg de laagste niveaus in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn of omdat leerlingen en hun ouders aan algemeen vormend onderwijs de voorkeur geven? En kan dit dilemma worden opgelost door algemeen en praktijkvormend onderwijs, of combinaties daarvan, in alle schooltypen van de eerste fase aan te bieden en de keuze tussen deze inhouden niet met niveaus te laten samenvallen? Dat is maar de vraag.

Onderzoek naar de doorstroom in het hele voortgezette onderwijs (van vso/pro tot vwo) laat zien dat de opwaartse beweging zich over alle niveaus van de eerste fase uitstrekt; er is over de gehele linie sprake van opstroom. Het is meer dan alleen een vlucht voor beroepsgerichte inhouden. Vooralsnog is het verlies in de basisberoepsgerichte leerweg het grootst. Dat komt deels doordat er geen opstroom is uit lagere niveaus die het verlies kan compenseren. Deze compensatie zien we wel bij de andere leerwegen en schooltypen. Deze leerweg verliest zelfs aan twee kanten leerlingen: aan de

[39]Waarin inbegrepen de havisten die na de eerste fase in het havo naar het mbo zijn gegaan; voor hen is de deelname aan het mbo een tweede kans op deelname aan het hbo (zie ook Van den Dungen & Westerhuis, 2010).

kaderberoepsgerichte leerweg, die weer leerlingen verliest aan de gemengde, etc., maar ook aan het vso en het pro.
Verwacht mocht worden dat de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg op peil zou blijven door het opvangen van leerlingen die eerder naar het buitengewoon onderwijs gingen. Maar anders dan de anders leerwegen en schooltypen, verliest deze leerweg dus leerlingen aan hogere én lagere niveaus (Van Eck, e.a., 2013). Wellswaar is het aantal lwoo-leerlingen in het vmbo gestegen, met een concentratie in de basisberoepsgerichte leerweg (62%)[40], maar toch heeft het vmbo – de basisberoepsgerichte leerweg, het beoogde doel (zie paragraaf 2.1) van het opvangen van veel zorgleerlingen niet kunnen waarmaken, gelet op de gelijktijdige toename van het aantal leerlingen in vso en pro. De vraag kan dan ook gesteld worden of de daling van de deelname aan deze leerweg niet meer is dan de terugkeer van de situatie van voor de invoering van het vmbo waarin de deelnemers aan deze leerweg in het speciaal onderwijs werden opgevangen.
Desondanks neemt het aantal leerlingen in deze leerweg toe die zorg en aandacht nodig hebben. De leerweg moet, zoals gezegd, leerlingen opvangen die eerder naar het buitengewoon onderwijs gingen. Daarnaast is het effect van de opwaartse beweging aan de onderkant concentraties van zwakkere leerlingen ontstaan. Een mogelijke verklaring voor de reductie van de doorstroomopties voor deze leerlingen in de tweede fase. Qua grensverkeer en overlap in de doelgroep kan deze leerweg dan ook bijna met evenveel recht tot segment van het special onderwijs worden gerekend.

Deze analyse maakt duidelijk dat leerlingenstromen gevoelig zijn voor meerdere factoren. Een analyse van de leerlingenstromen in de bovenbouw van het havo, de 'concurrent' van het mbo, maakt dit nog beter inzichtelijk. Sommige ontwikkelingen leveren leerlingen op en andere kosten leerlingen. Tot meer leerlingen leiden:

- Het terugdringen van de schooluitval en de toename van het doubleren; het aantal zittenblijvers in havo 3-5 is tussen 2003-2004 en 2012-2013 van 12.500 naar 16.500 gestegen vooral vanaf 2009-2010;
- meer afstroom uit het vwo: circa 1.600 leerlingen meer in 2011-2012 dan in 2008-2009;
- minder opstroom naar het vwo: 1.200 leerlingen minder in 2012-2013 dan in 2008-2009;

Ontwikkelingen die leiden tot minder leerlingen in havo 3-5 zijn:

- de terugloop van de opstroom uit het vmbo (tl) vanaf 2009-2010; in 2012-2013 gingen circa 2.000 leerlingen minder naar havo 4 dan in 2008-2009;
- meer afstroom van leerlingen uit havo 3 naar het vmbo en uit havo 4 naar het mbo. In 2012-2013 stroomden ongeveer 2.500 leerlingen meer van havo 3 en havo 4 naar het vmbo en het mbo dan in 2006-2007.

Het netto-effect is momenteel een volumegroei in de bovenbouw van het havo (havo 3 t/m 5), maar dat effect is het resultaat van fluctuaties in meerdere substromen. Veranderingen in een van de substromen zal direct doorwerken in dit nettoresultaat.

In de opwaartse beweging in de eerste fase van het vo is vooral de basisberoepsgerichte leerweg de verliezer omdat deze leerweg het verlies van leerlingen aan de hogere niveaus niet kan compenseren, en zelfs aan de lagere niveaus (vso en pro) leerlingen verliest. Deze daling wordt nauwelijks gecompenseerd door een groeiende afstroom uit de hogere vmbo-leerwegen; de basisberoepsgerichte leerweg kent slechts een beperkte instroom van leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg. Wel is er de laatste tijd iets meer afstroom uit het derde leerjaar van de kader, gemengde en theoretische leerweg, maar nog steeds in zeer bescheiden aantallen – zie tabel 4.2 (Neuvel & Westerhuis, 2013).

[40] Voor de leerlingen in de andere leerwegen van het vmbo zijn de percentages: kaderberoepsgerichte leerweg 26%, gemengde leerweg 7% en theoretische leerweg 4% (Min. van OCW, 2012).

Van groot belang is om te constateren dat deze opwaartse beweging in de eerste fase zich niet vertaalt in een verschuiving in de deelname tussen de schooltypen van de tweede fase (mbo, havo, vwo); de daling van de deelname aan het mbo als gevolg van de lagere instroom uit de basisberoepsgerichte leerweg wordt deels gecompenseerd door de groei van het aantal leerlingen dat uit de eerste fase van het havo naar het mbo overstapt. Het fenomeen dat leerlingen uit het havo aan het eind van de eerste fase of zelfs in de tweede fase overstappen naar het mbo is al van langere datum (De Bruijn, 1995; 1997). Na de eerste helft van de jaren negentig neemt deze doorstroom af (Moerkamp & de Bruijn, 1999) om rond medio 2000 weer te stijgen tot het huidige 9% aandeel in de directe instroom in het mbo (zie figuur 3.1).

4.5 De deelname aan het vmbo in relatie tot de deelname aan havo/vwo en mbo in internationaal perspectief

In het derde jaar van het vo zijn de meeste leerlingen 15 jaar. Twee jaar later beginnen leerlingen uit havo en vwo aan de tweede fase van het vo en gaan vmbo-leerlingen in 'hun' tweede fase naar het mbo of het havo. We zagen in dit hoofdstuk dat, ondanks de daling aan de beroepsbegeleidende leerweg in het vmbo, de deelname aan beroepsopleidingen in de tweede fase (het mbo) ongeveer op gelijk niveau gelijk is gebleven.

In hoofdstuk 3 hebben we gekeken naar de aansluiting tussen de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs in andere landen. Behalve in Denemarken staat overal elders de aansluiting tussen de eerste en tweede fase, tussen *lower* en *upper secondary education*, op de agenda. Los van de systeemverschillen herkennen we de thema's en ontwikkelingen die ook in Nederland spelen: de teruggang van de deelname aan de lagere niveaus in de eerste fase, de status van en deelname aan beroepsvoorbereidende programma's in de eerste fase, de positie van beroepsopleidende programma's in de tweede fase, de onderwijskundige inrichting van de eerste fase als reactie op e veranderingen in de leerlingenpopulaties.
In deze paragraaf kijken we naar de ontwikkelingen in de feitelijke participatie in algemeen vormende en beroepsgerichte programma's in de eerste fase (*lower secundary;* ISCED 2) en de tweede fase van het voortgezet onderwijs (*upper secundary*; ISCED 3) in alle 'focuslanden'.
Bij wijze van achtergrondinformatie een korte samenvatting van de relaties tussen *lower* en *upper secondary education* in deze landen. In Denemarken maken jongeren op hun 16^{e} een keuze voor een vervolg op in *upper secondary education* (ISCED 3). Tot die tijd nemen ze deel aan ongedifferentieerd funderend onderwijs (*lower secondary*). Na het verlaten van de *Folkeskole* gaat 95% door naar de tweede fase waarin rond de helft een beroepsopleiding volgt. Ook in Vlaanderen en *Duitsland* valt de overstap naar de tweede fase (ISCED 3) samen de keuze voor een algemeen vormend of beroepsopleidend vervolg. In tegenstelling tot de Deense is de Vlaamse en Duitse eerste fase (evenals de Nederlandse) in verschillende schooltypen opgedeeld. In beide landen is deelname aan een beroepsopleidend of algemeen vormend vervolg in de tweede fase niet exclusief verbonden aan een schooltype uit de eerste fase. In de praktijk wel: in Duitsland maken leerlingen uit hogere vormen van *lower secondary* meer kans op deelname aan een (duale) beroepsopleiding en in Vlaanderen meer kans om niet af te zakken naar een beroepsopleiding. Evenals het Deense is ook het Vlaamse *upper secondary* dubbelkwalificerend, maar waar dat in Denemarken voor enkele schooltypen geldt, geldt dan in Vlaanderen voor alle vormen van dagonderwijs.
In Engeland ligt het gecompliceerder. Op 16-jarige leeftijd nemen leerlingen deel aan een landelijk examen (*GCSEs*). Tot hun 16e zitten alle leerlingen in het geïntegreerde voortgezet onderwijs waarvan de laatste fase (*Key Stage 4)* als ISCED niveau 3 is geclassificeerd. Discussies om de vierde fase om te vormen tot een voorbereidingsroute op algemeen vormend én beroepsonderwijs zijn tot nu

toe mislukt. Ook in Zweden wordt de keuze voor een algemeen of beroepsvoorbereidend vervolg op 16-jarige leeftijd gemaakt/ Leerlingen kunnen kiezen uit 3-jarige dubbelkwalificerende programma's met een meer of minder algemeen vormend of beroepsvoorbereidend karakter.
Op EU niveau de deelname aan beroepsgerichte programma's op ISCED 2 niveau betrekkelijk laag, behalve in België en Nederland. Een rapport van de Europese Commissie geeft aan dat deze landen qua deelname aan (pre-)vocational programma's op ISCED 2 niveau uitzonderingen zijn in de Europese Unie: '*the share of students in pre vocational and vocational programmes at ISCED 2 level is low or non-existing in most Member States. However in Belgium and the Netherlands, more than one in four students is enrolled in vocational programmes.*(http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/vocational_en.pdf, 55). Helaas ontbreekt een verantwoording, maar waarschijnlijk is het hele vmbo als 'pre-vocational' aangemerkt. De suggestie wordt in ieder geval gewekt met de zinsnede: '*VET takes a variety of forms in different countries but also within countries: it can be organised as prevocational training to prepare young people for transition to a VET programme at upper secondary level'* (ibid, 54).
Anders gezegd: Nederland en België zijn de enige EU-landen waarin leerlingen in een vroeg stadium in hun onderwijsloopbaan een substantieel deel van hun onderwijstijd besteden aan beroepsgerichte vakinhouden (zie ook tabel 4.7).

