

CEDEFOP

Nr. 6 september – december 1995/III

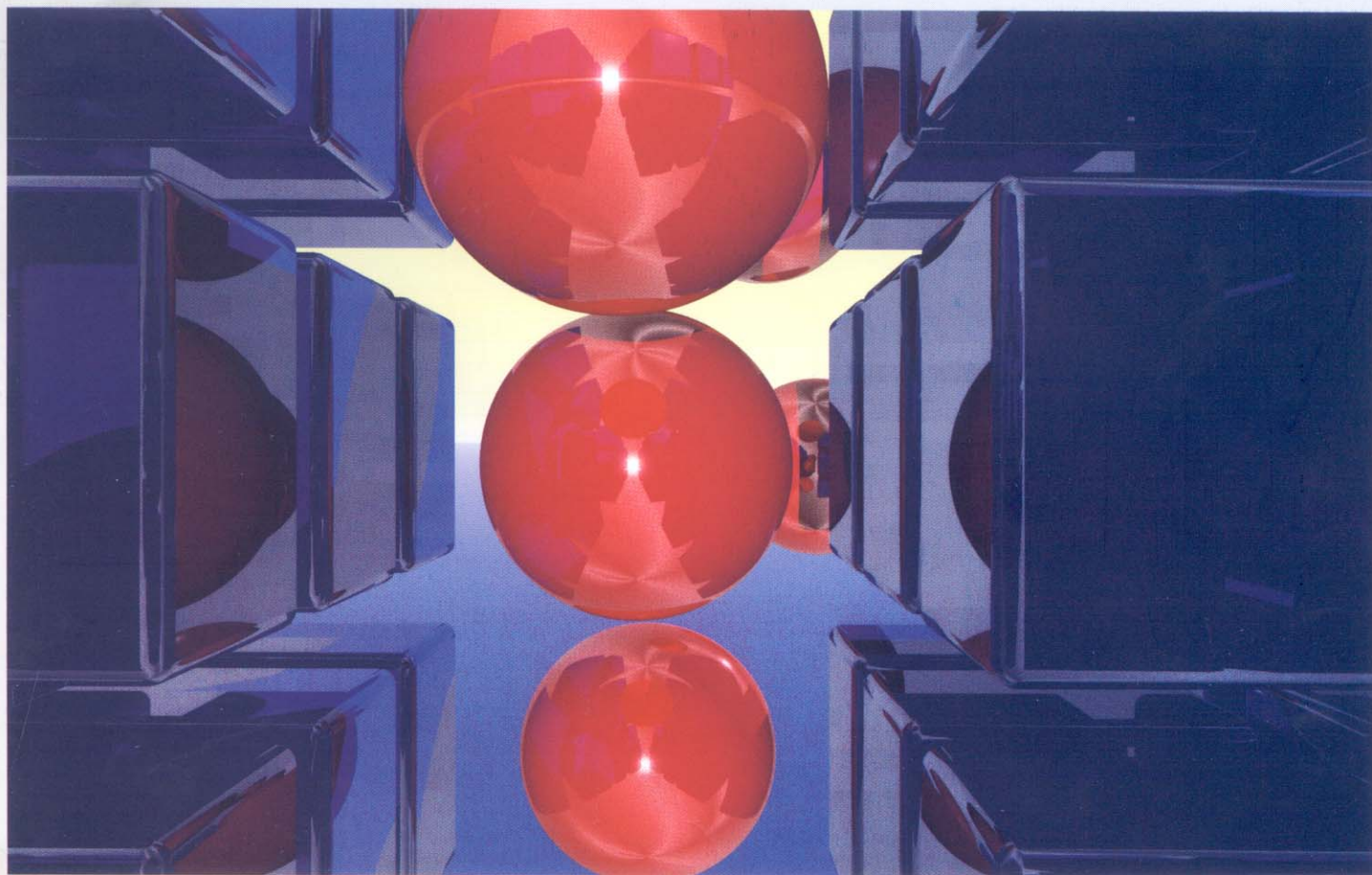
ISSN 0378-4959

BEROEPSOPLEIDING

EUROPEES TIJDSCHRIFT



Scholing en democratie: aspecten van vandaag de dag





Van de redactie

Bij de keuze van het thema "scholing en democratie" was de redactie zich er bewust van dat haar problemen te wachten stonden. De leden van de redactie hebben zelf ook lange tijd geaarzeld of ze dit thema moesten nemen. Toen uiteindelijk het besluit viel, kon dit - en dit was sinds de oprichting van de redactie nog nooit eerder gebeurd - ook niet ieders toestemming wegdragen. Men wist namelijk dat men zich met dit thema in verschillende opzichten op glad ijs zou begeven.

Alleen al aan de thematiek zelf zitten al een heleboel haken en ogen. Om te beginnen is men in het algemeen de mening toegedaan dat het vraagstuk van de democratie in de politiek en niet zozeer in de wereld van de wetenschap thuisheeft. Alleen voor politicologen is het vraagstuk van de democratie een wetenschappelijk thema. Dit tijdschrift is - dat is bekend - echter geen politicologisch tijdschrift, maar een tijdschrift over beroepsopleidingen. Maar betekent dit nu ook dat het vraagstuk van de democratie hier niet aan de orde zou moeten komen en dat we het hier niet zouden mogen behandelen?

Neen, dat betekent het niet, zo stelde de redactie uiteindelijk. Over beroepsopleidingen wordt een discussie gevoerd die weliswaar technisch van aard is, maar in die discussie spelen - zij het dat dit dikwijls niet op het eerste gezicht te zien is - ook allerlei ideologische inzichten mee. Dit is een feit waaraan wetenschappers, hoe zeer ze zich ook inspannen, niet kunnen ontkomen. En ook de mensen die een hoofdrol spelen op het gebied van de beroepsopleiding krijgen met ideologische standpuntbepalingen te maken, wanneer ze, om maar iets te noemen, van zich laten horen bij de politieke debatten die in het parlement of bij de sociale partners over beleid en beleidstoepassingen gevoerd worden.

Deze ideologische inzichten spelen een grote rol, aangezien ze bepalend zijn voor de vorm die de opleidingssystemen hebben en voor de wijze waarop er van opleidingen gebruik wordt gemaakt. Nu de Europese eenwording ons dwingt om al-

lerlei zaken vanuit enige afstand te bezien, constateren we heel duidelijk dat de vorm van de opleidingssystemen en het gebruik dat van opleidingen wordt gemaakt heel veel zegt over de maatschappelijke constellaties van de afzonderlijke landen. Aangezien het CEDEFOP de functie van een "kruispunt" in de Europese eenwording heeft en een oord is waar de diensten van de Europese Commissie, vertegenwoordigers van de lidstaten en de sociale partners gezamenlijk kunnen discussiëren en kunnen nadenken, vond de redactie het dan ook op zijn plaats om het thema "democratie en scholing" hier aan te snijden.

Nadat de principiële kwesties van tafel waren, kon het eigenlijke werk beginnen. Maar hoe moesten we een vraagstuk aanpakken dat zoveel verschillende kanten heeft? Hoe konden we voorkomen dat er nietszeggende uitspraken zouden worden gedaan, er een polemiek zou worden gevoerd of dat beide dingen zouden gebeuren? Hoe konden we met de auteurs waarop we van oudsher een beroep doen een nummer met "zinnige" bijdragen over dit onderwerp produceren?

Na veel aarzeling besloot de redactie uiteindelijk om voor dit nummer toch maar niet een op zoek te gaan naar een ander soort auteurs of een ander soort artikelen. De redactie richtte zich, zoals gebruikelijk, tot wetenschappers die op het gebied van de beroepsopleidingen werkzaam zijn. Zij kregen niet het verzoek om iets op papier te zetten over het vraagstuk van de democratie. De redactie verzocht hen enkel en alleen om te schrijven over zaken die hun belangstelling hadden en de klassieke "regels" voor artikelen in ons tijdschrift aan te houden. Om de artikelen van deze auteurs in een breder perspectief te plaatsen werd ook aan niet-wetenschappers gevraagd om bijdragen in te dienen. In deze bijdragen verhalen verschillende hoofdrolspelers op opleidingsgebied over belangrijke ontwikkelingen in de beroepsopleidingen in Europa.

Op deze manier is het nummer, dat nu voor u ligt, tot stand gekomen. Het is een

Scholing en democratie: van algemene, "revolutionaire" kennis naar specifieke, op maat gesneden kennis "voor het bedrijfsleven"



nummer geworden waarin wij risico's hebben genomen en waarin - zoals ons zo vaak gevraagd is - een bredere kring van "betrokkenen" aan het woord komt. De artikelen hebben allemaal een eigen toonzetting en lopen - wat in een enkel nummer ook zo moeilijk te realiseren is - niet allemaal exact met elkaar in de pas. De lezer die dit nummer ter hand neemt, doet er dan ook goed aan om bij het lezen voor ogen te houden wat ons tijdschrift beoogt, namelijk het brede terrein van de beroepsopleidingen vanuit verschillende invalshoeken, zonder vooringenomenheid belichten.

Het vraagstuk van de democratie komt, met andere woorden, niet zozeer naar voren wanneer men een enkel artikel leest, maar wanneer men verschillende artikelen "naast" elkaar legt. Het komt vooral heel duidelijk naar boven, wanneer we kijken naar het beleid dat landelijke en plaatselijke overheden voeren en de activiteiten die in het bedrijfsleven plaatsvinden. We zien dan dat al naar gelang het beleid niet overal dezelfde groepen afdoende hulp krijgen bij de overstap naar het werkende bestaan. We zien dan tevens dat een groot aantal discussies en besluiten op het gebied van de beroepsopleiding achteraf volledig ingegeven blijken te zijn door ideologieën die in een bepaalde tijd de overhand hadden en dat de ontwikkelingen in die discussies de vertaling vormden van de ingrijpende veranderingen die zich op ideologisch gebied en in de politieke machtsverhoudingen in Europa voordeden.

Als we de artikelen met de nodige distantie lezen, worden we met onze neus op dit soort harde, maar leerrijke feiten gedrukt. We zouden daaruit moeten leren dat we voorzichtig moeten omspringen met analyses en er ons nog eens - indien dit nog nodig is - rekenschap van moeten geven dat ideologische vooronderstellingen zowel in het heden als in het verleden een grote rol spelen in de discussies over de beroepsopleiding. Deze vooronderstellingen hebben weliswaar een heel toevallig karakter, maar kunnen ook bepaalde utopieën tot uitdrukking brengen.

We hebben eerder al gezegd dat dit nummer opgebouwd is uit twee verschillende

soorten bijdragen, namelijk bijdragen van meer "wetenschappelijke" aard en bijdragen die meer de vorm hebben van een relaas.

Tot de eerste groep bijdragen behoort het artikel van S. Laestadius, die ons waarschuwt voor het wijdverbreide, maar onjuiste idee dat alle heil in een "high-tech" economie ligt die op wetenschappelijke en theoretische kennis drijft. Hij toont aan dat ondernemingen een goede concurrentiepositie kunnen opbouwen, wanneer wetenschappelijke en theoretische kennis bij de uitoefening van al lang bestaande "beroepen" op maat wordt gesneden en er in de dagelijkse praktijk know-how wordt verworven.

Het artikel van J. Bishop is zeer interessant, omdat hij ons deel laat hebben aan de discussie die momenteel in de Verenigde Staten gevoerd wordt over scholing en over het nut dat scholing al naar gelang de scholingsvorm en de scholingsplaats voor het individu en voor de maatschappij heeft. Hij gaat bewust uit van het neoliberale standpunt dat er in een vrije markteconomie alleen veel betaald wordt voor goederen die schaars zijn en komt tot de conclusie dat alle opleidingen waardoor men vaardigheden van algemene aard aanleert, zoals lezen, schrijven en rekenen niet zoveel waard zijn als specifieke opleidingen die in specialisaties en uitstekende prestaties uitmonden en "handelingsgerichte kwalificaties" aan de hand doen. Alleen in dergelijke specifieke opleidingen komen algemene vaardigheden tot gelding.

J. R. Shackleton pakt deze draad in zekere zin op en vraagt zich af waarom overheden zich zoveel met scholing bemoeien en men de markt voor het "human capital" niet gewoon zijn gang laat gaan. Hij bouwt een interessant betoog op en komt tot de conclusie dat de verschillende groepen betrokkenen - vakbonden, werkgevers, onderwijzend personeel en politici - ondanks uiteenlopende belangen allemaal een en dezelfde richting uit willen en zij er daardoor gezamenlijk schuldig aan zijn dat er veel verspilling is.

J. V. Mascarell gaat in op een plaatselijk ontwikkelingsproces en geeft zo in zekere zin een illustratie van dat wat de voorgaande auteurs betoogd hebben. Hij pleit



ervoor om “dat wat economisch rendabel is niet los te maken van dat wat maatschappelijk noodzakelijk is” en om “globaal te denken en lokaal te handelen”. Het is zaak dat er één lijn komt in de aanpak van instellingen (Kamers van Koophandel, bedrijfsverenigingen en vakbonden), die allemaal een eigen taakstelling hebben en ertoe neigen om allemaal een eigen weg te bewandelen, zodat er efficiënt aan de verwezenlijking van gezamenlijke projecten gewerkt kan worden.

Naast deze vier artikelen is in dit nummer ook ruimte gereserveerd voor drie bijdragen over de ideeën die men in de Raad van Europa ontwikkeld heeft over volwasseneneducatie en opleidingen voor de zogenaamde “mondige burger”. Door dergelijke opleidingen zouden mensen in staat moeten worden gesteld om niet alleen mee te praten over beleidsvoornemens, maar ook om effectief mee te werken aan de realisatie daarvan.

V. Capecchi schetst in zijn relaas op indrukwekkende wijze de geschiedenis van een “utopie” die begin jaren zeventig in Bologna in Italië ontstond bij het tijdschrift “Inchiesta”, dat nieuwe banden wilde creëren tussen de vakbeweging en de wereld van de wetenschap. E. Creutz en Ch. Piret haken hierop in zekere zin in

en vertellen ontvullende het verhaal van het educatief verlot in België, dat na lange strijd is ingevoerd. In beide gevallen zien we dat goedbedoelde ideeën, bij gebrek aan revolutionaire geesten, ten onder gaan aan “realistische opstellingen” en uitgehold worden totdat er niet zo gek veel meer van over is.

We zien bij deze ideeën echter ook welke kracht er schuilt in democratische modellen die scholing en politieke en economische ontwikkelingsprocessen op plaatselijk niveau aan elkaar koppelen. Zijn dergelijke democratische modellen een utopie uit het grijze verleden geworden, nu onze landen met zulke grote economische moeilijkheden te kampen hebben? Of zijn deze modellen mislukt omdat de tijd er nog niet rijp voor was en worden ze straks in het licht van de veranderende eisen die men aan de democratie stelt, zoals M. Hervé die in zijn artikel beschrijft, weer te voorschijn gehaald?

De toekomst zal het uitwijzen. De redactie was van mening dat het dit soort vraagstellingen, ook op het gevaar af dat er geen bevredigend antwoord zou kunnen worden gegeven en er wellicht ook enige irritatie zou ontstaan, niet uit de weg mocht gaan. Het is aan u, lezers, om hierover een oordeel te vellen.

Alain d'Iribarne





Scholing en democratie: aspecten van vandaag de dag

Beleid en plaatselijke activiteiten gericht op economische en/of sociale doelstellingen

Moet de overheid zich met scholing bemoeien? 7

J. R. Shackleton

In dit artikel wordt de toegenomen overheidsbemoeienis op scholingsgebied aan een kritisch onderzoek onderworpen. De redenen voor overheidsbemoeienis worden onder de loep genomen, de tegenargumenten worden bekeken, en vervolgens wordt een beeld gegeven van een aantal geboekte resultaten.

Beroepsopleidingen voor jongeren met "leermoeilijkheden" in Duitsland 16

Helmut Pütz

"Indien het lukt om het aantal kansarme jongeren (...) te verkleinen, des te geringer vallen ook de (...) problemen uit waarmee de Duitse staat en maatschappij door onopgeleide jongeren geconfronteerd worden."

Opleiding en plaatselijke ontwikkeling 24

Josep Vicent Mascarell

"Het mag niet zo zijn dat een model dat als lokaal ontwikkelingsplan voor een gemeenschap dient een tweedeling veroorzaakt tussen dat wat economisch rendabel is en dat waaraan de maatschappij behoefte heeft."

Verborgene kennis in een 'low-tech'bedrijf 29

Staffan Laestadius

Het grote leervermogen van deze onderneming staat min of meer los van de wereld van het onderwijs en de wetenschappen en is vermoedelijk van veel groter belang.

Algemene vaardigheden/specifieke beroepsgerichte vaardigheden: een analyse van de situatie in de Verenigde Staten

Beroepsonderwijs en kansarme jongeren in de Verenigde Staten 37

John H. Bishop

"Als vaardigheden sneller verouderen, moeten er vaker nieuwe vaardigheden aangeleerd worden. Dit betekent dat er over de gehele linie méér, en niet minder behoefte is aan beroepsgerichte scholing."



Educatie en mondige burgers

De discussie bij de Raad van Europa

“Permanente educatie” - een project van de Raad van Europa 48

Jean-Pierre Titz

**“Educatie met het oog op de rol van de burger in een democratie”:
een korte beschrijving van vier werkbijeenkomsten
van de Raad van Europa 53**

Madalen Teeple

**Markt, normen en gemeenschap,
of het nieuwe opvoedkundige systeem 56**

Annie Vinokur

Vanuit het oogpunt van de vakbeweging

**Vakbeweging en scholing: het recht van werknemers
op scholing van begin jaren zeventig tot begin jaren negentig 61**

Vittorio Capecci

Honderdvijftig uur scholingsverlof in Italië: vraagstukken en geschiedenis

Het educatief verlof in België: een wet op de helling ? 70

Christian Piret, Emile Creutz

In dit artikel wordt in het kort ingegaan op de voorgeschiedenis van de wet en de toepassing ervan en wordt een verklaring gegeven voor de huidige begrotingstekorten en voor het feit waarom het recent genomen besluit niet verstandig is. Tot slot wordt nog stilgestaan bij een aantal positievere perspectieven.

Standpunt van een vertegenwoordiger van een plaatselijke gemeenschap:

De functie van educatie en scholing in een lokale democratie 78

Michel Hervé

“Iemand die gekozen is en die aan deze twee eisen op opleidingsgebied en op democratisch gebied moet voldoen, dient automatisch een heel breed pakket aan educatieve activiteiten te organiseren binnen de plaats of regio waarvoor hij of zij een mandaat heeft gekregen.”

Leesstof

Selectie uit de literatuur 82

Binnengekomen bij de redactie 95



Moet de overheid zich met scholing bemoeien ?

In de afgelopen tien jaar is overal in de Europese Unie steeds meer de nadruk komen te liggen op scholing. Deze welkome ontwikkeling is voornamelijk te danken aan de werking van de markt. Europese ondernemingen hebben bij de productie van goederen en diensten waarmee ze in het verleden marktleider waren, te maken gekregen met toenemende concurrentie op de wereldmarkt. Doordat ze hun werknemers moesten voorbereiden op nieuwe productieprocessen en producten, moesten ze voortdurend meer in het human capital investeren. De werknemers van hun kant reageerden ook op de toegenomen concurrentie op de arbeidsmarkt. Ze gingen beter geschoold de arbeidsmarkt op en probeerden in de jaren daarna meer en betere vaardigheden te verwerven.

Overheden voelden er echter niets voor om het bedrijfsleven hierbij geheel de vrije hand te laten. Overal in Europa werd er door de overheid geïntervenieerd door middel van onderwijswetgeving, extra aandacht voor beroepsgerichte vaardigheden in het onderwijs, subsidies aan personen en ondernemingen, en directe of indirecte financiering van scholingsprogramma's. Bij de overheidsuitgaven voor scholing in de landen van de Europese Unie (en voor andere actieve arbeidsmarktmaatregelen, zoals subsidies voor het in dienst nemen van personeel en banenmarkten) deed zich vanaf het midden van de jaren tachtig tot en met het begin van de jaren negentig een aanzienlijke stijging voor (OECD 1993, Calmfors and Skedinger 1995). Door de Europese Commissie werd deze overheidsbemoeienis actief gestimuleerd: er werd informatie samengesteld en verspreid via het CEDEFOP, er vonden uitwisselingen en modelprogramma's plaats in het kader van PETRA, FORCE, COMETT en NOW, er werd steun gegeven aan een reeks andere initiatieven, en een groot aantal programma's op scholingsgebied

werd uit het Sociaal Fonds gefinancierd. In het verlengde van het Verdrag van Maastricht, dat voor deze activiteiten een nieuwe wettelijke basis had geschapen, werd het LEONARDO-programma uitgewerkt dat tot doel heeft al deze programma's te coördineren en efficiënt te laten verlopen.

Deze toegenomen politieke activiteiten worden wel in verband gebracht met de stijging van de werkloosheid in de Europese Unie na het begin van de jaren tachtig. Met deze werkloosheid werden vooral (maar niet uitsluitend) laaggeschoolde werknemers in Europa geconfronteerd. Hieraan werd de conclusie verbonden dat men alleen iets aan de onaanvaardbaar hoge werkloosheid kon doen wanneer men deze werknemers betere kwalificaties zou geven. Bovendien werden betere scholingsmogelijkheden gepresenteerd als een "recht", waardoor minder bevoorrechte werknemers, zoals vrouwen en allochtonen, hun economische positie zouden kunnen verbeteren.

In dit artikel wordt de toegenomen overheidsbemoeienis op scholingsgebied aan een kritisch onderzoek onderworpen. De redenen voor overheidsbemoeienis worden onder de loep genomen, de tegenargumenten worden bekeken, en vervolgens wordt een beeld gegeven van een aantal geboekte resultaten.

De economische aspecten van scholing

In een Europese Unie die de vrije-markt als de belangrijkste drijvende kracht van de economie ziet, moet duidelijk worden gemaakt waarom er wel behoefte aan overheidsingrijpen zou bestaan als het om scholing gaat. Wanneer economen overheidsingrijpen proberen te rechtvaardigen



J. R. Shackleton

medevoorzitter van de vakgroep economie en bedrijfskunde en lid van de werkgroep die onderzoek doet op het gebied van onderwijs,

scholing en arbeidsmarkt aan de Britse universiteit van Westminster.

Het thema "scholing en democratie" vergt enige discussie over een aantal fundamentele aspecten van de rol die overheden spelen of zouden moeten spelen bij de ontwikkeling van het human capital. De auteur bespreekt daarom de voor- en nadelen van overheidsingrijpen. Hij gaat in het kort in op de concrete resultaten van overheidsinitiatieven en wijst op valkuilen. Vanuit de invalshoek van de "public choice school" geeft hij aan dat er een neiging tot teveel overheidsbemoeienis is. Ook waarschuwt hij het CEDEFOP voor de gevaren van niet goed doordachte pleidooien voor overheidsoplossingen bij scholingsproblemen.

"In een Europese Unie die de vrije-markt als de belangrijkste drijvende kracht van de economie ziet, moet duidelijk worden gemaakt waarom er wel behoefte aan overheidsingrijpen zou bestaan als het om scholing gaat."



“Werkgevers schijnen te vrezen dat de door hen geschoolde werknemers worden ‘weggekaapt’ door hun concurrenten.”

“Het probleem (als er al een probleem is) zit hem in scholing met een algemeen of overdraagbaar karakter, waardoor vaardigheden worden aangedragen die voor veel werkgevers nuttig zijn.”

digen in een verder optimaal functionerende economie, grijpen ze terug op de “tekortkomingen van de markt”, dat wil zeggen op afwijkingen van de ideale omstandigheden die nodig zijn voor efficiënte resultaten. Maar met welke tekortkomingen van de markt heeft men dan op scholingsgebied te maken ?

Economen beschouwen scholing als een van de middelen om het human capital van een land te doen stijgen. Andere middelen zijn academische vorming en gezondheidszorg. Investerings op deze gebieden worden als potentieel winstgevend beschouwd voor de marktsector, omdat de produktiviteit van de werknemers erdoor toeneemt. Er kunnen zich echter problemen voordoen. Werkgevers schijnen te vrezen dat de door hen geschoolde werknemers worden “weggekaapt” door hun concurrenten. Dit kan hen ervan weerhouden in scholing te investeren. Maar uit betrouwbare economisch onderzoek (Mincer 1962, Becker 1964) is gebleken dat dit probleem wordt overschat. Veel van de door de werkgever gegeven scholing is alleen nuttig binnen het eigen bedrijf. Kennis over de werking van het systeem voor de uitbetaling van de salarissen in een bepaald bedrijf is bijvoorbeeld niet overdraagbaar. Datzelfde geldt voor de scholing die werknemers krijgen als ze worden ingewerkt en voor alle programma's voor personeelsontwikkeling, die erop zijn gericht om de doelstellingen en voorstellingen van een bedrijf vast te leggen en te realiseren. Dergelijke programma's zijn al lange tijd een belangrijk onderdeel van de gang van zaken in het Japanse bedrijfsleven en winnen thans onder fraaie noemers als “Total Quality Management” ook in Europa steeds meer terrein (Rainbird and Maguire 1993). Werkgevers die dergelijke *specifiek gerichte* scholing geven, hoeven niet te vrezen dat hun net opgeleide werknemers worden weggevoerd door concurrenten die meer betalen. Het probleem (als er al een probleem is) zit hem in scholing met een *algemeen* of *overdraagbaar* karakter, waardoor vaardigheden worden aangedragen die voor veel werkgevers nuttig zijn. Het spreekt voor zich dat een deel van deze scholing rechtstreeks door de werknemers zelf of hun ouders gefinancierd wordt. In de meeste landen wordt een groot deel van de scholing door de mensen zelf gefinancierd,

met name voor vrije beroepen als advocaat, accountant of arts. In veel gevallen verzorgen werkgevers echter ook scholing met een algemeen karakter, hoewel ook die *indirect* voor een groot deel door de werknemers zelf gefinancierd wordt. Leerling-werknemers zijn bijvoorbeeld altijd al zeer laagbetaald geweest, zodat het voor werkgevers lonend was om hen op te leiden ongeacht of ze daarna bleven of weggingen. Voor veel banen gelden oplopende salarisschalen, zodat de lasten van de scholing via het lage beginsalaris bij de werknemer zelf terechtkomen. In het Verenigd Koninkrijk wordt misschien wel een kwart van alle scholingskosten gefinancierd uit niet-genoten inkomsten (Department of Employment 1989).

Op het eerste gezicht lijkt de scholingsmarkt dus geen “tekortkomingen” te vertonen. Er kunnen echter problemen ontstaan als de scholingskosten voor bepaalde richtingen zo hoog zijn dat ze niet door particulieren kunnen worden opgebracht of als de wet op het minimumloon verbiedt dat de lonen van leerling-werknemers op een zodanig laag niveau worden gelegd dat het voor werkgevers lonend is om scholing te geven (een belangrijk punt in sommige landen van de EU). Bovendien is de beslissing om in human capital te investeren afhankelijk van de verwachte vraag naar vaardigheden. Als werkgevers en werknemers een pessimistisch toekomstbeeld hebben, kan het volgens sommigen gebeuren dat een economie op een “evenwicht van lage vaardigheden” terechtkomt (Finegold and Soskice 1988). De produktiviteit en de lonen zijn dan lager dan ze zouden zijn geweest wanneer men vanuit optimistisch verwachtingen had gehandeld. Wanneer de verwachtingen in de marktsector door overheidsingrijpen worden verbeterd, ontstaat er een zichzelf rechtvaardigende spiraal van hogere investeringen, die een economie naar een “evenwicht van hoge vaardigheden” tilt.

Tegen dit argument vóór overheidsingrijpen is echter een aantal bezwaren in te brengen. Ten eerste is er geen garantie dat de overheid een beter inzicht heeft in de toekomst dan de marktsector. Overheidsingrepen in bedrijven die op deze premisse waren gebaseerd, hebben slechts magere resultaten opgeleverd



(Burton 1983, Leonard and Van Audenrode 1993). Ten tweede worden het individuele nut en het maatschappelijke nut van scholing vaak met elkaar verward. Zo leidt de verwerving van beroepskwalificaties in zekere zin tot een versterking van iemands positie. Door de bij bepaalde kwalificaties horende vaardigheden kan de produktiviteit van een werknemer omhooggaan, maar de waarde van die vaardigheden voor bepaalde personen en ondernemingen kan losstaan van het maatschappelijke nut ervan. In de *selecteer-en-schift-hypothese* wordt er dan ook vanuit gegaan dat werkgevers bij hun beslissing om iemand in dienst te nemen niet zozeer afgaan op zijn feitelijke vaardigheden, maar eerder op zijn of haar bereidheid om te doen wat er gezegd wordt, stipt te zijn, regelmatig op het werk te verschijnen enz. (OECD 1989; Brown 1991; Chapman 1993). Dat iemand erin is geslaagd bepaalde beroepskwalificaties te behalen, geeft aan dat hij of zij over dergelijke, voor de werkgever zo waardevolle, eigenschappen beschikt. Wanneer zich rijen sollicitanten aanmelden, selecteren werkgevers op grond van kwalificaties en kiezen ze voor de best gekwalificeerde krachten. Werknemers zijn zich hiervan bewust en proberen zich zo goed mogelijk te kwalificeren. Uiteindelijk komen zo de best gekwalificeerde, hoogst opgeleide werknemers in de beste banen met de grootste produktiviteit terecht. Maar dit betekent niet dat een door de overheid gestimuleerde uitbreiding van scholing ook altijd tot een grotere economische produktiviteit en een grotere werkgelegenheid leidt. Een denkbaar scenario is dat werkgevers hogere sollicitatie-eisen gaan stellen, zodat ze uit steeds beter gekwalificeerde kandidaten kunnen kiezen en de werknemers te hoog gekwalificeerd zijn voor de taken die ze ten uitvoer moeten brengen (Lindley 1991, Sherman 1991). Ondertussen kunnen dan ook de gemiddelde kwalificaties van de werklozen op een hoger niveau komen te liggen (Lange 1993), waardoor een zekere onvrede over het nut van scholing kan ontstaan.

Een keuze van de overheid ?

Beleidsmaatregelen komen zelden tot stand na een belangeloze en objectieve

afweging van mogelijke kosten en baten. Dit geldt voor zowel nationale als internationale maatregelen. Binnen de EU kan men moeilijk staande houden dat de voortdurende verwarring en verspilling binnen het Gemeenschappelijk Landbouwbeleid - of zelfs dichterbij huis het besluit om het CEDEFOP naar Griekenland te verhuizen ! - het resultaat zijn van een objectieve afweging van de mogelijkheden. Dergelijke besluiten kunnen onder andere worden bekeken aan de hand van de analyses uit de "public choice school" van Amerikaanse auteurs als James Buchanan en Gordon Tullock (Buchanan and Tullock 1962; Buchanan, Tollinson and Tullock 1980). Deze auteurs gaan uit van een hypothetische politieke markt, waarop het beleid bepaald wordt door vraag en aanbod. Aan de ene kant wordt om beleid "gevraagd" door groepen kiezers, producenten en belangengroeperingen die daar baat bij hebben. Aan de andere kant wordt beleid "aangeboden" door politici en ambtenaren in ruil voor stemmen, bijdragen aan campagnes, politieke gunsten en begrotingsgeld. Sommigen brengen in dit verband naar voren dat er voortdurend een neiging is om dit overheidsingrijpen te overdrijven, hetgeen een echte "tekortkoming van de overheid" zou zijn (Stigler 1971). Is dergelijke kritiek ook gerechtvaardigd ten aanzien van het scholingsbeleid ?

Het is waar dat de overheid zich vaak weinig gelegen laat liggen aan nauwkeurig onderzoek naar de doeltreffendheid van haar scholingsbeleid. Na onderzoek van een reeks arbeidsmarktmaatregelen in de OESO-landen kwam David Grubb tot de conclusie dat overheden vaak "uiterst onverschillig" tegenover evaluatieonderzoeken staan (Grubb 1994, blz. 195). In het Verenigd Koninkrijk merkte Peter Dolton op dat "achter het opzetten van nationale scholingsprogramma's waarschijnlijk vooral politieke motivaties schuilgaan ... bij de evaluatie van het [Britse Scholings]Programma [voor Jongeren] komt vooral het politieke motief naar voren van jongeren uit de werkloosheid krijgen" (Dolton 1993, blz. 1277). Een van de oorzaken hiervoor is dat veel invloedrijke groeperingen baat hebben bij overheidsingrijpen.

□ Vakbonden zijn van oudsher voorstanders van meer officiële scholing die uit-

"Beleidsmaatregelen komen zelden tot stand na een belangeloze en objectieve afweging van mogelijke kosten en baten. Dit geldt voor zowel nationale als internationale maatregelen."

"Het is waar dat de overheid zich vaak weinig gelegen laat liggen aan nauwkeurig onderzoek naar de doeltreffendheid van haar scholingsbeleid."



“In een tijd van hoge werkloosheid (...) is het niet zo moeilijk te begrijpen waarom overheidsbemoeienis op het gebied van scholing zo aantrekkelijk is. Men heeft er zeer veel behoefte aan dat mensen denken dat er ‘iets gedaan wordt’, iets waarvan men dan kan zeggen dat het goed is voor de concurrentiepositie op de lange termijn en de problemen op de korte termijn vermindert.”

mondt in vaardigheden en diploma's. Ze dringen er doorgaans op aan dat er hogere kwalificaties voor banen worden gevraagd, een beleid waardoor de meeropbrengst (extra opbrengst vergeleken met het loon dat ergens anders zou worden verdiend) voor de reeds aanwezige werknemers omhoog gaat. Hoeveel invloed de vakbonden op het scholingsbeleid kunnen uitoefenen, verschilt echter van land tot land. Zo zijn de Britse vakbonden jarenlang verscheurd geweest door onderlinge geschillen over invloedssferen en onderlinge rivaliteit. Hun politieke macht en invloed is in de afgelopen vijftien jaar sterk afgenomen. De naoorlogse Duitse vakbonden, daarentegen, zijn uitsluitend per bedrijfstak georganiseerd en hebben minder interne problemen gehad. Hun plaats in het politieke landschap is vrijwel altijd onbetwist geweest, waardoor ze ook meer invloed hebben kunnen uitoefenen op het scholingsbeleid (Streeck et al 1987, Clarke et al 1994).

□ *Werkgevers* kunnen ook baat hebben bij overheidsbemoeienis op het gebied van scholing. Met overheidssubsidies, waarvoor iedereen in principe in aanmerking komt, kan bepaalde scholing worden gefinancierd waarvoor men anders zelf had moeten opdraaien. Werkgevers die scholing met een algemeen karakter geven, zullen vaak voorstanders zijn van bedrijfstakheffingen (zoals de Franse *obligation de dépense en matière de formation continue*¹⁾) of van verplichte scholingsvoorzieningen, omdat de kosten van scholing, waaraan sommige ondernemingen zich anders zouden onttrekken, dan eerlijk worden verdeeld. Dat de Britse Confederation of British Industry (de belangrijkste Britse werkgeversbond) een voorstander is van verplichte scholing voor jongere werknemers, is in dit licht dan ook niet verwonderlijk (Confederation of British Industry 1993).