De deelname aan beroepsgerichte programma's op ISCED 3 niveau laat een wisselend beeld zien. In 13 landen steeg de deelname aan beroepsgerichte programma's op dit niveau tussen 2000 en 2006 (waaronder Italië, Malta, Spanje, Finland, Zweden en Portugal). In Midden- en Oost-Europa daalde daarentegen het aandeel leerlingen in beroepsgerichte programma's; in Polen van 64 naar 44%. Onze themalanden laten veelal een daling zien, zo niet België en Nederland en evenmin Zweden. Opvallend is dat een hoge of stijgende beroepsgerichte deelname op ISCED 2 niveau samengaat met een relatief hoge deelname aan beroepsgerichte programma's op ISCED 3 niveau, want ook op dat niveau nemen in België en Nederland relatief veel leerlingen deel aan beroepsgerichte programma's en is het aandeel van Zweden stijgend:

Tabel 4.6: % inschrijvingen in beroepsgerichte programma's ISCED 3 (2000-2011)

Land	aandeel beroepsgericht 2000	aandeel beroepsgericht 2011
België	69	73
Nederland[41]	68	69
Duitsland	63	49
Denemarken	55	46
Verenigd Koninkrijk	67	36
Zweden	49	59

Bron: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00055.

Het probleem met vergelijkingen als deze is dat a) de ISCED-indeling niet op detail niet overeenkomt met de indeling in *lower* en *upper secondary education* en b) onduidelijk is in welke mate leerlingen in de verschillende landen zijn toegedeeld naar dubbelkwalificerende programma's[42]. Bovendien: een stijging of daling van de deelname aan beroepsgerichte óf algemeen vormende programma's kan zowel zijn veroorzaakt door de toename van het aantal nieuwe inschrijvingen, alsook in door de duur van inschrijvingen. Dat laatste fenomeen verklaart bijvoorbeeld voor een belangrijk deel van de deelnameontwikkeling in het Nederlandse mbo; er stromen niet meer leerlingen in; ze blijven langer.

[41] Voor de cijfers maakt het waarschijnlijk niet veel uit, maar het Nederlandse mbo 1 niveau valt wel onder de tweede fase maar is in de ISCED classificatie ingedeeld in ISCED 2.
[42] Evenals in Nederland (mbo4) is een deel van de Deense opleidingen op ISCED 3 niveau dubbelkwalificerend. In Vlaanderen en Zweden zijn alle programma's op dit niveau – op papier - dubbelkwalificerend, ongeacht de mate waarin leerlingen feitelijk doorstromen naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Dit fenomeen kan een verklaring zijn voor de hoge percentages voor Vlaanderen en Zweden. Anders gezegd: percentages zeggen niet veel over de mate en kwaliteit van de beroepsvoorbereiding.

Bijvoorbeeld omdat ze van richting veranderen (dat leidt tot een langere studieduur), of hun onderwijs vervolgen op een hoger mbo-niveau (Neuvel & Westerhuis, 2013).

Al met al is de vergelijking naar leeftijd een meer betrouwbare maat. We kijken naar de verdeling van de deelname van 15-jarigen (doorgaans ISCED 2) en 17-jarigen (doorgaans ISCED 3). Helaas zijn er – tot nu toe – geen gegevens gevonden over de verdeling van 15- en 17 jarigen over het algemeen en beroepsgericht onderwijs. Eurostat geeft de volgende gegevens over de deelname van 15- en 17-jaringen in 2009. Dit zijn echter algemene cijfers die weinig zeggen over de verdeling naar algemeen vormende en beroepsgerichte vormen van onderwijs:

Tabel 4.7: deelname aan onderwijs 15- en 17-jarigen als % van het leeftijdscohort (2009)

land	deelname 15-jarigen	deelname 17-jarigen
België	100	95
Nederland	99	95
Duitsland	98	92
Denemarken	98	86
Verenigd Koninkrijk	100	78
Zweden	97	99

Bronnen: Europese commissie, 202, 72

Om de verdeling tussen de deelname aan algemeen vormende en beroepsgerichte programma's te vergelijken tussen deze landen, zijn statistieken naar leeftijd helaas niet meer voor handen; wel naar onderwijsfase: *lower* en *upper secondary education*. Deze worden gepubliceerd door de OEDC in de '*Education at a Glance'* (indicator C1.3). Op deze indicator is de vergelijking overigens verschoven van een vergelijking van *lower* en *upper secondary education naar upper secondary education* en *post secondary* en *non-terriary education.* Tabel 4.9 is - noodgedwongen – een combinatie van gegevens over 2009 *(lower secondary)* en gegevens over 2011 *(upper secondary education)*:

Tabel 4.8: Onderwijsdeelname naar programma in *lower* en *upper secondary

niveau	lower secondary (2009)		upper secondary (2011)	
Land	**algemeen %**	**beroepsgericht %**	**algemeen %**	**beroepsgericht %**
België	71	29	27	73
Nederland	72	28	31	69
Duitsland	98	2	51	49
Denemarken	100	--	54	46
Verenigd Koninkrijk	100	--	64	36
Zweden	99	1	44	55

** De percentages hebben betrekking op het totaal aantal inschrijvingen; het percentage voor Nederland kan relatief hoog zijn (vgl. tabel 2.1) zijn omdat veel leerlingen lang in het mbo blijven en ook velen langere opleidingen op de hogere niveaus volgen*
Bron: Education at a Glance 2011; 2013

De tabel maakt, aannemende dat deelnamepatronen niet ingrijpend zijn verschoven, duidelijk dat de deelnameverdeling naar type programma in de eerste fase doorwerkt in de tweede fase. En dat binnen de groep landen waarin nagenoeg alle leerlingen in *lower secondary* deelnemen aan algemeen vormende programma*,* de deelname aan beroepsgerichte programma's in *upper secondary* nog sterk kan verschillen. Desondanks ligt de deelname, met uitzondering van het Verenigd Koninkrijk, toch overal rond de 50%; zij het dat de vergelijking enigszins mank gaat omdat programma's in deze categorie verschillend van karakter zijn: ze kunnen beroepspecifiek zijn maar ook dubbelkwalificerend en hebben daarmee verschillende 'signaalfuncties' (zie voetnoot 37) op de arbeidsmarkt.

4.6 Markeringspunten bij de ontwikkeling van de onderwijsdeelname in de eerste en tweede fase

De oorspronkelijke functie van de onderbouw van het voortgezet onderwijs om een definitieve keuze te maken voor een vervolg in vmbo, havo en vwo is verdwijnt langzamerhand; steeds meer leerlingen komen in deze fase in een brugklas terecht die een voorafschaduwing is van één leerweg of een schooltype. Dat patroon zullen we in het volgende hoofdstuk, dat gaat over toelatingsprocedures in de eerste fase, terugzien.

Samenhangend met deze plaatsingsdruk voltrekken zich in het vmbo drie ontwikkelingen die - bij ongewijzigd beleid – kunnen leiden tot een gedaantewisseling van dit schooltype en daarmee ook tot een andere positie van het vmbo als voorbereiding op de tweede fase; deelname aan een algemeen voortgezette of beroepsgerichte leerweg in het vmbo bepaalt de kansen in de tweede fase.
In de eerste plaats is er sprake van een daling van de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg – en daarmee van het aandeel jongeren dat in het vmbo zich in beroepsvoorbereidende programma's oriënteert op het mbo. Deze daling is deels terug te voeren op de ontstaansgeschiedenis van deze leerweg, maar kan ook niet los worden gezien van de deelnameverschuiving (opwaartse beweging) in de eerste fase.
Een effect – dit is het tweede punt - van de deelnameverschuiving in de eerste fase is het toenemend zorgkarakter van opleidingen in de basisberoepsgerichte leerweg; voor leerlingen in deze leerweg worden integrale eerste en tweede fase programma's ontwikkeld waarvoor soms ook leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg als doelgroep worden aangemerkt. In dat verband is relevant dat:

- in de Doorstroomregeling deze leerweg op gelijk niveau staat met de gemengde en theoretische leerweg maar in de praktijk verzwakt deze positie;
- de toename van het aantal leerlingen uit deze leerweg dat via interne doorstroom in het mbo alsnog op een hoger niveau uitkomt laat zien dat leerlingen de mogelijkheid tot herkansing aangrijpen, maar dat dit deze leerweg – voor leerling en school - niet aantrekkelijker maakt;
- voorspellingen van de Referentieramingen een forse daling voorzien van de deelname aan met name de kaderberoepsgerichte leerweg; in de politiek-beleidsmatige besluitvorming lijkt hierop te worden geanticipeerd met de inrichting van doorstroomroutes waarin de beroepsgerichte leerwegen (basis en kader) voorsorteren om mbo-niveau 2.

De koppeling tussen het beroepsgerichte karakter van de vmbo-vooropleiding en het zorgkarakter van niveau 2 opleidingen in het mbo is op zijn minst zorgelijk en versterkt de waterscheiding tussen leerlingen die een beroepsvoorbereidende of een algemeen vormende eerste fase hebben doorlopen.

De derde trend is dat de mogelijkheden voor doorstroom uit het vmbo naar het havo aan het begin en het eind van de eerste fase afnemen. De havo-mbo doorstroom neemt daarentegen toe. Waar het vmbo steeds nauwer op het mbo wordt betrokken, wordt de relatie tussenhavo en mbo belangrijker; niet alleen in de aansluiting van de eerste en tweede fase, maar ook binnen de tweede fase.

In internationale statistieken zijn deze ontwikkelingen nauwelijks terug te zien. Een belangrijke reden is dat – internationaal gezien – het verschil in programma-inhouden en schoolstructuur tussen *lower* en *upper secondary* groter is dan binnen deze fases; alleen in Nederland en België/Vlaanderen heeft *lower secondary* een substantieel aandeel beroepsvoorbereidende programma's naast algemeen vormende; elders is op dit niveau niet zo veel te schuiven in termen van programma-inhouden. Ook andere landen met een gedifferentieerd *lower secondary* (Duitsland en België/Vlaanderen) kennen een opwaartse trend, maar die werkt niet door op de onderwijsdeelname naar type programma.
Dit verschil in programmastructuur in *lower secondary* lijkt door te werken in de relatieve deelname aan algemeen vormende en beroepsopleidende programma's in *upper secondary*, maar hoeft een relatief groot aantal inschrijvingen niet in de weg te staan.

5 De toedeling van leerlingen over de schooltypes in de eerste fase

5.1 De selectie van leerlingen in de eerste fase vo naar schooltype en leerweg[43]

De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs
Het inrichtingsbesluit van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) stelt dat het bevoegd gezag (van de school) beslist over de toelating van leerlingen. Tot het eerste leerjaar van vwo, havo, mavo en vbo (het vmbo is geen wettelijk 'gedeponeerd' schooltype) kan een leerling van het basisonderwijs alleen worden toegelaten 'bij wie naar het oordeel van de directeur van de school voor basisonderwijs de grondslag voor het volgen van aansluitend voortgezet onderwijs in voldoende mate is gelegd. Naast dit schooladvies zijn basisscholen verplicht een tweede toetsgegeven aan te leveren. Dit geldt in ieder geval voor vwo, havo en mavo/vmbo-t. Dit wordt ook wel het 'onderzoek naar de geschiktheid' genoemd. Dat kan de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito (de Cito-toets) zijn, maar ook een IQ-test. De Cito-toets wordt overigens het meest gebruikt; 85% van de basisscholen gebruikt deze toets voor het onderzoek naar de geschiktheid[44]. Er zijn geen andere richtlijnen voor de toelating tot een bepaald schooltype, anders dan de normering van het Cito voor hun eindtoets:

Tabel 5.1: Schooltype interval met standardscores op de Eindtoets Basisonderwijs

Schooltype	Eindtoets Basisonderwijs
Bassiberoepsgerichte leerweg	500 - 523
Kaderberoepsgerichte leerweg	524 - 528
Gemengde/ Theoretische leerweg	529 - 536
Havo	537 - 544
Vwo	545 - 550

Bron: Leest, e.a., 2013, 8

Scholen in het voortgezet onderwijs hebben dus veel ruimte te bepalen tot welk schooltype leerlingen worden toegelaten, maar over het algemeen gebeurt dit op basis van het schooladvies en de score op de Cito-toets, waarbij het schooladvies vaak leidend is, zo wijst onderzoek van Leest e.a. uit. Vaak stellen vo-scholen niet voor zichzelf de toelatingsnormen vast omdat daar afspraken over gemaakt zijn tussen schoolbesturen op lokaal of regionaal niveau. Deze afspraken over toelating en selectie kunnen betrekking hebben op procedures (informatieoverdracht en de planning van het plaatsingsproces) en op de criteria en normen voor toelating. Motieven kunnen het voorkomen van concurrentie zijn of het op eenzelfde kwaliteitsniveau brengen van adviezen van de aanleverende basisscholen.

Het onderzoek van Leest, e.a. (2013) signaleert ook enige trends: in het selectiebeleid wordt meer en meer overgegaan – door basisscholen – tot het geven van enkelvoudige adviezen; in plaats van havo/vmbo-tl alleen vmbo-tl (zie ook Hoofdstuk 4) en de normen met betrekking tot de eindtoets worden aangescherpt. Het selectiebeleid van scholen wordt strikter. En er komt minder ruimte voor de invloed van ouders. De onderzoekers tekenen hierbij aan dat uit landelijke cijfers nog niet blijkt dat lagere adviezen worden gegeven, wel dat meer enkelvoudige adviezen worden gegeven. Een andere kanttekening is dat het niet waarschijnlijk is dat de gesignaleerde ontwikkelingen al zichtbaar zijn in leerlingenstromen in het voortgezet onderwijs.
Uit het onderzoek blijkt ook dat vo-scholen in toenemende mate waarde hechten aan het schooladvies. De reden is dat dit advies steeds meer wordt gebaseerd op objectieve gegevens uit het

[43] De gegevens in deze paragraaf zijn hoofdzakelijk ontleend aan Leest, e.a. 2013
[44] Het voornemen is wel om over te gaan tot invoering van een centrale eindtoets. Zie: http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/eindtoets/centrale_eindtoets.shtm).

leerlingvolgsysteem van de basisschool. Het advies wint aan kwaliteit en vo-scholen kunnen erop vertrouwen dat het een goede indicatie geeft van het niveau van de leerling (Leest, 2013). Dit ligt in de lijn van de bevindingen van Timmermans e.a. dat prestaties van leerlingen een dominante factor zijn in het tot stand komen van het advies van de basisschool, andere kenmerken van leerlingen kunnen slechts in beperkte mate verschillen in het adviesniveau verklaren (2013).

Deze bevindingen zijn strijdig met de analyse van Van Eck e.a.. Zij constateren dat wellswaar de gemiddelde scores op de Cito-toets niet stijgen, en we dus niet kunnen spreken van een algehele stijging van het prestatieniveau aan het eind van het basisonderwijs, maar dat desondanks gemiddeld hoger geadviseerd wordt. In 2005 kregen 38% van de kinderen een havo- of vwo advies, in 2008 bijna 42%. Volgens deze onderzoekers neemt de discrepantie tussen Cito-toetsscores en schooladviezen toe omdat veel scholen andere factoren in hun advies laten meewegen: de werkhouding van leerlingen en het onderwijsondersteunend gedrag van ouders; in het geval van hoogopgeleide ouders spelen deze factoren sterker mee in de afweging van de school kinderen van laagopgeleide ouders (van Eck, 2013).
Een verklaring voor dit verschil kan de leeftijd van de data zijn. Beide onderzoeken zijn in 2013 gepubliceerd, maar de studie van Van Eck is gebaseerd op secundaire bronnen en die van Leest op eigen onderzoek, en dus op recentere gegevens. Dit wordt bekrachtigd door het gegeven dat de verklaring voor het strenger wordende selectiebeleid bij Leest e.a gevonden wordt in het strenger toezicht van de Inspectie op afstroom en zittenblijven; een vrij recente ontwikkeling

De overgang van de brugperiode naar de bovenbouw
In het inrichtingsbesluit van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) is weinig vastgelegd over de overgang naar een volgend leerjaar in het voortgezet onderwijs. In de regelgeving is niet bepaald welke criteria of normen gehanteerd zouden moeten worden voor de overgang van een brugklas naar één leerweg of schooltype. In de praktijk wordt volgens Leest e.a. dat het plaatsen van een leerling na de brugklas in een schooltype of leerweg bepaald aan de hand van de cijfers op het eindrapport van het eerste leerjaar, soms aangevuld met andere gegevens zoals de Cito-toets, het schooladvies van de basisschool en scores op het Cito-Volgsystem.

Het onderzoek van Leest e.a., wijst uit dat de wijze van selecteren strikter en strenger is geworden in de afgelopen jaren; criteria en normen zijn preciezer vastgelegd en de bandbreedte voor 'bespreekgevallen' is minder groot dan voorheen. Ook is de rol van de ouders minder groot geworden. De twee 'd*riving forces*' zijn een toename van de afstroom en het zittenblijven. Ook over de criteria en normen in overstap van de onder- naar de bovenbouw worden regionale afspraken gemaakt, maar dit proces is nog in een beginstadium (Leest, 2013,18).

5.2 Keuzemotieven en –invloeden van ouders

Uit de analyse van de onderwijsdeelname (zie hoofdstuk 4) blijkt dat het havo populair is geworden als schooltype waarmee kinderen van hoger opgeleide ouders hun status kunnen vasthouden en kinderen uit lager opgeleide milieus hun positie kunnen verbeteren. De verwachting dat met de samenvoeging van mavo en vbo het imago van het vbo verbeterd zou worden is niet uitgekomen; samenvoeging heeft het beeld niet kunnen beïnvloeden, mede doordat aparte scholen/afdelingen bleven bestaan (tabel 2.1). Naast 'push-factoren' lijkt het vmbo ook last te hebben van 'pullfactoren'. Voor velen komt een goede start in het leven overeen met het bezit van een zo'n hoog mogelijk diploma. De overstap naar het voortgezet onderwijs is een belangrijk moment om op deze start voor te sorteren. Deze overstap is dan ook nogal beladen. Volgens Bronneman draait het op dat moment

sinds 1999 voor ouders en kinderen vooral om de vraag of het een vmbo- of een havo/vwo-advies wordt (2007). In krantenkoppen wordt het als volgt verwoord: '*Bang voor het vmbo*'[45], of: '*allemaal willen ze naar de havo*'[46].

In deze paragraaf kijken we naar de in onderzoek verwoorde motieven van ouders voor de keuze van een schooltype voor hun kinderen bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs. In de voorafgaande hoofdstukken zijn al een aantal motieven verwoord. We vatten die kort samen en vullen ze aan met gegevens uit andere bronnen.

Stijgende ambities
Met de stijging van het opleidingsniveau van ouders nemen ook hun ambities toe inzake het onderwijs van hun kinderen. Het liefst zien ouders hun kinderen op eenzelfde of hoger opleidingsniveau eindigen dan zij zelf hebben behaald. Er is een zekere '*fear of falling down*' (Bronneman 2007, 33). Tabel 5.2 laat zien dat de stijging van het opleidingsniveau van ouders zelfs binnen een korte tijdsspanne zowel voor autochtone als allochtone ouders zichtbaar is:

Tabel 5.2: Opleidingsniveaus van ouders basisschoolleerlingen 2007-2008 en 2009-2010

	2007/2008 N=26.482	2010/2011 N=26.945
Max lbo allochtoon	8.7	5.8
Max lbo autochtoon	14.0	10.4
Max mbo allochtoon	5.0	4.7
Max mbo autochtoon	39.9	39.2
Hbo/wo allochtoon	2.5	3.1
Hbo/wo autochtoon	29.9	36.8

Bron: van Eck, 2013, 36

Imagoproblemen
In de loop van de jaren tachtig beginnen steeds meer ouders uit Nederlandse middenklassemilieus hun kinderen, als het maar enigszins mogelijk is, naar de mavo te sturen, met als gevolg dat lbo-scholen in de loop in toenemende mate bevolkt worden door leerlingen uit lagere sociale, dan wel allochtone milieus, met name in de Randstad. Daarmee kreeg in het dominante perspectief het lager beroepsonderwijs steeds meer het karakter van restonderwijs (Bronneman 2007, 121).

Dat is ook een van de redenen dat bij aanvang van de vmbo-operatie de inbedding van beide schooltypen weinig perspectief op samenwerking, dan wel integratie tussen vbo en mavo bood. In de concurrentieslag om havo- en vwo-leerlingen voelden scholengemeenschappen zich vaak gedwongen hun vbo-opleidingen, en in mindere mate mavo-opleidingen, in aparte vestigingen te houden. Zo kon worden voorkomen dat ouders met potentiële havo/vwo-leerlingen zouden kiezen voor het alternatief van smalle havo/vwo-scholen of categorale gymnasia. Die situatie deed zich met name in de grote steden voor, waar het vbo voor een groot deel werd bevolkt door (allochtone) leerlingen met leerachterstanden en vaak ook gedragsproblemen (Bronneman, 2007, 130).

De taakstelling van het vmbo heeft deze beweging min of meer versterkt. Door de integratie van het vso-lom in het leerwegondersteunend onderwijs, maar ook door de invoering van de zogenoemde rugzak, waardoor steeds meer ouders van jongeren met ernstige gedragsproblemen voor een reguliere vmbo-opleiding in plaats van voor het speciaal onderwijs konden kiezen werd met name de basisberoepsgerichte leerweg in toenemende mate bezocht door probleemleerlingen (Bronneman, 2007, 149).

[45] http://www.volkskrant.nl/vk/nl/2844/Archief/archief/article/detail/898909/2008/04/05/Bang-voor-het-vmbo.dhtml
[46] http://www.trouw.nl/tr/nl/5009/Archief/archief/article/detail/3121555/2012/01/14/Allemaal-willen-ze-naar-de-havo.dhtml

De opvang van leerlingen met gedragsproblemen kon bij ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs nauwelijks op steun rekenen. Als het gaat om het groeperen van leerlingen overweegt bij ouders de voorkeur voor homogene groepen in plaats van het bij elkaar zetten van leerlingen met uiteenlopende capaciteiten (Bronneman, 2007, 279).

De weg weten
Ouders van niet-westerse allochtone leerlingen zijn merendeels afkomstig uit collectivistische culturen, waarin het onderwijs veel meer tot doel heeft jongeren te leren zich aan de groep en aan de samenleving aan te passen. Ook zijn in deze culturen de machtsafstand tussen leidinggevenden en ondergeschikten en de segregatie tussen mannen en vrouwen groter. Voor allochtone leerlingen kunnen dergelijke cultuurverschillen barrières opwerpen die in de weg staan bij het realiseren van goede onderwijsprestaties (Bronneman, 2007, 25).

Daartegenover kiezen hoogopgeleide ouders vaak strategisch. Ze kennen de weg en zoeken bij bijvoorbeeld een vmbo-t advies bij voorkeur een school voor havo/vwo met een vmbo-t afdeling. Verondersteld wordt dat dit vooral speelt in stedelijke gebieden omdat daar meer keuzemogelijkheden zijn (Van Eck, 2013, 40).

Het vmbo heeft een diffuus profiel
De gerichtheid op de beroepspraktijk en voorbereiding op de arbeidsmarkt maakt het vmbo voor sommige ouders en leerlingen aantrekkelijk en voor andere juist niet. Waar de ene groep zich aangesproken voelt door de oriëntatie op de beroepenwereld, zoeken andere naar mogelijkheden en wegen om deze keuze uit te stellen. Het resultaat is dat het vmbo aan meerdere en tegengestelde verwachtingen tegemoet moet komen (Van Eck, 2013, 61).