□ *Professionele “opleiders”* (organisaties in de markt- en overheidssector, en personen die hun geld verdienen met het geven van scholing) pleiten voor meer investeringen in human capital. Academici, zowel docenten als onderzoekers, juichen het meestal toe wanneer de overheidsinvesteringen op scholingsgebied stijgen, omdat dat betekent dat zowel zijzelf als hun instellingen meer geld ontvangen. Ook in organen als de British Training and

Enterprise Councils (Britse raden voor scholing en bedrijfsleven) wordt overheden gelobbyd. Deze organen, die in eerste instantie waren opgericht om het scholingsbeleid van de centrale regering efficiënter uit te voeren, groeiden al snel uit tot een krachtige zelfstandige politieke belangengroepering, die de overheid veel meer onder druk kon zetten dan het overheidspersoneel dat voorheen aan de uitvoering van scholingsprogramma's werkte. In Duitsland spelen bonden en werkgeversorganisaties, die veel meer macht hebben dan die in het Verenigd Koninkrijk, zelf een belangrijke rol op het punt van het scholingsaanbod. Hierdoor wordt de vraag naar en het aanbod aan verdere scholing gestimuleerd. In Frankrijk vervullen de Kamers van Koophandel eenzelfde rol.

In landen waar dergelijke belangengroeperingen het sterkst zijn, in een over het algemeen “corporatieve” politieke cultuur, valt te verwachten dat overheden ook meer geneigd zullen zijn om zich te bemoeien met het scholingsaanbod en andere actieve arbeidsmarktmaatregelen zullen nemen. In een bekend rapport hebben Calmfors en Driffill (1988) een lijst opgesteld die aangeeft in hoeverre er centraal collectief overleg plaatsvindt, hetgeen meteen een algemene indicatie geeft van de invloed die de “sociale partners” hebben op de totstandkoming van het beleid (Clarke et al 1994). Hoe hoger een land op deze lijst staat genoteerd, hoe meer geld er wordt uitgegeven voor actieve arbeidsmarktmaatregelen, zoals gesubsidieerde scholing (Shackleton et al 1995).

In een tijd van hoge werkloosheid, ten slotte, is het niet zo moeilijk te begrijpen waarom overheidsbemoeienis op het gebied van scholing zo aantrekkelijk is. Men heeft er zeer veel behoefte aan dat mensen denken dat er “iets gedaan wordt”, iets waarvan men dan kan zeggen dat het goed is voor de concurrentiepositie op de lange termijn en de problemen op de korte termijn vermindert. Deze behoefte leeft zowel bij links als bij rechts. Over het nut van scholing lijkt iedereen het eens, hetgeen niet kan worden gezegd van ander beleid dat de terugdringing van de werkloosheid beoogt, zoals arbeidsmarkthervormingen (waaronder aantasting van de positie van de vakbonden,

1) Sinds 1971 zijn Franse ondernemingen verplicht een deel van hun loonsom aan erkende scholingsactiviteiten te besteden. Indien ze niet zelf scholen, dienen ze hetzelfde bedrag aan de overheid of erkende organen af te dragen die dan voor de scholing zorgen.



vermindering van de ontslagbescherming en afschaffing van het minimumloon) of bezuinigingen op de sociale zekerheid.

Wanneer we het scholingsbeleid van de overheid onder de loep nemen, moeten we dus ook rekening houden met de verschillende belangen die dat beleid soms dient. We moeten beleidsmakers niet zozeer zien als passieve vertolkers van dat wat van belang is voor de maatschappij, maar goed in het oog houden dat er belangenorganisaties achter de scholingsinitiatieven zitten. Voorts dienen we in ons achterhoofd te houden dat voorstanders van dergelijke initiatieven soms geneigd zijn om de ongewenste neveneffecten van overheidsbemoeienis te bagatelliseren.

Vormen van overheidsingrijpen

Overheidsingrijpen kan op ruwweg drie manieren plaatsvinden, namelijk rechtstreekse scholing door overheidsinstellingen, subsidies en regelgeving.

❑ *Rechtstreekse scholing* door de overheid heeft een lange traditie. Het gratis onderwijs tijdens de leerplicht (doorgaans tien tot elf jaar in de Europese Unie) voor kinderen in alle ontwikkelde landen is in zekere zin een onderdeel van het "scholingsstelsel" van een land. In de afgelopen jaren is met name het middelbare onderwijs in de landen van de EU, en dan vooral in Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk, steeds beroepsgericht geworden (Shackleton et al 1995). Naast het reguliere onderwijs hebben overheden ook lange tijd rechtstreeks scholing gegeven aan bepaalde groepen, zoals uit de dienst ontslagen militairen, werklozen en gehandicapten. Deze vorm van scholing heeft in de naoorlogse periode een ongekende groei doorgemaakt, met name in de jaren zeventig en tachtig. Overheden zijn zelf ook grote werkgevers en geven in die hoedanigheid uiteraard ook allerlei vormen van scholing. Uit gegevens van een aantal landen blijkt dat werknemers bij de overheid doorgaans meer scholing krijgen dan hun collega's in de marktsector (ibid). Overheids-scholing kan soms zelfs een verstoring of limiterende invloed hebben op scholing in de marktsector, doordat een groot

deel daarvan overbodig wordt. Zo levert de luchtmacht van het Verenigd Koninkrijk, Frankrijk en Duitsland relatief veel opgeleide piloten aan de burgerluchtvaart van die (maar ook van andere) landen. Veel artsen in opleiding zijn co-assistent in door de overheid gefinancierde ziekenhuizen en gaan daarna in de particuliere medische sector werken. Ook de juridische diensten van de overheid vormen een belangrijke kweekvijver voor juristen in het bedrijfsleven.

❑ In een aantal landen van de EU is er momenteel een trend in de richting van minder rechtstreeks door de overheid gegeven scholing en méér *financiering* van de overheid voor scholing die door externe instellingen wordt gegeven. Daarbij kan het gaan om rechtstreekse financiering, waarbij de overheid een contract sluit met werkgevers, universiteiten of andere onderwijsinstellingen om mensen op te leiden. Er komt ook steeds meer belangstelling (bijvoorbeeld in het Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Frankrijk) voor de toekenning van vouchers of beurzen aan mensen, die vervolgens zelf een keus mogen maken uit de concurrerende scholingsinstellingen. Dergelijke voorzieningen "op een armlengte" winnen steeds meer terrein, omdat het moeilijk is gebleken om opleiders die in vaste dienst zijn van de overheid, gemotiveerd te houden. Scholing kan ook indirect gefinancierd worden via bijvoorbeeld belastingvoordelen voor ondernemingen die scholing geven of subsidies voor mensen die een opleiding volgen. Het gevaar van dergelijke subsidies is dat ze kunnen worden aangewend voor scholing die anders ook wel had plaatsgevonden. Bij subsidies aan mensen zijn er vaak problemen wat de verdeling betreft. Het is inmiddels bekend dat een relatief groot deel van de subsidies voor hoger onderwijs terecht komt bij de beter gesitueerden of hun kinderen. Het is waarschijnlijk minder bekend dat dit voor heel veel soorten scholing opgaat.

❑ Overheden oefenen ook invloed uit op scholing via *regelgeving* op economisch vlak. Zo kan bijvoorbeeld heel bewust worden bepaald dat alleen de daartoe gekwalificeerde en erkende mensen een bepaald vak of beroep mogen uitoefenen. Dergelijke bepalingen, die bijna overal ter wereld gelden voor vrije be-

"Overheidsingrijpen kan op ruwweg drie manieren plaatsvinden, namelijk rechtstreekse scholing door overheidsinstellingen, subsidies en regelgeving."



“Deze maatregelen zijn vrij botte instrumenten. Wanneer men ze hanteert om de vermeende tekortkomingen van de markt te herstellen, dan kan dit zeer ondoelmatig zijn en juist weer tot ‘tekortkomingen van de overheid’ leiden.”

“In Frankrijk moet alle officieel goedgekeurde scholing in het kader van de ‘obligation de dépense en matière de formation continue’ off-the-job plaatsvinden, al is uit ervaring algemeen bekend hoe belangrijk scholing on-the-job is.”

roepen in de juridische en medische sector, hebben in sommige landen (zoals in Duitsland) een veel grotere reikwijdte. Als rechtvaardiging hiervoor wordt aangevoerd dat het publiek beschermd dient te worden tegen beunhazen en wanpraktijken. In de praktijk komt het er echter vaak op neer dat men erkende beroepsbeoefenaars wil afschermen tegen concurrentie van buitenaf. Werkgevers kunnen ook wettelijk verplicht worden tot het geven van scholing of tot het opzetten van faciliteiten zodat jongeren dagonderwijs kunnen volgen, of tot de besteding van een bepaald percentage van hun omzet of loonkosten aan scholing. Via de wet kunnen werkgevers ook verplicht worden of de mogelijkheid krijgen om heffingen af te dragen voor scholing in de bedrijfstak. Maar de overheid kan ook nog op een manier die minder in het oog springt, namelijk via bepalingen op het gebied van de gezondheidszorg, veiligheidswetgeving of de belastingen, “vraag” naar scholing creëren. Aan de andere kant kunnen sommige bepalingen scholing ook in de weg staan. Een voorbeeld hiervan is de arbeidswetgeving, zoals de wet op het minimumloon of de wet gelijke kansen, waardoor voorkomen wordt dat de lonen zo laag worden dat werknemers uiteindelijk hun eigen opleiding financieren (Polachek and Siebert 1993).

Tekortkomingen van de overheid ?

Deze maatregelen zijn vrij botte instrumenten. Wanneer men ze hanteert om de vermeende tekortkomingen van de markt te herstellen, dan kan dit zeer ondoelmatig zijn en juist weer tot “tekortkomingen van de overheid” leiden. In dit gedeelte gaan we nader in op een aantal problemen die we tegenkomen bij twee veel voorkomende vormen van overheidsbemoeienis, te weten heffingsstelsels om scholing te financieren en door de overheid gesubsidieerde omscholingsprogramma's voor werklozen.

In het geval van een heffingsstelsel zijn ondernemingen verplicht een bepaald bedrag, in Frankrijk is dat bijvoorbeeld 1,5% van de loonkosten, te besteden aan scholing. Ondernemingen die minder be-

steden, moeten een nettoheffing betalen. Een van de problemen hierbij is dat het moeilijk is vast te stellen wat nu precies onder scholingsuitgaven valt, omdat er zoveel verschillende manieren zijn om de produktiviteit en/of de winstverwachtingen te verbeteren. Om die redenen stellen overheden willekeurige regels op waarin wordt vastgelegd wat als officieel erkende scholing geldt. In Frankrijk moet alle officieel goedgekeurde scholing in het kader van de *obligation de dépense en matière de formation continue* off-the-job plaatsvinden, al is uit ervaring algemeen bekend hoe belangrijk scholing on-the-job is. Vergelijkbare willekeurige regels hebben er in de jaren zestig en zeventig in het Verenigd Koninkrijk toe geleid dat de heffing voor de Industrial Training Boards (opleidingsorganen voor een bepaalde bedrijfstak) daadwerkelijk in het nadeel van kleine ondernemingen uitviel, omdat die hun werknemers niet konden missen en hen geen scholing buiten het werk konden laten volgen.

Een ander probleem bij de heffing van een bepaald percentage van de loonkosten of de omzet is dat die economisch nauwelijks verantwoord kan worden. Economisch gezonde ondernemingen willen, hoezeer ze ook voorstanders zijn van scholing, niet altijd een even groot deel van hun inkomsten investeren in human capital. Ze investeren ook niet altijd dezelfde bedragen in gebouwen en machines. Hoeveel een onderneming idealiter zou moeten investeren, hangt af van een aantal factoren die geheel eigen zijn aan het bedrijf, zoals het stadium van de produkten- of productiecyclus waarin het zich bevindt (als er nieuwe produkten of productieprocessen worden ingevoerd, is er meer behoefte aan scholing dan in een later stadium), de toegepaste technologie, de bedrijfstak, de grootte van de onderneming en de aanwezige concurrentie. De hoogte van de bestedingen is ook afhankelijk van de samenstelling van het personeel: hun leeftijd, hun vooropleiding en de beroepen waarin men werkzaam is.

Omdat de behoeften uiteenlopen, kan er geen gemeenschappelijk scholingsniveau worden vastgesteld dat voor alle ondernemingen geschikt is. Tegenstanders van een heffingssysteem brengen naar voren dat de eis om willekeurige bedragen uit te geven verspilling in de hand werkt. Ze



stellen dat de heffing in de praktijk vooral een belasting vormt voor kleinere ondernemingen (grotere ondernemingen geven vaak toch al meer dan het vereiste bedrag aan scholing uit) en zo hun concurrentiepositie verzwakt.

Een andere veel voorkomende vorm van overheidsbemoeienis, die vooral in de jaren tachtig en negentig gangbaar was, zijn de scholings- en omscholingsprogramma's van de overheid voor werklozen. Zelfs overheden die twijfels hebben over andere vormen van bemoeienis op het gebied van scholing, kunnen moeilijk de verleiding weerstaan en doen iets om werklozen betere vooruitzichten te geven. Over dergelijke programma's is tegenwoordig uitgebreide literatuur voorhanden (zie bijvoorbeeld OECD 1993, hoofdstuk 2; Lange and Shackleton 1994; Calmfors and Skedinger 1995). Zonder uitgebreid op die literatuur in te gaan wil ik hier nader bij drie constateringën stilstaan.

□ Het eerste probleem bij deze programma's heeft te maken met de motivatie. Ter motivering van de opleiders meet men de effectiviteit van de programma's vaak af aan de hand van indicatoren over de resultaten, zoals de kosten per leerling, het aantal behaalde kwalificaties en het aantal leerlingen dat na afloop werk vindt. Dit kan leiden tot opportunistisch gedrag en soms zelfs tot fraude. In een aflevering van "Panorama" van de BBC in april 1994 werd aangetoond dat slimme ondernemers al van tevoren een baan hadden geregeld voor mensen die ze vervolgens deel lieten nemen aan een door de Britse overheid gesubsidieerd scholingsprogramma. De premie voor een geslaagde "plaatsing" deelden ze dan met de werkgevers. Wanneer prestaties op die manier worden gemeten, zullen zelfs betrouwbare functionarissen de voorkeur geven aan de goedkoopste in plaats van de nuttigste opleidingen (bijvoorbeeld voor een verkoopopleiding in plaats van een technische) en aan lage kwalificaties in plaats van hoge (aangezien de kans van slagen dan groter is). Wanneer opleiders zelf hun leerlingen kunnen uitkiezen, zullen ze ook eerder geneigd zijn selectief te werk te gaan en zullen ze kiezen voor mensen die op grond van hun leeftijd, geslacht, etnische achtergrond, scholing, ervaring of motivering de meeste kans op een baan

hebben (Anderson, Burkhauser and Raymond 1993). Aangezien veel van die mensen uiteindelijk toch wel aan een baan zouden zijn gekomen, is de "toegevoegde waarde" van de opleiding nogal eens beperkt. Bovendien zal de positie van de harde kern van moeilijk plaatsbare werklozen hierdoor alleen maar verslechteren.

□ Ten tweede is bekend dat de gesubsidieerde programma's van de overheid grote "verschuivingseffecten" tot gevolg hebben. De verbetering van de vooruitzichten op een baan voor de ene groep gaat ten koste van de werkgelegenheid van een andere groep. Er is bijvoorbeeld naar voren gebracht dat door de omscholingsprogramma's voor langdurig werklozen in Oost-Duitsland een aantal langdurig werklozen eenvoudigweg aan banen zijn geholpen die normaliter naar mensen zouden zijn gegaan die korter werkloos waren. Deze mensen worden op hun beurt langdurig werkloos, zodat er per saldo nauwelijks resultaat is voor de werkgelegenheid (Lange 1993). Uit onderzoek naar het Britse Youth Training Scheme of scholingsprogramma voor jongeren (dat thans Youth Training heet) is ook gebleken dat er veel verschuivingen optreden (Deakin and Pratten 1987; Chapman and Tooze 1987; Begg, Blake and Deakin 1991; OECD 1993, hoofdstuk 3). Er kan niet genoeg nadruk op worden gelegd dat het totale resultaat van een programma niet eenvoudigweg kan worden beoordeeld aan de hand van het aantal deelnemers dat na afloop een baan vindt.

□ Hieruit vloeit meteen het derde punt voort, namelijk de *macro-economische gevolgen* van de omscholing van werklozen. Die zijn veel complexer dan men op het eerste gezicht zou denken. Voor zover de scholingsprogramma's ertoe bijdragen dat er een betere aansluiting ontstaat tussen werkzoekenden en vacatures en er doeltreffender op de arbeidsmarkt gezocht wordt, zal de totale werkgelegenheid waarschijnlijk toenemen. Maar als er veel van dergelijke programma's zijn, waarbij voorheen werkloze deelnemers toelagen ontvangen die doorgaans hoger zijn dan de normale uitkeringen, gaan de kosten van de werkloosheid voor de werkenden omlaag. Dit kan ertoe leiden dat de bonden minder terughoudend zijn bij loononderhandelingen,

"Zelfs overheden die twijfels hebben over andere vormen van bemoeienis op het gebied van scholing, kunnen moeilijk de verleiding weerstaan en doen iets om werklozen betere vooruitzichten te geven."



“(...) het concrete beleid zoals dat door de Europese regeringen wordt uitgevoerd, (kan) averechtse neveneffecten (...) hebben.”

“Enige overheidsbemoeienis is onvermijdelijk en ook wenselijk, maar er moet ruimte blijven voor een afstandelijke en objectieve beoordeling van beleidsinitiatieven nu en in de toekomst.”

zodat de lonen stijgen en de werkgelegenheid krimpt. Bij minder gerichte scholingsprogramma's en hogere toeleagen, is dit gevaar des te meer aanwezig. Zweden is een van de landen waar heel veel omscholing plaatsvindt en waar de toelagen voor de deelnemers riant zijn. Uit empirisch onderzoek van Lars Calmfors en verschillende medewerkers (Calmfors 1994; Calmfors and Forslund 1991; Calmfors and Skedinger 1995; Calmfors and Lang 1995) blijkt dat dergelijk beleid helemaal niet tot het gewenste effect, namelijk terugdringing van de totale werkloosheid, leidt.

Het is echter moeilijk hier algemene conclusies uit te trekken voor het beleid. Alles lijkt erop te wijzen dat omscholing alleen op langdurig werklozen moet worden gericht. Dit is een juist uitgangspunt, zolang het accent ligt op terugdringing van de totale werkloosheid door loonmatiging. Maar voor werknemers die werkloos worden, is het juist zaak dat ze zo snel mogelijk doeltreffende scholing krijgen. Als ze moeten wachten tot ze arm en wanhopig zijn voordat ze uiteindelijk in aanmerking komen voor zo'n programma, is hun kans om aan werk te komen aanmerkelijk geslonken. Wanneer omscholing uitsluitend voorbehouden is aan langdurig werklozen, zullen de programma's bovendien meer dan ooit een soort vergaarbak worden voor mensen die het op de arbeidsmarkt niet hebben gered en deze mensen worden door werkgevers niet graag in dienst genomen. Een dergelijke selectie op scholingsgebied kan de positie van langdurig werklozen dan ook juist verslechteren. Voor de tekortkomingen van omscholingsprogramma's is dit dan ook geen pijnloze remedie.

Conclusie

In dit artikel hebben we tal van uitgangspunten in de huidige discussie over scholing in de EU aan de kaak gesteld. We

hebben gezien dat de markt niet zo gek veel tekortkomingen vertoont en er bijgevolg niet zoveel ruimte is voor doeltreffend overheidsingrijpen als door sommigen wordt beweerd. Bovendien is er verschillende keren op gewezen dat zelfs als er legitieme redenen voor ingrijpen lijken te zijn, het concrete beleid zoals dat door de Europese regeringen wordt uitgevoerd, averechtse neveneffecten kan hebben. Zelfs als het beleid succesvol lijkt (bijvoorbeeld doordat omgeschoolde mensen weer een baan krijgen), kan het totale effect op de arbeidsmarkt heel wat minder positief zijn. Een andere conclusie die we zouden kunnen trekken, is dat het scholingsbeleid van de overheid niet los kan worden gezien van andere aspecten van het arbeidsmarktbeleid. Dit geldt vooral wanneer we programma's proberen op te zetten om de positie van werklozen te verbeteren of de toegankelijkheid van de arbeidsmarkt voor kansarme groepen te vergroten. We mogen niet uit het oog verliezen dat sociale voorzieningen, wetgeving inzake het minimumloon en ontslagbescherming, en de instellingen van de sociale partners allemaal invloed hebben op de motivatie om scholing te geven.

Het CEDEFOP speelt een belangrijke rol bij het in kaart brengen van de scholingsstelsels in de EU en bij de verspreiding van informatie over beleidsinitiatieven. Dat moet het ook blijven doen, omdat we allemaal nog veel kennis nodig hebben en het verzamelen van informatie door een dergelijke centrale instelling tot schaal- en reikwijdtevoordelen kan leiden. Maar in zijn pogingen om bij de lid-staten méér belangstelling voor scholing te wekken, moet het CEDEFOP niet de fout ingaan en te veel pleiten voor overheidsbemoeienis of ervan uitgaan dat de overheid het altijd beter weet dan de private sector. Enige overheidsbemoeienis is onvermijdelijk en ook wenselijk, maar er moet ruimte blijven voor een afstandelijke en objectieve beoordeling van beleidsinitiatieven nu en in de toekomst.



Literatuur

- Anderson, K.H., R.V. Burkhauser and J.E. Raymond** (1993), "The Effects of Creaming on Placement Rates under the Job Training Partnership Act", *Industrial and Labour Relations Review*, 46, 4 613-24.
- Becker, G.S.** (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. New York: Columbia University Press.
- Begg, I.G., A.P. Blake and B.M. Deakin** (1991), "YTS and the Labour Market", *British Journal of Industrial Relations*, juni 223-36.
- Brown, C.** (1991), "An institutional model of training", rapport gepresenteerd bij de International Conference on the Economics of Training, Cardiff Business School, september.
- Buchanan, J., R.D. Tollinson and G. Tullock** (1980), *Toward a Theory of the Rent-seeking Society*; College Station: Texas A and M Press.
- Buchanan, J. and G. Tullock** (1962), *The Calculus of Consent*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burton, J.** (1983), *Picking Losers... ?*, Hobart Paper No. 104, Londen: Institute of Economic Affairs.
- Calmfors, L.** (1994), "Active Labour Market Policy and Unemployment - A Framework for the Analysis of Crucial Design Features", *OECD Economic Studies* 22.
- Calmfors, L. and J. Driffil** (1988), "Bargaining structure, corporatism and macroeconomic performance", *Economic Policy* 6, april, 13-61.
- Calmfors, L. and A. Forslund** (1991), "Real-wage determination and labour-market policies: the Swedish experience", *Economic Journal* 101.
- Calmfors, L. and H. Lang** (1995), "Macroeconomic Effects of Active Labour Market Policies in a Union Wage-setting Model", *Economic Journal* 10, 601-619.
- Calmfors, L. and P. Skedinger** (1995), "Does Active Labour-market Policy Increase Unemployment? Theoretical Considerations and Some Empirical Evidence from Sweden", *Oxford Review of Economic Policy* 11, 91-109.
- Chapman, P.G.** (1993), *The Economics of Training*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Chapman, P.G. and M.J. Tooze** (1994), "Some Economic Implications of the Youth Training Scheme", *Royal Bank of Scotland Review*, september, 14-23.
- Clarke, L., T. Lange, J.R. Shackleton and S. Walsh** (1994), "The Political Economy of Training: Should Britain Try to Emulate Germany?", *The Political Quarterly*, 65, 1, 74-92.
- Confederation of British Industry** (1993), *Routes for Success. Careership: a strategy for all 16-19 year old learning*. Londen.
- Deakin, B.M. and C.F. Pratten** (1987), "Economic Effects of YTS", *Employment Gazette*, oktober.
- Department of Employment** (1989) *Training in Britain: A Survey of Funding Activity and Aptitudes* (vier delen). Londen: HMSO.
- Dolton, P.** (1993), "The Economics of Youth Training in Britain", *Economic Journal* 103, 420, 1261-1278.
- Finegold, D. and D. Soskice** (1988), "The failure of training in Britain: analysis and prescription", *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (1), 1-13.
- Grubb, D.** (1994), "Direct and indirect effects of active labour market policies in OECD countries" in Barrell, R. (red.) *The UK labour market: Comparative aspects and institutional developments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lange, T.** (1993), "Training for Economic Transformation: The Labour Market in Eastern Germany", *British Review of Economic Issues*, 15, 37, 145-168.
- Lange, T. and J. R. Shackleton** (1994), "A Critical Assessment of Active Labour Market Policies". Rapport gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de European Association of Labour Economists, Warschau, september.
- Leonard, J.S. and M. Van Audenrode** (1993), "Corporatism run amok: job stability and industrial policy in Belgium and the United States", *Economic Policy*, oktober, 355-400.
- Lindley, R.M.** (1991), "Interactions in the markets for education, training and labour: a European perspective on intermediate skills", in P. Ryan (red.) *International Comparisons of Vocational Education And Training for Intermediate Skills*. Londen: Falmer Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (1989), *Employment Outlook*, Parijs.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (1993), *Employment Outlook*, Parijs.
- Polachek, S.W. and W.S. Siebert** (1993), *The Economics of Earnings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rainbird, H. and M. Msguire** (1993), "When corporate need supersedes employee development", *Personnel Management*, februari 34-37.
- Shackleton, J.R. with L. Clarke, T. Lange and S. Walsh** (1995), *Training for Employment in Western Europe and the United States*, Aldershot: Edward Elgar.
- Sicherman, N.** (1991), "Overeducation in the labor market", *Journal of Labor Economics*, april, 101-22.
- Stigler, G.J.** (1971), "The Theory of Economic Regulation", *Bell Journal of Economics* 2, 1.
- Streeck, W., J. Hilbert, K.H. van Kevelaer, F. Maier, H. Weber** (1987), *The Role of the Social Partners in Vocational Training in the Federal Republic of Germany*. Berlijn: CEDEFOP.



Helmut Pütz

Permanente vertegenwoordiger van de president van het Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin en hoofd van de afdeling onderzoek aldaar. Voordien hoofd van het Grundsatzreferat Berufsbildung bij het Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie te Bonn.



Er bestaan zeer veel overeenkomsten tussen

1. onopgeleide jonge volwassenen die in het verleden geen beroepskwalificatie hebben verworven en

2. kansarme jongeren die al als ze van school komen met hun neus op het feit worden gedrukt dat ze wellicht hun hele leven lang nooit een beroep en geen enkele sociale zekerheid zullen hebben.

Beide groepen verdienen bijzondere aandacht en hebben specifieke hulp nodig. Jonge onopgeleide volwassenen kunnen alsnog een beroepskwalificatie behalen, als men hen de mogelijkheid geeft om op de werkplek te leren en ze zo toch nog een beroepsopleiding kunnen volgen. Voor jongeren die van school komen en het risico lopen dat ze tot de groep "kansarme jongeren" gaan behoren moeten daarentegen betere preventieve opleidingsmaatregelen ontwikkeld worden.

Beroepsopleidingen voor jongeren met "leermoeilijkheden" in Duitsland

Een beroepsopleiding moet de basis leggen voor een werkend bestaan dat mensen tevreden stelt en hen een toekomst biedt, zo wordt gesteld in een belangrijk onderzoek van het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) naar de inpassing en herinpassing in het werkende bestaan. Vanuit dit oogpunt is het onder andere noodzakelijk dat er bij de initiële beroepsopleidingen en de daarop aansluitende verdere scholing rekening wordt gehouden met de veranderende eisen in de wereld van het werk en mensen kwalificaties verwerven, die op de lange termijn van waarde blijven. Om dit te bewerkstelligen, moet de overheid programma's voor financiële steun uitwerken, dient er materiaal voor de praktische kant van de beroepsopleidingen te worden ontwikkeld en moet er een scholingsaanbod komen voor degenen die de initiële beroepsopleidingen verzorgen.

Steunmaatregelen voor probleemjongeren uit hoofde van paragraaf 40c van het Arbeitsförderungsgesetz

Leerlingen met een onderwijsachterstand en/of sociale problemen hebben specifieke steun nodig om aan een initiële beroepsopleiding in het kader van het duale stelsel (vgl. het Nederlandse leerlingstelsel) te kunnen beginnen, om die opleidingen te kunnen blijven volgen en met succes af te sluiten. Deze steun wordt in de Bondsrepubliek verstrekt in het kader van paragraaf 40c van het Arbeitsförderungsgesetz (Wet ter stimulering van de werkgelegenheid). Uit hoofde van deze paragraaf wordt specifieke be-

geleiding geboden bij de praktijkopleidingen in het bedrijfsleven en worden initiële beroepsopleidingen gegeven in speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven.

Door de opname van paragraaf 40c in lid 2a van het Arbeitsförderungsgesetz is het sinds 1994 mogelijk om jongeren die aan een opleidingsinstelling buiten het bedrijfsleven een initiële beroepsopleiding hebben gevolgd sociaal-pedagogische steun te blijven verlenen, indien dit voor het totstandkomen of de consolidatie van een arbeidsovereenkomst noodzakelijk is. Deze regeling die voorziet in verlenging van de steunmaatregelen in individuele gevallen beoogt de obstakels voor de overstap van kansarme jongeren naar een vaste baan ná een opleiding in een opleidingsinstelling buiten het bedrijfsleven uit de weg te ruimen. Men wil zo het werkloosheidsrisico verminderen dat voor een deel van de kansarme jongeren óók na een afgeronde opleiding aanwezig is en de daaraan verbonden beperkingen voor hun verdere persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling tegengaan.

Het doel van beroepsopleidingen is de inpassing in het werkende bestaan

Onder "inpassing" wordt hier een proces, resp. situatie verstaan waardoor "toegang wordt verkregen tot hogere, maatschappelijk erkende posities". In een open maatschappij die constant verandert zal de inpassingproblematiek nooit geheel opgelost kunnen worden. Met iedere verandering in de genoemde posities veran-



deren namelijk ook de mogelijkheden om toegang tot deze posities te verkrijgen. De vraagstukken rond de inpassing en herinpassing in het werkende bestaan kunnen dan ook ingedeeld worden naar:

❑ het “punt” van waar het onmogelijk wordt om toegang tot de genoemde posities te krijgen (bijv. de eerste drempel bij de overstap van de schoolbanken naar een opleiding in het kader van het duale stelsel; de tweede drempel bij de overstap naar het werkende bestaan na een beroepsopleiding of de opvoeding van kinderen)

❑ de groepen die op een bepaald punt niet verder kunnen komen

❑ de oorzaken waarom men niet verder kan komen

❑ de maatregelen en concepten om dit te verhelpen.

In principe is het zo dat er inbreuk wordt gemaakt op het grondrecht van mensen op vrije ontplooiing (en op nog een aantal andere grondrechten) en mogelijke talenten worden verspild, wanneer de toegang tot bepaalde posities versperd is. Vooral in een land als Duitsland, dat arm is aan grondstoffen, is het van buitengewoon grote betekenis voor de welvaart dat mensen geschoold worden. Aan scholing dient dan ook in de politiek en in het wetenschappelijk onderzoek aandacht te worden besteed.

Een van de aspecten die uit de werkzaamheden van het Bundesinstitut für Berufsbildung naar voren is gekomen is dat de prestaties van een opleidingssysteem op het punt van de inpassing, resp. herinpassing in het werkende bestaan gering blijven als het niet lukt om de aangeboden opleidingen beter af te stemmen op de mogelijkheden en behoeften van degenen voor wie de opleidingen bestemd zijn. In het werk van het Bundesinstitut für Berufsbildung wordt dan ook veel aandacht besteed aan de vraag hoe men door flexibelere en gedifferentieerdere opleidingsvormen ook groepen zou kunnen bereiken, die tot nu toe geen opleiding konden volgen.

Uit het werk van het Bundesinstitut für Berufsbildung is naar voren gekomen dat

Tabel 1: De problematiek in cijfers

Duitsland

aantal jongeren (per jaar) dat geen beroepsopleiding heeft ofte wel 13% van een jaargang **circa 130.000**

daarvan

❑ aantal kansarme jongeren (naar schatting) **circa 90.000**

- aantal jongeren die niet naar een beroepsopleiding kunnen (circa 60.000)

- aantal drop-outs uit het duale stelsel (circa 30.000)

❑ aantal jongeren met leermoeilijkheden **circa 20.000**

❑ aantal drop-outs uit het hoger onderwijs **circa 20.000**

de veronderstelling juist is dat veel jongeren - en met name jongeren die van de Hauptschule (vgl. mavo) en uit het buitengewoon onderwijs komen - óók als er een ruim aanbod aan praktijkplaatsen voor leerling-werknemers in het bedrijfsleven voorhanden is tóch op problemen stuiten bij de overstap van de schoolbanken naar een opleiding in het duale stelsel (de zogenaamde eerste drempel). Ook de problemen bij de overstap van een beroepsopleiding naar het werkende bestaan (de zogenaamde tweede drempel) zijn nog lang niet verdwenen. Ze zijn vanuit kwantitatief oogpunt en als we de kwalitatieve breuklijnen tussen de opleidingen en het werkende bestaan even buiten beschouwing laten in het westen van Duitsland niet meer zo nijpend als in het begin van de jaren tachtig. In het oosten van Duitsland zijn ze daarentegen des te groter.

Het vraagstuk van de attractiviteit en de kwaliteit van de initiële beroepsopleidingen krijgt vandaag de dag en in de komende jaren steeds meer gewicht. De kwaliteit van het duale systeem kan onder andere ook afgemeten worden aan de vraag of dat systeem in staat is om kansarme jongeren op te nemen. Een duurzame inpassing in het werkende bestaan vereist opleidingen die inspelen op de nieuwe eisen uit de wereld van het werk. De opleidingen in het duale systeem waarvoor in het kader van de zogenaamde Ausbildungsordnungen nieuwe voorschriften en regels zijn geformuleerd, lopen op dit punt voorop. Kansarme jongeren moeten de mogelijkheid krijgen om dergelijke “nieuwe” opleidingen te volgen. Gebeurt dit niet, dan betekent dit

“(...) in (...) Duitsland (...) is het van buitengewoon grote betekenis voor de welvaart dat mensen geschoold worden. Aan scholing dient dan ook in de politiek en in het wetenschappelijk onderzoek aandacht te worden besteed.”

“In het werk van het Bundesinstitut für Berufsbildung wordt dan ook veel aandacht besteed aan de vraag hoe men door flexibelere en gedifferentieerdere opleidingsvormen ook groepen zou kunnen bereiken, die tot nu toe geen opleiding konden volgen.”



dat ze geen toegang krijgen tot allerlei functies in de commerciële sfeer en de produktiesector en er op de lange termijn gezien voor hen steeds minder kansen op inpassing in het werkende bestaan zijn. Het opleiden van kansarme jongeren voor veeleisende beroepen is niet zozeer een probleem dat bij die jongeren zelf ligt. Het is veeleer een kwestie van passende opleidingsconcepten ontwikkelen.

Ook de inpassings-, resp. herinpassingsproblematiek die bestreden wordt door middel van bij-, na- en omscholing en post-initiële opleidingen is ondanks

een groot aantal activiteiten nog steeds niet tot een bevredigende oplossing gebracht. De problemen hier zijn door de grote werkloosheid en de toestroom van Oost-Europeanen van Duitse afkomst en van Duitsers die vóór de val van de muur uit de DDR kwamen nog veel ingewikkelder geworden. Vooral degenen die in de jaren dat er niet voldoende praktijkplaatsen in het bedrijfsleven waren geen opleiding hebben kunnen volgen, lopen steeds meer het risico uit de boot te vallen. Door de daling van het aantal banen waarvoor geen formele kwalificatie nodig is dreigen vooral jonge volwassenen in de leeftijd van achttien tot vijfentwintig jaar werkloos te worden. Kijken we naar het oosten van Duitsland, dan zien we dat de verschillen daar nog groter zijn doordat de economische structuur daar gekenmerkt wordt door een kwantitatieve vermindering van het aantal arbeidsplaatsen enerzijds en kwalitatieve herstructureringsprocessen anderzijds.

Steunmaatregelen: aantallen jongeren en kosten

In het kader van de steunverlening voor kansarme leerling-werknemers uit hoofde van paragraaf 40c van het Arbeitsförderungsgesetz is in 1994 in de oude deelstaten van Duitsland steun verleend aan 49200 aan een beroepsopleiding beginnende jongeren (in 1993: 53200). Daaronder waren 34% meisjes en jonge vrouwen (1993: 32%). Van de genoemde groep kregen 42800 jongeren specifieke begeleiding en 6400 werden in de gelegenheid gesteld om een opleiding te volgen in een speciale opleidingsinstelling buiten het bedrijfsleven. Het aantal buitenlandse jongeren dat steun kreeg bedroeg 10900 (ofte wel 22%). 9000 buitenlandse jongeren ontvingen specifieke begeleiding (ofte wel 21%) en 1900 buitenlandse jongeren konden naar een opleidingsinstelling buiten het bedrijfsleven (ofte wel 29%).

Van de groep jongeren die in de oude deelstaten steun kreeg hebben 3300 hun opleiding in de speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven ook afgemaakt. 3000 daarvan hebben ook het diploma behaald. In de nieuwe deelstaten werd in 1994 steun verleend aan 19100

Tabel 2

De steun van de overheid voor kansarme jongeren beoogt jongeren die door hun onderwijsachterstand of sociale problemen bijzondere hulp nodig hebben de mogelijkheid te geven om aan een beroepsopleiding in het duale stelsel te beginnen, die opleiding te volgen en met succes af te ronden. Hiertoe wordt begeleiding bij de opleidingen geboden en worden in speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven opleidingen gegeven. De steun wordt toegesneden op de bijzondere situatie van de desbetreffende jongere. Er wordt vooral veel gedaan om taal- en onderwijsachterstanden weg te werken en jongeren sociaal-pedagogische begeleiding te bieden. Het begeleiden bij de opleidingen staat voorop.

Jongeren die in aanmerking komen voor steun

De Bundesanstalt für Arbeit (federaal orgaan voor de arbeidsvoorziening) kan steun voor een beroepsopleiding in het duale stelsel verlenen, indien een jongere zonder die steun niet aan een plaats voor de praktijkcomponent kan worden geholpen of het gevaar aanwezig is dat de jongere de opleiding moet staken. Voor de steun komen de volgende groepen jongeren in aanmerking:

1. buitenlandse jongeren
2. Duitse jongeren met leermoeilijkheden, en met name jongeren die zonder diploma van de Hauptschule zijn gekomen of die buitengewoon onderwijs hebben gevolgd
3. Duitse jongeren die ongeacht hun schoolopleiding met sociale problemen te kampen hebben, en met name
 - ☐ jongeren van wie officieel is vastgesteld dat ze gedragsgestoord zijn
 - ☐ jongeren die woordblind zijn
 - ☐ jongeren die uit hoofde van het Kinder- und Jugendhilfegesetz steun krijgen of hebben gekregen en niet in een tehuis verblijven waar opleidingen worden gegeven
 - ☐ jongeren die afgekickt zijn
 - ☐ jongeren die uit de gevangenis komen
 - ☐ jongeren in gevangnissen, die in aanmerking komen voor strafvermindering of voorwaardelijke invrijheidsstelling wanneer ze een beroepsopleiding volgen
 - ☐ jongeren van Duitse afkomst die uit Oost-Europa naar Duitsland zijn gekomen en taalproblemen hebben
4. jongeren die het op grond van de door hen behaalde resultaten bij de praktijkcomponent of als gevolg van sociale problemen zonder begeleiding niet red- den en de opleiding dreigen te moeten staken.



jongeren (1993: 15100) die aan een opleiding begonnen. Het aandeel van de meisjes en jonge vrouwen lag bij 29% (1993: 33%). Van de groep jongeren die steun kreeg ontvingen 10200 speciale begeleiding bij hun opleiding (1993: 8800) en 8900 gingen naar een speciale opleidingsinstelling buiten het bedrijfsleven (1993: 6300).

De kosten voor deze steunmaatregelen voor kansarme leerling-werknemers bedroegen in 1993 845 miljoen Mark (1992: 660 miljoen Mark).

Naast de steunmaatregelen uit hoofde van paragraaf 40 tot 40c (lid 1 tot 3) van het Arbeitsförderungsgesetz kon er in een overgangperiode tot 1992/93 in de nieuwe deelstaten ook nog uit hoofde van het Arbeitsförderungsgesetz van de DDR van 22 juni 1990 steun worden verleend voor opleidingen aan speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven. Ultimo december 1994 waren nog zo'n 14400 jongeren die geen plaats voor hun praktijkopleiding hadden weten te vinden of die verloren hadden doordat het bedrijf over de kop was gegaan, bezig met een dergelijke uit hoofde van het Arbeitsförderungsgesetz van de DDR gesubsidieerde opleiding.

Uitgangspunten voor de praktische kant

Met het oog op de inpassing van jongeren zijn in de afgelopen jaren reeds formules uitgewerkt die in de praktijk ingang hebben gevonden. Beroepsvoorbereidende maatregelen, initiële opleidingen in speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven en specifieke begeleiding bij de opleidingen in het duale stelsel vormen de meest kenmerkende elementen van deze benaderingen, die eigenlijk min of meer al een vaste structuur hebben gekregen. De inpassing in het werkende bestaan als zodanig staat dan ook niet langer op de voorgrond. De aandacht gaat nu vooral uit naar de vraag hoe het een en ander in de leerplannen gestalte moet krijgen en hoe de verdere uitbouw van de maatregelen eruit zou moeten zien. Dit vraagstuk wordt steeds belangrijker, doordat opleidingen in speciale opleidingsinstellingen buiten het

bedrijfsleven in de nieuwe deelstaten veel meer ingang hebben gevonden en daar niet alleen zogenaamde kansarme jongeren opgeleid moeten worden, maar iedere jongere die ongeacht zijn of haar vooropleiding geen plaats voor een praktijkopleiding in het bedrijfsleven heeft gevonden. Vanuit dit oogpunt zal er dan ook veel meer onderzoek moeten worden gedaan naar de vraag hoe de praktijkopleidingen goed kunnen worden afgestemd op de realiteit in het werkende bestaan. Daarnaast zal er ook voor gezorgd moeten worden dat er opleidingen worden gegeven voor beroepen waar nog toekomst in zit. Bovendien zal er in de beroepsopleidingen zelf nog veel meer differentiatie moeten worden aangebracht. Deze differentiatie binnen de beroepsopleidingen zelf is in deze tijd een absolute vereiste. Datzelfde geldt ook voor de differentiatie van de beroepsopleidingen in het algemeen.

Uitgangspunten voor de differentiatie van de beroepsopleidingen

Of het duale stelsel gehandhaafd en ontwikkeld kan worden, hangt niet in het minst af van de vraag of het lukt om recht te doen aan de verschillen tussen jongeren. Aan de ene kant is het zaak dat jongeren die door hun handicaps of problemen maar moeilijk in te passen zijn toch ingepast worden in een opleiding en het werkende bestaan. Aan de andere kant moet er ook aandacht zijn voor jongeren die alleen door een opwaardering van het werk van geschoolde vakkrachten en duidelijke vooruitzichten op een baan gewonnen zouden kunnen worden voor een beroepsopleiding in het duale stelsel. Vanuit dit oogpunt is een interne differentiatie van de beroepsopleidingen nodig. Deze interne differentiatie mag niet verward worden met een differentiatie van de uiteindelijk te bereiken niveaus (bijv. eenvoudige cursussen voor kansarme jongeren). Bedoeld is een zodanige differentiatie in de inhoud en vorm van de opleidingen en in de onderwijs- en leermethoden dat de jongeren kunnen voldoen aan minimumnormen die voor iedereen gelden en tegelijkertijd precies de hulp krijgen die ze nodig hebben. In dit opzicht zouden we ook van een indivi-

De inpassing in het werkende bestaan als zodanig staat dan ook niet langer op de voorgrond in de discussies en het onderzoek. De aandacht gaat nu vooral uit naar de vraag hoe het een en ander in de leerplannen gestalte moet krijgen en hoe de verdere uitbouw van de maatregelen eruit zou moeten zien.

“Of het duale stelsel gehandhaafd en ontwikkeld kan worden, hangt niet in het minst af van de vraag of het lukt om recht te doen aan de verschillen tussen jongeren.”



“Het spreekt vanzelf dat deze eis om de beroepsopleidingen meer op het individu af te stemmen niet alleen voor de onderneming geldt. Ook de scholen die de theoretische kant van de opleidingen verzorgen zullen op dit punt een belangrijke bijdrage moeten leveren.”

dualisering van de opleidingen kunnen spreken (bijv. hulp voor jongeren die iets nog niet kunnen enerzijds en hulp voor jongeren die er nog iets extra's bij willen leren anderzijds). Het spreekt vanzelf dat deze eis om de beroepsopleidingen meer op het individu af te stemmen niet alleen voor de onderneming geldt. Ook de scholen die de theoretische kant van de opleidingen verzorgen zullen op dit punt een belangrijke bijdrage moeten leveren. Een buitengewoon belangrijke vraag in dit verband is hoe men aan die individualisering of, anders gezegd, interne differentiatie in het opleidingsaanbod op de verschillende leerplekken gestalte zal moeten geven. Eenzelfde soort differentiatie zal ook moeten plaatsvinden in de bijscholingsconcepten en -maatregelen

voor jonge volwassenen die geen beroepsopleiding hebben en werkloos zijn of werkloos dreigen te worden. Uit onderzoeken is gebleken dat voor deze groepen gestreefd zal moeten worden naar een koppeling tussen werk en leren en modules die na elkaar kunnen worden gevolgd en zo tot een kwalificatie leiden.

Er bestaan zeer veel overeenkomsten tussen onopgeleide jonge volwassenen die in het verleden geen beroepskwalificatie hebben verworven en kansarme jongeren die al als ze van school komen met hun neus op het feit gedrukt worden dat ze wellicht hun hele leven lang nooit een beroep en geen enkele sociale zekerheid zullen hebben. Beide groepen verdienen bijzondere aandacht en hebben specifieke

Tabel 3: Kansarme jongeren die steun hebben ontvangen

	Oude deelstaten				Nieuwe deelstaten			
	1991	1992	1993	1994	1991	1992	1993	1994
Aantal jongeren dat in het verslagjaar aan een opleiding begon	51 200	52 300	53 200	49 200	4 200	9 100	15 100	19 100
Daarvan:								
- in speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven	5 700	6 600	6 700	6 400	3 100	3 700	6 300	8 900
- specifieke begeleiding bij de opleiding	45 500	45 700	46 500	42 800	1 100	5 400	8 800	10 200
Plus:								
steun uit hoofde van het Arbeitsförderungsgesetz van de DDR	-	-	-	-	32 000	15 200	1 700	-
Totaal aantal jongeren dat aan het eind van het jaar steun ontving	56 100	68 900	77 400	74 700	-	-	17 300	23 500
Daarvan:								
- in speciale opleidingsinstellingen buiten het bedrijfsleven	14 500	15 300	16 700	16 000	-	-	10 800	15 800
- specifieke begeleiding bij de opleiding	41 600	53 600	60 700	58 700	-	-	6 500	7 700
Plus:								
steun uit hoofde van het Arbeitsförderungsgesetz van de DDR	-	-	-	-	-	-	30 400	14 400
Kosten in miljoen Mark	500	582	672	703	-	660	845	703

Bron: Bundesanstalt für Arbeit



hulp nodig. Jonge onopgeleide volwassenen kunnen nog een beroepskwalificatie behalen, als men hen de mogelijkheid geeft om op de werkplek te leren en ze zo alsnog een beroepsopleiding kunnen volgen. Voor jongeren die van school komen en het risico lopen dat ze tot de groep “kansarme jongeren” gaan behoren dient men daarentegen betere preventieve opleidingsmaatregelen te ontwikkelen, zodat ze gewoon niet meer uit de boot kunnen vallen.

Steun voor de opleiding van kansarme jongeren tussen 1991 en 1994

De problemen die zich bij beide groepen op het gebied van de beroepsopleiding voordoen, vertonen veel overeenkomsten met elkaar. De maatregelen voor beide groepen moeten en kunnen elkaar dan ook aanvullen. Indien het lukt om het aantal kansarme jongeren door middel van doelgerichte opleidingsmaatregelen en sociaal-pedagogische begeleiding te verkleinen, des te geringer vallen ook de kwantitatieve en kwalitatieve problemen uit waarmee de Duitse staat en maatschappij door onopgeleide jongeren geconfronteerd worden.

Uit het grote aantal discussies in de media blijkt dat men zich er terdege bewust van is dat jonge volwassenen zonder opleiding alsnog geschoold moeten worden en dat de belangstelling voor concrete voorstellen op dit punt groeit. Als men het in Duitsland over steun aan kansarme jongeren heeft, d.w.z. over de jongste mensen in de grote probleemgroep van mensen zonder opleiding, dan kijkt men vaak naar het feit dat het potentieel waaruit geschoolde vakkrachten moeten komen slinkt en het bedrijfsleven behoefte heeft aan geschoolde mensen. Deze invalshoek is echter te beperkt. Vanuit een oogpunt van menselijkheid en in het licht van de kosten voor de maatschappij is de individuele en sociale component doorslaggevend voor een verbetering van de steunmaatregelen.

Hoewel er tal van afzonderlijke studies voorhanden zijn en er een groot aantal afzonderlijke maatregelen getroffen zijn, ontbreekt het vandaag de dag nog steeds

aan een samenhangend concept. Er bestaan in feite tot nu toe twee concepten, die lijnrecht tegenover elkaar staan en tot controverses leiden.

□ Het ene concept is gericht op een constante verbetering en perfectionering van het instrumentarium voor de steunverlening aan kansarme jongeren. Deze verbeteringen zouden plaats moeten vinden in het kader van de reeds bestaande opleidingen in het duale stelsel en met inachtneming van de criteria die in het Berufsbildungsgesetz (Wet op de beroepsopleiding) zijn vastgelegd.

□ In het andere concept, dat vooral bij de Duitse regering aanhang vindt, beoogt men nieuwe en speciale opleidingen in het duale stelsel tot stand te brengen, die vooral ook geschikt zijn voor probleemjongeren. Deze opleidingen, die eveneens onder het Berufsbildungsgesetz zouden vallen, zouden veel meer dan de reguliere opleidingen afgestemd moeten worden op de praktische vaardigheden van kansarme jongeren. De theoretische component zou minder uitgebreid moeten zijn en de opleidingen zouden eventueel ook niet zo lang moeten duren.

Scholing van jongeren met leermoeilijkheden

Alle mensen die verantwoordelijk zijn voor de opleiding van kansarme jongeren of daarbij betrokken zijn, zijn het erover eens dat er in het verleden al heel veel gedaan is voor de verwezenlijking van het beleidsbeginsel dat alle jongeren een erkende vakopleiding moeten krijgen. Men beseft dat de gevolgen van het niet hebben van een opleiding voor de betrokken groep jongeren en de daaraan verbonden werkloosheidsrisico's en sociaal-politieke en economische risico's bijzonder ernstig zijn. Zonder tegenmaatregelen zullen die problemen en gevolgen nog veel ernstigere vormen aannemen, nu de vraag naar ongeschoolden en halfgeschoolden steeds verder afneemt. Het staat dan ook buiten kijf dat alle mensen die verantwoordelijkheid dragen voor de opleiding van met name kansarme jongeren door moeten gaan met de specifieke steunmaatregelen en deze indien mogelijk nog verder dienen uit te breiden, zodat ook deze jongeren in het

“Indien het lukt om het aantal kansarme jongeren (...) te verkleinen, des te geringer vallen ook de (...) problemen uit waarmee de Duitse staat en maatschappij door onopgeleide jongeren geconfronteerd worden.”

“Hoewel er tal van afzonderlijke studies voorhanden zijn en er een groot aantal afzonderlijke maatregelen getroffen zijn, ontbreekt het vandaag de dag nog steeds aan een samenhangend concept.”

Het staat buiten kijf dat alle mensen die verantwoordelijkheid dragen voor de opleiding van met name kansarme jongeren door moeten gaan met de specifieke steunmaatregelen en deze indien mogelijk nog verder dienen uit te breiden.



Het is ook zinvol en noodzakelijk dat de groep ongeschoolden tussen de twintig en de dertig jaar werk en scholing met elkaar kunnen combineren.

kader van het Berufsbildungsgesetz een erkende opleiding in het duale stelsel kunnen volgen.

Uit het beleidsmatige argument dat jongeren met “leermoeilijkheden” steun dienen te krijgen zodat ze een beroepsopleiding kunnen volgen valt af te leiden dat het beter is dat jongeren die anders niet ingepast resp. heringepast kunnen worden in de wereld van het werk een lager diploma behalen waarop ze nog verder kunnen bouwen dan dat wanneer ze helemaal geen diploma behalen. Maar alleen voor deze groep jongeren zouden er extra nieuwe trajecten in het duale stelsel tot stand moeten worden gebracht. In dit verband wordt vaak het verstandige voorstel gedaan om de theoriecomponent bij de opleidingen beperkt te houden en daarvoor in de plaats bij examens een aantal extra certificaten over praktijkgedeelten mee te laten tellen.

Opleidingen die niet als volwaardige opleidingen te boek staan kunnen hun functie op het punt van de inpassing in het werkende bestaan maar ten dele vervullen. Het gevaar is aanwezig dat opleidingen met een beperktere theoriecomponent ertoe leiden dat degenen die dergelijke opleidingen gevolgd hebben naderhand in de wereld van het werk niet zo mobiel en flexibel kunnen zijn. Bij opleidingen die niet in eerste linie gericht zijn op de vraag maar op een bepaalde doelgroep is het risico aanwezig dat de doelgroep juist uit hoofde van de op hen afgestemde opleiding gediscrimineerd wordt. Opleidingen met een theoriecomponent die bij het examen niet zo zwaar meeweegt dienen alleen gegeven te worden aan jongeren die anders helemaal geen diploma van een beroepsopleiding zouden behalen. In die gevallen is het beter dat ze het etiket opgeplakt krijgen dat ze een laag diploma hebben dan wanneer ze met het stigma van ongeschoolde door het leven moeten. Steun-

maatregelen waardoor jongeren met “leermoeilijkheden” binnen de bestaande regelingen voor de opleidingen in het duale stelsel kunnen worden opgeleid hebben echter prioriteit. Toestemming voor de opzet van nieuwe opleidingen moet alleen gegeven worden indien die opleidingen ook in de toekomst net zo goede kansen op een baan bieden als het merendeel van de reeds bestaande erkende opleidingen.

Scholing van ongeschoolden

Naast de preventieve activiteiten die tot doel hebben om om het percentage opgeleiden onder jongeren te verhogen is het ook zinvol en noodzakelijk dat de groep ongeschoolden tussen de twintig en de dertig jaar werk en scholing met elkaar kunnen combineren. In een concept dat erop gericht is om jonge volwassenen alsnog de mogelijkheid te geven een opleiding te volgen moet scholing om twee redenen op de eerste plaats komen te staan.

1. Scholing tijdens het arbeidsproces is pedagogisch gezien een bijzonder passende methode om deze groep alsnog aan een diploma te helpen. Hierbij wordt namelijk rekening gehouden met het individuele scholingspotentieel van de jonge volwassenen die vaak niets van schoolse vormen van leren moet hebben.
2. Scholing tijdens het arbeidsproces, d.w.z. scholing zonder dat de arbeidsovereenkomst wordt verbroken is tevens noodzakelijk, omdat de levensomstandigheden van jonge volwassenen die met twintig nog niet aan een beroepsopleiding begonnen zijn, nog geen diploma van een beroepsopleiding hebben en evenmin in aanmerking komen voor omscholingsmaatregelen vaak zo zijn dat het gewenst is dat de arbeidsovereenkomst blijft bestaan.

Tabel 4: Examens

- ⇒ extra mondeling examen ter compensatie van eerder behaalde cijfers
- ⇒ meer tijd voor het theoretische examen
- ⇒ makkelijker schriftelijk examen
- ⇒ erkenning van het behaalde praktijkexamen als examenonderdeel waarvoor een certificaat wordt verkregen, indien men het mondeling niet heeft gehaald

Criteria voor de scholing

Aan de scholing zoals hiervoor beschreven liggen een aantal criteria ten grondslag.

1. Men dient de mogelijkheid te krijgen om een diploma te behalen, dat in het



kader van het Berufsbildungsgesetz, resp. de Handwerksordnung erkend wordt.

2. Bestaande beroepsprofielen moeten worden opgesplitst in deelkwalificaties, resp. modules en er dienen specifiek op volwassenen toegesneden curricula te worden ontwikkeld.

3. Scholing tijdens het arbeidsproces en aan de hand van opdrachten dient gecom-

bineerd te worden met leergangen resp. cursussen en daartoe dienen ondernemingen en instellingen buiten het bedrijfsleven met elkaar samen te werken.

4. Wanneer iemand hogere kwalificaties behaalt, dient dit ook in het loon gehonoreerd te worden.

5. Tijdens de scholing dient men doorlopend advies te kunnen krijgen.

Literatuur

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (ed.): *Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung*, Bonn 1991

Collingro, Peter: *Sozialpädagogisch orientierte Ausbildung - ein Modell für die berufliche Bildung von benachteiligten Personengruppen*. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung. 10/1990 blz. 441 e.v.

Doerfert, H.: *Lernbeeinträchtigte Jugendliche in Schule und Beruf, Bildungsdefizite und Bildungschancen einer Randgruppe*. Frankfurt am Main 1982

Enggruber, e.a.: *Curriculare Materialien für die handwerksbetriebliche Berufsbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher*. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 1/91

Enggruber, R.; A. Fischer; A. Hahn; R. Reiser; M. Twardy: *Modellversuch "Curriculare Materialien für die handwerkliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher"*, in Wirtschaft und Pädagogik, 1989

Kunkel, W.: *MODEM - Modulsystem Elektro- und Metallberufe*. In: Stiftung Berufliche Bildung Hamburg (ed.): *Weiterbildung nach Maß. Modulsystem in der Praxiserprobung. Jahresbericht 1991*. blz. 11-14

Pütz, H.: *Weichenstellung für das Leben, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer, Berichte zur beruflichen Bildung 144*, BIBB, Berlin 1992

Pütz, H.: *Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems, Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berichte zur beruflichen Bildung 162*, BIBB, Berlin 1993

Strikker, Frank.: *Benachteiligte im Berufsbildungssystem - Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklung und Maßnahmen - Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000"*, Bielefeld 1989

Zielke, D.; Hensge, K. Und Lemke, I.G.: *Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, Praxisberichte aus Modellversuchen*. Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.) Berlin en Bonn, 1986

Zielke, Dietmar; Lemke, Ilse: *Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität*. BIBB (ed.) Berlin, Bonn 1989 (Berichte zur beruflichen Bildung, nr. 94)



**Josep Vicent
Mascarell**

Directeur van het Instituto de
Formación Profesional in
Denia (Spanje) en van het
Centre per al
Desenvolupament Turístic,
Comunitat Valenciana (Au-
tonoom gewest Valencia).

Opleiding en plaatse- lijke ontwikkeling

Ervaringen met samenwerking tussen verschillende hoofdrol- spelers op scholingsgebied aan de Middellandse Zee

In dit artikel willen we nadenken over de vraag hoe we via scholing een bijdrage kunnen leveren aan plaatselijke ontwikkeling en vertellen over unieke en leerrijke ervaringen die mensen daarbij hebben kunnen opdoen. Het gaat hierbij om verhalen over lange en moeizame wegen die tal van vaak anoniem gebleven mensen hebben afgelegd, omdat ze in hun goedgelovigheid de illusie hadden greep te kunnen krijgen op organisaties binnen hun eigen maatschappelijke omgeving, waarvan ze afhankelijk waren en waarbij ze zich betrokken wilden voelen. Als de doelstellingen op één lijn lagen en er te weinig financiële middelen waren, kon er dan niet beter samengewerkt worden?

Het leek allemaal zo eenvoudig: als organisaties niet samenwerkten dan kwam dat omdat de mensen bij die organisaties langs elkaar heen werkten.

Als we samen een grote inspanning zouden leveren en uit zouden gaan van de realiteit en de kennis van anderen, dan zouden er produktieve en menselijke relaties ontstaan. Desalniettemin zijn er nog altijd organisaties die niets van elkaar willen weten en zich afsluiten voor de omgeving waarbinnen ze opereren.

Bij deze verhalen over mensen en instellingen moeten we onderstrepen dat mensen weliswaar het belangrijkste zijn, maar dat, zoals Jean Monnet het al formuleerde, instellingen uiteindelijk onontbeerlijk zijn om te kunnen voortbestaan.

In Marina Alta heeft nooit een echt industrialiseringsproces plaatsgevonden. Alleen een paar sectoren zijn tot ontwikkeling gekomen. Vanaf de jaren zestig heeft zich een sterke groei voorgedaan in de dienstverlenende sector die aanleunt tegen het toerisme. Het toerisme is vandaag de dag een belangrijke economische factor.

De streek heeft, sociologisch en menselijk gezien, een aantal kenmerken die bepalend zijn voor de heersende cultuur, normen en waarden en mentaliteit.

Liever een goede vraag dan een uitmuntend antwoord

Tot aan het cursusjaar '87-'88 schommelde het aantal ingeschreven leerlingen bij het Instituto de Formación Profesional (IFP - Instituut voor beroepsopleidingen) in Denia altijd tussen de tweehonderd en vierhonderd. Maar na dat jaar begon dat aantal te stijgen. Nu, in het cursusjaar '95-'96 ligt het aantal cursisten bij ongeveer vijftienhonderd.

55% van de leerlingen komt uit de dorpen in de streek. Het Instituto de Formación Profesional biedt opleidingen op de volgende terreinen: autotechniek, elektrotechniek, administratief en secretariaal werk, sport, toerisme en horeca.

Tijdens het cursusjaar '86-'87 werd binnen het Instituto de Formación Profesional een interdisciplinair pedagogisch experiment afgesloten met de titel "Marina Alta leren kennen". Docenten Spaans, Aard-

Mondiaal denken, lokaal handelen

Het gebied waarbinnen mensen veranderingen in de maatschappelijke dialoog en samenwerkingsprocessen teweeg kunnen brengen is heel belangrijk. In ons geval is dat Marina Alta, een streek ten noorden van de provincie Alicante in de provincie Valencia. Volgens gegevens uit 1991 van het "Institut Valencià d'Estadística" (Instituut voor de Statistiek van Valencia), wonen er 110.302 mensen in deze streek. Dit komt neer op een bevolkingsdichtheid van 181,7 inwoners per km². Denia is de hoofdstad van 34 kleinere dorpsgemeenschappen, die te zamen officieel 24.764 inwoners hebben.



rijkskunde en Geschiedenis en zo'n honderd leerlingen uit uiteenlopende opleidingsrichtingen werkten samen en leerden allerlei aspecten van onze streek kennen.

Welke rol spelen we binnen de gemeenschap? Welke relatie bestaat er tussen de omgeving en ons leerplan?

Tijdens het cursusjaar '86-'87 volgden vijftien leerlingen een alternerende opleiding, een combinatie van praktische scholing in het bedrijfsleven en theoretische scholing in het onderwijs. Men hoopt dat het er in 1995 1011 zullen zijn. De afdeling externe betrekkingen van het Instituto de Formación Profesional wijst er in haar overzicht van 1992 op dat oud-leerlingen van het instituut goed blijken te kunnen inspelen op nieuwe technologieën. Het blijkt dat de beleidsplannen, de sterke onderlinge relatie tussen de praktijkgedeelten van de alternerende opleidingen, de overstap naar het werkende bestaan en de kennis van het Instituto de Formación Profesional op het gebied van het bedrijfsleven in de streek, onderling goed op elkaar zijn afgestemd. Wat is de functie van het Instituto de Formación Profesional? Hoe zorgen we ervoor dat het instituut professioneel te werk gaat en hoe helpen we onze leerlingen bij hun overstap naar het werkende bestaan?

Informeren, opleiden, zorgen voor werk: er moet om te beginnen iets gedaan worden

FP 2020 was de titel van een actieplan van het Instituut met een bureau voor de beroepskeuzebegeleiding als uitvoerend orgaan.

Maar met weinig financiële middelen, grote onbekendheid en een scholingsaanbod dat aan krediet had ingeboet, restte ons slechts verbeelding, inspanningen, onbaatzuchtigheid én samenwerking.

Onder andere door de onderwijshervormingen in Spanje, de publikatie van de ervaringen van het programma rond de overstap van jongeren vanuit het onderwijs naar de maatschappij en het werkende bestaan waaraan de Europese Commissie vanaf 1977 steun heeft gegeven, en doordat wij onszelf hadden gezworen om iets te doen, kwamen we tot de ont-

dekking dat er nog meer deskundige instellingen waren op het gebied van opleidingen en werk, namelijk het Instituto Nacional de Empleo (INEM - Nationaal Instituut voor de Arbeidsvoorziening) en de gemeente.

We besloten een bureau de liaison op te zetten. In beginsel had dit bureau een adviserende functie, maar later ontstond het plan om er een permanente regionale instelling van te maken met beslissingsbevoegdheid.

Betrokkenheid is van belang om coherent en doeltreffend te werk te kunnen gaan

In 1989 publiceerde het Spaanse Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in samenwerking met IFAPLAN¹ bij wijze van proef "Project 2020- een integraal plan voor de beroepsopleidingen in de streek rond Denia".

Het project vormde de aanzet voor inspanningen om de beroepsopleidingen beter af te stemmen op de sociale en economische structuur van de streek. Verschillende andere gemeenten, de Kamer van Koophandel, bedrijfsverenigingen en vakbonden werden hierbij betrokken.

In deze fase groeide project 2020 uit tot een op zichzelf staand project en de coördinatie kwam in handen van het bureau de liaison.

Hoewel alle denkbare betrokkenen akkoord gingen en er hard aan werd gewerkt, kreeg het bureau nooit een officiële status en lukte het ook niet een adviesraad van de grond te krijgen. Misschien was dit ook het moment niet. Ten tijde van Galileo Galilei lukte het ook niet om naar de maan te gaan. Inmiddels bestaat het bureau de liaison niet meer, maar verschillende initiatieven die door dit bureau zijn ontwikkeld, zijn verder uitgekristalliseerd tot vertrekpunten van waaruit weer verder gewerkt kan worden.

Door informatie-uitwisseling ontstaan er structuren, maar het kost energie om die in stand te houden

In het cursusjaar '89 werd het project omgedoopt van FP 2020 in 2020 MA

"(...) met weinig financiële middelen, grote onbekendheid en een scholingsaanbod dat aan krediet had ingeboet, restte ons slechts verbeelding, inspanningen, onbaatzuchtigheid én samenwerking."

Noten van de redactie

1) **IFAPLAN** is een instituut voor toegepast sociaal onderzoek in Keulen. Het kantoor van IFAPLAN in Brussel bood onderdak aan het Technical Assistance Office van het PETRA-Programma en met ingang van 1995 aan EUROS - het European Office Programm Support (voor het Technical Assistance Office voor het ADAPT-initiatief en het EMPLOYMENT-initiatief).



“In deze periode leerden we hoe we een maatschappelijke dialoog op gang moesten brengen. We gingen met allerlei vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties en bedrijven in zee, stimuleerden contacten tussen onderwijs- en scholingsinstellingen (...).”

“Doordat de beroepsopleidingen in het kader van het onderwijs weinig flexibel bleken te zijn, de ervaringen uit het project onmogelijk op formele wijze in het curriculum opgenomen konden worden en de financiering en erkenning door de autoriteiten op het gebied van het onderwijs te wensen overliet, zijn de activiteiten van FEMIMA de afgelopen twee jaar teruggelopen.”

Noten van de redactie

2) **EGB** = Educación General Básica: 6-14 jaar.

3) **FP** = Formación Profesional; beroepsonderwijs

4) **BUP** = Bachillerato Unificado Polivalente. Diploma algemeen vormend middelbaar onderwijs.

5) Instellingen die voor drop-outs uit het onderwijs een beroepsopleiding in de praktijk, d.w.z. opleidingen buiten het onderwijssysteem verzorgen.

(Marina Alta). We begonnen plannen te maken voor een toekomstmodel dat incompleet, onvolledig, en net als het huidige flexibel en aanpasbaar zou zijn. We hadden de indruk dat dat de beste manier was om ervoor te zorgen dat er verbanden bleven bestaan tussen uiteenlopende belangen.

De grondgedachte achter dit toekomstmodel was dat iedere jongere die in Marina Alta opgroeit een bepaalde weg aflegt door verschillende afdelingen van het onderwijs, niveaus en instanties (kleuterschool, EGB², FP³, BUP⁴, EPA, Escuela taller⁵, INEM en bedrijfsleven).

Het was de bedoeling om al deze lagen zo op elkaar af te stemmen dat alle activiteiten beter gestroomlijnd zouden kunnen worden, de doelmatigheid zou toenemen en er met de beschikbare middelen zo veel mogelijk bereikt zou worden. Vanuit dit idee werd er een technisch bureau in het leven te roepen. In dit bureau hadden vertegenwoordigers zitting van verschillende instellingen op het gebied van opleidingen, beroepskeuzebegeleiding en -voorlichting en werk.

In deze periode leerden we hoe we een maatschappelijke dialoog op gang moesten brengen. We gingen met allerlei vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties en bedrijven in zee, stimuleerden contacten tussen onderwijs- en scholingsinstellingen en probeerden een organieke vaste relatie tot stand te brengen tussen het onderwijs en het bedrijfsleven. Maar er was veel energie en wilskracht voor nodig om bij elkaar te blijven.

Het gaat er niet om dat men alleen en snel, maar samen en op tijd zijn doelen bereikt

Vanaf 1989 zette het technisch bureau verschillende programma-activiteiten op, die het ook ten uitvoer bracht. Een van de meest opvallende activiteiten in het kader van een programma voor beroepskeuzebegeleiding was, bijvoorbeeld, dat er informatiepunten werden opgezet die voorlichting gaven over mogelijke beroepskeuzes. Deze informatiepunten waren vooral bedoeld voor ouders en leerlingen. Het bleek niet moeilijk deze

punten op te zetten, omdat het technisch bureau uit vertegenwoordigers van scholen, instellingen voor voortgezet onderwijs en diensten voor beroepskeuzebegeleiding bestond.

Deze informatiepunten ontwikkelden zich verder en in 1994 en 1995 kwam uit de informatiepunten een eerste en tweede beurs voor beroepskeuzebegeleiding in Marina Alta voort. Ruim 2.000 leerlingen maakten gebruik van deze beurs en de meeste instellingen op het gebied van opleiding en werkgelegenheid voor jongeren namen eraan deel.

Een ander belangrijk programma dat verder doorwerkte, was het programma voor de ontwikkeling van het eigen initiatief. In het kader van dit programma werden door leerlingen van verschillende opleidingen - van de Educación General Básica tot aan het Instituto de Formación Profesional - minibedrijfjes opgezet. De Federación de Miniempresas de la Marina Alta (FEMIMA) zorgde voor de coördinatie. Aan dit experiment werd ook door gemeenten meegewerkt. De minibedrijven waren opgezet als educatieve methode om de ondernemerszin te bevorderen. De creativiteit en de ondernemingszin van jongeren moest gestimuleerd worden en daarbij moesten jongeren niet alleen algemene ontwikkeling meekrijgen, maar ook inzicht verwerven in allerlei aspecten op economisch gebied en van het werkende bestaan.