5.3 De rol van de Cito-toets en het schooladvies bij toelating en selectie tot het vo

De relatie tussen het ouderlijk milieu, Cito-scores en schooladviezen
Hoe hoger opgeleid de ouders hoe groter de kans dat hun kinderen een hogere opleiding volgen. Hoe meer hoger opgeleiden hoe groter de kans dat ook meer kinderen hoger opgeleid zullen worden. Men spreekt van een primair en een secundair effect. Het primaire effect is dat leerlingen van hoger opgeleide ouders (ook) goede resultaten in het onderwijs halen en het secundaire dat deze ouders zich meer inspannen hun kinderen zo hoog mogelijk in het onderwijs geplaatst te krijgen. Voorbeelden van het secundaire effect zagen we in de voorafgaande paragraaf. Het primaire effect blijkt uit de samenhang tussen de Cito-toetsscores en het opleidingsniveau van ouders: hoe hoger het niveau, hoe hoger de scores op de Cito-toets (Van Eck, 2013):

Tabel 5.3: Scores op de Cito-eindtoets naar sociaal-etnische achtergrond

	taal	rekenen	studievaardigheden	wereldoriëntatie	totaal
Lbo-all	65.7	37.0	25.4	53.0	528.8
Lbo-aut	68.8	37.9	26.8	60.6	530.7
Mbo-all	70.7	39.1	27.1	58.2	531.9
Mbo-aut	73.6	41.2	28.8	64.3	534.2
Hbo/wo-all	75.1	44.4	30.5	62.3	536.7
Hbo/wo-aut	79.5	46.5	31.9	70.1	539.4

Bron: van Eck, 2013, 37

Er is eveneens samenhang tussen het opleidingsniveau van ouders en het schooladvies voor het voortgezet onderwijs bij het verlaten van de basisonderwijs:

Tabel 5.4: Verdeling van vo-adviezen naar sociaal-etnische achtergrond (N=6732)

	Lbo-all N=390	Lbo-aut N=806	Mbo-all N=274	Mbo-aut N=2596	Hbo/wo-all N=163	Hbo/wo-aut N=2132	Totaal
Vmbo-pro	1.5	1.4	1.5	0.5	0.6	0.0	0.5
Vmbo-pro/bbl + lwoo	0.3	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.5
Vmbo- bbl + lwoo	16.7	14.5	8.4	5.7	5.5	1.7	6.2
Vmbo-bbl+ lwoo/bbl	1.0	0.6	0.4	0.3	0.0	0.1	0.3
Vmbo-bbl	6.2	5.6	4.7	3.1	1.8	0.9	2.8
Vmbo-bbl/kbl	3.1	1.0	1.5	1.2	0.6	0.5	1.2
Vmbo-kbl	17.4	17.0	12.4	12.8	8.6	3.9	10.4
Vmbo-kbl/gl	1.3	1.0	0.7	0.6	1.2	0.3	0.6
Vmbo-gl	2.8	8.6	5.1	5.5	1.8	2.3	4.7
Vmbo-gl/tl	4.1	1.7	1.5	1.6	2.5	1.3	1.7
Vmbo-tl	19.5	20.0	23.4	23.1	16.0	14.7	19.2
Vmbo-tl/havo	7.9	5.7	6.6	7.2	10.4	7.6	7.2
Havo	9.0	12.5	18.2	19.0	21.5	24.2	19.2
Havo/vwo	5.1	5.5	8.4	8.2	7.4	13.8	9.6
Vwo	4.1	3.5	7.3	11.1	22.1	28.6	16.2

Bron: van Eck, 2013, 38

Over- en onderadvisering

Voor een correcte interpretatie van de gegevens in het resterende deel van deze paragraaf is het van belang te realiseren dat ze zijn gebaseerd op oudere cohorten; voor het kunnen analyseren van over – en onderadvisering moet bijvoorbeeld 'teruggeredeneerd' worden vanuit latere bestemmingen. Ze zijn mogelijk niet representatief voor de effecten van het actuele selectie- en plaatsingsbeleid.

Tabel 5.5 laat de scoremarge van de Cito-eindtoets zien die wordt gehanteerd voor plaatsing in een schooltype in het vo. Uit onderzoek naar de relatie tussen plaatsing in het vo (brugklas) en de Citoscores blijkt dat in 86% van de gevallen plaatsing in de brugklas overeen komt met de score op de Citotoets. In 14% van de gevallen komt de plaatsing niet overeen met de score op de Citotoets: 10% wordt hoger geplaatst en 4% lager. Hogere plaatsing komt het meest voor bij leerlingen met een vmbo-kader score; van hen wordt 38% hoger geplaatst (Leest, 2013).

Tabel 5.5: Per schooltype interval met standaardscores op de Eindtoets Basisonderwijs

Schooltype	scores eindtoets basisonderwijs
Basisberoepsgerichte leerweg	500 - 523
Kaderberoepsgerichte leerweg	524 - 528
Gemengde/theoretische leerweg	529 - 536
Havo	537 - 544
Vwo	545 - 550

Bron: Leest, 2013, 8

Onderzoek van Timmermans e.a., eveneens gebaseerd op oudere cohorten, analyseert de mate, achtergrond en gevolgen van over- en onderadvisering voor de verdere onderwijsloopbaan (Timmermans, e.a., 2013). Er is gekeken naar de discrepantie tussen het schooladvies en de prestaties van leerlingen op de Cito-eindtoets. Daartoe is zijn schooladviezen omgezet naar een score op een 'leerjarenladder'. De score van 0 punten staat voor een advies voor praktijkonderwijs en van 5 punten voor een vwo advies Bij een gecombineerd advies (bijvoorbeeld havo/vwo) krijgt een leerling een tussenliggende score (Tabel 5.6):

Tabel 5.6: Overzicht van de scores op de leerjarenladder

Score leerjarenladder	schooltype vo	Score leerjarenladder	schooltype vo
0	praktijkonderwijs (pro)	3	vmbo-gl/tl en vmbo-tl
0,5	pro en vmbo-lwoo	3,5	vmbo-tl/havo
1	vmbo-lwoo	4	havo
1,5	vmbo-bl	4,5	havo/vwo
2	vmbo-bl/kl en vmbo-kl	5	vwo
2,5	vbbo-kl/gl en vmbo-gl		

Bron: Timermans, 2013,13

Met deze ladder is de discrepantie tussen het advies en het resultaat op de Cito-toets[47] berekend. De mate van onder- en overadvisering is als volgt geoperationaliseerd:

- Duidelijk ondergeadviseerd: het schooladvies ligt meer dan 1 punt op de leerjarenladder onder het gemiddelde advies dat hoort bij de Cito-toetsscore van de leerling;
- Ondergeadviseerd: het advies ligt tussen -1 en -0,5 punt op de leerjarenladder onder het gemiddelde advies dat hoort bij de Cito-toetsscore van de leerling;
- Niet onder- of overgeadviseerd: het advies ligt tussen -0,5 en +0,5 punt op de leerjarenladder rond het gemiddelde advies dat hoort bij de Cito-toetsscore van de leerling;
- Overgeadviseerd: het advies ligt tussen +0,5 en +1punt op de leerjarenladder boven het gemiddelde advies dat hoort bij de Cito-toetsscore van de leerling;
- Duidelijk overgeadviseerd : het advies ligt meer dan +1 punt op de leerjarenladder boven het gemiddelde advies dat hoort bij de Cito-toetsscore van de leerling.

Uitgaande van deze indeling is er geen onder- of overadvisering als het feitelijke advies binnen een marge van een halve punt op de leerjarenladder ligt van het op basis van de eindtoets te verwachten advies. Tabel 5.7 laat zien hoe vaak onder- en overadvisering voorkomen[48]. Bij de meeste leerlingen is er geen afwijking, terwijl (duidelijke) over- en onderadvisering nagenoeg even vaak voorkomen:

Tabel 5.7: Frequentie van over- en onderadvisering (PRIMA2005)

	%	*N*
Duidelijk ondergeadviseerd	3,9	343
Ondergeadviseerd	13,2	1177
Niet onder- en overgeadviseerd	65.7	5845
Overgeadviseerd	13.6	1211
Duidelijke overgeadviseerd	3.7	325

Bron: Timmermans, e.a., 2013, 20

Nadere analyses laten zien dat onderadvisering vooral voorkomt bij de leerlingen die lagere adviezen hebben gekregen, dat wil zeggen dat voor leerlingen met een score die normalter leidt tot een advies voor een lager niveau, relatief vaker een nog lager niveau wordt geadviseerd, overadvisering bij leerlingen die hogere adviezen hebben gekregen. De onderzoekers wijzen er wel op dat er sprake is van een bodem- en plafondeffect: de correlatie is vooral zo hoog door de laagste adviescategorieën waar geen sprake kan zijn van overadvisering en de hoogste advies categorieën waar geen sprake kan zijn van onderadvisering.

Timmermans e.a. hebben onder- en overadvisering ook onderzocht aan de hand van loopbanen in het onderwijs. De onderwijspositie in het vierde jaar van het voortgezet onderwijs is de predictor:

[47] Ook de Cito-toetsscores corresponderen met een leerweg of schooltype; zie tabel 5.5.
[48] Voor de interpretatie van de onderzoeksresultaten is het belangrijk te weten dat gegevens zijn gebruikt van leerlingen in groep 8 van de zesde meting van het Primacohort 2004/2005 (PRIMA2005). Gezien de ontwikkelingen in het toelatings-en selectiebeleid en in de samenstelling en omvang van leerlingenstromen is het moeilijk te zeggen dat uitkomsten ook naar latere cohorten vertaald kunnen worden.

wanneer de feitelijke onderwijspositie aan het begin van het vierde leerjaar *hoger* is dan het gegeven advies is er sprake van onderadvisering; de leerling heeft meer in zijn mars dan het gegeven advies suggereert. Als de onderwijspositie aan het begin van het vierde leerjaar *lager* is dan het gegeven advies, is er sprake van overadvisering; het advies suggereert dat de leerling meer in zijn mars heeft dan blijkt uit de behaalde onderwijspositie.
Tabel 5.8 geeft het resultaat, dat sterk overeenkomt met de scores in tabel 5.7 die zijn gebaseerd op een andere operationalisatie van onder- en overadvisering. Voor 17,1% van de leerlingen is een lager advies gegeven geven in vergelijking tot hun onderwijspositie aan het begin van het vierde leerjaar in het voortgezet onderwijs. Deze leerlingen hebben een positievere onderwijsloopbaan gehad dan op basis van hun advies werd verwacht; ze zijn ondergeadviseerd. Daarentegen zit 16,6% van de leerlingen op een lager onderwijsniveau aan het begin van het vierde leerjaar in vergelijking tot het advies dat ze hebben gekregen, ze zijn overgeadviseerd:

Tabel 5.8: Frequentie van over- en onderadvisering

	%	*N*
Ondergeadviseerd	17,1	1665
Niet onder- en overgeadviseerd	66,3	6439
Overgeadviseerd	16,6	1612

Bron: Timmermans, e.a., 2013, 23

Vooral leerlingen met lagere adviezen vallen op. Meer dan 60% van de leerlingen die een vmbo-pro advies hebben gekregen zitten in het vierde leerjaar in een hoger schooltype en hadden mogelijk een hoger advies moeten krijgen. In iets mindere mate geldt dit ook voor leerlingen die een vmbo-lwo/bbl (44,4%) of een vmbo-bbl advies hebben gekregen (51,5%). De onderzoekers concluderen dat het vmbo-pro advies relatief het minst vaak correspondeert met de schoolloopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs (Timmermans, e.a., 2013, 24). Adviezen lijken het meest passend bij onderwijsloopbanen van leerlingen de geadviseerd zijn voor algemeen vormend onderwijs: een vwo advies (82,4%), een havo/vwo advies (89,7%) of een vmbo tl/havo advies (85,6%).