Ieder jaar wordt er in de streek een beurs georganiseerd waar de produkten worden getoond die door de verschillende bedrijfjes worden gemaakt. Gedurende de eerste jaren namen ongeveer 400 leerlingen uit het basisonderwijs (EGB) en het lager beroepsonderwijs (Formación Profesional 1er grado) deel aan de FEMIMA-beurs

FEMIMA had de steun van financiële instellingen en was erkend door bedrijven die aangesloten zijn bij de Agencia de Asociaciones Empresariales para el Desarrollo de la Formación Continua (bureau van bedrijfsverenigingen voor de ontwikkeling van de beroepsgerichte bij- en nascholing).

Doordat de beroepsopleidingen in het kader van het onderwijs weinig flexibel bleken te zijn, de ervaringen uit het pro-



ject onmogelijk op formele wijze in het curriculum opgenomen konden worden en de financiering en erkenning door de autoriteiten op het gebied van het onderwijs te wensen overliet, zijn de activiteiten van FEMIMA de afgelopen twee jaar teruggedron.

Het project heeft er niettemin aanzienlijk toe bijgedragen dat de know-how en kennis over Marina Alta is toegenomen. De houdingen zijn veranderd, er zijn veranderingen in de curricula aangebracht (andere doelstellingen, inhoud en methoden), op organisatorisch punt is er een en ander veranderd en er wordt anders omgegaan met kennis.

Jaren later, in 1994, ontstond het Consorcio para la Recuperación Económica de la Marina Alta (consortium voor het economisch herstel van Marina Alta). Dit consortium, dat een compromis was tussen de bureaus voor lokale ontwikkeling van drie gemeenten uit Marina Alta (Denia, Benissa en Pego) werkte samen met het INEM en de provincie. Het consortium moest het sociaal-economische kader versterken en daardoor werkgelegenheid scheppen. Werk CREëren door bedrijven te CREëren. Het bieden van opleidingen en het stimuleren van de economie waren daarbij de belangrijkste instrumenten.

Het consortium, dat weliswaar op streekniveau functioneert, is gebaseerd op een beleidsplan dat in Denia werd opgesteld. Het bleek een relatief eenvoudige, maar complexe onderneming om ervoor te zorgen dat het consortium invloed kreeg in de hele streek. Gelukkig kon er gebruik worden gemaakt van de bestaande bureaus voor lokale ontwikkeling en ook de ervaringen die men bij eerdere samenwerking had opgedaan bleken van fundamenteel belang. Tot op heden heeft het consortium onder meer de volgende resultaten geboekt: er zijn 1.750 mensen geholpen, er zijn 192 dossiers aangelegd van startende bedrijven en inmiddels zijn er 27 nieuwe bedrijven opgericht en 109 arbeidsplaatsen gecreëerd.

De Europese uitdaging

In 1989 heeft het Instituto de Formación Profesional als lid van het technisch bu-

reau en als instelling die betrokken is bij 2020MA, op initiatief van de deelregering van het autonome gewest Valencia, deelgenomen aan het programma PETRA I, actie II. Te zamen met het Oak Land's College (Verenigd Koninkrijk), Greta Languedoc Roussillon (Frankrijk) en de Sprachenschule Siegerland (Duitsland) vormde het instituut de GEREK-groep. Vanaf dat jaar tot aan 1995 heeft het Instituto de Formación Profesional, met verschillende nationale en internationale partners meegewerkt aan elf Communautaire programma's en Initiatieven. Bovendien was het instituut, vanuit dit Europese bewustzijn, ook één van de mede-oprichters van het Centre de Llengues y Cultures Europees (Centrum voor Europese Talen en Culturen), waarbij de gemeente Denia en verschillende organisaties van Nederlandse, Engelse en Duitse ingezetenen aangesloten zijn. Dit centrum organiseerde in 1993 de "Eerste Europese Week" in Marina Alta.

Deze Europeanisering kwam nog duidelijker tot uitdrukking in 1991 toen de gemeente Denia een strategisch plan opstelde om van Denia een Europese en ondernemende stad te maken.

Opleiding is een wezenlijk onderdeel van een ontwikkelingsplan

In de jaren 1991-1992 werkten wij samen met de andere leden van PETRA ADITIONAL (South Devon - Verenigd Koninkrijk en Randers - Denemarken) aan de opzet en ontwikkeling van het Europees Instituut voor Toerisme (EIT).

In dit kader hebben de Spaanse leden, samen met de gemeente, de Raad voor het onderwijs, het Instituto de Formación Profesional en de Kamer van Koophandel het initiatief genomen om een centrum voor theoretische en praktijkopleidingen op te starten onder de naam Oficina de Gestión y Estudios Turísticos (OGET).

Op instigatie van het Europees Instituut voor Toerisme en dit centrum hebben de Raad voor cultuur, onderwijs en wetenschappen, de gemeente Denia en de Kamer van koophandel, industrie en scheepvaart van Alicante in 1992 een samenwerkingsovereenkomst ondertekend om de kwalificaties en beroepsopleidingen ver-



“De school is er een duidelijk voorbeeld van hoe er met beperkte middelen kan worden voorzien in de behoefte aan opleidingen en er een bijdrage kan worden geleverd aan de ontwikkeling van een bepaald gebied.”

der tot ontwikkeling te brengen. Dit akkoord vormde het vertrekpunt voor de oprichting van de Escuela de Hostelería y Actividades Turísticas in Marina Alta in 1993.

Deze hotelschool is dus het resultaat van een plan voor de ontwikkeling van beroepsopleidingen voor de horeca en het toerisme in Marina Alta. Bij de opzet is rekening gehouden met de normen die momenteel voor deze opleidingen gelden en met de ervaringen met samenwerking die de betrokken instellingen de afgelopen jaren hebben opgedaan. Doordat alle instellingen hadden meegewerkt aan verschillende Europese programma's (PETRA, FORCE, LINGUS, EUROFORM), beschikten ze over de nodige kennis en konden ze profiteren van de ervaringen die ze in dit kader hadden opgedaan.

De school is er een duidelijk voorbeeld van hoe er met beperkte middelen kan worden voorzien in de behoefte aan opleidingen en er een bijdrage kan worden geleverd aan de ontwikkeling van een bepaald gebied. De school heeft als uitgangspunt dat reguliere opleidingen in het kader van het onderwijssysteem, opleidingen in het kader van de arbeidsvoorziening en beroepsgerichte bij- en nascholing elkaar moeten aanvullen. De middelen worden zo doelmatig mogelijk gebruikt. Het aantal leerlingen dat werk vindt schommelt tussen de 85 en de 95%. Momenteel probeert men dit model ook toe te passen op andere plaatsen in het autonome gewest Valencia. De school heeft tevens model gestaan voor de oprichting van de hogeschool voor toerisme (Escuela de Altos Estudios Turísticos) in Cuba.

Het ziet er naar uit dat er nu binnen afzienbare tijd een samenwerkingsverband wordt opgezet tussen bedrijven, vakbonden, de Kamer van Koophandel en de gemeente, om ervoor te zorgen dat de opleidingen van ruim 700 leerlingen, de Europese programma's en het onderzoek soepel verlopen en voortgang vin-

den. De hotelschool zal dan de enige in zijn soort in de provincie Valencia zijn die van zijn exploitatie een productief leerproces weet te maken.

Opleiding en technologieën als paradigma's voor sociaal-economische ontwikkeling

Ieder gebied is ook een patrimonium voor de concurrentiestrijd. Er bestaat immers een wisselwerking tussen het concurrentievermogen van ondernemingen en de omgeving die daarvoor de nodige steun biedt. Anders gezegd, er is een wisselwerking tussen het doen en laten en de know how van ondernemingen enerzijds en alle factoren in een gebied die hierbij van nut zijn anderzijds, zoals het onderwijssysteem, laboratoria voor onderzoek, infrastructuur, maatschappelijke normen en waarden, een cultuur die het nemen van initiatief bevordert, de organisatiegraad van en banden tussen alle aanwezige hoofdrolspelers en instellingen, en het vermogen om binnen het desbetreffende gebied samen creatief te werk te gaan. Het mag niet zo zijn dat een model dat als lokaal ontwikkelingsplan voor een gemeenschap dient een tweedeling veroorzaakt tussen dat wat economisch rendabel is en dat waaraan de maatschappij behoefte heeft.

Ondernemingen geven daadwerkelijk gestalte aan het gebied waarin geconcentreerd wordt en drukken zo een stempel op het maatschappelijk welzijn. Om te kunnen concurreren hebben ze voldoende human capital en passende technologieën nodig.

Het consortium voor het economisch herstel van Marina Alta, de school voor horeca en toerisme in Marina Alta, het klimaat voor samenwerking en initiatieven, de cohesie in de samenleving en de ervaringen van de afgelopen jaren vormen inmiddels een kader dat de ondernemingen in Marina Alta ondersteuning biedt en bepalen dus het gezicht van ons patrimonium voor de concurrentiestrijd.



Verborgen kennis in een 'low-tech'bedrijf



Staffan Laestadius

Wetenschappelijk
hoofdonderzoeker
aan de vakgroep In-
dustriële Economie
en Management,

Kungliga Tekniska
Högskolan, Stockholm.

Binnen het werkgebied van de OESO wordt op academisch niveau intensief gediscussieerd over het concurrentievermogen van landen. Deze discussie vindt haar oorsprong in de jaren zeventig, toen duidelijk werd dat de oude geïndustrialiseerde wereld in toenemende mate concurrentie zou gaan ondervinden van recent geïndustrialiseerde landen (Laestadius, 1980).

De standaardargumentatie over de vraag hoe geavanceerde geïndustrialiseerde economieën deze nieuwe uitdaging zouden moeten oppakken, bouwt voornamelijk voort op Vernons theorie over internationale productie en structurele verandering (Vernon, 1966) en op de traditionele innovatietheorie. Volgens deze argumentatie zouden geavanceerde geïndustrialiseerde landen zich moeten concentreren op de beginfasen van produkt- en procescycli waarin nog veel onderzoek en ontwikkeling wordt gedaan. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat technologische en industriële ontwikkeling begint met fundamenteel wetenschappelijk onderzoek gevolgd door toegepast onderzoek, maar ook dat produkten en processen die het resultaat zijn van veel onderzoek en ontwikkeling, geavanceerder en moeilijker te kopiëren zijn dan produkten en processen waarin minder onderzoeks- en ontwikkelingswerk zit.

Deze benadering van het concurrentievermogen vanuit wetenschappelijk en technologisch oogpunt heeft gevolgen voor de analyse van de problemen waarmee kleine geïndustrialiseerde landen te maken hebben. Een groot aantal van de van oudsher succesvolle geïndustrialiseerde economieën in Europa behoort tot deze categorie kleinere landen. Als onderzoek en ontwikkeling schaalvoordelen met zich mee brengen, is het voor kleinere landen naar verhouding ook moeilijker om hun industriële inspanningen te richten op activiteiten die veel onderzoeks- en ontwikkelingswerk vergen.

Analyses vanuit deze wetenschappelijke en technologische invalshoek leiden haast onvermijdelijk tot een beleid waarbij niches worden gezocht: er wordt een industriële niche gezocht die klein genoeg

Wetenschappelijke discussies over het concurrentievermogen van de industrie worden hoofdzakelijk gevoerd vanuit een wetenschappelijke en technologische invalshoek. In dit artikel wordt gesteld dat een dergelijk uitgangspunt een onvolledig beeld oplevert van de kennisontwikkeling en competentie in bedrijven.

Op basis van een diepgaande case-study van Ramnäs Anchor Chains, een kettingfabriek in Zweden, wordt in dit artikel een gedetailleerde analyse gemaakt van het feit dat dit 'low-tech'bedrijf, dat niet aan onderzoek en ontwikkeling doet, met formeel laag opgeleid personeel internationaal goed blijkt te kunnen concurreren op het gebied van meerkettingen voor de offshore industrie, het lastigste marktsegment van de kettingindustrie.

De case-study werpt een licht op de voortdurende aaneenschakeling van innovaties, waarvan een groot aantal als afnemer-producentgericht omschreven kunnen worden. Ramnäs blijkt een bedrijf te zijn dat heel goed inhaakt op de vraag, dat in staat is de vraag van krachtige kopers te vertalen naar hoogwaardige produkten. Ramnäs is bovendien een technologie-promotor, in die zin dat het zelf nieuwe kwaliteiten en normen op de markt introduceert. Het bedrijf blijkt voorts in staat te zijn om resultaten van extern verricht onderzoeks- en ontwikkelingswerk over te nemen en om te zetten in kennis die relevant is voor de eigen sector. De leerprocessen die hieraan verbonden zijn staan ten dele los van de wereld van de wetenschap.

Deze vorm van kennisontwikkeling mag niet worden gezien als een proces waarbij resultaten verspreid worden die hun oorsprong vinden in de wereld van de wetenschap. Er vindt eerder een omzetting van kennis plaats van de ene denkwereld naar de andere. Een dergelijke omzetting is op zichzelf een cognitief proces dat in analyses van industriële competentie en van de complexiteit in industriële systemen vaak buiten beschouwing blijft.

De case van Ramnäs wordt vergeleken met andere case-study's. Op basis daarvan wordt gesteld dat industriële creativiteit, vernieuwingsgeest, praktische vaardigheden, industrieel vakmanschap en organisatorische kennis die van oudsher vaak aanwezig blijken te zijn in volwassen industriële ondernemingen bij de huidige herstructurering van de beroepsgerichte scholing en ander industrieel vakonderwijs niet, per se opgeofferd hoeven te worden aan de wetenschappelijke kant.

is om zelfs met een klein nationaal budget voor onderzoek en ontwikkeling schaalvoordelen te realiseren. Kleine landen kunnen, zo redeneert men, alleen met dit beleid voorkomen dat ze afzakken tot "middle"- of "low-tech"economieën.



De wetenschappelijke en technologische invalshoek schiet echter ernstig tekort als we inzicht willen krijgen in de competentie die nodig is om industrieel succes te boeken en beleid te ontwikkelen. Aan de hand van de empirische uitkomsten van een case-study¹ in een Zweeds 'low-tech'bedrijf (binnen een 'low-tech'sector) wil ik aantonen dat de genoemde invalshoek een onvolledig beeld oplevert van de *kennisontwikkeling* en *industriële competentie* die nodig zijn om concurrerend en vernieuwend te blijven.

Het tweede deel is gewijd aan een gedetailleerde samenvatting en analyse van de productie van kettingen in Zweden. De Zweedse kettingproductie is in een bepaald opzicht inderdaad een 'low-tech'proces, maar blijkt anderzijds uitermate innoverend en concurrerend te zijn op internationale markten. In het derde deel laat ik aan de hand van uitkomsten uit andere case-study's zien dat industriële competentie niet noodzakelijkerwijs thuishoort in dezelfde *denkwereld* als competentie op het gebied van onderzoek en ontwikkeling. Hiermee dient men rekening te houden bij de discussie over de vraag hoe beroepsopleidingen en vakscholen in deze tijd waarin men groot vertrouwen in de wetenschap heeft geherstructureerd moeten worden.

Ankerkettingfabriek Ramnäs - het hoge niveau van een 'low-tech'productie²

Ramnäs, dat uit 1590 dateert, heeft altijd deel uitgemaakt van de grote ijzergietijen die de basis legden voor het internationale concurrentievermogen van Zweden in de 17de, 18de en 19de eeuw. In 1876 begon Ramnäs met behulp van rondtrekkende smeden kettingen te vervaardigen. De deskundigheid die het bedrijf nu in huis heeft op het gebied van ankerkettingen en meerkettingen dateert uit de tijd van de Tweede Wereldoorlog, toen er bij de Zweedse koopvaardij- en oorlogsvloot veel vraag was naar ankerkettingen.

Tijdens de oorlog leidde de samenwerking tussen Asea-Svets (een lasbedrijf), Ramnäs en Ljusne (een andere kettingfabriek) tot een buitengewoon sterke in-

ternationale concurrentiepositie, die tot ver in de jaren zestig overeind bleef. Tegen die tijd had Ramnäs zijn productiesysteem verder ontwikkeld en was het uitgegroeid tot een van de weinige kettingfabrieken die in de jaren zeventig konden voldoen aan de groeiende vraag van de offshore industrie naar hoogwaardige en zeer sterke kettingen.

Ramnäs is tot op heden de enige kettingproducent ter wereld die voor de offshore industrie meerkettingen heeft geproduceerd van kwaliteitsklasse 4, met een staafdiameter van meer dan 100 mm (doorsnee van de platine).³ Eind 1994 leverde Ramnäs de laatste kettingen voor een opdracht voor 6000 ton aan Norsk Hydro (het Troll-veld in de Noordzee). Het ging om 152-mm-kettingen van klasse 4 ter waarde van meer dan SEK 150 miljoen (ca. USD 20 miljoen). Voor de kettingindustrie was het de grootste opdracht die ooit werd gegeven (en de sterkste ketting die ooit werd geleverd). De helft van de jaaromzet van Ramnäs kwam uit deze opdracht.

Het is niet bekend hoe hoog de totale wereldproductie van kettingen is, maar in de wereldhandel gaat een bedrag van ruim USD 1200 miljoen om. Daarbij gaat het echter voor het merendeel om kettingen die lichter zijn en/of van lagere kwaliteit dan de hoogwaardige zware meerkettingen. Hoogwaardige zware schalmkettingen vormen zo'n 5% van de totale markt.

De wereldmarkt voor dergelijke zware schalmkettingen is in handen van Zweedse, Japanse en Spaanse producenten. De handelsstatistieken voor de kettingindustrie zijn niet altijd gemakkelijk te interpreteren, maar naar het zich laat aanzien heeft Ramnäs zijn marktaandeel sinds 1989 in aantallen weten te handhaven en, ondanks grotere prijsstijgingen dan de concurrentie, zelfs uitgebreid (dit geeft aan dat het aandeel hoogwaardige leveringen gestegen is). Ramnäs heeft ook een vergroting van zijn toegevoegde waarde weten te realiseren, die ruim boven het gemiddelde van de Zweedse industrie ligt.

Volgens de gevestigde internationale terminologie is Ramnäs een 'low-tech'bedrijf binnen een 'low-tech'branche (ISIC, Rev.

1) Deze case-study werd financieel mogelijk gemaakt door de Zweedse Nationale Raad voor Industriële en Technische Ontwikkeling.

2) Voor de empirische gegevens voor dit gedeelte zie Laestadius, 1994.

3) De afmetingen van een ketting worden aangegeven met de afmetingen van de platine (stalen plaat) waaruit de schalm wordt gemaakt. Een klasse-4-schalm van 157 mm heeft een lengte van 94 cm en weegt 345 kg!



3, 28.7420). Het aandeel van onderzoek en ontwikkeling bedraagt minder dan 0,6% van de omzet. Het bedrijf maakt geen melding van octrooi-aanvragen. Uit het internationale concurrentievermogen van Ramnäs blijkt echter dat het bedrijf over *industriële competentie* beschikt, die in de wetenschappelijke en technologische invalshoek niet naar voren komt.

De Zweedse kettingbranche wordt wel omschreven als een bedrijfstak met naar verhouding een groot percentage ongeschoolde arbeiders. Ramnäs vormt daarop geen uitzondering. Als competentie gemeten wordt aan formele opleidingen, dan blijkt dat twee derde van de werknemers alleen de onderbouw van het secundair onderwijs (9 jaar) heeft gevolgd. Een kwart heeft bovendien nog 1 à 2 jaar beroepsonderwijs gevolgd en de overige 10% heeft ook de bovenbouw van het secundair onderwijs (het Zweedse gymnasium) gedaan. Van deze laatste 10% hebben twee personen ook een opleiding op universitair niveau. Van de weinige werknemers die de bovenbouw van het secundair onderwijs hebben gedaan, hebben vier personen nog een opleiding gevolgd aan een praktijkgerichte vakschool binnen de staalindustrie. Al met al ligt het formele opleidingsniveau zeer laag in vergelijking met het gemiddelde Zweedse opleidingsniveau, maar ook in vergelijking met het opleidingsniveau in de Zweedse metaalindustrie in het algemeen.

Vanuit wetenschappelijk en technologisch oogpunt is een ketting een heel oud product, dat vervaardigd wordt in een volwassen bedrijfstak. Het kernproces, lassen, is een oude techniek die overal ter wereld al heel lang beschreven staat in handboeken. Maar uit een diepgaande analyse van het bedrijf blijkt dat er reeds vele decennia sprake is van een voortdurende *aaneenschakeling van innovaties* in produkten en processen.

Ramnäs heeft de bekende processen (snijden, verhitten, buigen, lassen, warmtebehandeling, proefbelasting etc.) zo kunnen ontwikkelen dat ze ook geschikt en efficiënt zijn voor de hoogwaardige staal-soorten die gebruikt worden bij de productie van de steeds grotere kettingen die voldoen aan de hoge normen uit de offshore industrie. Hoewel oppervlakkig gezien een ketting gewoon een ketting

is, is het verschil tussen een vooroorlogse ankerketting en een meerketting zoals onlangs geproduceerd voor het Troll-veld gemeten aan het aantal aaneengeschakelde produkt- en procesinnovaties te groot om eraan voorbij te gaan. Deze innovaties komen in de wetenschappelijke en technologische invalshoek in feite niet aan het licht, maar vormen wel de verklaring voor het verschil tussen bedrijven die wel en bedrijven die niet internationaal concurrerend zijn.

Ramnäs heeft getoond dat het deskundig is in het oplossen van alledaagse technische problemen. Er wordt gewerkt met nieuwe combinaties van en intelligente variaties op beproefde oplossingen. Hoewel verbeterde sluitstukken en schalmen of nieuwe las- en verhittingsprocessen op zich niet revolutionair zijn, blijkt uit dergelijke op elkaar volgende innovaties wel dat er sprake is van industriële creativiteit met een collectief en systemisch karakter. Als we deze empirische opstelling bezien vanuit het perspectief van de *afnemer-producentverhoudingen* die bestudeerd worden in de moderne innovatietheorie (zie Lundvall, 1992, hoofdstuk 3, en Von Hippel, 1988), dan komen de vele verschillende rollen van Ramnäs aan het licht. Het bedrijf blijkt een krachtige afnemer te zijn, een bedrijf dat *vraag creëert* en toeleveringsbedrijven en leveranciers van machines en installaties dwingt tot verbeteringen.

Vrijwel alle machines en installaties die in de kleine kettingfabriek worden gebruikt, zijn het resultaat van intensieve gesprekken tussen de technici van Ramnäs en de leveranciers van machines en machine-onderdelen. Naar aanleiding van deze gesprekken werden en worden bestaande technieken aangepast en nieuwe machines en installaties ontworpen. Soms worden de gewenste specificaties exact doorgegeven, soms vindt er alleen een uitwisseling van ideeën plaats, en soms werken de mensen van Ramnäs ten dele zelf mee aan het ontwerp en de productie van de machines en installaties.

Ramnäs heeft als *producent met een sterke positie* twee verschillende profielen. Ten eerste is het een bedrijf dat *innovatief inhaakt op de vraag*, dat in staat is om contact te leggen met zeer veeleisende

“Uit het internationale concurrentievermogen van Ramnäs blijkt (...) dat het bedrijf over industriële competentie beschikt, die in de wetenschappelijke en technologische invalshoek niet naar voren komt.”

“Als competentie gemeten wordt aan formele opleidingen (...). Al met al ligt het formele opleidingsniveau (bij Ramnäs) zeer laag in vergelijking met het gemiddelde Zweedse opleidingsniveau (...).”

“(...) uit een diepgaande analyse van het bedrijf blijkt dat er reeds vele decennia sprake is van een voortdurende aaneenschakeling van innovaties in produkten en processen.”



“(...) een goed vermogen om resultaten van externe onderzoeks- en ontwikkelingsinspanningen over te nemen (...) en - dit is niet precies hetzelfde - op het leervermogen ter plekke, d.w.z. binnen de organisatie.”

“Het (...) leervermogen is tot op grote hoogte van dien aard dat er industrieel relevante kennis wordt gecreëerd. Hierbij vindt ten dele een vertaling plaats van wetenschappelijke kennis naar de praktijk, deels gaat het om een leerproces dat losstaat van de wereld van de wetenschap.”

kopers (zoals Norsk Hydro) en classificatiebureaus van de industrietak (zoals American Petroleum Institute) en producten en processen kan ontwikkelen waarmee wordt voldaan aan de hoge kwaliteitseisen van de klanten. Als fabrikant speelt Ramnäs bovendien de rol van *technologie-promotor*. Ramnäs heeft met zijn streven naar een betere kwaliteit van meerkettingen, maar ook met zijn activiteiten op het gebied van produktontwerp en produktietechnologieën in feite een voortrekkersrol vervuld.

De industriële competentie van het bedrijf berust in belangrijke mate op een *goed vermogen om resultaten van externe onderzoeks- en ontwikkelingsinspanningen over te nemen* (zie ook “receiver competence” in Eliasson, 1990) en - dit is niet precies hetzelfde - op het *leervermogen ter plekke*, d.w.z. binnen de organisatie. Deze vermogens en de daarmee verbonden activiteiten worden echter niet als innovatief beschouwd en zijn ook niet als activiteiten op het gebied van onderzoek en ontwikkeling in de boeken terug te vinden. Tijdens interviews bleek zelfs dat veel werknemers bij Ramnäs, ook al waren ze direct betrokken geweest bij innovatieprocessen (in de betekenis die wij daaraan in dit artikel geven), maar moeilijk konden zeggen bij welke van hun dagelijkse bezigheden ze aan op elkaar volgende innovaties hadden gewerkt.

Het hierboven genoemde leervermogen is tot op grote hoogte van dien aard dat er *industrieel relevante kennis wordt gecreëerd*. Hierbij vindt ten dele een *vertaling plaats van wetenschappelijke kennis naar de praktijk*, deels gaat het om een *leerproces dat losstaat van de wereld van de wetenschap*. Laat ik dit toelichten met een aantal voorbeelden uit het proces van *kennisontwikkeling* - het overkoepelende concept waar het ons hier om gaat - bij Ramnäs.

Het soort kennis dat verborgen gaat achter de teksten op grondstofcertificaten, zoals fasendiagrammen die meegestuurd worden met de platineleveringen van staalfabrieken, zijn uiterst belangrijk maar niet direct van nut voor de industriële processen bij Ramnäs. Waar het op aankomt bij warmtebehandelingen zijn de snelheid van de ketting in de schoors-teenachtige oven, de temperatuur en de

stabiliteit van de temperatuur op de verschillende niveaus in de oven, en de mogelijkheden om de voorhanden zijnde machines en installaties zodanig te gebruiken dat de kwaliteit wordt verkregen die vereist en toegezegd is. Er dient in detail gekeken te worden naar en men dient door praktische ervaring greep te krijgen op de wisselwerking tussen deze factoren, hun beheersbaarheid in andere omstandigheden en de verbanden met de rest van het productieproces.

Een ander voorbeeld zien we bij het werk aan het sluitstuk dat vanouds in iedere schalm wordt geperst om deze te verstevigen en vervorming bij belasting te voorkomen. Door corrosie neemt de werking van het sluitstuk meestal snel af en kan het er zelfs uitvallen. Op dit gebied is er sprake van een duchtige concurrentie tussen de kettingfabrikanten onderling. Ramnäs heeft dit probleem op vier punten aangepakt. Ten eerste wijzigde men de vorm van de dammen van de sluitstukken die in de nog warme schalmen worden geperst nadat ze zijn gelast. Een asymmetrische vorm en andere afmeting van de dammen vangen het temperatuurverschil tussen de gelaste en niet-gelaste schalmkanten op. Daardoor passen de sluitstukken beter en is er minder kans dat ze uitvallen. Ten tweede heeft Ramnäs een rekbehandeling ontwikkeld die het sluitstuk door een sterk geconcentreerde druk op de kant van de invoeging verlengt. Daardoor zet de schalm uit en ontstaat er in de schalm een spanning die terugveert na corrosie van de schalm en het sluitstuk. Ten derde heeft Ramnäs de lasmethodes voor sluitstukken verder ontwikkeld. In theorie is lassen een bekend proces, maar in de praktijk gaat het met de zware hoeveelheden hoogwaardig staal die gebruikt worden om een uiterst gecompliceerd proces. Ten vierde heeft het bedrijf een ketting zonder sluitstukken ontwikkeld. Dat vereist een nieuwe vorm van de afzonderlijke schalmen zodat de krachten bij belasting op een andere manier worden verdeeld.

Het is niet eenvoudig om iets van “wetenschappelijk belang” te vinden in dit proces waarbij de ene innovatie na de andere op de werkvloer plaatsvindt. Door de verbetering van zijn “eenvoudige” proces- en produktkennis heeft Ramnäs zijn internationale concurrentiepositie tot nu



toe echter kunnen behouden en versterken.

De leerprocessen die ten grondslag liggen aan deze ontwikkeling liggen in het verlengde van de traditionele constructiepraktijk, waarin parameters geleidelijk en systematisch worden aangepast. De beginwaarden van de parameters blijken gebaseerd te zijn op de *verborgen kennis* (zie ook Polanyi 1967 en Janik 1991) die produktiemedewerkers, technici en machinebouwers zich op de werkvloer van de kettingfabriek samen eigen hebben gemaakt. Deze vorm van kennisontwikkeling moet gezien worden als een iteratief proces dat dankzij de nauwkeurige beginwaarden financieel haalbaar en goed beheersbaar wordt. Kennistheoretisch komt de gang van zaken in de buurt van dat wat omschreven kan worden als inductieve methodologie, maar de betrokkenen zelf vinden het moeilijk om uit te leggen waarom ze een bepaalde manier van redeneren hebben gevolgd en niet een andere. In interviews voeren ze hun creativiteit vaak terug op "ervaring". Van deze voortdurend toeneemende innovativiteit en de bijbehorende vakbekwaamheid is maar weinig in schriftelijke vorm terug te vinden.

De ervaring die de werknemers van Ramnäs min of meer met elkaar delen blijkt een systemisch karakter te hebben. Gezamenlijk verwerven de werknemers exacte kennis van het gedrag van en de wisselwerkingen tussen de machines en installaties en de kettingen die gefabriceerd worden. De produktieomstandigheden zijn verre van ideaal. Overal zijn er bijzondere onstandigheden: de ovens werken niet allemaal exact gelijk, en ook de lasmachines niet. Bij hoogwaardig staal met een lage koolstoflegering moeten de snijmachines die de platen op maat snijden heel precies worden afgesteld, omdat anders de produktiviteit omlaag gaat. In de praktijk blijkt dat de parameters voor het lassen en voor de warmtebehandeling vaak zelfs al door de verschillen tussen twee partijen van "het-zelfde" staal moeten worden bijgesteld.

Tot nog toe werd het gebrek aan algemeen vormend onderwijs en formele opleidingen bij de werknemers gecompenseerd door het leervermogen dat Ramnäs in huis heeft. Er zijn nu echter tekenen

die erop wijzen dat te weinig werknemers een relevante opleiding hebben gevolgd om te begrijpen hoe de complexere geautomatiseerde besturingssystemen die tegenwoordig overal in de fabriek worden geïnstalleerd werken en moeten worden afgesteld.

Industriële competentie in 'low-tech'bedrijven - gevolgen voor de beroepsopleidingen

Het sociale karakter van kennisontwikkeling in verschillende culturen (en ook de problemen rondom kennisuitwisseling tussen verschillende culturen) is onderwerp geweest van verscheidene onderzoeken. Reeds in de jaren dertig stelde de Poolse filosoof Ludwig Fleck dat een wetenschappelijk feit (en kennis in het algemeen) tot stand komt in het kader van een *denkstijl* waaraan leden van een *collectief van denkenden* vorm geven (zie ook Laestadius 1992, hoofdstuk 2). Uitgaande van de traditie van Fleck ontwikkelde Mary Douglas in haar onlangs verschenen studie over denken binnen organisaties het begrip *denkwereld* om het culturele kader of de culturele context voor kennisontwikkeling te vatten (Douglas 1986).

Met het begrippenapparaat van Douglas kunnen we de leer- en kennisprocessen bij Ramnäs interpreteren en beschrijven. Het vermogen om iets over te nemen is niet alleen een kwestie van eenvoudig toepassen of *verspreiden* van de resultaten van onderzoeks- en ontwikkelingswerk uit laboratoria van de staalindustrie en instituten die zich bezighouden met onderzoek naar lastechnieken (zie ook Rogers 1962). In het verspreidingsconcept wordt industriële competentie in feite in een black box gestopt waar we er geen vat meer op kunnen krijgen (Rosenberg 1982, hoofdstuk 7, en Nelson 1993, hoofdstuk 1). Gaan we uit van het verspreidingsconcept, dan veronderstellen we dat er reeds kennis aanwezig is en het belangrijkste denkwerk reeds verricht is; wat overblijft is in dat geval niet meer dan dat de resultaten van voorafgaande processen verspreid worden. Ik zie het vermogen om dingen over te nemen en te leren als iets actiefers.

"Het is niet eenvoudig om iets van "wetenschappelijk belang" te vinden in dit proces waarbij de ene innovatie na de andere op de werkvloer plaatsvindt."

"Deze vorm van kennisontwikkeling moet gezien worden als een iteratief proces dat dankzij de nauwkeurige beginwaarden financieel haalbaar en goed beheersbaar wordt."

"(...) werd het gebrek aan algemeen vormend onderwijs en formele opleidingen bij de werknemers gecompenseerd door het leervermogen dat Ramnäs in huis heeft."



“In het geval van Ramnäs zien we dat kennis uit een denkwereld die wij ‘wetenschappelijk’ zouden kunnen noemen wordt omgezet in kennis uit een andere denkwereld die we de ‘industriële’ denkwereld zouden kunnen noemen.”

“De uitkomst van dit confrontatieproces, en niet zozeer de mate van ‘verwetenschappelijking’, vormt de basis voor industriële competentie.”

“We kunnen niet a priori stellen dat er een sterk verband bestaat tussen veel onderzoeks- en ontwikkelingswerk en grote industriële competentie.”

Vanuit de invalshoek van Fleck en Douglas heeft iets overnemen meer weg van een confrontatie tussen verschillende kennissferen, dat wil zeggen tussen verschillende denkwerelden. In de ene denkwereld is iets een feit of relevant, terwijl dat in een andere denkwereld niet zo is. Daardoor is de omzetting van de ene denkwereld naar de andere een cognitief en in essentie collectief proces waarbij in een nieuwe context geleerd en opnieuw geleerd wordt. De problemen die twee culturen ondervinden als er gecommuniceerd wordt en als kennis uit één denkwereld in een andere geïntegreerd wordt zijn derhalve groot en worden al gauw onderschat.

In het geval van Ramnäs zien we dat kennis uit een denkwereld die wij “wetenschappelijk” zouden kunnen noemen wordt omgezet in kennis uit een andere denkwereld die we de “industriële” denkwereld zouden kunnen noemen. We zien ook dat er een sterk endogeen leer- en ontwikkelingsvermogen binnen de industriële cultuur van Ramnäs aanwezig is, dat min of meer losstaat van de wereld van de wetenschap en dat vermoedelijk van veel groter belang is. Dit leervermogen lijkt vrijwel los te staan van het onderwijssysteem.

In andere gevallen kan de confrontatie tussen denkwerelden er anders uitzien. In de kleine scheepswerven langs de Zweedse westkust, die een sterke concurrentiepositie innemen op de internationale markt, ben ik (in een lopend mini-project) vergelijkbare confrontaties tegengekomen tussen kennisontwikkeling op basis van traditioneel vakmanschap en een “modernere” industriële denkwijze. In een onlangs gepubliceerd proefschrift wordt aangetoond dat er zich ingrijpende culturele confrontaties voordoen tussen technisch ontwerpers en machinebouwers in de machine-industrie (Karlson 1994, p.158 e.v.). Een onderzoek binnen de farmaceutische industrie zou naar alle waarschijnlijkheid een ander beeld opleveren en de (biomedische en chemische) wetenschappen zouden daarin een belangrijker rol spelen.