De samenhang tussen beide operationalisaties is overigens matig: bij een aanzienlijk aantal leerlingen komen de uitkomsten op de beide operationalisaties van onder- en overadvisering niet overeen. De onderzoekers zoeken de verklaring in het verschil tussen de predictorvariabelen: de score op de eindtoets en de onderwijspositie in het vierde jaar, waarbij de score van de leerling op de eindtoets voor de docent beschikbaar is om een advies deels op te baseren. Dat geldt niet voor de positie in het vierde jaar. Ook het verschil in tijdsbestek tussen beide predictoren kan meespelen: het tijdsbestek tussen de eindtoets en het advies is veel korter dan het tijdbestek tussen het advies en het bereiken van het vierde jaar van het voortgezet onderwijs. Vooral de verschillende processen en beslissingen tussen het advies en het bereiken van het vierde leerjaar kunnen deels gebaseerd zijn op het gegeven advies of de behaalde eindtoets score. Denk bijvoorbeeld aan de plaatsing van leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Anders gezegd: ook tussentijdse beslissingen bepalen mede de onderwijsposities die leerlingen in het vierde leerjaar hebben behaald (ibid., 25).

Kijkend naar de achtergrond van leerlingen valt op dat:

- jongen-zijn een risicofactor is voor onderadvisering: bij meisjes past het advies relatief vaker bij de behaalde eindtoetsscores dan bij jongens; deze hebben een 1,2% grotere kans op duidelijke onderadvisering; meisjes lopen 1,5% meer kans op overadvisering en 0,9% meer kans op duidelijke overadvisering;
- een laag opleidingsniveau van ouders een risicofactor is voor onderadvisering. Vooral voor autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders. Naarmate het opleidingsniveau van ouders toeneemt komt onderadvisering minder frequent voor; waar duidelijke onderadvisering bij 5-

6% van de leerlingen met ouders met maximaal een LBO opleiding voorkomt is dit slechts het geval voor 1,8% van de leerlingen met ouders met een HBO of WO opleiding. In de groep leerlingen met ouders met maximaal LBO is de kans op onderadvisering het grootst bij autochtone leerlingen. Deze groep heeft een 3,0% grotere kans op onderadvisering in vergelijking met leerlingen met laagopgeleide ouders van Turks/Marokkaanse afkomst. Het verschil in de kans op onderadvisering met leerlingen met laag opgeleide ouders van een andere allochtone afkomst is nog groter;

- het meest passende advies relatief het vaakst wordt gegeven aan leerlingen van wie de ouders een hogere opleiding hebben gevolgd. Ook overadvisering komt vaker voor bij leerlingen met hoog opgeleide ouders. De kans op overadvisering is 1,7% groter voor leerlingen wiens ouders een HBO of WO opleiding hebben gehad dan voor leerlingen met ouders met maximaal een MBO opleiding. In vergelijking met leerlingen met laag opgeleide ouders zijn de verschillen nog groter;
- er samenhang is tussen overadvisering en verstedelijking. In niet-stedelijke gebieden lijken adviezen relatief vaker te passen bij de door de leerlingen behaalde scores op de eindtoets dan in stedelijke gebieden. Naarmate de stedelijkheid van het gebied waar de school staat toeneemt worden relatief minder passende adviezen gegeven. Het verschil doet zich met name voor in de vorm van overadvisering; bij zeer sterk stedelijke gebieden lijkt relatief vaker sprake te zijn van (duidelijke) overadvisering. (Timmermans, e.a., 26-30)
- de verschillen in onder- en overadvisering tussen wel en geen zorgleerlingen groot zijn en komen met name tot uitdrukking in de prevalentie van (duidelijke) onderadvisering. Zorgleerlingen krijgen vaker een advies dat aanzienlijk lager is dan wat men zou mogen verwachten op basis van hun prestaties op de eindtoets.
- het vermoeden van de docent dat de leerling minder presteert dan zijn/haar vermogen is ook een voorspeller van de mate van onder- en overadvisering. Tevens blijkt motivatie een goede voorspeller te zijn voor de mate van onder- en overadvisering voor de leerlingen die een hoog advies hebben gekregen (havo of hoger).

Worden schooladviezen opgevolgd? Gemiddeld leidt onderadvisering tot plaatsing in een lagere klastype (in de brugperiode) en overadvisering tot plaatsing in een hoger klastype dan verwacht mag worden op grond van de Cito-score. En hoewel vo-scholen niet blindvaren op het advies en rekening houden met de Cito-score, is gemiddeld genomen onderadvisering ongunstig en overadvisering gunstig voor een zo hoog mogelijk resultaat. Het gaat om vrij grote tot grote verschillen. Je zou kunnen zeggen dat het advies het karakter heeft van een 'selffulfilling prophecy' (Hakkenes & de Wijs, 2012; Timmermans e.a. 2013).

Hoe vaak komt onder- en overadvisering voor?
In deze paragraaf zijn we verschillende percentages voor onder- en overadvisering tegengekomen. Onderzoek van Driessen uit 2005, geciteerd in Van Eck e.a., blijkt dat 90% leerlingencorrect worden geplaatst (van Eck, 2013, 41). De onderzoeken van Timmermans e.a. op basis van de zesde meting van PRIMA in schooljaar 2004-2005 en de eerste meting van COOL 5-18 komen uit op (afgerond) 66% en het onderzoek van Hakkenes & de Wijs, op basis van gegevens van leerlingen die in 2005-2006 naar de eerste klas van het vo gingen, op 86% correct geplaatste leerlingen.
De vraag is hoe uitkomsten zo verschillend kunnen zijn. Het moment van onderzoek lijkt geen invloed te hebben aangezien alle onderzoeken zijn gebaseerd op gegevens uit dezelfde periode (rond 2005). Resteren mogelijke verschillen in definities van (over- en onder)plaatsing en in tolerantiemarges om een plaatsing als correct of incorrect (over of onder) te classificeren.

5.4 Keuzegedrag en toelatingsregimes in andere landen in *lower secondary education*

Hoe worden leerlingen in andere landen toegedeeld naar schooltypen in lower secondary education? We kijken voor het beantwoorden van deze vraag vooral naar landen waarin evenals in Nederland de eerste fase uit meerdere schooltypen bestaat: Vlaanderen en Duitsland. In eerdere paragrafen hebben we gezien dat beide landen met Nederland vergelijkbaar zijn in de druk om in de eerste fase van het voortgezet onderwijs de lagere niveaus te vermijden. Hoe werkt dat door in toelatingsprocedures?

Voor de volledigheid de gegevens over Denemarken en Engeland: in de Deense *Folkeskole* krijgen leerlingen les in klassenverband, zoals in de basisschool en is het groeperen van leerlingen in '*abilitiy groups*' sinds 1994/1995 niet meer mogelijk. Alleen binnen het klassenverband wordt gedifferentieerd onderwijs gegeven (Euridyce, 2002). In Engeland gaan de meeste leerlingen naar een ongedeelde school in de eerste fase en tweede fase van het voortgezet onderwijs. *Secondary schools* kunnen zich op bepaalde onderwerpen specialiseren, maar zijn gehouden aan het verplichte nationale curriculum. Daarnaast kent Engeland zogenoemde *grammar schools*. Deze meer elitaire scholen mogen, in tegenstelling tot *Secondary schools*, leerlingen op grond van een toelatingsexamen selecteren. Van de Engelse scholen voor voortgezet onderwijs is ongeveer 5% *grammar school* (*i*bid.).

Uitgaande van het meritocratische streven onderwijskeuzes op prestaties en niet op basis van status en posities te baseren, hebben landen verschillende keuzes gemaakt, variërend van het introduceren van een ongedeelde eerste fase tot het toepassen van schoolonafhankelijke testprocedures in plaats van, of naast het oordeel van docenten over vervolgopties. Toch lukt het niet deze procedures volledig 'contextonafhankelijk' te maken zagen we in de voorafgaande paragraaf en de in paragraaf 3.3 beschreven knelpunten in Vlaanderen. Dat komt deels omdat naast de individuele prestaties vaak de mate van ondersteuning die het thuismilieu kan bieden wordt meegewogen in het uiteindelijke advies, maar ook omdat er in de procedures kennelijk genoeg ruimte overblijft voor beïnvloeding, waarbij de mate van invloed samenhangt met de (opleiding)status van het thuismilieu. Verwonderlijk is dat niet; in de woorden van de Nederlandse onderwijspedagoog Idenburg bezit de school 'sleutelmacht' tot maatschappelijk succes. Het belang van een goed onderwijsresultaat verleidt veel ouders om zich voor dat streven tot het uiterste in te zetten. Daarbij zijn ouders die de weg weten kansrijker dan ouders die wat verder van het schoolmilieu afstaan. Uit de landenbeschrijvingen in de eerste hoofdstukken is al duidelijk geworden dat het toekennen van sleutelmacht aan het onderwijs, vooral in de fase dat er belangrijke keuzes gemaakt moeten worden: in *lower secondary education* in Vlaanderen en Duitsland niet anders ligt dan in Nederland.

Vanuit dit perspectief kan niet worden volstaan met het beschrijven van de toelatingsprocedures in andere landen. We zullen ook moeten kijken naar de positie van ouders in deze procedures en naar invloed van ouders, het herkomstmilieu, op dit keuzeproces.

Vlaanderen

Vlaanderen kent drie selectiemomenten in de doorstroom door het primair en secundair onderwijs. Het eerste is in de overgang van het primair onderwijs naar *lower secondary.* Leerlingen verlaten het basisonderwijs met of zonder getuigschrift. Met een getuigschrift kunnen ze doorstromen naar het zogenoemde eerste leerjaar A van het secundair onderwijs, zonder getuigschrift naar eerste leerjaar B. De plaatsing heeft consequenties voor het vervolg: terwijl leerlingen na eerste leerjaar A kunnen kiezen tussen het algemeen vormende en het beroepsvoorbereidende tweede leerjaar van het secundair onderwijs, staat voor de leerlingen uit eerste leerjaar B alleen het beroepsvoorbereidende tweede leerjaar open. Formeel kunnen leerlingen in eerste leerjaar B zich kwalificeren voor het

tweede jaar van de A-stroom, maar dit lukt maar weinigen. Deze overgang van *lower* naar *upper secondary* is het tweede selectiemoment.
De beslissing om leerlingen een getuigschrift te geven berust bij de klassenraad. Deze raad, het docententeam dat onder leiding van de directeur de verantwoordelijkheid draagt voor het onderwijs en de begeleiding van een leerlingengroep (klas) kan hier autonoom over beslissen. Het criterium is of een leerling in voldoende mate de doelen bereikt heeft die in het leerplan van het basisonderwijs zijn opgenomen. De klassenraad baseert zich daarbij op het leerlingendossier. Ouders die het niet eens zijn met de beslissing kunnen in beroep; de procedure is een verplicht onderdeel van het schoolreglement (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2013).

De kans om dat getuigschrift te halen is niet voor alle leerlingen gelijk. Groenez, e.a. signaleren dat vooral het eerste leerjaar van het basisonderwijs voor bepaalde leerlingen een struikelblok vormt: 'de kans op vertraging is bijvoorbeeld reeds in het eerste leerjaar tienmaal groter bij kinderen van laaggeschoolde moeders dan bij kinderen van hooggeschoolden. En daarmee ook de kans om in een B-klas in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs terecht te komen; deze klassen zijn speciaal voor jongeren die in het basisonderwijs grote vertraging hebben opgelopen. Hoewel doorstroming naar de A-stroom mogelijk blijft, stromen bijna alle B-klassers door naar het beroepsvoorbereidend jaar en in de tweede graad vervolgens naar het BSO' (2003, 113).
Na de eerste twee jaar in het secundair onderwijs (de eerste graad), kunnen leerlingen naar een van de vier vormen van secundair onderwijs. Op deze keuze is dus voorgesorteerd door plaatsing in eerste leerjaar A of eerste leerjaar B. Tussen de tweede en derde graad kunnen leerlingen van schooltype wisselen. Dit is het derde selectiemoment. Het criterium is vooral de prestatie op algemene vakken: wie goed scoort, kan in het ASO blijven. Wie slecht scoort, moet afzakken en maakt dus veelal een negatieve studiekeuze (de Fraine, 2011).

Selecteren lijkt vooral een schoolaangelegenheid. Ouders kunnen erop anticiperen door bij het maken een keuze te letten op het aanbod (bijvoorbeeld: alleen ASO of meerdere vormen van secundair onderwijs) en de kwaliteit en reputatie van een school. In het Vlaamse onderwijs is volgende Hirtt c.s. de vrije schoolkeuze zo ver doorgevoerd dat het resultaat neerkomt op een polarisatie tussen elite- en gettoscholen, waarin elitescholen hun doelpubliek kunnen filteren door regels te verbinden aan de inschrijving en hoogte van de schoolkosten. In de praktijk komt dat neer op selectie naar sociale herkomst. Dit onderscheid werkt vervolgens door in de inhoud van het onderwijs zelf. Door de weinig precieze formulering van eindtermen en het ontbreken van centraal vastgelegde curricula kan ook de inhoud van het onderwijs – tussen scholen van het zelfde schooltype - sterk verschillen (2007).

Duitsland
In Duitsland is de overgang van het primair naar het secundair onderwijs het belangrijkste selectiemoment. De deelstaten zijn verantwoordelijk voor het vaststellen van toegangsregeling voor het voortgezet onderwijs. Doorgaans is het advies van de basisschool (*Grundschule*) bepalend: dat advies is gebaseerd op algemene informatie over de ontwikkeling van het kind in de basisschoolperiode uitmondend in een evaluatie van zijn/haar geschiktheid voor een van de vormen van voortgezet onderwijs. Nadat de basisschoolleraren het advies met de ouders hebben besproken, kunnen de ouders met dit advies hun kind aanmelden bij een school van het geadviseerde type. Als het advies en de wensen van de ouders niet overeen komen, is de uiteindelijke beslissing aan de ouders, de school of de toezichthouder van de school. Dat verschilt per deelstaat (Euridyce, 2002).

Ook in Duitsland valt de sociaaleconomische bias op in schoolkeuzes. Ondanks het feit dat de overheid het onderwijs verzorgt, het gratis is en er geen grote kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen van eenzelfde type, is er sprake van een lage verticale onderwijsmobiliteit tussen generaties. Dustman

verklaart dit uit de ruimte die ouders hebben invloed uit te oefenen op schoolkeuzes en de ongelijke mate waarin ouders deze ruimte benutten: *Although it is the parent who ultimately decides about the child's secondary track, there are, (..) recommendations by the primary school teacher. Parents with weaker educational background may be less confident, and consider these recommendations as more binding than parents with higher educational background. Furthermore, at so low an age children may not yet have fully revealed their academic potential. Better educated parents may be in a stronger position to extract information about this potential, and decide for higher track schools despite a negative recommendation of the teacher. Also, better educated parents may feel that they have more resources (both financially and in terms of academic advice) to support their child at a higher track secondary school than parents with poorer educational background. Peer pressure may be another explanation for education-dependent parental decisions. Finally, professional traditions may play an important role. These traditions are strongly developed in Germany, in particular in the craft sector. Parents' own education and professional class may shape their taste and perception of what is an appropriate educational and professional career for the child. Even in the absence of financial constraints, working class parents may consider a lower track education and an early labour market entry the best option for their child'* (Dustmann, 2004, 226)

5.5 Markeringspunten bij de toedeling van leerlingen over schooltypes in de eerste fase

Schnabel c.s. (2002) wijzen erop dat de invloed van het ouderlijk milieu op de schoolkeuze van kinderen sterker is in onderwijsstelsels waarin vroeg wordt geselecteerd. Over jongere leerlingen is nu eenmaal relatief minder informatie beschikbaar waarop een keuze kan worden gebaseerd en fungeert de achtergrond van de ouders als '*a guiding model by default*'. We herkennen dit patroon in Nederland (in patronen van onder- en overadvisering), in Duitsland en Vlaanderen.

Het verschil tussen de drie landen is dat Duitsland, in tegenstelling tot Nederland en Vlaanderen, één moment kent om leerlingen te plaatsen in een onderwijstype in (de eerste fase van) het voortgezet onderwijs. Deze plaatsing is definitief, behalve als leerlingen in een *Gesamtschule* worden ingeschreven, maar deze onderwijsvorm is niet landelijk ingevoerd. In Nederland en Vlaanderen daarentegen zijn er verschillende momenten in en na de eerste fase van het voortgezet onderwijs) waarop leerlingen kunnen wisselen van leerweg of schooltype. In Nederland worden deze mogelijkheden aangemerkt als correcties op het door Schnabel gesignaleerde patroon (Webbink, e.a., 2009). We zagen in hoofdstuk 4 dat, waar in deze correcties in het verleden een sterke opwaartse trend zichtbaar was, deze recent iets meer het karakter krijgen van lagere herplaatsingen. In Vlaanderen is dit het dominante patroon. In de woorden van Crul is het Vlaamse secundair onderwijs aanvankelijk zeer doorlaatbaar maar wordt het gaandeweg selectiever met als gevolg dat veel leerlingen in hun doorgang door het secundair onderwijs terug worden geplaatst (Crul, 2009).

In alle landen speelt in de uitkomst van plaatsingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs het herkomstmilieu door. Nederland lijkt het enige land te zijn waarin, met een gestandaardiseerde toets, geprobeerd wordt de invloed van het ouderlijk milieu te reduceren. Het is echter onduidelijk in hoeverre Nederland daarin slaagt. Onderzoeksgegevens spreken elkaar tegen. Enerzijds zijn er signalen dat plaatsingsbesluiten in sterkere mate op toetsgegevens worden gebaseerd, anderzijds laat onderzoek naar feitelijke onder- en overplaatsing een bias zien naar herkomstmilieu; leerlingen met laagopgeleide ouders – zo wie zo al oververtegenwoordigd op lagere onderwijsniveaus - lopen meer kans op onderplaatsing en leerlingen met hoogopgeleide ouders, oververtegenwoordigd op hogere onderwijsniveaus, op overplaatsing.

6 Slotbeschouwing

In deze slotbeschouwing willen we drie thema's aanstippen die in deze analyse het meest zijn opgevallen:

- de ontwikkeling van het vmbo in relatie tot de beoogde doelen;
- de positie van het vmbo als voorbereiding op de tweede fase;
- de relatie tussen de ontwikkelingen in de eerste en de tweede fase.

De ontwikkeling van het vmbo in relatie tot de beoogde doelen
De invoering van het vmbo zou de eerste fase met een schooltype moeten verrijken dat in de eerste fase leerlingen voorbereidt op beroepsopleidende programma's, maar ook de optie voor doorstroom naar algemeen vormend onderwijs in de tweede fase openhoudt. In deze positie moet het:

- de teruggang van de deelname aan het lager/voorbereidend beroepsonderwijs tegengaan;
- een nieuwe positie creëren voor het mavo als voorbereiding op het mbo;
- de deelname aan het speciale onderwijs reduceren door meer leerlingen op te vangen die tot dan naar het buitengewoon onderwijs gaan.

Uit de opsomming blijk dat aan elk van de leerwegen een eigen rol was toebedeeld. Leerlingen die voorheen naar het buitengewoon onderwijs gingen kunnen nu in de basisberoepsgerichte leerweg doorleren in de tweede fase; de kaderberoepsgerichte leerweg maakt het mogelijk om met een beroepsgericht vakkenpakket door te leren op hogere mbo-niveaus en vervolgens op het hbo – de 'zuivere' beroepsonderwijskolom; de gemengde leerweg staat voor de meerwaarde van het samenvoegen van vso en mavo in het kunnen combineren van algemeen vormende en beroepsgerichte vakken en de theoretische leerweg voor de dubbele optie van een vervolg in beroepsgerichte of algemeen vormende richting in de tweede fase. Anders dan met de introductie van een gemengde leerweg is in het ontwerp van het vmbo niet voorzien dat de combinatie van de oorspronkelijke schooltypen, tot op zekere hoogte uit nood geboren, kan uitgroeien tot een geheel nieuw schooltype in de eerste fase.

Is het vmbo in zijn opzet geslaagd, of beter, is elk van de leerwegen van het vmbo geslaagd in het bereiken van het beoogde doel? Het zou niet fair zijn deze vraag te beantwoorden zonder daarbij de ontwikkelingen in de hele eerste fase te betrekken. Vooral de opwaartse beweging heeft effect gehad op de toedeling van leerlingen over de eerst fase. De teruggang van basisberoepsgerichte leerweg is daar grotendeels op terug te voeren, maar niet alleen. We hebben gezien dat deze leerweg leerlingen verliest aan het vso en pro, waarmee deze leerweg minder leerlingen uit de beoogde doelgroep trekt dan de bedoeling was. Mogelijk is de basisberoepsgerichte leerweg voor hen te zwaar, maar ook andere factoren kunnen meespelen, zoals onderadvisering en medicalisering van toelatingsprocedures voor vso en pro (Besseling, e.a., 2007).
Een andere ontwikkeling die buiten de invloedsfeer van het vmbo ligt is de verschuiving van de positie van de kaderberoepsgerichte leerweg als toegang tot de beroepsonderwijskolom. Door een structureel lagere plaatsing van leerlingen uit deze leerweg in het mbo wordt echter de gelijkwaardigheid van beroepsgerichte en algemeen vormende vakinhouden in het vmbo ondermijnd.
De ambivalente positie van beroepsgerichte vakinhouden is er mogelijk ook de oorzaak van dat de gemengde leerweg niet is uitgegroeid tot icoon van het vmbo. Meer nog: een substantieel aantal leerlingen in deze leerweg stapt in de examenklas – het vierde leerjaar – over naar de theoretische leerweg. Overigens niet als opstap voor doorstroom naar het havo. Mogelijk is dat wel de intentie en slagen leerlingen daar niet in vanwege aangescherpte toelatingsprocedures in het havo; zoals we hebben gezien stagneert de doorstroom uit het vmbo naar het havo.

De positie van het vmbo als voorbereiding op de tweede fase
In zijn algemeenheid is de positie van het vmbo als voorbereiding op de tweede fase van het voortgezet onderwijs versterkt in de zin dat uit alle leerwegen minder vmbo-leerlingen na de eerste fase het onderwijs verlaten. Daarentegen kun je de stagnatie, of zelfs terugloop van de doorstroom naar algemeen vormende programma's in de tweede fase als verzwakking aanmerken. De positie van het vmbo verzwakt ook door de beperking van uitstroomopties in het mbo voor leerlingen uit de beroepsvoorbereidende leerwegen. Dat de basisberoepsgerichte leerweg programmatisch en organisatorisch dichter op mbo-niveau 2 wordt betrokken is uit de ontstaansgeschiedenis van deze leerweg verklaarbaar, maar dat geldt niet voor de kaderberoepsgerichte leerweg. Dit afnemend perspectief is in directe en indirecte zin echter te relateren aan de opwaartse trend in de eerste fase. In directe zin omdat leerlingen met 'reservecapaciteit' meteen naar een hoger niveau gaan. En in indirecte zin omdat overblijvende leerlingen minder te differentiëren zijn naar vervolgmogelijkheden; alle krachten zullen worden ingezet om – voor een in aantal afnemende groep – te focussen op de meest kansrijke mogelijkheden. Het zal duidelijk zijn dat deze effecten elkaar versterken en vooral de positie van de kaderberoepsgerichte leerweg verder zal verzwakken .

Het lijkt erop dat in publieke discussies over de positie van het vmbo alleen naar deze ontwikkeling wordt gerefereerd: minder deelname aan de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo (lees de basisberoeps) leidt tot minder deelname aan het mbo (lees dalende deelname aan mbo 2). Dat is echter een eenzijdig beeld. Zoals we gezien hebben zich in de positie van de theoretische leerweg in de doorstroom naar het mbo geen ingrijpende veranderingen voorgedaan.