De confrontatie tussen de verschillende denkwerelden kan in de loop van de tijd veranderen als het belang van de verschillende soorten denkstijlen in het industriële ontwikkelingsproces verschuift. De uit-

komst van dit confrontatieproces, en niet zozeer de mate van “verwetenschappelijking”, vormt de basis voor industriële competentie. Dit betekent dat concurrentiekracht en “excellence” tot stand kunnen komen in industriële ondernemingen die veel aan onderzoeks- en ontwikkelingswerk doen, maar ook in industriële ondernemingen met weinig van dat soort activiteiten, in jonge industriële ondernemingen, maar ook in volwassen industriële ondernemingen, bij oude technologieën zoals de ketting-fabricage, maar ook bij nieuwe, recentere technologieën. We kunnen niet a priori stellen dat er een sterk verband bestaat tussen veel onderzoeks- en ontwikkelingswerk en grote industriële competentie.

Vergeleken met allerlei andere industriële activiteiten, zoals de productie van papier en pulp (die ook als ‘low’- of ‘middle-tech’ wordt aangemerkt) en de fabricage van vliegtuigen (‘high-tech’) is de fabricage van kettingen eenvoudig en ongecompliceerd. Maar bij nader inzien blijkt achter de fabricage van kettingen een complexiteit schuil te gaan, waardoor het productieproces en zelfs het produkt moeilijk te kopiëren zijn.

Die complexiteit komt op verschillende niveaus tot uitdrukking. In het geval van Ramnäs constateerden we een zekere complexiteit in een reeks opeenvolgende innovaties op de werkvloer. We kunnen ons voorstellen dat de complexiteit die van belang is voor de industriële concurrentiepositie zich in andere industriële ondernemingen op andere niveaus manifesteert. In het geval van de productie van vliegtuigen zien we bijvoorbeeld *geïntegreerde productiesystemen*. Het onderhoud daarvan vereist zeer veel coördinerende competentie in de organisatie zelf (zie ook Eliasson 1994). Maar zelfs dat is niet hetzelfde als onderzoek en ontwikkeling.

Onlangs is aan de hand van grondige case-study’s onderzocht hoe procesoperators in een olieraffinaderij en een pulp-fabriek hun taken verrichten. Zij blijken te beschikken over vakbekwaamheid, kennis van systemen en een specifieke deskundigheid die losstaat van wetenschappelijke kennis, maar die wel voldoet om de in hoge mate geautomatiseerde en complexe productieprocessen nauwkeurig in te stellen (Perby 1995).



In dit artikel hebben we aangetoond dat kennisontwikkeling in een 'low-tech' bedrijf, ook als het een sterke concurrentiepositie heeft, voor een groot deel losstaat van de wereld van de wetenschap. Industriële tradities en relevante kennisontwikkeling zijn van belang voor het concurrentievermogen, en dit hebben we industriële competentie genoemd. Dergelijke industriële competentie groeit en ontwikkelt zich in specifieke industriële regio's en bedrijven. Zij wordt van de ene generatie werknemers doorgegeven aan de volgende. Vaak wordt deze competentie ook gevormd en doorgegeven tijdens beroepsopleidingen of op vakscholen in de buurt. Ramnäs is daarvoor echter geen goed voorbeeld. De beroepsopleidingsystemen kunnen dus enerzijds de industriële ervaringen uit verschillende bedrijven doorgeven, uitwerken en naast elkaar leggen, anderzijds kunnen ze industriële kennis confronteren met de denkwereld van de wetenschappen.

Geheel in lijn met de wetenschappelijke en technologische invalshoek wordt in deze tijd van felle internationale concurrentie in de curricula van vakscholen en beroepsopleidingen sterk de nadruk gelegd op de wetenschappelijke kant. Vanzelfsprekend dienen allen die werkzaam zijn in de industrie elementaire kennis van de desbetreffende wetenschappelijke vakgebieden te hebben. Ook uit mijn onderzoek is naar voren gekomen dat het theoretische draagvlak bij Ramnäs vermoedelijk niet groot genoeg is voor de huidige tijd.

Men zou in het algemeen kunnen zeggen dat het voor hoog opgeleide werknemers - die niet te vinden zijn bij Ramnäs - gemakkelijker is om de eigen competentie om te zetten naar nieuwe processen en producten. Ramnäs blinkt uit in een zeer gespecialiseerde vorm van zwaar las- en smeedwerk. Als de petrochemische industrie minder gebruik gaat maken van drijvende platforms of als binnen de verankeringstechniek kettingen vervangen worden door metaaldraad en synthetische

vezels, zal dat een bedreiging zijn voor de zeer gespecialiseerde competentie bij Ramnäs.

Zoals in een ander verband in zestien case-study's is aangetoond (voornamelijk in 'middle'- en 'low-tech'bedrijven), kan men ook stellen dat er een groot potentieel aan creativiteit en leervermogen voorhanden is, dat zelfs bij de laag opgeleide werknemers in traditionele industriële ondernemingen gemobiliseerd kan worden. Dit blijkt met name het geval te zijn als opleidingen gecombineerd worden met verregaande veranderingen in de organisatie van het productieproces, zoals bijv. de invoering van teams rond collectieve taken en een drastische inkrimping van het aantal voorlieden (Hamngren, Laestadius & Odhnoff 1995).

De vraag is echter of men bij de huidige "verwetenschappelijking" van het vakonderwijs en de beroepsgerichte scholing niet voorbijgaat aan de soorten kennisontwikkeling en industriële competentie die we in dit artikel hebben geanalyseerd. Bij de huidige herstructureringen ligt de uitdaging voor de programma's van het lager en middelbaar onderwijs in het omgaan met en het bevorderen van de confrontatie tussen "de twee culturen" van wetenschappelijke kennis en industriële competentie. Dezelfde uitdaging werd een aantal jaren geleden ook al gesignaleerd in de bekende publikatie *Made in America* (Dertouzous 1989, p.77 v.).

Om concurrerend te blijven is het belangrijk dat industriële creativiteit, vernieuwingsgeest, praktische vaardigheden, industrieel vakmanschap en organisatorische kennis die van oudsher voorhanden zijn niet opgeofferd worden aan de wetenschappelijke kant. De industrie moet het hebben van doeners en praktische probleemoplossers met kennis op een specifiek industrieel gebied. Diep en algemeen wetenschappelijk inzicht is slechts incidenteel van doorslaggevend belang. De technische universiteiten staan in feite voor dezelfde uitdaging.

"De beroepsopleidings-systemen kunnen dus enerzijds de industriële ervaringen uit verschillende bedrijven doorgeven, uitwerken en naast elkaar leggen, anderzijds kunnen ze industriële kennis confronteren met de denkwereld van de wetenschappen."

"De industrie moet het hebben van doeners en praktische probleemoplossers met kennis op een specifieke industrieel gebied. Diep en algemeen wetenschappelijk inzicht is slechts incidenteel van doorslaggevend belang."



Literatuur

Dertouzos, Lester & Solow, (1989): *Made in America*, The MIT Press, Cambridge, Mass. & London.

Douglas, M., (1986): *How Institutions Think*, Syracuse U.P., Syracuse, N.Y.

Eliasson, G., (1990): "The Firm as a Competent Team", *Journal of Economic Behaviour and Organization*, Jrg. 13, Nr. 3, juni, blz. 275-298.

Eliasson, G., (1994): "General purpose technologies, industrial competence and economic growth", mimeo, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, Stockholm.

Hamngren, I.; Laestadius, S. & Odhnoff, J. (1995): *Effektivare produktion* (Efficiëntere productie), INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1995:3&8), Stockholm.

Hippel, E. von, (1988): *The Sources of Innovation*, Oxford Univ. Press, New York & Oxford.

Janik, A. (1991): *Cordelias tystnad* (De stilte van Cordelia), Carlssons, Stockholm.

Karlson, B. (1994): *Product Design - Towards a New Conceptualization of the Design Process*, diss., INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994:1), Stockholm.

Laestadius, S., (1980): *Produktion utan gränser* (Productie zonder grenzen), Sekretariatet för framtidsstudier, Stockholm.

Laestadius, S., (1992): *Arbetsdelningens dynamik* (De dynamiek van de arbeidsverdeling), Arkiv, Lund.

Laestadius, S., (1994): *Ramnäs Ankarkätting AB - världsledande tillverkare av avancerad lågteknologi*. Research Report, INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, (TRITA-IEO R 1994:2), Stockholm.

Lundvall, B.-Å., ed. (1992): *National Systems of Innovation*, Pinter Publ., London & New York.

Perby, M.-L., (1995): *Vad gör en operatör? (Wat doet een procesoperator?)*, def. manuscr. diss. bij INDEK, Kungl. Tekn. Högskolan, verschijnt binnenkort.

Nelson, R., ed. (1993): *National Innovation Systems - A Comparative Analysis*, Oxford U.P., New York & Oxford.

Polanyi, M., (1967): *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York.

Rogers, E., (1962): *Diffusion of Innovations*, The Free Press, New York.

Rosenberg, N., (1982): *Inside the Black Box: Technology and Economics*, Cambridge U.P., Cambridge.

Vernon, R., (1966): "International Investment and International Trade in the Product Cycle", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 80, blz. 190-207.



Beroepsonderwijs en kansarme jongeren in de Verenigde Staten

In de Verenigde Staten is het voor jongeren met een onderwijsachterstand zeer moeilijk om aan een vaste baan te komen, waarin zij scholing kunnen krijgen en hogerop kunnen komen. In oktober 1994 was slechts 43% van de jongeren die het onderwijs in het jaar daarvoor voortijdig hadden verlaten, aan de slag. Van degenen die kort daarvoor (in het voorjaar van 1994) hun diploma hadden behaald en niet naar een vervolgopleiding aan een instelling voor hoger beroepsonderwijs waren gegaan, werkte slechts 64% (BLS 1995). Degenen die wel werk hadden gevonden, verdienden 10 tot 15% minder dan vergelijkbare jongeren in 1980.

Het is nodig dat er meer geïnvesteerd wordt in het human capital van deze werknemers. Maar welk onderwijs, resp. welke scholing geniet de voorkeur? Onderwijs, resp. scholing in algemene vaardigheden of beroepsgerichte vaardigheden? In The Economist van 12 maart 1994 wordt ervoor gepleit om af te stappen van onderwijs dat specifiek voor een beroep opleidt en jongeren in plaats daarvan algemene vaardigheden bij te brengen.

Economen beweren sinds jaar en dag dat het rendement van het algemeen vormend onderwijs hoger is dan dat van specifieke scholing, omdat algemene vorming overal mee naar toe genomen kan worden, terwijl tal van vaardigheden alleen maar bruikbaar zijn in een specifieke functie. Dit wordt een steeds nijpender vraagstuk nu steeds meer banen op de tocht komen te staan, de dienstensector expandeert, beroepsgerichte vaardigheden een steeds kortere levensduur krijgen en de markt steeds meer waarde hecht aan het kunnen omgaan met mensen en informatieverwerkende technieken.

Het beleidsadvies om af te stappen van specifieke scholing is niettemin gebaseerd op drie verkeerde uitgangspunten, namelijk dat:

- ☐ *algemene vaardigheden een goede vervanging zijn van specifieke beroepsgerichte vaardigheden*
- ☐ *het rendement van beroepsgerichte scholing afneemt doordat vaardigheden steeds sneller verouderd raken*
- ☐ *het rendement van beroepsgerichte scholing in het onderwijs afneemt doordat men sneller van werkgever verandert.*

Laten we eens bekijken wat uit onderzoek op al die drie punten is gebleken.

Bewijzen dat beroepsgerichte vaardigheden zeer belangrijk zijn

In de meeste functies is er een *rechtstreeks* verband tussen produktiviteit en sociale vaardigheden (zoals werkhouding en het kunnen omgaan met mensen) en cognitieve vaardigheden die specifiek zijn voor de functie, het beroep of de beroepcluster, en niet zozeer met lees-, schrijf- of rekenvaardigheden. Wanneer aan kleine en middelgrote bedrijven die

in de Amerikaanse economie de meeste werkgelegenheid scheppen gevraagd wordt welke vaardigheden zij zoeken als ze personeel aannemen, dan noemen ze discipline en beroepsgerichte vaardigheden vóór lezen en rekenen. In 1987 werd aan ondernemers van bij de National Federation of Independent Business aangesloten kleine en middelgrote ondernemingen gevraagd "welke vaardigheden het zwaarst wegen bij de selectie van nieuw personeel"¹. "(Reeds verworven) **beroepsgerichte vaardigheden**" werden door 40% van de ondernemers op



John H. Bishop

Hoofd van het Department of Human Resource Studies van de New York State School of Industrial and Labor Relations aan de Cornell University. Voordat hij in 1986 bij de Cornell University in

dienst trad, was hij directeur van het Center for Research on Youth Employability en associate director Onderzoek bij het National Center for Research in Vocational Education. Hij is verscheidene malen als getuige opgetreden voor commissies van het Amerikaanse Congres.

In dit artikel wordt onderzocht of kansarme jongeren - leerlingen die het op school slecht doen - in de laatste jaren van het middelbaar onderwijs de mogelijkheid moeten krijgen een beroepsgerichte richting te kiezen en te volgen. Uit de hier besproken onderzoeken blijkt dat er in de meeste functies een rechtstreeks verband is tussen produktiviteit en sociale vaardigheden (zoals een goede werkhouding en het kunnen omgaan met mensen) en cognitieve vaardigheden die specifiek zijn voor de functie of het beroep. De produktiviteit in functies wordt niet bepaald door vaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en rekenen.

Doordat het verloop onder het personeel van ondernemingen in de afgelopen jaren steeds groter geworden is en vaardigheden steeds sneller verouderen, is beroepsgerichte scholing in het onderwijs niet minder rendabel, maar juist rendabeler geworden. Aangezien vaardigheden sneller verouderen, moeten er vaker nieuwe vaardigheden worden bijgeleerd. Dit houdt in dat er over het geheel genomen méér, en niet minder behoefte bestaat aan beroepsgerichte scholing. Door het toegenomen personeelsverloop zijn werkgevers terughoudender geworden met aanstellingen van onervaren arbeidskrachten, omdat ze die via scholing bepaalde vaardigheden moeten bijbrengen. De behoefte aan beroepsgerichte scholing in het onderwijs is dan ook groter dan ooit.

**Tabel 1: Bij aanstellingen gezochte kwaliteiten**

	Percentage per plaats in de rangorde			Gemiddelde klassering per vaardigheid	
	#1	#2	#5,#6	hoog	laag
(Reeds verworven)beroeps/ functiegerichte vaardigheden	40	14	20	2,36	3,01
Vermogen om nieuwe beroeps- en functiegerichte vaardigheden aan te leren	15	26	13	2,96	2,84
Werkhouding en gedrag (zijn best doen, enthousiasme, nauwkeurigheid)	29	36	3	2,30	2,20
Sociale vaardigheden (teamwerk, voorkomen, omgang met anderen)	9	15	33	3,79	3,49
Leidinggevend vermogen (organiseren, motiveren en instrueren, problemen oplossen)	1	2	54	5,16	5,33
Lezen, schrijven, rekenen en logisch denken	6	13	39	5,65	3,83

kantoor, functies op de werkvloer of in de sfeer van de verkoop. Bij deze laag-betaalde functies was de werkhouding het belangrijkste criterium, daarna kwam "het vermogen om nieuwe vaardigheden voor het beroep of de functie aan te leren" en op de derde plaats stonden de reeds verworven beroepsgerichte vaardigheden. De cluster "lezen, schrijven, rekenen en logisch denken" werd voor de iets hoger gekwalificeerde functies als laatste en voor laag gekwalificeerde functies als één na laatste genoemd (Bishop 1995).

Een gevolg hiervan is dat Amerikaanse jongeren met een diploma van de 'high school' (vgl. middelbaar onderwijs) die goed kunnen lezen en rekenen in de eerste jaren na hun eindexamen geen betere functies krijgen dan degenen die dit minder goed kunnen (Bishop 1992). De beste functies gaan in het algemeen naar schoolverlaters die beroepsgerichte vakken hebben gevolgd of die tijdens het schooljaar part-time hebben gewerkt (Bishop 1995).

Succes in een functie

Welke vaardigheden bieden uitzicht op succes wanneer iemand eenmaal in dienst is? Ook hierop werpt het NFIB-onderzoek licht. De ondernemers gaven informatie over de achtergronden en de arbeidsprestaties van twee werknemers (A en B) die in het recente verleden dezelfde functie hadden vervuld². Nadat de twee werknemers gedurende een jaar of langer bij het bedrijf hadden gewerkt, werd aan de werkgevers het volgende gevraagd: "Wie van de twee werknemers (A of B) was beter op het punt van: 'beroeps- en functiegerichte vaardigheden', 'het vermogen om nieuwe beroeps- en functiegerichte vaardigheden aan te leren', 'werkhouding en -gedrag', 'communicatieve vaardigheden (werken in teamverband, presentatie, kunnen omgaan met anderen)', 'leidinggevende capaciteiten (organiseren, anderen iets leren en motiveren)' en de cluster 'lezen, schrijven, rekenen en logisch denken'." Er werd gevraagd aan te geven of A "veel beter", "beter" of "even goed/slecht" was als B of dat B "beter" of "veel beter" was dan A. Omdat het om kleine bedrijven ging, hadden de ondernemers contact met elke werknemer, zodat de inschat-

de eerste plaats en door 14% op de tweede plaats gezet (zie tabel 1). Daarentegen werd "lezen, schrijven, rekenen en logisch denken" door slechts 6% van de Amerikaanse werkgevers als eerste en door 13% als tweede genoemd. Leiding kunnen geven en omgaan met mensen werden ook zelden als belangrijkste eigenschap vermeld. Een goede werkhouding was de meest directe concurrent van de beroepsgerichte vaardigheden. "Een goede werkhouding" werd door 29% van de ondervraagden als belangrijkste factor genoemd en door 36% als de op één na belangrijkste. Slechts 3% van de werkgevers noemde de werkhouding als vijfde of zesde prioriteit. Het is duidelijk dat een goede werkhouding een belangrijk wervingscriterium is voor vrijwel elke functie.

Minder overeenstemming bestaat er over het gewicht dat reeds verworven beroepsgerichte vaardigheden in de schaal leggen. Bij 20% van de functies werden deze vaardigheden op de vijfde of zesde plaats gezet. Het ging dan meestal om functies waarvoor minder vaardigheden nodig zijn, zoals functies in de dienstverlening en op

1) De 500.000 leden van de National Federation of Independent Business (NFIB) werden onderverdeeld naar aantal werknemers en grote bedrijven werden uit de steekproef gelaten. Bedrijfsleiders die de leiding hebben over onderdelen van grote vennootschappen en zelf in loondienst zijn, kunnen geen lid worden van de NFIB. De steekproef bevat dus geen gegevens over werkgelegenheid in grote ondernemingen met verscheidene vestigingen. Aan ongeveer 11.000 bedrijven werd een vragenlijst van vier bladzijden gestuurd en na drie vervolgooproepen werden er 2599 beantwoorde enquêtes terugontvangen. De vragen gingen slechts over één functie, namelijk die "waarvoor ... u in de afgelopen twee of drie jaar de meeste werknemers hebt aangenomen".

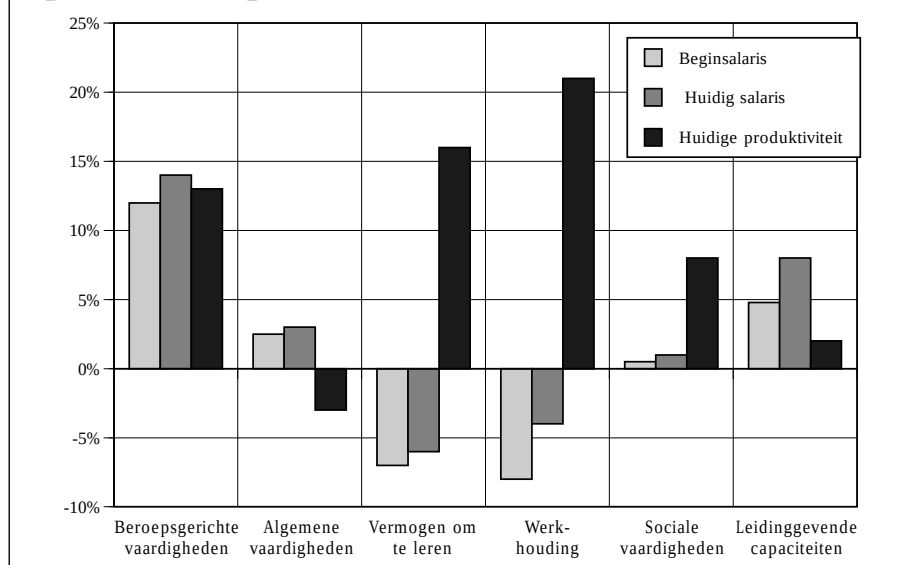


tingen waarschijnlijk op basis van goede gegevens tot stand zijn gekomen. In de meeste gevallen zagen de werkgevers grote verschillen tussen de capaciteiten van hun werknemers. In 78% van de gevallen werden de beroepsgerichte vaardigheden van de ene werknemer als “beter” of “veel beter” beoordeeld dan die van de andere. Lezen, schrijven, rekenen en logisch denken werden in 58% van de gevallen verschillend beoordeeld. Over de gehele linie scoorden degenen die op één punt goed waren, ook goed op de andere punten.

Welke kwaliteiten het meest bijdragen tot het presteren in een functie, werd vastgesteld door het beginsalaris, het huidige (of meest recent verdiende) salaris en de gemiddelde produktiviteit van werknemer A en B te relateren aan hun scores op het punt van de zes verschillende kwaliteiten. Sekse, etnische achtergrond en burgerlijke staat werden daarbij constant gehouden. De gegevens over het huidige salaris en de huidige produktiviteit hebben betrekking op de dag van het onderzoek, dat gemiddeld een jaar na het begin van het dienstverband plaatsvond. Voor vertrokken werknemers hebben de gegevens over de produktiviteit betrekking op “twee weken voor het vertrek uit het bedrijf” en werd de hoogte van het salaris “op het moment van vertrek” vastgesteld. De resultaten van elk van de drie arbeidsmarktgegevens zijn weergegeven in figuur 1. De staven geven in percentages de verschillen in salaris en produktiviteit weer die het gevolg zijn van het feit dat de ene werknemer het bij een van de zes kwaliteiten “veel beter” doet, terwijl de andere kwaliteiten, de duur van het dienstverband, de etnische achtergrond, de sekse en de burgerlijke staat gelijk zijn.

Bij inschattingen achteraf bleek er na ongeveer een jaar dienstverband steeds een positief verband te bestaan tussen beroepsgerichte vaardigheden, vermogen om te leren, werkhouding en communicatieve vaardigheden enerzijds en de hoogte van de totale produktiviteit (de zwarte staaf in figuur 1). Tussen de inschattingen van de algemene en leidinggevende kwaliteiten van een werknemer en de huidige arbeidsprestaties in het algemeen, was geen verband aan te wij-

Figuur 1: Effecten van de kwaliteiten van werknemers op salaris en produktiviteit



zen. Bij een gelijke demografische samenstelling en eenzelfde inschatting van de overige kwaliteiten waren de werknemers die men op het punt van de beroepsgerichte vaardigheden “veel beter” vond, ná ongeveer een jaar dienstverband, 10,7% produktiever.

Nog opvallender is de relatie tussen beroepsgerichte vaardigheden en de hoogte van het salaris. **Van alle kwaliteiten van werknemers bleken alleen de beroepsgerichte vaardigheden een zeer positieve invloed op de hoogte van het salaris te hebben.** Werknemers die op het punt van de beroepsgerichte vaardigheden als “veel beter” waren ingeschat, kregen een beginsalaris dat 12% hoger lag dan gemiddeld. Na ongeveer een jaar kregen ze 14% meer.

Algemene vaardigheden hadden geen duidelijke invloed op de hoogte van het salaris en dat gold ook voor sociale vaardigheden. Leidinggevende kwaliteiten hadden in de beginfase op bescheiden schaal invloed op de hoogte van het salaris en de produktiviteit, maar na een jaar was de invloed op de produktiviteit verdwenen. Tussen de twee kwaliteiten met de grootste invloed op de produktiviteit na een jaar - inschattingen achteraf van de werkhouding en het vermogen om nieuwe beroeps- en functiegerichte vaardigheden aan te leren - en de hoogte van het salaris bleek een duidelijk negatief verband te bestaan (Bishop 1995).

2) Na een reeks algemene vragen over de aard van de functie en de eigenschappen waarnaar bij het werven van personeel voor de functie was gezocht, werd de manager gevraagd twee personen te selecteren die voor deze functie waren aangenomen en alle daarna volgende vragen speciaal met betrekking tot deze twee werknemers te beantwoorden. De selectie vond plaats aan de hand van de volgende vraag:
“Denk aan de laatste persoon die uw bedrijf op deze functie (functie X) heeft aangenomen vóór augustus 1986, ongeacht of deze persoon nog steeds bij het bedrijf in dienst is of niet. Noem deze werknemer persoon A. Degene die onmiddellijk vóór persoon A voor functie X in dienst is genomen, wordt persoon B genoemd. Tel voormalige werknemers die u opnieuw hebt aangenomen niet mee.” Dit leverde in verschillende mate van volledigheid informatie over 1624 personen A en over 1403 personen B op.



“(...) er in vrijwel alle functies een rechtstreeks verband is tussen produktiviteit en algemene sociale vaardigheden (werkhouding en communicatieve vaardigheden) en met cognitieve vaardigheden die specifiek zijn voor de functie, het beroep of de bedrijfstak. Lezen, schrijven en rekenen zijn niet rechtstreeks van invloed op de produktiviteit.”

Het verband tussen functie-specifieke kennis en presteren in een functie

Een derde manier om de betekenis van beroepsgerichte vaardigheden vast te stellen, is deze rechtstreeks te meten en te onderzoeken welk verband er is met het algemene prestatieniveau in een functie. Meta-analyses van honderden empirische onderzoeken naar de validiteit van tests hebben uitgewezen dat inhoudelijk adequate schriftelijke tests van functiegerichte kennis goede voorspellende waarde kunnen hebben voor het presteren in een functie. Uit de meta-analyse van Dunnette (1972) van 262 onderzoeken naar vakbekwaamheidtests is gebleken dat de resultaten van deze tests gemiddeld in een verhouding van 0.51 staan tot de beoordelingen van chefs, en dat is hoger dan welke andere voorspellende test - met inbegrip van tests van algemene lees- en rekenvaardigheden - ook. De meta-analyses van Vineberg en Joyner (1982) van onder militairen gehouden onderzoeken leverden soortgelijke conclusies op. Ook heeft het toetsen van beroepsgerichte kennis beduidend meer voorspellende waarde voor de algemene arbeidsprestaties dan de meting van persoonlijkheidskenmerken die in verband worden gebracht met een goede werkhouding (Leaetta Hough 1988).

Wanneer schriftelijke tests van beroeps- en functiegerichte kennis met lees- en rekentests worden vergeleken, blijkt de verklarende kracht volledig bij de beroepskennistest te liggen, en heeft de lees- en rekentest geen enkele voorspellende waarde. Als de prestaties van een werknemer worden beoordeeld aan de hand van de prestaties in een aantal specifieke taken, is de bèta-coëfficiënt van de beroepskennistest twee tot vier keer zo hoog als de bèta-coëfficiënt van een verzameling basisvaardigheden (Hunter, 1983).

Samenvattend kan worden gesteld dat er in vrijwel alle functies een *rechtstreeks* verband is te tussen produktiviteit en algemene sociale vaardigheden (werkhouding en communicatieve vaardigheden) en met cognitieve vaardigheden die specifiek zijn voor de functie, het beroep of de bedrijfstak. Lezen, schrijven en rekenen zijn niet rechtstreeks van invloed

op de produktiviteit. **Lees- en rekenvaardigheden dragen bij tot produktiviteit doordat zij mensen in staat stellen beroeps- en functiegerichte vaardigheden aan te leren, die rechtstreeks tot produktiviteit leiden. Omdat een aanzienlijke toename van functiegerichte kennis gemakkelijker te verwezenlijken is dan een gelijkwaardige toename (in termen van een standaardafwijking) van taal- en rekenvaardigheden, is beroepsgerichte scholing zeer wenselijk, als tenminste kan worden verwacht dat de leerling de verworven kennis zal toepassen in het desbetreffende of aanverwant beroep.**

Veroudering van vaardigheden en de behoefte aan scholing

Vaardigheden verouderen tegenwoordig sneller dan in het verleden, maar wie beweert dat er hierdoor minder behoefte is om mensen beroepsgerichte vaardigheden aan te leren, zit ernaast. Verouderde beroepsgerichte vaardigheden moeten vervangen worden door nieuwe vaardigheden. Als vaardigheden sneller verouderen, moeten er vaker nieuwe vaardigheden aangeleerd worden. Dit betekent dat er over de gehele linie méér, en niet minder behoefte is aan beroepsgerichte scholing.

Vaardigheden verouderen het hardst op gebieden die snel veranderen en dicht tegen kennis aan liggen, zoals op het terrein van de computers. Juist op deze gebieden levert het aanleren van vaardigheden het meest op. Mensen die met computers werken verdienen per uur 10% meer dan degenen die dat niet doen, zelfs binnen dezelfde bedrijfstak en hetzelfde beroep. Alan Kruger's onderzoek naar uitzendbureaus (1993) heeft uitgewezen dat de meeste van deze bureaus gratis tekstverwerkingscursussen aanbieden aan mensen die via het bureau tijdelijk kantoorwerk zoeken. Zijn conclusie luidde dat “het feit dat uitzendbureaus het voordelig vinden computertrainingen te geven aan mensen die zij aan werk helpen, doet vermoeden dat het kunnen omgaan met computers zeer rendabel is.” (1993, p.47)



De snelle veroudering houdt weliswaar in dat vaardigheden slechts korte tijd rendabel zijn, maar ook dat het aanbod van werknemers die over nieuwe vaardigheden beschikken beperkt is, omdat vorige generaties leerlingen deze vaardigheden niet hebben aangeleerd. Mensen die een opleiding hebben gevolgd waarin de nieuwste vaardigheden worden aangeleerd, beschikken dan ook over een schaars goed waarvoor zij goed betaald zullen worden. De arbeidsmarkt reageert op de snelle veroudering van vaardigheden door voor vaardigheden veel te betalen.

Verloop onder het personeel en prikkels om scholing te verzorgen

Spelen werkgevers afdoende in op de behoefte aan méér geregelde bij- en nascholing? Waarschijnlijk niet. Het grote verloop onder het personeel is een belangrijke ontmoedigingsfactor voor werkgevers die overwegen om in scholing te investeren. In de afgelopen vijftientig jaar is het verloop onder het personeel in Amerikaanse bedrijven toegenomen, waardoor het voor bedrijven duurder wordt om scholing aan te bieden. Het percentage werknemers dat korter dan 25 maanden in een bedrijf bleef, steeg van 28% in 1968 naar 40% in 1978 en is sindsdien op hoog niveau blijven liggen. De gemiddelde duur van het dienstverband van mannen nam tussen 1963 en 1981 met 5% af (bij gelijke leeftijdssamenstelling) en daalde met nog eens 8% tussen 1983 en 1987 (Bishop 1995).

In *The Economist* wordt het grote personeelsverloop in ondernemingen aangevoerd als rechtvaardiging om minder beroepsgerichte scholing in het onderwijs aan te bieden. Maar dit is eveneens onjuist. Het maatschappelijke rendement van beroepsgerichte scholing wordt beïnvloed door de mate waarin mensen van beroep wisselen, niet door de mate waarin van werkgever wordt veranderd. De cijfers over het aantal veranderingen van beroep laten in de Verenigde Staten een ontwikkeling zien die precies tegengesteld is aan de cijfers over het aantal veranderingen van werkgever. Tussen 1978 en 1987 nam het aantal veranderingen van beroep met

13% tot 20% af (Markey en Parks 1989), waardoor het maatschappelijke rendement van scholing in beroepsgerichte vaardigheden steeg. Omdat werkgevers door het grotere personeelsverloop minder bereid zijn om voor scholing te betalen, is het noodzakelijker dan ooit tevoren dat het onderwijs beroepsgerichte scholing verzorgt.

Moeten scholen stoppen met scholing in specifieke beroepsgerichte vaardigheden?

Er valt veel te zeggen voor de stelling dat Amerikaanse werknemers erbij gebaat zouden zijn als werkgevers op het punt van de beroepsgerichte scholing meer verantwoordelijkheid van het onderwijs zouden overnemen. Als werkgevers scholing verzorgen, zijn de kosten qua tijd vaak minimaal en is de produktiviteitsstijging aanzienlijk en onmiddellijk waarneembaar. De waarschijnlijkheid is zeer groot dat de geschoolde de opgedane kennis bij het werk zal toepassen en daar ook een honorering tegenover staat. Er zijn allerlei sterke en met elkaar in de pas lopende prikkels om de kosten laag te houden (ook de kosten qua tijd), om goede opleiders en opleidingsstrategieën te vinden en om zich vertrouwd te maken met nieuw materiaal.

De meeste kosten van door werkgevers gefinancierde scholing worden gedragen door de werkgevers en niet door de werknemers in de vorm van lagere salarissen tijdens de scholingsperiode (Bishop 1994). Toch krijgen degenen die scholing volgen na afloop van de scholingsperiode forse salarisverhogingen. Scholing volgen is voor de werknemer dus buitengewoon aantrekkelijk. Bij elkaar genomen zijn de voordelen van scholing voor werkgevers, werknemers en anderen in de samenleving (bijv. maatschappelijk rendement) behoorlijk groot in vergelijking tot de maatschappelijke kosten (Bishop 1995).

Het probleem met de door werkgevers gefinancierde scholing is dat er maar zo weinig werkgevers zijn die in scholing investeren. Degene voor wie scholing het meeste oplevert - de werknemer

“Omdat werkgevers door het grotere personeelsverloop minder bereid zijn om voor scholing te betalen, is het noodzakelijker dan ooit tevoren dat het onderwijs beroepsgerichte scholing verzorgt.”



“Vanwege de hoge kosten en het grote verloop onder het personeel voeren de meeste Amerikaanse ondernemers een “just-in-time”-scholingsbeleid, wat erop neer komt dat er alleen geschoold wordt voor de vaardigheden die werknemers in hun huidige functie nodig hebben.”

“Doordat beroepsgerichte vaardigheden snel verouderen, is het moeilijk om curricula, materieel en onderwijzend personeel op de nieuwste stand te houden.”

- is vaak slecht op de hoogte van de kosten en baten en heeft noch voldoende middelen, noch voldoende kredietmogelijkheden om voor scholing te kunnen betalen. Werkgevers dragen de meeste kosten van scholing op de werkplek, maar anderen - de werknemer en toekomstige werkgevers - profiteren daar het meest van (Bishop 1994). Omdat scholing meestal in werktijd wordt gevolgd en de opleiders vaak maar één persoon tegelijk scholen, zijn de kosten per uur erg hoog. Die hoge kosten hebben ook te maken met het feit dat de meeste ondernemingen te klein zijn om van schaalvoordelen te kunnen profiteren of om zich te specialiseren op het gebied van de scholing. Bovendien zijn er over het algemeen geen overheidssubsidies beschikbaar voor beroepsgerichte scholing die door werkgevers wordt verzorgd.