De relatie tussen de ontwikkelingen in de eerste en de tweede fase
Dat het relatieve aandeel van het mbo in de tweede fase niet drastisch is veranderd komt deels omdat het voedingsgebied van het mbo groter is geworden; weliswaar gaan meer leerlingen uit het vmbo naar het mbo, maar dat betekent niet dat uitsluitend leerlingen uit het vmbo naar het mbo gaan. Vooral de instroom in mbo-niveau 1 en mbo-niveau 4 verbreedt zich over meerdere schooltypes.
De verbreding van de instroom in mbo 1 is een interessante 'correctie' op de afnemende positie van de basisberoepsgerichte leerweg als opstap naar een beroepskwalificatie in de tweede fase. Naast de basisberoepsgerichte leerweg hebben ook vso en pro zich een positie weten te verwerven als voorbereiding op de tweede fase. Al met al is de deelname aan mbo 1 afgenomen maar, gelet op de samenstelling van de groep, zal het meer inspanningen vragen leerlingen te uit te laten stromen met een (start)kwalificatie in specifiek daarop afgestemde arrangementen.
De bredere – en toegenomen - instroom in mbo 4 is een ander interessante ontwikkeling. De dalende instroom uit de beroepsgerichte leerwegen wordt meer dan gecompenseerd door de toegenomen instroom uit de gemengde leerweg en van buiten het vmbo.
Ook al is het netto-effect van de opwaartse beweging dat de deelname aan het vmbo afneemt omdat meer leerlingen in de eerste fase naar havo/vwo gaan, dit leidt niet tot een evenredige afname van de instroom in het mbo. De verdeling van leerlingen over schooltypen in de tweede fase is dus geen directe weerspiegeling van verschuivingen in de eerste fase; ook de voorbereiding op het mbo via algemeen voortgezet onderwijs in de eerste fase lijkt goed te werken.

Tot slot
In dit Startdossier is de pad-afhankelijke ontwikkeling van de eerste fase van het voortgezet onderwijs duidelijk zichtbaar geworden. Ook in Nederland leefden ideeën om de eerste fase van het voortgezet onderwijs algemeen vormend in te richten als basis voor een beroepsopleidend vervolg in de secundaire en/of tertiaire fase. Deze opzet is echter in de discussie over de middenschool verzand in een ideologisch geladen patstelling (vgl. Duitsland en Engeland). Het resultaat mag dan zijn dat de middenschool er niet is gekomen, het heeft de positie van het lbo/vso in de eerste fase er niet

duidelijker op gemaakt. De invoering van het vmbo heeft hier weinig aan kunnen veranderen. In vergelijking met de jaren negentig – ten tijde van de start van het vmbo - is er bijna geen verschil in de deelname aan beroepsvoorbereidend onderwijs in de eerste fase. De introductie van de basisberoepsgerichte leerweg heeft voor een tijdelijke opleving gezorgd, waardoor de deelname aan beroepsvoorbereidende programma's nog steeds iets hoger is dan voor de introductie van het vmbo.

De deelnamepatronen laten zien dat in de eerste fase zich een opwaartse beweging voltrekt die deze fase voor de grootste groep algemeen vormend maakt. Een trend die voor de invoering van het vmbo dus ook al zichtbaar was. Daarmee heeft de werkelijkheid, in de vorm van keuzes van leerlingen en ouders, de discussie over de inrichting van de eerste fase ingehaald. Temeer daar deze ontwikkeling niet heeft geleid tot de (gevreesde) veranderingen in de deelname aan de tweede fase, anders dan een lichte verschuiving naar het havo en vwo. Anders gezegd, deze autonome ontwikkeling heeft geen ingrijpende gevolgen voor de deelname aan het mbo. Dat geldt ook voor de terugloop van de instroom uit de basisberoepsgerichte leerweg; een deel van deze leerlingen stoomt nu via een ander onderwijstype uit de eerste fase (vso of pro) door naar het mbo.

Naast de dominante avo-mbo route resteert een kleinere instroom in het mbo (2) uit vooral de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo. De daling van de deelname aan de basisberoepsgerichte leerweg wordt daarbij deels gecompenseerd door instroom uit vso en pro. Voor veel leerlingen ligt de betekenis van mbo 2 in de opstap naar hoger mbo-niveaus, al dan niet al correctie op aanvankelijk lagere plaatsingen.
Met zijn mogelijkheid tot niveau-stapeling biedt het mbo in de tweede fase een nieuwe, tweede kans op '*upwards mobility'.* Deze wordt momenteel door veel leerlingen aangegrepen. De komende veranderingen in de financieringsbasis van het mbo, gecombineerd met de nog geringe kennis over efficiënte aansluitingsarrangementen zullen mogelijk de druk op de eerste selectie en plaatsing in het mbo vergroten. Verwacht mag worden dat dit effect voor de kaderberoepsgerichte leerweg het grootst is, wat in de Referentieraming 2013 al wordt voorzien. Niet-ingrijpen leidt in dat geval tot een nog verdere marginalisering van de beroepsvoorbereidende programma's in de eerste fase.

De ontwikkeling van een toegenomen instroom uit algemeen vormende programma's in het mbo volgend zou er, als in Denemarken, meer geïnvesteerd kunnen worden in het voorbereiden van avo-leerlingen (uit de gemende en theoretische leerweg en het havo) op de keuze voor een beroepsrichting in de tweede fase. Zoals de theoretische en gemengde leerweg veel sterker dan 'de oude mavo' zijn georiënteerd op het mbo, geldt dat tegenwoordig ook voor het havo.

Referenties

Adviesraad Diversiteit en Integratie (2007). '*Het vmbo werkt!' Wat er nodig is om voor de toekomsteen sterk vmbo te ontwikkelen*. Amsterdam: Adviesraad Diversiteit en Integratie

Agentschap voor Onderwijsdiensten (2013). *Gids voor ouders met kinderen in het basisonderwijs Vragen en antwoorden over rechten en plichten van ouders en leerlingen in het basisonderwijs.* Brussel: Administrateur-generaal Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi) http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gids-ouders/Gids_voor_ouders_basisonderwijs.pdf

Besseling, J., B. Hagen, S. Andriessen, A. te Peele, M. Crone, L. Kok, E. de Vos (2007). *Toename gebruik ondersteuning voor jongeren met een gezondheidsbeperking.* Delft: TNO.

Breen, Richard (2005). Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment; Market and Institutional factors. In: *European Sociological Review.* Volume 21, #2, April 2005 (125-133)

Bruijn, E. de (1995). Het (initieel) beroepsonderwijs in Nederland. In: *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.* Aanvulling 62, december 1995. pag. A 3-1-1 - A 3-1-42; 42. blz. ISBN: 9060955358. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij B.V.

Bruijn, E. de (1997). *Het experimentele en het reguliere: Twintig jaar voltijds kort middelbaar beroepsonderwijs.* Een studie naar de relatie tussen onderwijskundige vormgeving en rendement. Dissertatie. SCO-rapport 477. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Bruijn, E. de (2004). Beroepsonderwijs in Nederland. In: E. de Bruijn (Ed.). *Beroepsonderwijs in ontwikkeling.* Onderwijskundig Lexicon Editie III. Actuele thema's in het beroepsonderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer (pp 13-35).

Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie.* Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/ CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de (2006). Over het fundament van de beroepskolom en de potentie van het VMBO. In J. Franchamps (Ed.). *Ergens goed in worden. Johan van der Sanden en zijn Beroepsonderwijs.* (pp. 43-51). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bruijn, E. de (2013). Docent zijn in het middelbaar beroepsonderwijs. In: *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management, 20* (2), 53-58.

Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer, H.M.G Volgers (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: SCP

Bronneman-Helmers (2008). Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen Deelonderzoek 7: Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland. s-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Bronneman-Helmers, Ria (2011). *Overheid en Onderwijsbestel; Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1999-2010)*. Den Haag: SCP.

Busse, Gerd, Saskia Berkhof, Kees Meijer (2006). *Beroepsonderwijs in Duitsland.* Düsseldorf/ Nijmegen: KBA

Cedefop (zj) *Initial vocational education and training (IVET) in Europe Review* http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf

Cedefop, 2008. *Thematic Analysis, United Kingdom*, Refernet. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/default.asp

Commissie Boekhoud (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs: Advies aan de minister van OCenW.* Zoetermeer: OCW

Crul, Maurice, Adel Pasztor, Frans Lelie, Jonathan Mijs , Philipp Schnell (2009). *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief. Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden*. Amsterdam: Instituut voor Migratie en Etnische Studies (IMES) Universiteit van Amsterdam.

Dungen, van der, S., A. Westerhuis (2010). *De route van havo naar mbo: uitweg of omweg?* Utrecht/. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Dustmann, Christian (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. IN: *Oxford University Press 2004 Oxford Economic Papers* 56. Oxford : Oxford University Press, 209–230 .

Eck, E., E. Voncken, M. Glaudé, J. Roeleveld (2013). *Opwaarts, mars! Een verklarende analyse van (verwachte) ontwikkelingen in de deelname aan het vmbo en het vo.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Eck, E., F. Verbeek (2013). *Selectiemechanismen in het onderwijs.* Nijmegen: ITS Radboud Universiteit.

Ellfers, L., (2014). *Zonder struikelen over de hobbel*. Lemma in de Canon Beroepsonderwijs: http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1317_De_transitie_van_vmbo_naar_mbo.aspx

Enthoven, Mascha & Elly de Bruijn (2011). Condities voor schoolsucces: het ontwikkelen van een routekaart voor een doorlopende leerweg vmbo-mbo. In: Kees van der Wolf, Pauline Huizinga (red.). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* (pp. 189-198). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ertl, H., Hayward, G. (2010). Caught in the 'Triple Lock'? An Evaluation of Governance Structures in the Development of 14-19 Diplomas in England. Research in Comparative and International Education, Volume 5, 33, (316-330).

Esch, W. van, J. Neuvel (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom; doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Esch, W. van, J. Neuvel (2010). *Van vmbo naar mbo: doorstroom en loopbaankeuzes*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

European Commission (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Euridyce (2002). *Transition from Primary to Secondary Education in European Countries http://www.nfer.ac.uk/shadomx/apps/fms/fmsdownload.cfm?file_uuid=A981E2B8-C29E-AD4D-0BE6-8810FBB662FB&siteName=nfer.*

Freine, B., (2011). De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderwijsonderzoek. In: *IMPULS*, 41e Jaargang, nummer 4 (April-juni), 160-166.

Groenez, S., I. Van den Brande, I. & I. Nicaise. (2004). Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs becijferd. In: *OVER.WERK Tijdschrift van het Steunpunt WAV* 1-2/2004, 112-116.

Hamstra, D.G., J. van den Ende (2006). *De vmbo-leerling. Onderwijspedagogische- en ontwikkelingspsychologische theorieën, Rapport opdracht van de Adviesgroep Vmbo te Den Haag*. Amersfoort: CPS.

Hanf, G. (2010). The changing relevance of The Beruf. In: M. Brockmann, L. Clarke & Chr. Winch, *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market (2011).* London: Routledge.

Hakkenes, A., A. de Wijs (2012). Van Citotoets naar brugklas en door naar diploma. In: *Sociaaleconomische trends* 12 kwartaal 2012. Zie ook:

http://www.cito.nl/nl/Onderzoek%20en%20wetenschap/achtergrondinformatie/primair_speciaal_onderwijs/eindtoets_onderzoek_achtergrond.aspx

Hirtt, N., I.Nicaise, D. De Zutter (2007*). De school van de ongelijkheid*. Antwerpen: Uitgeverij EPO.

Karsten, Sjoerd (2011). Historie en perspectief van het vmbo. In: Kees van der Wolf, Pauline Huizinga (red.). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* (pp. 21-31). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Kuijpers, Marinka, Frans Meijers (2013). Loopbaanleren in eht vmbo en mbo? In: Annemarie Oomens, Tom Luken, Renée van Schoonhoven, Pieter Leenheer en Marieke Baijens (red.). *Lob in het voortgezet onderwijs en mbo: beleid, professionaliteit en paradigma's.* Meso focus # 89. Alphen aan den Rijn: Kluwer 99-109.

Kouli, E. (2003). Die Haupschule heute – Situation und Entwickungsperspektiven aus Sicht des Baden-Württembergischen Handwerkstags. In: Bohl, Torsten (Hrsg.). *Lehrende in der Hauptschule: Ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Hohengehren, Schneider 243-255.

Laarschot, M. van de & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. Resultaten van een onderzoek naar het handelen van de vmbo-docent. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, *33*(3), 10-19.

Liefbroer, A. C., P. A. Dykstra (2000). *Levenslopen in verandering. Een studie naar ontwikkelingen in d elvenslopen van Nederlanders geboren tussen 1900 en 1970 [in opdracht van de WRR].* Den Haag: SDU.

Leest, B., D. Fettelaar, E. van Eck, F. Verbeek (2013). *Selectiemechanismen in het onderwijs.* Nijmegen: ITS.

Lenssen, Leo, Annemarie Neelemans (2011). Vmbo of vhbo? Naar een voorzieningengeheel waarin leerlingen ruimte en mogelijkheden krijgen hun (leer)loopbaan te realiseren vanuit zelforiëntatie en persoonlijkheidsvorming. In: Kees van der Wolf, Pauline Huizinga (red.). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Luken, Tom, (2013). Lob en voorspoedige loopbaanontwikkeling. In: Annemarie Oomens, Tom Luken, Renée van Schoonhoven, Pieter Leenheer en Marieke Baijens (red.). *Lob in het voortgezet onderwijs en mbo: beleid, professionaliteit en paradigma's.* Meso focus # 89. Alphen aan den Rijn: Kluwer 23-31.

Luken, Tom, (2013). De ontwikkeling van hersenen, zelfsturing en identiteit in de adescolentie. In: Annemarie Oomens, Tom Luken, Renée van Schoonhoven, Pieter Leenheer en Marieke Baijens (red.). *Lob in het voortgezet onderwijs en mbo: beleid, professionaliteit en paradigma's.* Meso focus # 89. Alphen aan den Rijn: Kluwer 123-133.

Min. OCenW (2001). Doorstroomregeling vmbo-beroepsonderwijs. *Uitleg, Gele katern*, *nr. 2/1*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van OCW (2012). *Doorstroomatlas vmbo Samenvatting*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2013). *Voortgezet Onderwijs 2013-2014. Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2013A). *Ambtelijk concept van de AMvB die strekt tot wijziging van het Uitvoeringsbesluit WEB, van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB en van het Uitvoeringsbesluit Les- en cursusgelden 2000 in verband met het bevorderen van doelmatige leerwegen en modernisering bekostiging beroepsonderwijs.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Moerkamp, T., E. de Bruijn (1999). *Verandert de instroom?* Amsterdam Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Monnink, K., H. van Oostrom, G. Bosser, H. Smit (2010). *T(L) splitsing: van vmbo-tl naar havo of mbo. Onderzoek naar de knelpunten in de aansluiting van vmbo-tl met mbo en havo en mogelijke oplossingen daarvoor*. Utrecht: VO-raad.

Mooren van der, Francis, Tanja Traag (2013). *Sociaaleconomische trends 2013. Twintigers op de arbeidsmarkt. Een intergenerationele vergelijking.* Heerlen: CBS oktober 2013, #02.

Motivaction (2010). *De grenzeloze generatie op de arbeidsmarkt.* Diemen: Manpower Nederland.

Nieuwenhuis, Loek, Johan Coenen, Didier Fouarge, Truus Harms, Morris Oosterling (2012). *De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs PROO Review studie.* Den Haag: NWO PROO.

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

Neuvel, J., W. van Esch (2010). *Van vmbo naar mbo: doorstroom en loopbaankeuzes. Monitor doorstroom vmbo-mbo: cohort 4 en cohort 5*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: ecbo.

Neuvel, J., W. van Esch (2011). *Opleidingsniveau en beroepsrichting in de doorstroom van vmbo naar mbo.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: ecbo.

Neuvel J., A. Westerhuis (2013). *Stromen en onderstromen in vo, mbo en hbo; ontwikkelingen in de leerlingenstromen door het Nederlandse onderwijsstelsel.* 's-Hertogenbosch: ecbo.

Neuvel J., A. Westerhuis (2013A). *Stromen en onderstromen in vo, mbo en hbo; ontwikkelingen in de leerlingenstromen door het Nederlandse onderwijsstelsel.* Basisrapport. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Nuffield Foundation (2007). *Nuffield Review of 14-19 Education and Training, England and Wales Issues Paper 1: the new 14-19 Diploma's.* www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/1%20The%20New%2014-19%20Diplomas.pdf.

OECD (2007). *Thematic Review on Tertiary Education.* Paris: OECD.

OESO (2008). *Education at a Glance 2008*. Paris: OECD.

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

OESO (2012). *Equity and Quality in Education*. Paris: OECD.

OECD (2012B). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Spotlight Report: Netherlands*. Paris: OECD.

OESO (2013). *Education at a Glance 2013*. Paris: OECD.

Olofsson, Jonas, (2011). Maakt het beroepsonderwijs verschil? Zweedse ervaringen in vergelijkende perspectief. In: Kees van der Wolf, Pauline Huizinga (red.). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat? Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Oomen, Annemarie (2013). Wat is lob? In: Annemarie Oomens, Tom Luken, Renée van Schoonhoven, Pieter Leenheer en Marieke Baijens (red.). *Lob in het voortgezet onderwijs en mbo: beleid, professionaliteit en paradigma's.* Meso focus # 89. Alphen aan den Rijn: Kluwer 11-22.

Panteia (2012). *Onderzoek Oriëntatiegedrag Studie- en Beroepskeuze.* Zie: panteia.nl/nl/Projecten-AZW/Oplossingen-discrepanties/Imagowerving/~/media/8%20AZW/Scholierentv%202012%20%20Onderzoek%20orintatiegedrag%20studie%20en%20beroepskeuze.ashx.

Peschar, J. & Wesselingh, A. (1985). *Onderwijssociologie; een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ploeg, S.W. van der (1993). *The expansion of secondary and tertiary education in the Netherlands* (dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen). Nijmegen: ITS.

Ramboll (2011). *Country Background Report Denmark. Report for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Aarhus: Ramboll.

Sanden van der, Johan. De pedagogisch-didactische vormgeving van het vmbo. In Bruijn, E. de (Ed.). (2004). *Beroepsonderwijs in ontwikkeling*. O*nderwijskundig Lexicon Editie III. Actuele thema's in het onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Schnabel, Kai, Corinne Alfeld, Jacquelynne S. Eccles, Olaf Köller, Jürgen Baumert (2002). Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications —Same Effect? In*: Journal of Vocational Behavior* 60, 178–198.

Schoonhoven van, Renée, Frank Studulski (2013). *De toekomst van het vmbo. Whitepaper.* Rotterdam: Actis Seminars.

Skills Commission (2013). *One System, many Pathways. Forging Consensus on 14-19 Education and Training.* London: Skills Commission

Solga, Heike & Sandra Wagner (2000). *Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule. Independent Research Group working paper 1/2000*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.

Solga, Heike (2000). *Tables and figures for paper Independent Research Group working paper 2/2000 Displacement or selection? Two explanations for the increasing labor market vulnerability of less-educated persons.* Berlin: Max Planck Institute for Human Development.https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/nwg/Arbeitsbericht2_Tab_graf.pdf

Stevens, Luk, Geert Bors (2011). Nieuwe onderwijspraktijk in het vmbo als preventie. In: Kees van der Wolf, Pauline Huizinga (red.). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Tieben, N. (2010). *Transitions, Tracks and Transformations. Social inequality in transitions into, through and out of secondary education in the Netherlands for cohorts born between 1914 and 1985 Dissertation*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Timmermans, A., H. Kuyper, G. van der Werf (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering.* Groningen: GION

UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries; a comparative overview*. Florence: UNICEF Office of Research

Vissers, K., Westerhuis, A. & Hövels, B. (2010). *De positie van het middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland: Een Nederlandse studie naar de multifunctionaliteit van het beroepsonderwijs op middelbaar niveau in de Verenigde Staten en enkele Europese landen.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Vlaamse Onderwijsraad (2013). *Advies over het masterplan hervorming secundair onderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Waals, van der J.K. (2009). *Het Vmbo; Een stille revolutie*. *Openbare les*. Amsterdam : Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.

Waals, van der Jos, Martijn van Schaik (2013). Het vmbo dichtbij. Bewegen tussen theorie en praktijk. Amsterdam: SWP.

Webbink, D., I. de Wolf, L. Woesmann, R. van Elk, B. Minnen, M. van der Steeg (2009). *Wat is bekend over de effecten van kernmerken van onderwijsstelsels? Een literatururstudie.* CPB Document No 78. Den Haag: Centraal Planbureau.

Westerhuis A., B. van Wijk (2011). *Het Nederlandse onderwijs geketend. Doorstroomroutes in en tussen vo en mbo.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Westerhuis A., J. Neuvel, T. Huijgen, Chr. Meng (2012). *Doorstroomatlas vmbo. Onderwijsloopbanen van vmbo'ers in kaart gebracht*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Wieringen, van A.L.M. (1976). *De identiteit van het hoger beroepsonderwijs.* Groningen: H.D. Tjeenk Willink.

Wijk, van B. mmv. S. van den Dungen, A. Westerhuis en P. Brouwer (2013). *Kansrijk toelatingsbeleid*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Wijk, van B. R. Schouten (2013). Stapelen op Startkwalificatieniveau. Basisrapport. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Wijk, van B. R. Schouten (2013A). Stapelen op Startkwalificatieniveau. Pulbieksversie. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report.* London: the Department for Education.

Wolf., K. van der, & Huizenga, P. (Red.) (2011). *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets te doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1: De International Standard for the Classification of Education 2011

ISCED is een instrument dat descriptieve vergelijkingen tussen onderwijssystemen mogelijk maakt. De door de Unesco ontwikkelde systematiek wordt vooral voor statistische doeleinden gebruikt (bijvoorbeeld door Eurostat en de OECD). Er zijn meerdere uitgaven van de ISCED-classificatie. ISCED-2011 onderscheidt negen niveaus:

Niveau	ISCED-Omschrijving	Nederlandse equivalent
0	*Early childhood education*:	voorschools onderwijs; peuterspeelzalen en kinderdagverblijven groep 1 en 2 van de basisschool
1	*Primary education*:	groep 3 tot en met 8 van de basisschool
2	*Lower secondary*:	het vmbo; de onderbouw van havo of vwo; praktijkonderwijs; mbo1/ assistentenopleiding
3	*Upper secondary*:	de bovenbouw van havo/vwo; mbo2-basisberoepsopleiding; mbo3- vakopleiding; mbo4-middenkaderopleiding
4	*Post-secondary non-tertiary*:	de mbo4-specialistenopleiding
5	*Short cycle tertiary*:	de Ad-programma's in het hbo
6	*Bachelor or equivalent*:	de Bachelor programma's in het hbo en het wo
7	*Master or equivalent*:	de Master programma's in het wo en hbo
8	*Doctoral or equivalent*:	het doctoraatsniveau in het wo
9	*Not elsewhere classified*:	overige: nog niet geclassificeerde opleidingen

Bron: http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/5736476C-8915-45A4-AFB8-1986C9A846CF/0/2011iscedinpassingnedond.pdf