Omdat beroepsgerichte scholing voor werkgevers hoge kosten per uur met zich meebrengt, proberen zij die scholing natuurlijk aan anderen - het onderwijs of andere werkgevers - over te laten, en nemen zij liever reeds geschoolde en ervaren mensen aan. Als zulk personeel niet beschikbaar is, zoeken zij familieleden en kennissen voor de posities die scholing vergen. Ze dammen zo het verloop onder het personeel in en voldoen tegelijkertijd aan verplichtingen tegenover hun familie. Dit betekent natuurlijk dat jonge mensen die in hun sociale netwerk geen kleine ondernemers en managers hebben, geen voet tussen de deur kunnen krijgen. Vanwege de hoge kosten en het grote verloop onder het personeel voeren de meeste Amerikaanse ondernemers een “just-in-time”-scholingsbeleid, wat erop neer komt dat er alleen geschoold wordt voor de vaardigheden die werknemers in hun huidige functie nodig hebben. Er wordt alleen scholing gegeven als verwacht wordt dat daar snel hoge opbrengsten tegenover staan.

Bij de besluitvorming over investeringen in scholing vergelijken werkgevers de kosten van scholing met de toename van de produktiviteit (de salarisverhogingen als gevolg van scholing worden daarbij verrekend) van de werknemers die naar verwachting bij de onderneming blijven. Voordelen voor andere werkgevers of de werknemer zelf tellen in hun berekeningen niet mee. Het gevolg is onvermij-

delijk dat er (vanuit maatschappelijk oogpunt) onvoldoende wordt geïnvesteerd in scholing die op algemene vaardigheden gericht is.

Wat zou er gebeuren als de beroepsgerichte scholing uit het onderwijs zou verdwijnen ?

Als het onderwijs zich zou terugtrekken van de markt voor beroepsgerichte scholing, zouden werkgevers nog de enigen zijn die beroepsgerichte scholing verzorgen. In het licht van het grote verloop onder het personeel in Amerikaanse bedrijven zouden werkgevers niet bereid zijn om die scholingstaak op zich te nemen als daar niets tegenover zou staan. De regering zou werkgevers subsidies kunnen geven voor scholing, maar een dergelijke regeling zou moeilijk te verwezenlijken zijn en waarschijnlijk duurder worden dan het huidige systeem van beroepsgerichte scholing in het onderwijs. Als werkgevers geen aanzienlijke subsidies zouden krijgen voor scholing, zou er een gebrek aan geschoold personeel ontstaan en zouden die delen van het salaris stijgen, die voor reeds op school geleerde beroepsgerichte vaardigheden betaald worden. Schoolverlaters zouden moeilijker werk kunnen vinden en genoeg moeten nemen met lagere lonen, aangezien ze niet over direct bruikbare vaardigheden beschikken. Sommige werkgevers zouden dan dure geschoolde werknemers vervangen door goedkopere minder geschoolde krachten en de kwaliteit van hun dienstverlening zou achteruitgaan. Anderen zouden wegen vinden om mensen te vervangen door machines of zouden het werk in het buitenland laten doen (veel Amerikaanse bedrijven hebben nu bijvoorbeeld in Bulgarije, Rusland en India dochterondernemingen waar software geschreven wordt). Uiteindelijk zou de schaarste aan geschoolde arbeidskrachten zó schrijnend worden en het salarisverschil tussen geschoold en ongeschoold personeel zó groot dat het voor werkgevers financieel interessant zou zijn om mensen beroepsgerichte vaardigheden bij te brengen. In het nieuw ontstane evenwicht zou de samenleving het echter met minder geschoolde arbeidskrachten, een lagere levensstandaard en een ongelijkere inkomensverdeling moeten stellen.



Samenvatting. Het pleidooi van *The Economist* voor algemeen vormend in plaats van beroepsgericht onderwijs was gebaseerd op een aantal vooronderstellingen, die echter niet overtuigend zijn. In samenlevingen waar het personeelsverloop in bedrijven hoog is, zoals de Verenigde Staten, kan niet van werkgevers worden verwacht dat zij de hele verantwoordelijkheid voor beroepsgerichte scholing op zich nemen. Scholen en instellingen voor hoger onderwijs moeten voor een deel van de beroepsgerichte scholing zorgen.

Het opzetten van doeltreffende beroepsgerichte scholingsprogramma's is echter niet eenvoudig. Doordat beroepsgerichte vaardigheden snel verouderen, is het moeilijk om curricula, materieel en onderwijzend personeel op de nieuwste stand te houden. Mensen met een diploma van een beroepsgerichte opleiding kunnen vaak geen werk vinden in het vak waarvoor ze zijn opgeleid (of willen dat niet). Kennelijk is dit de prijs die betaald moet worden wanneer men leerlingen de mogelijkheid geeft om zich voor te bereiden op een door hen gekozen beroep en niet de werkgevers laat bepalen wie in aanmerking komt voor scholing, zoals in het leerlingstelsel gebeurt. Is deze prijs te hoog? Hoe goed bereidt het Amerikaanse beroepsonderwijs jonge mensen voor op geschoold werk? En met name, hoe goed speelt zij in op kansarme jongeren?

Hoe doeltreffend is het (hoger) beroepsonderwijs in de Verenigde Staten?

Wat blijkt uit onderzoek naar de doeltreffendheid van het beroepsonderwijs in de Verenigde Staten? In de samenvatting hieronder concentreren wij ons op een achttal vragen. De vragen en bijbehorende bevindingen worden weergegeven.

a) Vermindert het aantal drop-outs onder kansarme jongeren wanneer aan middelbare scholen beroepsgericht onderwijs gegeven wordt?

JA. De conclusie van het door Kulik (1994) uitgevoerde literatuuronderzoek luidt dat het uitvalpercentage daalt als beroepsonderwijs wordt gevolgd.

b) Hoe groot zijn de economische baten van hoger beroepsonderwijs?

In 1992 verdienden werknemers met een diploma van een tweejarige beroepsopleiding in het hoger onderwijs ('associates degree') die gedurende een heel jaar full-time hadden gewerkt, 21 tot 28% meer dan werknemers met alleen een diploma van het middelbaar onderwijs ('high school'). Degenen die wel enige tijd aan een instelling voor hoger beroepsonderwijs hadden gestudeerd maar geen diploma hadden gehaald, verdienden 14 tot 15% meer dan werknemers met alleen een diploma van de 'high school' (U.S. Bureau of the Census 1993, tabel 30). De procentuele verschillen waren over het algemeen duidelijker bij zwarte Amerikanen en vrouwen dan bij blanke mannen. 70% van de 'associates degrees' en 98% van de andere tussentijdse diploma's worden behaald in beroepsgerichte richtingen (National Center for Education Statistics 1993 p.245). Werknemers die aangaven dat zij dank zij de tweejarige beroepsopleiding in het hoger onderwijs aan de eisen voor hun huidige baan hadden kunnen voldoen, verdienden in 1991 13% meer dan andere werknemers die even lang geleerd hadden, even lang in dienst waren en over evenveel potentiële werkervaring beschikten (Bowers en Swaim 1992).

c) Hoe nuttig zijn door de overheid gesubsidieerde programma's voor beroepsgerichte scholing voor jongeren zonder diploma van de 'high school' en andere jongeren met een economisch zwakke positie?

De invloed van door de overheid gesubsidieerde scholingsprogramma's voor drop-outs onder de tweeëntwintig jaar wordt duidelijk zichtbaar in onderzoeken waarin met aselechte steekproeven werd gewerkt. Jonge mannen die een strafblad hadden voordat zij aan scholing in het kader van de Job Training Partnership Act (JTPA) begonnen verdienden gedurende een follow-up-periode van tweeëneenhalf jaar \$6800 minder dan jongeren met een strafblad die op basis van willekeurigheid waren aangewezen om geen JTPA-scholing te volgen. Door gesubsidieerde scholing op de werkplek viel het salaris van jongeren zonder strafblad bij vrouwen \$578 en bij mannen \$3012 lager uit.

“Wat blijkt uit onderzoek naar de doeltreffendheid van het beroepsonderwijs in de Verenigde Staten?”

*Noten van de redactie
NCES: National Center for Education Statistics - Nationaal centrum voor onderwijsstatistiek
JTPA: Job Training Partnership Act - Wet m.b.t. samenwerking op scholingsgebied (1982)



“(...) het de voorkeur verdient dat men jongeren met onderwijsachterstanden op de ‘high school’ houdt, aangezien zij daar beroepsgerichte vakken kunnen volgen.”

“(...) men in de beroepsopleidingen aan scholen moet vermijden dat jongeren opgeleid worden voor laagbetaalde en laaggeschoolde functies, ook al zou daarmee bereikt kunnen worden dat veel jongeren werk in het verlengde van hun opleiding vinden.”

Het enige positieve resultaat voor jongeren in het kader van de Job Training Partnership Act was dat vrouwen die een klassikale opleiding hadden gevolgd 9% meer verdienden. Het stigmatiserende karakter van de programma's kan hier een van de oorzaken zijn. Jonge mensen gaan er door scholing in het kader van de Job Training Partnership Act niet op vooruit, maar volwassenen hebben er veel profijt van. Bij volwassenen bleek de scholing meestal binnen twee jaar lonend te zijn. De succesvolste tweede-kansopleidingen die door de overheid gesubsidieerd worden zijn die welke speciaal gericht zijn op beroepsgerichte vaardigheden (waarbij onderwijs in basisvaardigheden deel uitmaakt van de beroepsgerichte scholing) en die goed op de arbeidsmarkt aansluiten.

d) Hoe groot zijn de economische baten van beroepsonderwijs aan de middelbare school ?

Jongeren met een diploma van het middelbaar onderwijs met beroepsgerichte vakken worden niet zo goed betaald als jongeren met een diploma van een volledige of gedeeltelijke ('associates degree') opleiding in het hoger beroepsonderwijs. Zij verdienen echter wel duidelijk meer dan andere jongeren die een diploma van de 'high school' hebben en niet doorgaan naar het hoger beroepsonderwijs. Altonji (1988) heeft aangetoond dat de vervanging van een combinatie van algemene vakken door vier vakken in de commerciële en technische sfeer, afhankelijk van de specifieke vakkencombinatie, leidt tot salarissen die 5 tot 10% hoger liggen. Kang en Bishop (1989) hebben aangetoond dat mannen met vier commerciële en technische vakken in het pakket in 1981, d.w.z. een jaar nadat ze hun diploma hadden behaald, 21 tot 35% meer verdienden dan degenen die alleen algemene vakken hadden gevolgd. Jonge vrouwen met vier deelcertificaten in bedrijfs- of kantoorvakken verdienden 40% meer. Maar de baten van beroepsonderwijs aan de middelbare school nemen met het voortschrijden van de tijd af. Amerikanen van Latijns-Amerikaanse afkomst hebben meer profijt van het genoten beroepsonderwijs dan zwarte Amerikanen of blanke Amerikanen zonder Latijns-Amerikaanse achtergrond (Campbell e.a. 1986). Het feit dat beroepsonderwijs aan de 'high school' succes

heeft bij een leeftijdsgroep die door middel van tweede-kansonderwijs niet vooruitgeholpen kan worden, wijst erop dat het de voorkeur verdient dat men jongeren met onderwijsachterstanden op de 'high school' houdt, aangezien zij daar beroepsgerichte vakken kunnen volgen.

e) Zijn de baten van het beroeps- onderwijs afhankelijk van de vraag of er werk wordt gevonden dat in het verlengde van de opleiding ligt ?

JA. Uit twee studies (Campbell e.a. 1986 en Rumberger en Daymont 1982) blijkt dat er geen economische baten waren wanneer er geen werk werd gevonden dat in de pas liep met de opleiding. Vooral degenen die op het gebied van hun opleiding werkzaam werden en bleven, hadden veel profijt van hun opleiding. Door Campbell e.a. (1987) werd aangetoond dat mensen met een beroepsgericht diploma van de 'high school' die na hun schooltijd uitsluitend op het gebied van hun opleiding hadden gewerkt, 31% meer verdienden dan degenen die geen werk hadden gevonden dat in het verlengde van hun opleiding lag. De enige uitzondering op dit punt lag bij de opleidingen voor winkelpersoneel. Schoolverlaters die onderwijs op het gebied van de verkoop hadden gevolgd, verdienden minder in functies die in het verlengde van hun opleiding lagen. Een van de grootste voordelen van het beroepsonderwijs is dat het toegang verschaft tot beter betaalde functies. Hieruit kan worden afgeleid dat men in de beroepsopleidingen aan scholen moet vermijden dat jongeren opgeleid worden voor laagbetaalde en laaggeschoolde functies, ook al zou daarmee bereikt kunnen worden dat veel jongeren werk in het verlengde van hun opleiding vinden.

f) In hoeverre zijn specifieke beroepsgerichte vaardigheden die in het onderwijs worden aangeleerd bruikbaar op de arbeidsmarkt ?

43% van de werkende schoolverlaters die twee of meer beroepsgerichte vakken in een bepaalde richting hadden gevolgd, hadden op het moment van het onderzoek, in 1985, een baan die in het verlengde van de door hen gevolgde vakken lag (Campbell e.a., 1987). Uit een ander onderzoek (Magnum en Ball, 1986)



waarin op vergelijkbare wijze opleidingsrichtingen en functies tegenover elkaar werden gezet, bleek dat de onderwijsinstellingen voor hoger beroepsonderwijs het alleen in geringe mate beter deden. Het aantal mannelijke (vrouwelijke) afgestudeerden die minstens één baan hadden gevonden die aansloot op de door hen gevolgde richting, lag bij instellingen voor hoger technisch en beroepsgericht onderwijs bij 52% (61%), bij het hoger bedrijfskundig onderwijs bij 22% (55%), bij onderwijsinstellingen voor verpleegkundigen bij 59% en bij militairen in opleiding na beëindiging van hun dienstdadigheid bij 47%. Bij de door werkgevers gesubsidieerde scholing lagen de percentages nog hoger. 85% (82)% van de mensen met bedrijfsstrainingen en 71% van de mensen met een opleiding in het leerlingwezen werkten in een baan die in de pas liep met de opleiding. Opleidingen in het Duitse leerlingstelsel geven ook meer kans op functies die in de pas lopen met dat wat men geleerd heeft. 68% van degenen met functies in het bedrijfsleven, hadden zes maanden na voltooiing van hun opleiding, een baan op het gebied waarvoor zij waren opgeleid (Bundesinstitut für Berufsbildung 1986). Dit wijst erop dat samenwerking van werkgevers en onderwijsinstellingen op het terrein van de scholing een van de manieren is om meer mensen aan een baan te helpen die in de lijn van de door hen gevolgde richting ligt. Andere manieren om dit te bewerkstelligen liggen in een betere loopbaanbegeleiding, in scholingsmogelijkheden voor beroepen waarnaar steeds meer vraag zal zijn en in een verbetering van de kwaliteit van de scholing en de aansluiting op de praktijk.

g) Heeft het volgen van beroepsgerichte vakken op school slechtere resultaten in de algemeen vormende vakken tot gevolg ?

Aan het einde van de 'high school' is de kloof tussen leerlingen met beroepsgerichte vakken en leerlingen met algemeen vormende vakken ongeveer één standaardafwijking ofte wel ongeveer het equivalent van 3,5 niveaus. Dit verschil bestond echter al voor een groot gedeelte voordat de leerlingen aan het beroepsonderwijs begonnen (Kulik 1994). Leerlingen die problemen hebben met algemeen vormende vakken kiezen namelijk

vaak juist voor beroepsgerichte vakken, omdat deze anders opgezet zijn en andere manieren van leren vergen. Kulik (1994) komt tot de conclusie dat "80% van het verschil bij toetsen van leerlingen uit algemeen vormende en beroepsgerichte richtingen aan het einde van het middelbaar onderwijs te wijten is aan het verschil in aanleg van de leerlingen die voor die richtingen kiezen." (blz.47) De factor die het meest bepalend is voor wat geleerd wordt, is de zwaarte van de te volgen vakken en niet het totale aantal algemeen vormende vakken of het totale aantal uren dat gedurende een jaar in een klaslokaal wordt doorgebracht. Leerlingen met een beroepsgericht pakket doen met andere woorden minder aan rekenen en exacte vakken dan leerlingen met een algemeen vormend pakket, doordat zij voor minder zware algemeen vormende vakken hebben gekozen, en niet doordat zij een kleiner aantal algemeen vormende vakken doen.

h) Hoeveel beroepsgerichte vakken zouden scholieren aan 'high schools' die niet naar een instelling voor hoger beroepsonderwijs willen moeten volgen ?

In de Verenigde Staten is het beroepsonderwijs modulair opgebouwd. Aan de 'high schools' bestaat de modulaire basis-eenheid in de meeste gevallen uit een éénjarige programma van 150 les- of werkplaatsuren. Leerlingen hoeven niet het complete pakket van vier of meer beroepsgerichte vakken te volgen om voordeel te hebben van het door hen gevolgde beroepsonderwijs. Van de gediplomeerde schoolverlaters die niet naar het hoger beroepsonderwijs gingen verdienden degenen die slechts twee beroepsgerichte vakken hadden gevolgd in het jaar na hun diplomering al 36% meer dan degenen die zulke vakken niet hadden gevolgd. Degenen die vier beroepsgerichte vakken hadden gevolgd, verdienden 16% meer dan degenen met twee vakken en wie zes of meer beroepsgerichte vakken had gevolgd, verdiende 6% meer dan degenen met vier vakken (Kang en Bishop 1989). Hieruit kan afgeleid worden dat (a) zowat elke leerling zonder duidelijke plannen voor een voltijdse vervolgopleiding minstens twee (maar liefst vier) beroepsgerichte vakken zou moeten volgen en dat (b) men leer-



“Wanneer iemand deze vaardigheden (algemene vaardigheden) goed onder de knie heeft gekregen, dan betekent dit nog niet dat hij of zij een buitengewoon competente werknemer is noch dat hij of zij zeker kan zijn van een goed betaalde baan.”

“Wanneer de bovenbouw van het middelbaar onderwijs gebaseerd is op het idee dat “iedereen dezelfde maat” heeft, dan doet men het merendeel van de leerlingen onvermijdelijkerwijs tekort.”

lingen die voor beroepsgerichte vakken kiezen moet afraden om te veel beroepsgerichte vakken te doen. Voor beroepen waarbij de vereiste vakbekwaamheidsniveaus alleen na meer dan 600 les- of werkplaatsuren kan worden bereikt, zullen in het algemeen speciale voorbereidende programma's van hoger niveau nodig zijn die aan de 'high school' kunnen worden gevolgd.

Samenvatting

Kennis neemt hand over hand toe en elke dag ontstaan er nieuwe vaardigheden. We zijn zo langzamerhand volledig afhankelijk van de deskundigheid van anderen. Vanwege deze afhankelijkheid zijn we bereid hoge salarissen te betalen aan mensen die over de vaardigheden en deskundigheid beschikken die wij niet in huis hebben. De hoogte van dat wat betaald wordt voor specifieke vaardigheden wordt bepaald door de wet van vraag en aanbod. Voor vaardigheden die in overvloed aanwezig zijn, wordt vaak maar weinig betaald en voor schaars te vinden vaardigheden wordt meestal veel betaald. Voor nieuwe vaardigheden waarnaar steeds meer vraag komt, wordt het meest betaald.

Een mens besteedt het grootste deel van zijn schooltijd aan het aanleren van algemene vaardigheden, zoals lezen, schrijven en rekenen. Deze vaardigheden zijn in overvloed voorhanden. Wanneer iemand deze vaardigheden goed onder de knie heeft gekregen, dan betekent dit nog niet dat hij of zij een buitengewoon competente werknemer is, noch dat hij of zij zeker kan zijn van een goed betaalde baan. Emerson drukt dit als volgt uit: **wat ons op school wordt geleerd is geen onderwijs, maar een middel om onderwijs te volgen.** Algemene vaardigheden zijn instrumenten waarmee de schaarsere vaardigheden en deskundigheid kunnen worden verworven, die bepalend zijn voor de produktiviteit in bepaalde functies en die daarom op de arbeidsmarkt goed worden gehonoreerd. **Het is niet verstandig zich gedurende de gehele schooltijd toe te leggen op het leren van zaken die iedereen al onder de knie heeft. Men moet een beroep kiezen waarvoor men aanleg heeft en waarnaar vraag bestaat. In dat**

beroep moet men deskundig zien te worden en uitstekend zien te presteren. Als men zich niet specialiseert, kan men noch deskundig worden, noch uitstekend presteren.

Omdat iemand die zich niet specialiseert ook niet uitstekend kan presteren, wordt een onderwijssysteem dat niet afgestemd is op specialisering en mensen ook niet tot specialisering stimuleert, een hindernis voor wie echt uitstekend wil presteren. Mensen hebben verschillende interesses, verschillende talenten en verschillende manieren van leren. Als het om de gezochte vaardigheden en talenten gaat, is de arbeidsmarkt net zo gevarieerd. Wanneer de bovenbouw van het middelbaar onderwijs gebaseerd is op het idee dat “iedereen dezelfde maat” heeft, dan doet men het merendeel van de leerlingen onvermijdelijkerwijs tekort.

Vakkennis heeft vrijwel dezelfde cumulatieve en hiërarchische opbouw als wiskunde en exacte vakken. Iedereen moet onderaan de ladder van vakkennis beginnen en zichzelf van daaruit opwerken. In het licht van de steeds grotere verbreiding van de informatietechnologieën en van arbeidssystemen van hoog niveau moeten werknemers zich nieuwe vaardigheden eigen maken, maar die nieuwe vaardigheden zijn meestal aanvullingen op, en geen vervanging van oude vaardigheden. Omdat nieuwe vaardigheden gemakkelijker aan te leren zijn wanneer een werknemer al over goede basisvaardigheden beschikt, is het belangrijk dat er voor gezorgd wordt dat de werknemer qua vakkennis en beroepsgerichte vaardigheden over een goede ondergrond beschikt. Iedereen moet op een bepaald moment aan zijn of haar eigen ondergrond beginnen te werken. Voor de grote meerderheid van jongeren die geen oom hebben die hun wel een plaats als leerling wil aanbieden en bereid is om hem of haar te scholen voor een goed betaald beroep, geldt dat uiterlijk twee jaar voor het geplande examen aan die ondergrond moet worden gewerkt.

Kansarme leerlingen die een hekel hebben aan algemeen vormende vakken en daarin ook slecht presteren, moeten niet worden gedwongen of het advies krijgen om in de laatste jaren van de 'high school'



heel veel algemeen vormende vakken te doen. Aangezien verwacht kan worden dat zij toch niet naar de universiteit gaan en het gevaar aanwezig is dat zij nog voor

het examen van school gaan, zou men kansarme leerlingen moeten aanraden om nog op school een gedegen ondergrond te ontwikkelen.

Dit korte artikel bevat een samenvatting van onderzoekswerkzaamheden waaraan van veel verschillende kanten financiële steun is gegeven. Zo verleende de Pew Charitable Trust financiële steun aan het Cornell's Programm on Youth and Work, het Office of Educational Research and Improvement van het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs verleende uit hoofde van overeenkomst nummer R117Q00011-91 steun aan het Center on the Educational Quality of the Workforce, en het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs verleende steun aan het National Center for Research in Vocational Education aan de Ohio State University. Daarnaast was er financiële steun van het Cornell's Center for Advanced Human Resource Studies en steun van de National Association of State Directors of Vocational Technical Education Consortium voor Cornell. De bevindingen en meningen in deze samenvatting geven noch het standpunt, noch het beleid van het Office of Educational Research and Improvement of van het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs weer. Het artikel is niet officieel herzien of goedgekeurd door de faculteit van de New York State School of Industrial and Labor Relations. Het beoogt de resultaten van onderzoekswerkzaamheden, conferenties en projecten toegankelijk te maken voor anderen die belangstelling hebben voor Human Resource Management en wil vooral de discussie en het denkproces stimuleren

John Bishop

Cornell University
Center on the Educational Quality of the Workforce and
Cornell's Program on Youth and Work and
Center for Advanced Human Resource Studies
New York State School of Industrial and Labor Relations
Cornell University
Ithaca, NY 14853-0952
607/255-2742

Literatuur

Altonji, Joseph. (1988) "The Effects of High School Curriculum on Education and Labor Market Outcomes" Hoofdstuk 3 van een verslag aan het National Center on Education and Employment, Department of Economics van de North Western University, december 1988.

Bishop, John H. (1992) "The Impact of Academic Competences on Wages, Unemployment and Job Performance", *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, North Holland, Jrg. 37, december 1992, 127-194.

Bishop, John H. (1994) "The Incidence and Pay-off to Employment Training", Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 94-17, 1-95.

Bishop, John H. (1995) "Expertise and Excellence", Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 95-13, 1-105.

Bowers, Norman en Swaim, Paul. (1992) "Probing (Some of) the Issues of employment related Training: Evidence from the CPS", Washington D.C. Economic Research Service, Ministerie van Landbouw van de Verenigde Staten, 1-36.

Campbell, Paul, B., Elliot, Jack, Hotchkiss, Larry, Laughlin, Suzanne en Seusy, Ellen. (1987a) "Antecedents of Training-Related Placement", Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Campbell, Paul B., Basinger, Karen S., Dauner, Mary Beth, en Parks, Mary A. (1986) "Outcomes of Vocational Education for Women, Minorities, the

Handicapped, and the Poor" Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Dunnette, Marvin D. *Validity Study Results for Jobs Relevant to the Petroleum Refining Industry*, Washington D.C.: American Petroleum Institute, 1972.

The Economist, 12 maart 1994.

Federal Institute for Vocational Training. "The Transition of Young People into Employment after Completion of Apprenticeship in the 'Dual System'", West-Duitsland: Bundesinstitut für Berufsbildung 1986

Hough, Leaetta M. *Personality Assessment for Selection and Placement Decisions*, Minnesota: Personnel Decisions Research Institute, april 1988.

Hunter, J.E. (1983) "Causal Analysis, Cognitive Ability, Job Knowledge, Job Performance and Supervisor Ratings" In *Performance Measure and Theory* onder redactie van S. Lundy, F. Zedeck en S. Cleveland, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kane, Thomas en Rouse, Cecilia. (1995), "Labor Market Returns to Two and Four-Year College: Is Credit a Credit and Do Degrees Matter?" *American Economic Review*, juni 1995, Jrg. 85, Nr. 3, 600-615.

Kang, Suk en Bishop, John. (1989) "Vocational and Academic Education in High School: Complements or Substitutes" *Economics of Education Review*, Jrg.8, Nr.2, 133-148.

Krueger, Alan. (1993) "How Computers have Changed the Wage Structure: Evidence from Micro Data. 1984-1989". *Quarterly Journal of Economics*, februari 1993, 33-60.

Kulik, James, A. (1994) *High School Vocational Education and Curricular Tracking*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, januari, 1-84.

Markey, James, en Parks, William. (1989) "Occupational Change: Pursuing a different kind of work". *Monthly Labor Review*, september, 3-12.

Rumberger, R.W. en Daymont, T.N. (1982) "The Impact of High School Curriculum on the Earnings and Employability of Youth2. In *Job Training for Youth* uitgegeven door R. Taylor, H. Rosen, en F. Pratzner, Columbus: The National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University.

U.S. Bureau of the Census. (1993) *Money Income of Households, Families and Persons in the United States: 1992 Current Population Reports*, Serie P60-184, Ministerie van Handel van de Verenigde Staten, september 1993.

U.S. Bureau of Labor Statistics. (1995) "College Enrollment and Work activity of 1994 High school Graduates" USDL, 95-190, 1 juni 1995, 1-4.

Vineberg, Robert en Joyner, John N. (1982) *Prediction of Job Performance: Review of Military Studies*, Alexandria, Va; Human Resources Organization.



**Jean-Pierre
Titz**

Hoofdadministrator
bij het Directoraat
Onderwijs, Cultuur
en Sport van de Raad
van Europa



“Permanente educatie” - een project van de Raad van Europa

In 1970 geeft de Raad van Europa een bundel met vijftien studies uit met de titel “Permanente educatie”¹. De bundel is het resultaat van een denkproces dat vanaf 1967 in het kader van de Raad voor Culturele Samenwerking* had plaatsgevonden. In 1981 wordt een document gepubliceerd met de titel “Contribution au développement d’une nouvelle politique éducative”², waarin de drie belangrijkste teksten uit het project van de Raad van Europa ten aanzien van de permanente educatie zijn opgenomen. Dit project, dat tussen 1972 en 1979 ten uitvoer is gebracht, stond onder leiding van een werkgroep die werd voorgezeten door Bertrand Schwartz. In juni 1979 werd het project op een slotzitting te Siena formeel afgesloten.

Na die tijd zijn er tal van projecten - met name op het terrein van de volwasseneneducatie - opgezet om de beginselen en grondslagen van de permanente educatie te vertalen in onderwijsbeleid dat aansluit op de sociale, economische en culturele ontwikkelingen in de landen die lid zijn van de Europese Culturele Conventie.**

Een opmerkelijk gedetailleerde uiteenzetting over alle werkzaamheden in het project is te vinden in het in 1994 verschenen “L’Éducation des adultes - Un pari progressiste du Conseil de l’Europe - Les Étapes d’un projet (1960-1993)” van Gérard Bogard (Les Éditions du Conseil de l’Europe, 1994, Strasbourg).

alleen toevallig iets met elkaar te maken hebben zouden ze dan ook los van elkaar geanalyseerd kunnen worden.

Maar niets is minder waar. Er was sprake van een subtiële dialectiek. Tegen de achtergrond van de uitdagingen waarop het idee van de permanente educatie een antwoord trachtte te geven moest er een methode worden gevonden waarmee beleidslijnen konden worden uitgewerkt. Daarvoor was een bredere aanpak vereist, moesten bestaande denkschema’s worden doorbroken en diende er een analyse te worden gemaakt van de belangrijkste trends in de Europese samenleving(en). Er moest een plaats, een institutioneel kader worden gevonden van waaruit men een breder opgezette analyse kon maken van de problemen in de Europese landen zonder daarbij de eigen sociale en politieke situatie van die landen uit het oog te verliezen of aan te tasten.

Het kader voor de Europese samenwerking op onderwijsgebied en de doelstellingen daarvan

Om de betekenis van het project van de Raad van Europa goed voor het voetlicht te brengen moeten we eerst een aantal opmerkingen maken over de ontwikkelingen in de Europese samenwerking op onderwijsgebied van na de oorlog.

Daarbij moeten we er allereerst op wijzen dat de Raad van Europa vlak na de oorlog, in 1949 is opgericht. In 1948 waren de twee grote doelstellingen voor de Raad van Europa op een congres in Den Haag*** op papier gezet. In die doelstellingen kwamen vooral de belangrijkste beleidsvoornemens van de regeringen van de Europese landen tot uiting, maar ook van een groot aantal sleutelfiguren uit het politieke, sociale, culturele en econo-

Tussen 1967 en 1979 hebben zich ingrijpende veranderingen voorgedaan in de onderwijssystemen en in de Europese samenwerking op het gebied van het onderwijsbeleid.

Bij de wijzigingen in de onderwijssystemen ging het om wijzigingen in de doelstellingen van die systemen, de plaats van die systemen in de maatschappij, de structuur ervan, de methoden die in de systemen gehanteerd werden en de rol van de verschillende groepen die bij de onderwijssystemen betrokken waren.

Op het punt van het onderwijsbeleid deden zich veranderingen voor in de doelstellingen en methoden van de Europese samenwerking.

Op het eerste gezicht lijken die twee ontwikkelingen, namelijk het ontstaan van nieuwe belangrijke uitgangspunten voor het onderwijsbeleid en de Europese samenwerking ver van elkaar af te staan. Als twee geheel op zichzelf staande ontwikkelingen of als ontwikkelingen die

1) *Éducation Permanente*, Raad van Europa, Straatsburg, 1970

2) *Contribution au développement d’une nouvelle politique éducative*, Raad van Europa, Straatsburg, 1981

Noten van de redactie

* De **Raad voor Culturele Samenwerking** leidt en initieert de werkzaamheden van de Raad van Europa op het gebied van onderwijs en cultuur. De Raad voor Culturele Samenwerking wordt hierin bijgestaan door vier comités, namelijk een comité voor onderwijs, een comité voor hoger onderwijs en onderzoek, een comité voor cultuur en een comité voor het culturele erfgoed. De taakstelling van de Raad is vastgelegd in de Europese Culturele Conventie. De Raad onderhoudt nauwe contacten met de Europese ministerraden op het gebied van onderwijs, cultuur en cultureel erfgoed.



mische leven. Hoewel zij slechts informeel bij de conferentie betrokken waren, hebben ze politiek gezien veel gewicht in de schaal gelegd.

De eerste doelstelling was dat er een plaats, een kader moest komen voor vreedzame samenwerking en onderhandelingen tussen de Europese landen die zich met elkaar verzoend hadden.

Om deel uit te kunnen maken van de Raad was Europees zijn echter niet voldoende. Er was immers nog een tweede doelstelling, namelijk het in herinnering roepen, verdedigen en verder ontwikkelen van de fundamentele waarden van de democratie, de rechtsstaat en de rechten van de mens. In de jaren dertig en tijdens de Tweede Wereldoorlog was gebleken dat die waarden en rechten niet vanzelfsprekend waren, maar dat ze daadkrachtig en systematisch moesten worden verdedigd en uitgebouwd. Hiervoor diende men niet alleen op juridisch vlak te handelen, maar ook activiteiten op cultureel vlak en op onderwijsgebied te ontwikkelen.

Door deze twee doelstellingen heeft de Raad van Europa naast de organisaties die naderhand tot stand zijn gekomen (of juist daarvoor zoals de OEES die later de OESO werd) historisch en politiek gezien zijn geheel eigen rol gespeeld op het vlak van de Europese samenwerking.

Het is dus niet toevallig dat onderwijs en cultuur in het algemeen, vanaf het begin van de jaren vijftig, op de een of andere manier telkens weer in het werkprogramma van de Raad van Europa opdoken. In december 1954 werd de Europese Culturele Conventie ondertekend, die veertig jaar lang de grondslag zal blijven vormen voor de werkzaamheden op dit gebied.

De doelstellingen van de samenwerking op onderwijsgebied en de daarbij gehanteerde methoden sloten op opmerkelijke wijze aan op de ontwikkelingen die zich in de Europese samenlevingen voordeden en de prioriteiten die door de tijd heen de overhand hadden.

In de jaren vijftig lag het zwaartepunt van het werk op het geschiedenisonderwijs en meer in het bijzonder op de schoolboeken. Het streven was om stereotypen, vooroordelen en wederzijds onbegrip te

gen te gaan. In dit verband is het interessant erop te wijzen dat deze werkzaamheden vanaf 1989, na de toetreding van landen uit Midden- en Oost-Europa weer een hoge vlucht hebben genomen.

In de jaren zestig werd het werkkterrein breder. Er kwam toen veel aandacht voor programma's waarbij over en weer informatie werd verstrekt over de tradities, de bijzonderheden en de structuren van de nationale onderwijsstelsels.

Deze vorm van samenwerking die gericht was op informatievoorziening en hooguit op vergelijkingen en die uitmondde in de publikatie van beschrijvende monografieën liep, zo zouden we kunnen stellen, in de pas met de sociologische werkelijkheid. Er was sprake van een functioneel evenwicht tussen de vraag vanuit de maatschappij en de structuren en doelstellingen van de onderwijs-systemen, die na het ontstaan van nationale staten geleidelijk aan tot stand waren gekomen.

Het project van de Raad van Europa dat op permanente educatie gericht was ontstond in een hele nieuwe, zich buitengewoon snel ontwikkelende context, namelijk de context van de Golden Sixties.

Als we even terugdenken aan het toekomstonderzoek en de stellingen over de industriële samenleving van het eind van de jaren zestig, dan zien we dat de belangrijkste trends die kenmerkend waren voor de ontwikkeling in de Europese samenlevingen in die tijd wel buitengewoon belangrijke gevolgen moesten hebben voor het onderwijsbeleid. De invalshoek voor het onderwijsbeleid dat geheel en al nationaal was - dat mogen we niet uit het oog verliezen - werd toen breder.

Tegen deze achtergrond maakte de samenwerking op onderwijsgebied die alleen maar op wederzijdse informatievoorziening gericht was plaats voor een nieuwe visie op samenwerking.

Waarop baseert de samenwerking op onderwijsgebied

Uit de gebeurtenissen in 1968 kwam ondanks de verschillende vormen die die in de verschillende landen aannamen naar voren dat er een heel groot gebrek aan

“Het project van de Raad van Europa dat op permanente educatie gericht was ontstond in een hele nieuwe, zich buitengewoon snel ontwikkelende context, namelijk de context van de Golden Sixties.”

“Uit de gebeurtenissen in 1968 kwam ondanks de verschillende vormen die die in de verschillende landen aannamen naar voren dat er een heel groot gebrek aan evenwicht was tussen de onderwijssystemen en dat de vraag vanuit de maatschappij aan het veranderen was. De inhoud van die vraag lag nog niet duidelijk vast (...).”

Noten van de redactie

**** De Europese Culturele Conventie** uit 1954 staat open voor landen die lid zijn van de Raad van Europa, maar ook voor Europese landen die daar geen lid van zijn. De laatstgenoemde groep kan in dit kader meewerken aan de werkzaamheden van de Raad van Europa op het gebied van onderwijs, cultuur, cultureel erfgoed en sport. Tot op dit moment zijn vierenvoertig landen toegetroten tot de Europese Culturele Conventie.

***** Het Congres van Den Haag** dat ook wel het **Congres van Europa** wordt genoemd, vond plaats van 7 tot 10 mei 1948. Het werd georganiseerd door alle organisaties die zich inzetten voor de Europese eenwording. Het werd bijgewoond door zo'n achthonderd vooraanstaande persoonlijkheden uit brede kring. Het congres wordt als een van de belangrijkste gebeurtenissen in de beginfase van de Europese eenwording beschouwd.



“(...) het idee van de permanente educatie (...) (is) een Europees intergouvernementeel geesteskind. Het enige Europese intergouvernementele geesteskind, voor zover wij weten.”

evenwicht was tussen de onderwijs-systemen en dat de vraag vanuit de maatschappij aan het veranderen was. De inhoud van die vraag lag nog niet duidelijk vast en het onvoorspelbare karakter ervan was juist ook overal het meest kenmerkende element van die tijd.

Hoe moest men een ingrijpende onderwijshervorming opzetten, die er na 1968 - daarover was iedereen het eens - moest komen. Het enige wat men wist was hoe die hervorming er niet uit moest zien. In een maatschappij die volop aan het veranderen was mocht het niet blijven bij een paar aanpassingen in het bestaande systeem.

Men moest met andere woorden zijn gedachten laten gaan over hervormingen, terwijl men niet goed wist wat de doelstellingen op de middellange en lange termijn zouden zijn en de vraag vanuit de maatschappij zich in een richting ontwikkelde die onbekend en niet goed af te bakenen was.

Voor tal van theoretici, beleidsmakers en onderzoekers op het gebied van het onderwijsbeleid was de verleiding dan ook zeer groot om buiten het referentiekader van de eigen nationale tradities op zoek te gaan naar inspiratiebronnen.

Om ideeën op te doen moest een ieder die bij de hervorming van de onderwijs-systemen betrokken was ook kijken naar de ervaringen die elders waren opgedaan, naar andere concepten voor het onderwijsbeleid en naar de resultaten van experimenten die door anderen waren opgezet.

Het idee, de beginselen en de filosofie van de permanente educatie kregen zo - voor het eerst in het kader van een Europese organisatie - vorm dank zij:

- een grote groep nationale deskundigen, die tien jaar lang constant met elkaar samenwerkten
- een analyse “in het veld” van tientallen modelprojecten, die in alle sectoren van het onderwijs en niet alleen in het volwassenenonderwijs plaatsvonden
- het feit dat er met het principe van richtlijnen en niet met voorschriften werd gewerkt.

Het lag niet in de bedoeling om ideeën voor een supranationale hervorming uit te werken. Het ging er veeleer om dat de ervaringen, experimenten, vraagstukken en conclusies van alle betrokkenen bijeen en indien mogelijk ook op één lijn werden gebracht.

Het spreekt vanzelf dat men daarbij omwegen heeft moeten maken en het een en ander gepaard is gegaan met conflicten en spanningen. Degenen die een puur empirische aanpak voorstonden zetten zelfs vraagtekens bij de noodzaak van een concept.

Dit doet echter niets af aan het feit dat het idee van de permanente educatie, zoals het in de definitieve documenten en met name in het programma van de slotzitting te Siena omschreven staat, een Europees intergouvernementeel geesteskind is. Het enige Europese intergouvernementele geesteskind, voor zover wij weten.

Het spreekt vanzelf dat het idee van de permanente educatie de tekenen draagt van de manier waarop het tot stand is gekomen en van de uiteenlopende referentiekaders en waardensystemen waarmee men bij de ontwikkeling ervan gewerkt heeft. Dit blijkt onder andere uit het feit dat het idee niet overal even samenhangend is, bepaalde definities vaag zijn en er op nationaal niveau verschillende invullingen aan zijn gegeven.

Permanente educatie als kader voor de hervorming van de onderwijssystemen

Wanneer we naar de laatste tekst van de slotzitting te Siena kijken, dan zien we onmiddellijk dat het idee van de permanente educatie voortgekomen is uit het streven naar samenhang in een nieuw te voeren onderwijsbeleid en er iets paradoxaals aan zit.

Toen het idee aan het eind van de jaren zestig ontstond, berustte het - dat moesten we in het oog houden - op een optimistische inschatting van de ontwikkelingen op de lange termijn. Men ging er namelijk vanuit dat de economische groei in Europa aan zou houden. Men was er zich bewust van dat het idee ingrijpende



sociale en culturele gevolgen zou hebben, er evenwichten door verstoord zouden raken en er zich spanningen zouden voordoen. Maar men was er zeker van dat dit alles deel zou uitmaken van een doorlopende lijn in het maatschappelijke leven en er uiteindelijk iets beters zou ontstaan. Als teken van het algemeen welzijn zouden zich nieuwe evenwichten ontwikkelen en zou er een basis ontstaan voor een harmonieuze ontwikkeling van de maatschappij en het individu.

Wanneer in die tijd het woord breuk viel, dan had dat te maken met het breken met het verleden, met waarden en gewoonten die men uit eerder tijden had overgenomen. Het woord werd niet gebruikt voor het uiteenvallen van het hele maatschappelijke systeem en de daarmee gepaard gaande conflicten.

Maar toen het project van de Raad van Europa tegen het eind van de jaren zeventig afliep was het al duidelijk dat er andere tijden waren aangebroken. De economische crisis sloeg toe en begon ook in het bewustzijn van mensen door te dringen. Al meer dan een keer had men gehoopt dat "het einde van de tunnel in zicht was" en de groei weer dezelfde percentages zou bereiken als in het verleden en de effecten van de crisis te niet konden worden gedaan. Maar tegen het eind van de jaren zeventig konden de gevolgen van de crisis niet langer alleen in een conjunctureel daglicht geplaatst worden. Men diende de crisis in een structureel licht te zien en moest daarvoor oplossingen proberen te vinden.

En daar lag nu precies de paradox van de permanente educatie. Het idee was ontwikkeld vanuit de optimistische inschatting dat de ontwikkeling in opgaande lijn door zou blijven gaan. Geleidelijk aan werd het idee echter een raamwerk voor activiteiten waarmee men trachtte in te spelen op een crisis, een breuksituatie en een tijd vol instabiliteit en vraagtekens.

Zo gezien had men tot de conclusie kunnen komen dat het project van de Raad van Europa geen betekenis had - omdat het gegrondvest was op een maatschappelijke utopie die door de loop der geschiedenis achterhaald was - of niet goed doordacht was.

Het opmerkelijke was echter dat dit niet het geval bleek te zijn. Bekijken we de voorstellen van de slotzitting te Siena, dan zien we hoe actueel die in 1979 waren.

Bij die voorstellen had men het in het licht van de onverwachte ontwikkelingen totaal over een andere boeg kunnen gooien. Maar dit gebeurde niet. Integendeel, er blijkt een doorlopende lijn te zijn tussen de stellingen waarvan men oorspronkelijk was uitgegaan - stellingen over de doelstellingen van het onderwijssysteem en het vermogen van dat systeem om bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van de fundamentele waarden - en de aanbevelingen die uit de samenwerking zijn voortgekomen die op basis van die stellingen was ontstaan.

Ondanks het feit dat sommigen het idee van de permanente educatie willen afleiden uit de ervaringen van de jaren zestig is onze stelling dan ook dat het concept de vertaling was van een veel ruimere sociaal-politieke en historische zienswijze, waarin de wil tot verandering het won van eenvoudige aanpassingen aan de sociaal-economische ontwikkelingen van een bepaald moment. En of die ontwikkelingen nu conjunctureel of structureel waren, deed er in die zienswijze niet zo veel toe.

Als referentiekader voor het onderwijsbeleid hield het idee van de permanente educatie het volgende in:

- ☐ het onderwijsproces vindt gedurende het hele leven plaats en loopt als een rode draad door alle levensfasen
- ☐ het onderwijsproces is een proces waarbij kennis, know-how en attitudes doorlopend ontwikkeld worden
- ☐ het verwerven van kennis en kwalificaties heeft werkelijk alleen zin als er verbanden worden gelegd met iemands ervaring, met dat wat hij of zij kan en met de praktijk
- ☐ het onderwijsproces is een ontwikkelingsfactor, een deel van een ontwikkelingsplan en blijft niet beperkt tot een doodeenvoudige reproductie van het verleden
- ☐ het onderwijsproces is door de tijd heen natuurlijk een samenhangend geheel, maar biedt ook ruimte aan alle behoeften, rollen en functies die een mens op een bepaald moment in zijn of haar ontwikkeling heeft

"En daar lag nu precies de paradox van de permanente educatie. Het idee was ontwikkeld vanuit de optimistische inschatting dat de ontwikkeling in opgaande lijn door zou blijven gaan. Geleidelijk aan werd het idee echter een raamwerk voor activiteiten waarmee men trachtte in te spelen op een crisis, een breuksituatie en een tijd vol instabiliteit en vraagtekens."



“Zouden we (...) kunnen zeggen dat het idee van de permanente educatie slechts enkel en alleen een theoretisch geesteskind was en daarin alleen een edelmoedige en optimistische wil tot verandering tot uitdrukking kwam, die stoelde op de beginselen van het humanisme en de verlichting?”

□ de individuele behoeften en de maatschappelijke eisen op het gebied van het onderwijs (vanuit sociaal, cultureel en economisch opzicht) mogen niet tegenover elkaar staan, maar moeten in een richting gaan.

Kenmerkend voor het onderwijsbeleid dat uitging van dit kader was dan ook dat:

- scholen zich gingen openstellen voor de sociale, economische, politieke en culturele omstandigheden en zich veel sterker verankerden in de lokale omgeving
- er meer flexibiliteit in de processen, de structuren en het functioneren van scholen kwam
- er meer betekenis werd gehecht aan structuren voor overleg, analyses en evaluaties
- er voortdurend op elkaar afgestemde veranderingen plaatsvonden.

Zouden we uitgaande van onze eerdere stelling kunnen zeggen dat het idee van de permanente educatie slechts enkel en alleen een theoretisch geesteskind was en daarin alleen een edelmoedige en optimistische wil tot verandering tot uitdrukking kwam, die stoelde op de beginselen van het humanisme en de verlichting?

Of was het idee van de permanente educatie, zoals soms wel eens verwijtend beweerd wordt, alleen maar het geesteskind van een onderwijsmachinerie die zelf het produkt was van technocraten die greep op spanningen en conflicten wilden krijgen?

Als we kijken naar de ontwikkeling die het idee van de permanente educatie vanaf 1979 tot nu heeft doorgemaakt, zien we dat dit waarschijnlijk geen van beide het geval was.

Van Siena tot 1995: het idee van de permanente educatie nu

Kijken we naar de geschiedenis van de samenwerking op onderwijsgebied, dan zien we dat de ontwikkeling zoals we die hierboven beschreven hebben - verzoening, wederzijdse erkenning en informatievoorziening, uitwerking van een idee en een beleid - is voortgezet. In de pro-

gramma's voor samenwerking op onderwijsgebied wordt namelijk steeds meer plaats ingeruimd voor projecten waarbij de problemen, ideeën en resultaten van experimenten over en weer bij elkaar worden gebracht. Sinds kort worden er ook actieprogramma's (die vooral gericht zijn op de opleidingen voor het onderwijzend personeel) en studiereizen georganiseerd. Uit deze ontwikkeling blijkt dat men in een en dezelfde richting gaat, wat niet wil zeggen dat er een normatief proces plaatsvindt. Op een gebied als het onderwijs ligt de nationale soevereiniteit heel gevoelig.

Zo gezien is het project van de Raad van Europa ten aanzien van de permanente educatie een fase geweest, waardoor methodologische ontwikkelingen op gang zijn gebracht die later bestendig zijn.

Een groot aantal hervormingen uit de jaren zeventig en tachtig kunnen vrij eenvoudig beschreven worden met behulp van de beginselen die de grondslag vormden van het project van de Raad van Europa.

In de vele wetsteksten die in die jaren op nationaal niveau tot stand zijn gebracht wordt maar heel zelden expliciet verwezen naar het werk van internationale organisaties. Dit heeft uiteenlopende en complexe redenen. Desalniettemin is er toch sprake van een duidelijke invloed van de hierboven beschreven ideeën en beleidslijnen in de teksten, waarin de doelstellingen en richting van die hervormingen zijn neergelegd. In andere gevallen zijn degenen die de hervormingen op nationaal niveau hebben uitgewerkt duidelijk door die ideeën en beleidslijnen geïnspireerd geweest.

In een crisissituatie en een tijd van ingrijpende sociale en politieke veranderingen lenen de resultaten van het onderwijsbeleid zich natuurlijk slecht voor een nauwkeurige evaluatie. Voor sommigen staat het vast dat de fout van de permanente educatie in het optimisme ligt dat in het idee is ingebouwd. Maar dit doet niets af aan het feit dat de voorgestane uitgangspunten nog steeds verbazingwekkend actueel zijn. En als we er nog eens goed over nadenken, moeten we dan eigenlijk niet toegeven dat er nog steeds geen enkel rimpeltje in die uitgangspunten is gekomen?

De meningen in dit artikel komen voor rekening van de auteur en geven niet per definitie het officiële beleid van de Raad voor Culturele Samenwerking en de Raad van Europa weer.



“Educatie met het oog op de rol van de burger in een democratie”: een korte beschrijving van vier werkbijeenkomsten van de Raad van Europa

Het laatste langlopende project van de Raad van Europa op het gebied van de volwasseneneducatie met de titel “Volwasseneneducatie en maatschappelijke verandering” werd afgesloten op een slotconferentie in 1993. Deze conferentie heeft een groot aantal aanbevelingen gedaan. In een van die aanbevelingen werd de Raad van Europa opgeroepen om zich bij zijn werkzaamheden te concentreren op de fundamentele rol die volwasseneneducatie kan spelen bij de vorming van democratische burgers en de versterking van de democratische waarden.

Deze aanbeveling was een logisch uitvloeisel van de analyses, discussies en onderzoeken uit het hierboven genoemde project. In dit project beoogde men de volwasseneneducatie te definiëren tegen de achtergrond van de globaliserings-tendensen op economisch vlak. Maar als uitgangspunt voor de werkzaamheden over de vorming van democratische burgers ging dit niet ver genoeg. Er moest eerst nog studie worden gedaan naar de wijdvertakte effecten van de economische verschuivingen op de wettelijke en politieke verhoudingen in de maatschappij. Als voorbereiding op de nieuw te starten werkzaamheden moest men dan ook eerst aandacht besteden aan de nieuwe maatschappelijke en culturele omstandigheden waarin mensen in deze tijd van globalisering hun rol als burger moeten vervullen.

Toen eenmaal besloten was om in eerste instantie verkennend te werk te gaan, werden 1994 en 1995 gereserveerd voor kritisch denkwerk. Hiertoe werden onder de titel “Educatie met het oog op de rol van de burger in een democratie” drie- of vijf-

daagse werkbijeenkomsten georganiseerd. Op die werkbijeenkomsten werd aandacht besteed aan vraagstukken die van grote betekenis zijn voor het idee van de democratische burger en de volwasseneneducatie. Tot nu toe hebben vier werkbijeenkomsten plaatsgevonden. Ze waren achtereenvolgens gewijd aan werk/werkgelegenheid, gemeenschap, ontwikkeling, en multiculturele samenleving. Bij gebrek aan ruimte kan ik hier niet alle betogen weergeven die op de werkbijeenkomsten zijn gehouden. Ik zal hieronder in het kort ingaan op de uitgangspunten en doelstellingen van de bijeenkomsten en, aan de hand van de gevoerde discussies, een aantal conclusies naar voren brengen die voor de richting van de verdere werkzaamheden van belang kunnen zijn.

Werkbijeenkomst 1 (Straatsburg - 21 tot 23 september 1994)

Werkgelegenheid, werk en de rol van mensen als burger: naar nieuwe sleutelkwalificaties door educatie en beroepsgerichte scholing voor volwassenen ?

Door de economische ontwikkelingen zijn er andere produktieverhoudingen ontstaan. Deze gewijzigde produktieverhoudingen zijn ook rechtstreeks van invloed op de participatiemogelijkheden die gewoonlijk in verband worden gebracht met een vrije democratie. In het verleden participeerden mensen doordat ze werk hadden en geld verdienden. Werk was buitengewoon belangrijk voor de betrokkenheid van mensen bij de politiek. De arbeidsintensieve produktie van na de oorlog heeft nu echter plaatsgemaakt voor

Madalen Teeple

Als administrateur bij de afdeling schools en buitenschools onderwijs van de Raad van Europa verantwoordelijk voor het werkprogramma op het gebied van de volwasseneneducatie

Op de in 1993 gehouden Top in Wenen heeft de Raad van Europa opdracht gekregen om zich te buigen over een aantal specifieke culturele rechten en bepalingen uit te werken voor de behartiging daarvan.¹ In het besef dat het hier om werkzaamheden met een buitengewoon delicaat karakter gaat heeft het Directoraat Onderwijs, Cultuur en Sport van de Raad van Europa in tal van projecten aandacht aan dit vraagstuk besteed. Het Directoraat heeft zichzelf ten doel gesteld om een principiële discussie op gang te brengen waarin nauwe verbanden worden gelegd tussen het recht op cultuur en de democratische cultuur. Rechten waardoor mensen vrije beslissingen kunnen nemen en kunnen participeren worden onlosmakelijk verbonden geacht met de beginselen waarop een vrije democratie stoelt. Het project getiteld “Volwasseneneducatie en maatschappelijke verandering” vormde een keerpunt in de werkzaamheden op dit vlak. Door dit project is het werk op het gebied van de volwasseneneducatie deel gaan uitmaken van die discussie, die nu ook van belang wordt geacht voor de democratie zelf.

1) De staatshoofden en regeringsleiders van de lidstaten hebben de Raad van Europa op deze Top verzocht om te werken aan een aan de Europese Conventie van de Rechten van de Mens toe te voegen protocol op cultureel gebied. Hierin zouden, met name voor leden van minderheden, bepalingen over individuele rechten moeten worden opgenomen.



geautomatiseerde processen. Computers en robots nemen geleidelijk aan de plaats van mensen in. Dit is een van de factoren die tot ernstige structurele werkloosheid leidt. Doordat mensen niet langer betrokken zijn bij de produktie van kapitaal, identificeren zij zich ook niet meer met de gemeenschap die kapitaal voortbrengt. Men voelt zich veeleer verbonden met allerlei uiteenlopende groepen die zich soms agressief van elkaar afgrenzen.

Tijdens de hier beschreven werkbijeenkomst is vanuit verschillende invalshoeken aandacht besteed aan de kenmerken van nieuwe technologieën, de veranderingen in het werk en de politieke verhoudingen die hierdoor ontstaan. Er werd gekeken naar de rol die volwasseneneducatie kan gaan spelen, nu het identiteitsgevoel van mensen niet langer enkel en alleen bepaald wordt door betaald werk. Men was het erover eens dat er nog veel meer studie zal moeten worden gedaan naar de vraag in hoevere de allesoverheersende positie en verdere ontwikkeling van de nieuwe technologieën ertoe kunnen leiden dat een heel groot aantal burgers permanent geen deel meer uit zullen maken van het economisch leven en daardoor uiteindelijk ook cultureel gezien aan de kant komen te staan. Terwijl het recht op werk altijd alleen een ideaal is gebleven, is het recht van mensen op ontplooiing van hun mogelijkheden altijd een van de dragende ethische beginselen van een vrije democratie geweest. Dit beginsel houdt impliciet echter in dat men recht heeft op werk en op een rol bij dat wat van belang is voor de cultuur.

Werkbijeenkomst 2 (Straatsburg - 7 tot 9 november 1994)

Participatie, democratie en ontwikkeling: zijn er nieuwe strategieën voor de volwasseneneducatie?

Vrije democratie veronderstelt een vrije markt die in de kern van de zaak gereguleerd wordt door de politiek, die op ethisch verantwoorde wijze omgaat met macht en een afweging maakt tussen individuele en specifieke belangen en collectieve belangen. De structuren waardoor mensen deel kunnen hebben aan het politieke leven in hun land verliezen onder invloed van de globalisering echter steeds meer aan betekenis. In de huidige tijd verwij-

zen regeringen in debatten over nationale zaken nogal eens naar regelingen in het buitenland of, als ze in het buitenland de degens met elkaar kruisen, op binnenlandse belangen. De politieke discussie is op hoofdpunten gedegenationaliseerd. Het is dan ook meer dan ooit tevoren een taak voor de volwasseneneducatie om ervoor te zorgen dat mensen weer greep krijgen op de politieke discussie en die discussie ook weer gevoerd wordt in termen die relevant zijn voor het bestuurlijke niveau dat nu van politieke betekenis is.

Tijdens de hier beschreven werkbijeenkomst beoogde men vast te stellen welke strategie en methoden er op het gebied van de volwasseneneducatie toe kunnen bijdragen dat alle mensen kunnen participeren en er de nodige partnerships ontstaan tussen alle institutionele en informele hoofdrolspelers die nu een cruciale rol in het democratische gebeuren spelen.

Werkbijeenkomst 3 (Straatsburg - 29 november tot 1 december 1994)

Een nieuw ontwikkelingsconcept van, door en voor de gemeenschap in een veranderende democratie

Tussen distributieve rechtvaardigheid ofte wel de ethische, resp. politieke uitgangspunten voor de verdeling van goederen en diensten in de samenleving en het particuliere eigendom heeft altijd op de een of andere wijze een koppeling bestaan. Doordat gemeenschappen steeds beter georganiseerd en ook steeds meer met elkaar vervlochten raken, is er een steeds grotere rol weggelegd voor de burger bij de vraag welke goederen en diensten verdeeld moeten worden en hoe dit dient te gebeuren.

In het Keynesiaanse beleid dat in de industrialisatieperiode van na de oorlog in de nationale economische systemen de overhand had kon er op brede schaal geparticipeerd worden in het besluitvormingsproces over de verdeling van goederen en diensten. Het compromis tussen de factor arbeid, de factor kapitaal en de overheid, die te zamen investeerden in dat wat naderhand de verzorgingsstaat zou gaan heten, is echter op losse schroeven komen te staan. De vakbonden die voor het merendeel nationale organisaties zijn gebleven, kunnen in



“globale” ondernemingen niet de rol van onderhandelingspartner voor zich opeisen. De overheid die in het verleden bemiddelde tussen de belangen van de factor arbeid en de factor kapitaal wordt nu bovendien als een belemmering op de vrije markt beschouwd.

Het economische beleid in de globale economie weerspiegelt dat er een andere produktieverhouding is ontstaan tussen de factor arbeid en de factor kapitaal. De politieke en sociale vertaling van deze andere produktieverhoudingen zal een geheel eigen vorm, geheel eigen kenmerken hebben. Hetzelfde geldt ook voor de verdeling van goederen en diensten in de samenleving en de participatiemogelijkheden. Zij zullen eveneens een eigen gezicht hebben.

Tijdens de hier beschreven werkbijeenkomst werd aandacht besteed aan de vraag of er in het licht van de participatiemogelijkheden die door de nieuwe economische en sociale verhoudingen ontstaan niet een veel breder ontwikkelingsconcept zou moeten worden uitgewerkt. Daarbij werd de haalbaarheid van een concept bestudeerd waarin ontwikkeling een proces is dat mensen de mogelijkheid biedt om niet langer alleen op grond van de economische verhoudingen deel te hebben aan het politieke leven. De rol die de volwasseneneducatie bij dit proces kan spelen werd daarbij onder de loep genomen.

Werkbijeenkomst 4 (Straatsburg - 12 tot 14 december 1994)

Culturele pluraliteit, minderheden en migratie - hoe kunnen we met elkaar in culturele verscheidenheid leven?

De globale economie is een feit. Doordat eigendom internationaal is geworden, staan stelsels die op nationaal eigendom gebaseerd zijn onder grote druk. Onder invloed van de nieuwe technologieën moeten allerlei rechten en de daarmee samenhangende stelsels zo gedefinieerd worden dat ze in de pas lopen met deze ontwikkeling. Hetzelfde kan gezegd worden voor de culturele pluraliteit, die nu eveneens een feit is. Door die culturele pluraliteit worden de traditionele verhou-

dingen tussen etnische groepen, de natie, de overheid en de verschillende culturen voor grote uitdagingen geplaatst. Dit komt toenemend tot uiting in uitbarstingen van geweld tegen de cultuur van minderheden of degenen die de multiculturele werkelijkheid een gezicht geven.

Tijdens de hier beschreven werkbijeenkomst werd gekeken naar de vraag hoe mensen afzonderlijk en als groep er door volwasseneneducatie toe gebracht kunnen worden om culturele diversiteit als een verrijking en niet als een bron van conflicten te zien. Daarbij werd in het bijzonder ingegaan op de rol van de media en de vraag hoe ervoor gezorgd kan worden dat de multiculturele kant van de Europese samenleving op juiste wijze voor het voetlicht wordt gebracht.

Conclusies

De laatste verkennende werkzaamheden zullen plaatsvinden in een werkbijeenkomst over de juridische en politieke vraagstukken op het gebied van de volwasseneneducatie. Tijdens deze werkbijeenkomst zal gekeken worden naar de vraag wat er nodig is om het recht op volwasseneneducatie of scholing gestalte te geven en welk beleid er gevoerd moet worden om mensen op hun recht te wijzen en ervoor te zorgen dat ze er ook gebruik van maken. Net als bij de vier eerdere werkbijeenkomsten zullen de deelnemers ook dit keer weer allerlei verschillende politieke achtergronden hebben, uit verschillende regio's komen en allerlei verschillende functies op het gebied van de volwasseneneducatie vervullen.

De conclusies uit alle verkennende werkzaamheden zullen in december 1995 aan de orde komen op een intergouvernementele bijeenkomst met een beperkt aantal deelnemers. Het is te hopen dat uit die conclusies dan een beeld zal kunnen worden gedistilleerd over de belangrijkste ontwikkelingen die momenteel in Europa plaatsvinden en de thema's op een rijtje kunnen worden gezet voor een nieuw, in 1996 te starten project.

Literatuur

Bogard, G. *Adult Education and Social Change: final conference report.* DECS/AE (93) 23

Bogard, G. *Adult Education and Social Change: stages in a project.* DECS/AE (93) 29

Gelpi, E. *Employment, Work and Citizenship.* DECS/AE (95) 1

Gelpi, E. *Partnership and Participation.* DECS/AE (95) 2

Gelpi, E. *A New Concept of Development of, by and for the Community in a Changing Democracy.* DECS/AE (95) 3

Gelpi, E. *Cultural pluralism, Minorities and Migration: how to learn to live together in Cultural Diversity.* DECS/AE (95) 4

Gelpi, E. *Synthesis Report.* DECS/AE (95) 5

De meningen in dit artikel komen voor rekening van de auteur en geven niet per definitie het officiële beleid van de Raad voor Culturele Samenwerking en de Raad van Europa weer.



Annie Vinokur

Professor aan de
Universiteit van
Paris-Nanterre, aan-
gesloten bij het
Centre d'Études et de
Recherches sur le
Développement, FORUM, ura,
CNRS 1700



Markt, normen en ge- meenschap, of het nieuwe opvoedkundige systeem¹

In zijn inleiding op de werkzaamheden voor het programma met de titel "Education for democratic citizenship" nodigt Ettore Gelpi ons uit om volwasseneneducatie die de vorming van democratische burgers en verdere ontwikkeling tot doel heeft te zien als "een proces waarbij men weerstand leert bieden tegen het geweld dat men ondergaat of waarmee men geconfronteerd wordt." Maar Hannah Arendt schreef al in de jaren vijftig dat men "bij educatie voorzover het om opvoeding gaat en niet om leren een eindpunt moet kunnen vaststellen. In de politiek heeft men altijd te maken met mensen die al educatie hebben gehad. Als iemand voorstelt om volwassenen educatie te gaan geven, dan neemt hij of zij zich in feite voor om hen te bevoogden....Daar men volwassenen geen educatie meer kan geven, doet men net alsof men educatie geeft, terwijl men in feite alleen maar wil dwang wil uitoefenen, maar daarbij geen geweld wil gebruiken."

In alle projecten op het gebied van de volwasseneneducatie waarin bewust gewerkt wordt aan de rol van mensen bij het democratisch gebeuren en verdere ontwikkeling moet rekening worden gehouden met deze tegenstrijdigheid. Vanuit dit oogpunt moeten eerst de dimensies van onze samenleving in kaart worden gebracht die op geweld gericht zijn en tot educatie dwingen. Deze dimensies zullen eveneens bestreden moeten worden.

De stelling van dit artikel luidt als volgt: de huidige samenleving met haar ingrijpende veranderingsprocessen bevoogt mensen en dit gebeurt, ongeacht hun leeftijd, met behulp van een algemeen verbreid opvoedkundig systeem dat niet inhoudelijk maar procedureel werkt.

leeftijdscategorie die wij op grond van telkens veranderende arbeidsmarkten hebben. Iemand kan op achttienjarige leeftijd al te oud zijn als kinderarbeid hoog staat aangeschreven. Omgekeerd kunnen mensen ook steeds langer jong worden gehouden (eindeloze "reeksen overstappen naar het werkende bestaan") en steeds vroeger aan de kant worden gezet (afvloeiing in werkloosheid of vut). In het economisch leven wordt er dus gebruik gemaakt van een specifiek "opvoedkundig systeem" dat mensen op elk moment bijbrengt welke "leeftijd" en "waarde" zij hebben. Deze "educatie" heeft een even "permanent" karakter als leerprocessen.

Een van de aspecten die aan het ontkennen van het bestaan van "leeftijden" zit is dat de behoefte aan reproductie wordt geloofend. Dit geschiedt zowel in samenlevingen waar munt wordt geslagen uit kinderarbeid als in samenlevingen waarin het werkende bestaan van beide seksen (zowel in tijd als in intensiteit) geconcentreerd is in de vijftien of twintig jaar waarin ook voor de biologische reproductie en de maatschappelijke integratie van de kinderen moet worden gezorgd.

Reproductie staat accu- mulatie in de weg

Wanneer het accumulatieproces ingekapseld is in een traditionele samenleving, geschiedt alles alsof de human resources (evenals de natuurlijke hulpbronnen) er in onuitputtelijke voorraden zijn, bijna niets kosten (de enige kosten zijn verbonden aan het winnen en bruikbaar maken ervan) en weer in hun oorspronkelijke toestand terug kunnen worden gebracht. Bovenallige of opgebrande arbeidskrachten gaan terug naar de traditionele sec-

"In de moderne, op accumulatie gerichte samenleving bevinden wij ons in de leeftijdscategorie die wij op grond van telkens veranderende arbeidsmarkten hebben."

"Leeftijd" bestaat niet meer

In een traditionele samenleving (productie voor eigen gebruik en geringe productie voor de markt), die gericht is op reproductie, wordt iemand volwassen op het moment waarop er op rituele wijze verklaard wordt, dat hij/zij in staat is biologisch, materieel en cultureel deel te nemen aan de aflossing van de oudere generatie, d.w.z. wanneer iemand voldoende vertrouwd is met de kennis en de regels die in het kader van de arbeidsverdeling voor de instandhouding en het voortbestaan van de groep zorgen.

In de moderne, op accumulatie gerichte samenleving bevinden wij ons in de

1) Noot van de redactie:
Het betreft hier een voordracht die werd gehouden tijdens workshop III: "A new concept of development of, through and for the community in an evolving democracy ?", een workshop die door de Raad van Europa werd georganiseerd (zie het voorgaande artikel van Madalen Teeple).



toren van de maatschappij, die de kosten van het reproductieproces overigens zo laag mogelijk houden. Om echter te bereiken dat arbeidskrachten, die voortgebracht en gevormd zijn binnen de traditionele sectoren, zich kant en klaar, met hun lichamelijk en psychisch uithoudingsvermogen en hun morele normen aan de fabriekspoort aandienen, moeten ze daar wel toe gebracht worden, moeten ze daartoe genoodzaakt zijn. Anders gezegd, de vernietiging van de traditionele sectoren (het feit dat het reproductieproces in de traditionele sectoren onmogelijk wordt) moet hen daartoe dwingen. De kosten die verbonden zijn aan de winning van human resources uit de traditionele sectoren van de samenleving zijn met andere woorden laag op de korte termijn, maar kunnen zeer hoog zijn op de lange termijn. In het gevecht om de gouden eieren wordt de kip geslacht. De vernietiging van de traditionele sectoren "is er de oorzaak van dat ons contact met de natuur verstoord is, niet alleen met de natuur buiten en de ecologische systemen die ons leefmilieu vormen, maar ook met ons binnenste, met de biofysische en psychische natuur van de mens. De problemen die we thans hebben, treden telkens op wanneer resources - die in de naoorlogse periode werden beschouwd als "vrij beschikbare zaken" die naar believen konden worden gebruikt - schaarser worden, hetzij doordat gemakkelijk exploiteerbare voorraden uitgeput raken (dit geldt voor grondstoffen en energie), hetzij doordat de wijze waarop ze worden geëxploiteerd (dit geldt vooral voor biologische en maatschappelijke resources) ondermijnend werkt voor het reproductieproces dat lange tijd nodig heeft gehad om vorm te krijgen. (LUTZ 1990, p. 200-201).

Vanuit het oogpunt van de accumulatie van kapitaal is het reproductieproces van de mens in de maatschappij alleen interessant voor zover dat reproductieproces een probleem vormt. Een voorbeeld daarvan hebben we gezien tegen het einde van de negentiende eeuw, toen de uitzonderlijk zware vrouwen- en kinderarbeid het reproductieproces van de categorie arbeiders plaatselijk in gevaar bracht. Op dit moment worden alle omstandigheden voor het reproductieproces van de factor arbeid en de sociale verbanden in de meest ontwikkelde landen door het kapitaal als een hinderpaal voor

accumulatie beschouwd. Dit geldt vooral nu er sprake is van:

- globalisering - aan de vlotte doorstroming van kapitaal moet op mondiale schaal een vlotte doorstroming van arbeid beantwoorden;
- een voortdurende ontwikkeling van de produktietechnieken - dit vereist van de arbeidskrachten niet langer alleen een gestandaardiseerde manier van werken en know-how, maar ook een snel aanpassingsvermogen en een intelligent gebruik van informatie waardoor een "despotisch" personeelsbeleid onmogelijk wordt;
- een consolidatie van het leger aan boventalligen die niet meer door de traditionele sectoren kunnen worden opgenomen, omdat die er niet meer zijn.

Om in het licht van de afbraak van de traditionele samenleving in te kunnen spelen op de nieuwe eisen van het kapitaal lijkt er een algemeen verbreid "opvoedkundig systeem" tot stand te komen dat niet zozeer **inhoudelijk** maar **procedureel** werkt en op twee institutionele pijlers berust, namelijk de **markt** (waar mogelijk) en de **gemeenschap** (daar waar de markt niet kan doordringen).

De markt als opvoedkundig systeem

De markt is een systeem dat beloningen en straffen uitdeelt en heeft twee verdiensten:

- het is een "neutraal", anoniem systeem dat veeleer met aansporingen dan met geweld als pressiemiddel werkt;
- het systeem heeft de uiterlijke kenmerken van een democratie (zij het een censusdemocratie) in die zin dat de vraag kan worden weergegeven als een "stem" waarin de individuele voorkeur tot uiting komt.

Tegen deze achtergrond kan de ineensstorting van de communistische landen en het gebrek aan ontwikkeling van de meest achtergebleven landen toegeschreven worden aan een "tekort aan democratie" bij het accumulatieproces, of anders ge-

"Boventallige of opgebrachte arbeidskrachten gaan terug naar de traditionele sectoren van de maatschappij, die de kosten van het reproductieproces overigens zo laag mogelijk houden."

"De problemen die we thans hebben, treden telkens op wanneer resources - die in de naoorlogse periode werden beschouwd als 'vrij beschikbare zaken' die naar believen konden worden gebruikt - schaarser worden (...)."

"(...) lijkt er een algemeen verbreid 'opvoedkundig systeem' tot stand te komen dat niet zozeer inhoudelijk maar procedureel werkt en op twee institutionele pijlers berust, namelijk de markt (waar mogelijk) en de gemeenschap (daar waar de markt niet kan doordringen)."



zegd aan het echec van een autoritair, gecentraliseerd en bureaucratisch opvoedkundig systeem. De programma's voor structuurhervormingen hebben dan ook op het eerste gezicht veel weg van een opvoedkundig systeem dat indirect leert wat rationeel is. Er worden procedures in het leven geroepen of hersteld die concurrentie mogelijk maken, er wordt een einde gemaakt aan protectionistische maatregelen en de overwaarding van de eigen munt, men opent zich voor de wereldmarkt, met het oog op reële lonen en prijzen worden subsidies en voorgeschreven prijzen afgeschaft, de rol van de staat wordt teruggedrongen en men privatiseert... Met dergelijke maatregelen beoogt men de productiesector te stimuleren, het concurrentievermogen tegenover het buitenland te herstellen, het aanbod te herstructureren en te variëren, sparen en investeren aantrekkelijk te maken... en mensen aan te sporen om al naar gelang de wisselende prijssignalen gebruik te maken van hun menselijke of materiële mogelijkheden.

Maar de maatschappelijke voorwaarden voor het accumulatieproces worden ook gereproduceerd op plaatsen waar de markt niet rechtstreeks of op zichzelf als aansporingssysteem kan functioneren. Daar waar mogelijk worden regels en normen opgesteld die de werking van de markt aanvullen of vervangen en komt er een "quasi-marktgestuurd opvoedkundig systeem" tot stand dat leert wat rationeel is. We geven hier een aantal voorbeelden.

Binnen de onderneming

Het bedrijf is per definitie *"een systeem waarbinnen het resources management afhangt van een ondernemer, d.w.z. van een of meerdere personen die in een bestel dat op concurrentie drijft bij managementbeslissingen de plaats innemen van het prijsmechanisme"* (Coase 1937, blz. 339). Maar het "despotisme" van de werkgevers en hiërarchische controles stuiten af op zich "opportunistisch" opstellende werknemers, nu ondernemers in de post-tayloriaanse arbeidsorganisatie-modellen slechts over beperkte informatie beschikken. *"Men kan in een marktgestuurde geïndividualiseerde concurrentiesituatie geen volstrekt doeltreffende controle verwachten."* (Alchian-Demsetz, p. 781). In

een groot deel van het personeelsbeleid gaat het er dan ook om dat "gezagsverhoudingen" worden vervangen door "democratisch alternatieve" aanmoedigingsystemen, zoals het systeem dat werkt met "chef-operators". Dergelijke systemen moeten tot grotere produktiviteit leiden, doordat ze een mentaliteit in de trant van "we zien wel wat ervan komt" en "lijntrekkerij" bij het personeel tegen gaan.

Op school

Door te stellen dat de financiering van het onderwijs na de leerplichtige periode een zaak is van de particuliere huishoudens, zoals belangrijke internationale organisaties naar voren brengen, moeten mensen ertoe aangespoord worden om verstandig en al naar gelang de markt-signalen gebruik te maken van hun human capital. Op deze wijze moet a) de "sociale verspilling" van de "onderwijs-inflatie" worden tegengaan, b) concurrentie in de onderwijsvoorziening tot stand worden gebracht, en c) moeten de eigen inspanningen worden gestimuleerd en afgestemd op de veranderende economische eisen. Anders gezegd, de autonomie van het onderwijssysteem ten opzichte van het productiesysteem moet zo worden verminderd.

Een goed functionerende markt vereist echter een informatiesysteem over de kwaliteit van het produkt. Aan de andere kant kan de markt de produktie van kennis zelf niet reguleren daar daarvoor een gezagsverhouding nodig is. Vandaar dat er een systeem met aanvullende normen komt.

□ Examens en diploma's worden internationaal genormaliseerd, zodat de arbeidsmarkt op wereldschaal gehomogeniseerd kan worden en het gemakkelijker wordt om zich snel te verplaatsen.

□ In samenlevingen waarin het huisgezin geen culturele waarde meer heeft en de school ook geen culturele waarden meer doorgeeft, komen onderwijs-evaluaties in de plaats van marktprijzen, zodat leerlingen bijgebracht wordt dat zij permanent moeten afwachten welke "waarde" ze voor de buitenwereld hebben.



□ Doordat evaluatienormen van hoog tot laag worden toegepast wordt a) “nutteloze” kennis vernietigd - de inhoud van kennis wordt bepaald door toetsingsregels - en b) wordt deze inhoud als vanzelf zonder rechtstreekse dwang opgelegd aan degenen die onderwijs geven.

□ Door de normalisering van het product van het onderwijs worden a) de taylorisering en normalisering d.w.z. de “industrialisering” van de onderwijsproductie bevorderd (vgl. bijvoorbeeld de invoering van de ISO 9000 normen in de opleidingsinstituten in Europa) en wordt b) een bijdrage geleverd aan een individualisering die ertoe leidt dat de informatica-industrie in deze niet-marktgestuurde sector kan oprukken.

De gemeenschap als opvoedkundig systeem

Het reproductieproces van de mens in de maatschappij vindt echter ook plaats op gebieden waar noch de markt noch de substituten ervan een opvoedkundige functie kunnen vervullen, zoals gezin, solidariteit, maatschappelijke verbanden...

Voor het reproductieproces van de mens in gezinsverband is een minimum aan zekerheid vereist. Alle instituties van traditionele samenlevingen zijn gericht op de noodzakelijke strijd tegen het dodelijke gevaar dat materiële onzekerheid voor het reproductieproces van de mens met zich meebrengt (invloed van klimaatwisselingen op de productie voor eigen gebruik, invloed van de markt op de kleinschalige marktgerichte productie). De vernietiging van deze instituties heeft in sommige landen in de loop der geschiedenis geleid tot de ontwikkeling (een langzame en moeizame ontwikkeling via sociale strijd en onderhandelingen) van het enige nieuwe dat het kapitalisme voor het reproductieproces van de mens heeft voortgebracht, namelijk “werkgelegenheid”. Werkgelegenheid houdt in dat mensen een baan hebben (arbeidsactiviteit verricht die neergelegd is in het arbeidsrecht) en daarvoor “loon” ontvangen. Het loon wordt vastgesteld aan de hand van schalen op basis waarvan a) premies worden afgedragen die recht geven op aan het loon gerelateerde uitkeringen en (b) waarover door de sociale partners in

een bepaald gebied onderhandeld wordt. Door de werkgelegenheid kan de mens losgemaakt worden uit gemeenschapsbanden en opgenomen worden in het openbare leven. Dit is een buitengewoon vernieuwende constructie waardoor los van eigendom zekerheid wordt verkregen en op nationaal niveau geheel eigen banden kunnen worden aangegaan.

Tegen de achtergrond van de mondialisering van de economie vindt momenteel een afbraak van de werkgelegenheid plaats. De (in alle opzichten aanvechtbare) stelling waarmee men dit in het algemeen verdedigt is dat de “verzorgingsstaat een luxe is die onze samenlevingen zich niet meer kunnen veroorloven.”

Door de polarisering op het gebied van de inkomens, de verpaupering en de afname aan zekerheid bij een steeds groter wordend deel van de bevolking zitten de Amerikanen om met Reich te spreken “niet allemaal meer in hetzelfde schuitje” (ditzelfde kan ook voor andere volkeren worden gezegd) Men kan niet meer beweren “dat datgene wat goed is voor General Motors, ook goed is voor de Verenigde Staten”. General Motors heeft namelijk noch voor de productie, noch voor de verkoop van auto's Amerikaanse werknemers nodig. De instandhouding en reproductie van aan hun lot overgelaten bevolkingsgroepen is voor het kapitaal en de overheid dan ook niet langer een economische noodzaak, maar een politiek vraagstuk.

Het probleem dat dan nog overblijft is dat de sociale rust tegen zo laag mogelijke kosten veilig moet worden gesteld. Tegen deze achtergrond zien we op dit moment dat bepaalde instituties van traditionele samenlevingen die de verdienste hadden dat ze zorgden voor solidariteit aan de basis en morele orde opnieuw de kop opsteken. Een synthese hiervan treft men aan in het “communautarisme” van Etzioni, dat tot doel heeft “alle institutionele krachten te kanaliseren zodat mensen gedwongen zijn te doen wat zij behoren te doen.” (D'Antonio, 1994)

□ Terugkeer naar de waarden van het traditionele gezin en de moraal

Hierdoor kan de weerstand van “fundamentalisten” tegen vernieuwingen weer worden ingeschakeld en kunnen de

“Het reproductieproces van de mens in de maatschappij vindt echter ook plaats op gebieden waar noch de markt noch de substituten ervan een opvoedkundige functie kunnen vervullen, zoals gezin, solidariteit, maatschappelijke verbanden.”

“Tegen de achtergrond van de mondialisering van de economie vindt momenteel een afbraak van de werkgelegenheid plaats. De (...) stelling waarmee men dit in het algemeen verdedigt is dat de ‘verzorgingsstaat een luxe is die onze samenlevingen zich niet meer kunnen veroorloven’.”



fundamentalistische kanten van alle religies op wereldschaal worden gemobiliseerd.

□ Toepassing van het “subsidiariteitsbeginsel”

“De verantwoordelijkheid voor elke situatie ligt in de eerste plaats bij diegenen die het meest met die situatie te maken hebben. Alleen wanneer iemand er in zijn eentje niet in slaagt een oplossing te vinden, moet het gezin iets doen. Als het gezin niets kan uitrusten, dan wordt het een aangelegenheid voor de plaatselijke gemeenschap. En alleen wanneer ook de plaatselijke gemeenschap niet bij machte is om iets aan het probleem te doen, moet men zich tot de staat wenden.” (Etzioni, 1994). Dit terugverwijzen naar de “eigen verantwoordelijkheid” impliceert a) dat “rechten” ontkend worden, b) dat armen met armen solidair moeten zijn en rijken met rijken en c) dat er slechts onder bepaalde voorwaarden een beroep op de nationale solidariteit kan worden gedaan of anders gezegd dat de naastenliefde als opvoedkundig systeem op de voorgrond treedt. *“Maatschappelijk werkers die zich bezighouden met die bevolkingsgroepen hebben de neiging alle levenswijzen die zij tegenkomen goed te keuren. Zij moeten een andere houding aannemen en weer als vertegenwoordigers van de samenleving optreden die essentiële waarden aanreiken aan mensen die anders onbereikbaar zouden blijven. Zij moeten*

zichzelf tot rechter benoemen en ondubbelzinnig op de bres staan voor gezonde en verantwoorde levenswijzen. Dat diegenen die niet ingaan op de behoeften van de samenleving een lichte straf wordt opgelegd is terecht.” (Etzioni 1994).

□ Participatie bij het “lokale” democratische leven

Dit “lokale” democratische leven beperkt zich tot een aantal kleine reproductie-eenheden, zoals gezin, buurt, school, parochie... d.w.z. tot plaatsen waar democratie de meeste kans maakt om de morele orde te versterken en afwijkingen de kop in te drukken. Het gaat niet om democratische inspraak bij besluiten over produktiedoelstellingen en werkgelegenheid. De “markt” wordt voorgesteld als iets van buitenaf waarop men geen greep heeft, en wanneer de macht om over het leven van mensen en groepen te beschikken in een enkel iemand wordt belichaamd, dan is die iemand ontoegankelijk (zie de film van Michael Moore: “Roger and Me”).

De markt en de gemeenschap komen zo naar voren als impliciete en expliciete opvoedkundige systemen die goede diensten bewijzen nu de onzekerheid weer op het gezin wordt afgeschoven of, anders gezegd, nu de accumulatie-eisen van de korte termijn het winnen van de menselijke en maatschappelijke reproductie op de lange termijn.

Literatuur

Arendt, H.: *La crise de la culture*, Gallimard, Parijs 1972.

Coase, R.H.: *The Nature of the Firm*, Economica, 1937.

Etzioni, A., D'Antonio, M.: artikelen opgenomen in *Courrier International*, nr.211, 17; 13 nov. 1994.

Lutz, B.: *Le mirage de la croissance marchande*, Éditions de la MSH, Parijs 1990.

Reich, R.: *The Work of Nations*, Simon & Schuster, London N.Y., 1991.

De meningen in dit artikel komen voor rekening van de auteur en geven niet per definitie het officiële beleid van de Raad voor Culturele Samenwerking en de Raad van Europa weer.



Vakbeweging en scholing: het recht van werknemers op scholing van begin jaren zeventig tot begin jaren negentig



Vittorio Capecchi

Hoogleraar sociologie aan de universiteit van Bologna, hoofd van het regionale bureau voor de

registratie van ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

Ter illustratie van het thema "democratie en opleiding" wordt hier de geschiedenis geschetst van de vakbonden en het recht op scholing in het Italië van na de arbeiders- en studentenopstanden van 1968. Hiertoe gaan we in op het economisch-sociologische tijdschrift *"Inchiesta"* (waarvan de hoofdredactie in Bologna gevestigd is en dat wordt uitgegeven door Dedalo in Bari) en de banden van dit tijdschrift met de vakbonden in Bologna en Emilia Romagna in de afgelopen vijftwintig jaar¹. Dit tijdschrift, dat door mij is opgericht en geredigeerd wordt, heeft zich - meer dan welk ander Italiaans tijdschrift ook - ingezet voor de in 1973 met succes bekroonde strijd van de vakbeweging voor de invoering van honderdvijftig uur scholingsverlof. Inzet van deze strijd was een van de meest originele vakbondseisen in Europa: honderdvijftig uur doorbetaald verlof voor scholing indien de werknemer ook nog honderdvijftig uur van zijn of haar vrije tijd voor scholing reserveert.

Het recht op verlof voor scholingsactiviteiten werd in de jaren zeventig vooral benut om onderwijsachterstanden weg te werken. In een regio als Emilia Romagna werden de scholingsactiviteiten in de eerste jaren gecoördineerd door de Federazione dei lavoratori metalmeccanici. In dit artikel schetsen we het scholingsbeleid van deze vakbond in de periode waarin heel veel werknemers gebruik hebben gemaakt van het scholingsverlof, namelijk het midden van de jaren zeventig. Daarna worden de kenmerken op een rijtje gezet van het

scholingsbeleid van de vakbonden in Emilia Romagna in de periode waarin de belangstelling voor het scholingsverlof tanende was.

Aan de hand van een analyse van het Bolognese tijdschrift "Inchiesta" gaat de auteur in op het interpretatiemodel dat de vakbeweging in de jaren zeventig ten aanzien van de relatie opleiding-werk hanteerde en op de structurele belemmeringen die dit model op het punt van het scholingsbeleid met zich meebracht. Dit model, het conflictmodel dat van oudsher staat voor de strijd in grote industriële ondernemingen en dat stoelt op het uitgangspunt dat kwalificaties gehonoreerd moeten worden, heeft allengs plaatsgemaakt voor het technocratisch-functionalistische model. Dit model, dat typerend is voor het meer gedifferentieerde beleid van het midden- en kleinbedrijf, gaat ervan uit dat er on-the-job technologische kennis wordt verworven. De vakbeweging was niet in staat om in te haken op dit epistemologische keerpunt. Duidelijk gewaarschuwd door onderzoeken in de bedrijfstakken is de vakbeweging op het punt van de technologische kennis en het scholingsbeleid blijven vasthouden aan interventies op basis van medezeggenschap. Vanuit de vakbeweging zijn geen nieuwe modellen ontwikkeld. De vakbeweging gaat zo voorbij aan de fundamentele vraag waarvoor de sociaal-economische ontwikkeling ons stelt, namelijk hoe kunnen de technologische ontwikkeling die steeds meer regionale trekken krijgt en de economische eisen die daaraan verbonden zijn in overeenstemming worden gebracht met de steeds groter wordende verschillen in de vraag naar scholing.

Met de discussies in *"Inchiesta"* (dat in de jaren zeventig overal te koop was en een oplage had van 80.000 exemplaren) als uitgangspunt en aan de hand van de bijzondere positie van de hoofdredacteur van dit blad, die officieel directeur wordt van het onderzoeksbureau van de Federazione dei lavoratori metalmeccanici kan een goed beeld worden verkregen van de interpretatiemodellen waarover het tijdschrift en de vakbeweging het aanvankelijk eens waren. Maar nog in de jaren

1) Zie voor de geschiedenis van de vakbonden en het industrialiseringsproces in Emilia Romagna en in Bologna van het eind van de oorlog tot heden Capecchi (1987, 1989, 1990b, 1992) en Capecchi en Pesce (1993). Voor de geschiedenis van de eerste twintig jaar van het tijdschrift *"Inchiesta"* wordt verwezen naar nummer 94, en met name naar het artikel van Elda Guerra en Adele Pesce (1991).



In het verlengde van de (...) "opstanden van 1968" (...) ontstaan er organische banden tussen vakbeweging en academici."

zeventig brengt het tijdschrift de zwakke punten in kaart van het interpretatiemodel dat door de vakbeweging gehanteerd wordt. De vakbeweging haakt hierop echter nauwelijks in.

Aan het begin van de jaren tachtig komt er een einde aan de overeenstemming tussen de vakbonden (waarmee ook een einde komt aan de functie van de hoofdredacteur van "Inchiesta" als directeur van het onderzoeksbureau van de Federazione dei lavoratori metalmeccanici). In de jaren daarna veranderde de opstelling van de bonden zowel ten aanzien van de problemen in de regio's als ten aanzien van de scholing voor werknemers. Aan de hand van "Inchiesta" (dat in de jaren tachtig en negentig alleen nog in de boekhandel te koop is en slechts een oplage van 5.000 exemplaren heeft) kunnen we de discussie over het thema vakbeweging en scholing tot op de dag van vandaag volgen en nagaan op welke vragen de bonden het best hebben weten te reageren.

Scholingsbeleid voor werknemers in het begin van de jaren zeventig: opstelling en interpretatiemodellen

Om het scholingsbeleid van de Italiaanse vakbonden in de jaren zeventig te kunnen begrijpen, moeten we *twee punten* in het oog houden. Om te beginnen breekt er, na de arbeiders- en studentenopstanden van 1968 en de successen van de vakbeweging in het begin van de jaren zeventig, *een fase van grote expansie voor de vakbonden aan*. Alleen al bij de Confederazione Generale del Lavoro stijgt het aantal ingeschreven leden van 2.461.000 in 1968 naar 4.528.000 in 1978. De vakbonden en in het bijzonder de Federazione dei lavoratori metalmeccanici oefenen in het begin van de jaren zeventig *enorm veel aantrekkingskracht uit op studenten en universiteitsdocenten*. Sociologen en economen zijn zeer beïnvloed door de arbeiders- en studentenopstanden van 1968. Hierdoor ontstaan er organische banden tussen vakbeweging en academici.

Mijn eigen verleden is hier een goed voorbeeld van. Als docent sociologie aan de

universiteit van Bologna en hoofdredacteur van "Inchiesta" ben ik eerst op het gebied van de gezondheidszorg voor werknemers beginnen samen te werken met de Federazione dei lavoratori metalmeccanici. Daarna heb ik de activiteiten in verband met het scholingsverlof binnen de universiteit gecoördineerd en in 1975 ben ik directeur geworden van het onderzoeksbureau van de Federazione dei lavoratori metalmeccanici. Dit ben ik gebleven tot 1983, het jaar waarin het bureau werd opgeheven en er een eind kwam aan de overeenstemming tussen de vakbonden.

De belangrijkste activiteiten van de Federazione dei lavoratori metalmeccanici in de jaren zeventig, die van belang zijn voor ons relaas over vakbonden en scholing, hebben voornamelijk betrekking op vier terreinen.

a) Scholingsactiviteiten in het kader van het scholingsverlof van honderdvijftig uur
Het scholingsverlof van honderdvijftig uur wordt vooral benut om onderwijsachterstanden in te halen (in Emilia Romagna stijgt het aantal cursussen van 42 in 1973-1974 tot 202 in 1976-1977, daarna daalt het aantal tot 106 in 1980-1981). Aan de universiteiten worden tegelijkertijd korte cursussen gegeven die eenzelfde ontwikkeling te zien geven (hoogtepunt medio jaren zeventig, waarna een daling optreedt). De cursussen staan in het teken van heel verschillende thema's, zoals economie en geschiedenis van de vakbeweging, maar er zijn ook praatgroepen bij voor werkende vrouwen en universiteitsdocentes die willen nadenken over de positie van de vrouw in het werkende bestaan en daarbuiten.

b) Activiteiten ten aanzien van het onderwijssysteem

In de jaren zeventig wordt in een aantal nummers van het tijdschrift van de Federazione dei lavoratori metalmeccanici, "Impegno Unitario" aandacht besteed aan de selectie in het onderwijs en aan het belachelijke beeld dat in schoolboeken van boeren en arbeiders wordt gegeven. Deze nummers worden verspreid en bediscussieerd met werknemers uit de metaal. Men hoopt dat zij op de scholen van hun kinderen protest zullen aantekenen tegen dit vertekende beeld en zich zullen opgeven voor het scholingsverlof, zodat ze vanuit de visie van de arbeidersklasse kennis zullen vergaren.



c) Activiteiten op het gebied van de gezondheidszorg in bedrijven

In fabrieken worden door bedrijfsartsen onderzoeken gestart, waarbij vastgesteld wordt welke factoren op een bepaalde afdeling schadelijk zijn voor de lichamelijke dan wel geestelijke gezondheid. De artsen brengen daarna in *gemeenschappelijk overleg* een rapport uit, dat vervolgens weer door de vakbond wordt gebruikt in het aanvullende c.a.o.-overleg. Het scholingsbeleid komt stukje bij beetje op de afdelingen tot stand: in dit kader wil men niet alleen kennis overdragen, maar ook een sfeer van vertrouwen onder de werknemers scheppen en bevorderen dat zij zich bewust worden van de ongemakken in fabrieken en daarmee goed leren omgaan, gezien het feit dat het werk nu eenmaal moet doorgaan.

d) Onderzoek onder coördinatie van het onderzoeksbureau

Ter voorbereiding op het werkoverleg en de onderhandelingen in fabrieken worden zowel op de werkvloer als op kantoor reconstructies gemaakt van de informatieprocessen en de wegen die materialen afleggen. Hierdoor wordt inzicht verkregen in de vraag wat er organisatorisch moet veranderen.

In het begin van de jaren zeventig wordt zowel bij de activiteiten van de vakbonden als bij universitaire onderzoeken ten behoeve van de vakbeweging *één gemeenschappelijk model* voor de interpretatie van de werkelijkheid gehanteerd, namelijk *een model dat tegengesteld is aan het technocratisch-functionalistische model en dat uitgaat van conflicten tussen verschillende maatschappelijke klassen*.

In het *technocratisch-functionalistische model* vormen technologische innovaties de kern van alle veranderingen in de maatschappij. Door technologische innovaties veranderen zowel de inhoud als de vorm van beroepen en de verschillende soorten werk. Tegen deze achtergrond is het een eerste vereiste dat de opleidingssystemen aangepast worden. Onderwijs en beroepsgerichte scholing moeten worden veranderd, zodat ze aansluiten bij de veranderingen op technologisch vlak.

In het *conflictmodel* vormen de *conflicten* die het gevolg zijn van tegenstellin-

gen tussen verschillende klassen in de maatschappij de kern van alle maatschappelijke veranderingen. De heersende klasse probeert aan de macht te blijven. In het conflictmodel is het bestrijden van ongelijkheid het voornaamste doel. In het technocratische model gaat het erom dat de status quo wordt gehandhaafd.

Het boek van Don Milani met de titel *“Lettera a una professoressa”* (1967) is een van de onderbouwingen voor het conflictmodel in Italië. In dit boek wordt aangetoond dat de selectie in het onderwijs vooral ten koste gaat van kinderen uit arbeidersgezinnen en de inhoud van de schoolboeken en de opstelling van het onderwijzend personeel niet aansluiten bij de problemen en werkelijkheid waarmee de arbeidersklasse te maken heeft.

Het scholingsverlof van honderdvijftig uur, waarvoor de vakbeweging en de arbeidersklasse zich sterk hebben gemaakt, is op dit conflictmodel gebaseerd. *Dit verklaart ook waarom in de opleidingsprogramma's waarvoor scholingsverlof wordt verleend, veel aandacht wordt besteed aan het inhoudelijke aspect. Het behalen van diploma's is niet het enige wat telt.* De inhoud van de cursussen die bedoeld zijn om onderwijsachterstanden weg te werken, wordt dan ook bepaald door de vakbeweging en degenen die de opleidingen coördineren. Het tijdschrift *“Inchiesta”* zet zich met heel haar redactie in om van de regeling omtrent het scholingsverlof een succes te maken. Er worden economische en sociologische artikelen gepubliceerd vanuit de visie van de arbeidersklasse. Hierdoor vindt het tijdschrift in de jaren zeventig veel aftrek.

Dat er zwakke punten zitten aan het door de bonden gehanteerde interpretatiemodel, wordt in de loop van de jaren zeventig door het tijdschrift naar voren gebracht. *De vakbeweging in Emilia Romagna haakt hierop maar te dele in.* De nationale vakbeweging reageert helemaal niet.

Het *eerste zwakke punt heeft te maken met het feit dat de vakbeweging in Italië* (maar natuurlijk niet alleen in Italië) uitgaat van grote ondernemingen die gericht zijn op massaproductie en *het tayloristisch-fordistische model als allesoverheersend model op het gebied van de arbeidsorganisatie beschouwt.* In het begin van

“In (...) de jaren zeventig wordt (...) één gemeenschappelijk model voor de interpretatie van de werkelijkheid gehanteerd, namelijk een model dat tegengesteld is aan het technocratisch-functionalistische model en dat uitgaat van conflicten tussen verschillende maatschappelijke klassen.”

“In het technocratisch-functionalistische model vormen technologische innovaties de kern van alle veranderingen in de maatschappij. Door technologische innovaties veranderen zowel de inhoud als de vorm van beroepen (...).”

“In het conflictmodel vormen (...) conflicten (...) tussen verschillende klassen in de maatschappij de kern. De heersende klasse probeert aan de macht te blijven.”



Door de analyses van de "subsystemen van kleine en middelgrote ondernemingen" (...) komt het "interpretatiemodel waarin alleen een plaats is ingeruimd voor grote ondernemingen (...) op losse schroeven te staan."

"(...) het kenmerkend voor industriële samenlevingen als de Italiaanse (en alle andere hooggeïndustrialiseerde samenlevingen) is dat werkloosheid onder academici niet te vermijden valt."

de jaren zeventig leidt dit ertoe dat kleine ondernemingen nauwelijks enig gewicht in de schaal leggen. Ze worden, zelfs in regio's waar geen grote ondernemingen gevestigd zijn, slechts als "randverschijnselen" van grote ondernemingen gezien.

In "*Inchiesta*" worden de verschillende ontwikkelingen in de Italiaanse regio's echter in kaart gebracht. Daarbij blijkt gaandeweg dat er *een heel ander type ontwikkeling aan de gang is dan de ontwikkeling die de regio's in Noord-Italië met hun grote aantal grote ondernemingen hebben doorgemaakt. Het beeld lijkt ook niet op dat van Zuid-Italië waar helemaal geen ontwikkeling van de grond komt.* Er komt met andere woorden naar voren dat er naast Noord- en Zuid-Italië nog een "derde Italië" ("*Una terza Italia*" is ook de titel van een boek van Arnaldo Bagnasco dat in 1977 verschijnt) bestaat. Dit "derde Italië" bestaat uit subsystemen van kleine en middelgrote ondernemingen die machines produceren die aan de wensen van de klant kunnen worden aangepast. "*Inchiesta*" toont aan dat er in regio's als Emilia Romagna veel van dergelijke kleine ondernemingen te vinden zijn en dat die opgezet zijn en gerund worden door mensen die eerst als geschoolde werknemer ervaring hebben opgedaan. Het interpretatiemodel waarin alleen een plaats is ingeruimd voor grote ondernemingen, komt zo op losse schroeven te staan. Dit punt wordt door de vakbeweging in Emilia Romagna opgepikt, maar niet door de nationale vakbonden die de grote onderneming als speerpunt voor hun activiteiten blijven beschouwen.

Uit de analyses van de kleine, in subsystemen georganiseerde ondernemingen komt nog een tweede zwakke punt naar voren van de interpretaties die in de jaren zeventig door de vakbeweging en vele van hun externe medewerkers gehanteerd worden. Doordat men ervan uitgaat dat het tayloristisch-fordistische model het allesoverheersende model op het punt van de arbeidsorganisatie is, gelooft men tevens dat er *een bijzondere relatie bestaat tussen industriële ontwikkeling en scholingsbeleid.* Men heeft een grote fabriek en massaproductie voor ogen en denkt dat er voor industriële ontwikkeling niets

anders nodig is dan een beperkt aantal specialisten (ingenieurs en technici met vergaande specialisaties) die in staat zijn om leiding te geven aan een groot aantal produktiemedewerkers die slechts uitvoerende taken hebben.

Het vooruitkomen van mensen die diploma's behalen wordt in deze optiek niet als iets positiefs beschouwd. Men gaat er namelijk vanuit dat er voor de industriële ontwikkeling op basis van grote tayloristisch-fordistisch georganiseerde ondernemingen niet veel werknemers nodig zullen zijn die over een diploma beschikken. In de Verenigde Staten komen in de jaren zeventig dan ook boeken uit met veelzeggende titels als *Education and Jobs: The great Training Robbery* (Ian Berg, 1970) en *The Overeducated American* (R.B. Freeman, 1976). Doorleren en een diploma behalen wordt als een grote valstrik beschouwd. Amerikaanse jongeren zijn veel te goed opgeleid.

Deze interpretatie vindt ook aanhang in Italië, waar aan het eind van de jaren zestig zo'n dertig procent van alle jongeren in de hoogste klassen van het middelbaar onderwijs zit. In een publikatie met de titel *Progetto '80* (afkomstig uit de kring van academici die dichtbij de werkgeversorganisaties staan) wordt voorspeld dat dit percentage in de jaren tachtig zal oplopen tot vijftig procent. Wat in dit verband van belang is, is dat men het al bij die dertig procent over *te lange opleidingen* en *massa-universiteiten* heeft. In "*Inchiesta*" wordt in verhandelingen, die de eerste analyses van de Italiaanse onderwijssociologie vormen, met grote bezorgdheid naar deze aantallen en voorspellingen gekeken. Waarom wordt er zo gedacht?

De verklaring hiervoor is te vinden in werken als *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia* van Marzio Barbagli (1974). In dit soort werken wordt gesteld dat het kenmerkend voor industriële samenlevingen als de Italiaanse (en alle andere hooggeïndustrialiseerde samenlevingen) is dat werkloosheid onder academici niet te vermijden valt. Er wordt vanuit gegaan dat er in het produktiesysteem na een eerste fase van wederopbouw slechts een laag aantal arbeidsplaatsen voor geschoolden zal zijn. Hierdoor zullen schoolverlaters met een diploma



op zak in groten getale werkloos worden of zich tevreden moeten stellen met een baan waarvoor geen opleiding nodig is.

Het valt dan ook te begrijpen dat er in het scholingsbeleid van de vakbonden in de jaren zeventig veel nadruk wordt gelegd op het wegwerken van onderwijsachterstanden en op scholing ter voorbereiding van het vakbondswerk op het gebied van de gezondheidszorg en de onderhandelingen op het niveau van ondernemingen en regio's. Men richt zich daarbij voornamelijk op de laaggeschoolden in de tayloristisch-fordistische arbeidsorganisatie. Aan de scholing voor werkenden wordt veel minder aandacht geschonken.

Dit tweede zwakke punt van het gehanteerde interpretatiemodel dringt ook pas geleidelijk tot het tijdschrift *"Inchiesta"* door. Pas in de jaren tachtig en negentig beginnen zowel het tijdschrift als de regionale en nationale vakbeweging oog voor dit punt te krijgen.

Een derde zwakke punt en een bijzonder ernstig punt is dat de vakbeweging zo goed als alleen maar oog heeft voor het mannelijke deel van het arbeidspotentieel. Ook in *"Lettera a una professoressa"* waarop men in die jaren telkens weer teruggrijpt is zowel in negatieve als in positieve zin, zoals uit feministisch onderzoek van later datum is gebleken, alleen een rol weggelegd voor mannen.

Dit zwakke punt wordt in de jaren zeventig in het tijdschrift aan het licht gebracht in een aantal onderzoeken waarin de industriële ontwikkeling van regio's vanuit het gezichtspunt van werkende vrouwen wordt bestudeerd. De analyses van sociologen als Laura Balbo, Renate Zahar, Maria Pia May, e.a. leveren een heel duidelijk beeld op van de rol die vrouwen spelen in de officiële economie en in de informele economie waarin zwart wordt verdiend of waarin helemaal niets wordt verdiend. Hierdoor kunnen de analyses van economen en sociologen over thuiswerk en het werk van vrouwen, waarover in de statistieken niets terug te vinden is, in een groter en complexer kader worden geplaatst. *"Inchiesta"* geeft tegen deze achtergrond een aantal specials uit (nr. 25/'77, 28/'77, 32/'78 en 34/'78), waarin artikelen te vinden zijn over de positie van de

vrouw, het gezin, arbeid en verzorgingsstaat, dubbele presentie en arbeidsmarkt voor vrouwen, vrouwen, dubbele lasten en discriminatie.

Het tijdschrift publiceert, zoals we verderop nog zullen zien, tal van feministische bijdragen over de verschillende aspecten van dit vraagstuk. Maar ondanks het feit dat vrouwen weten door te dringen tot het regionaal bestuur van de vakbonden (bij de Federazione dei lavoratori metalmeccanici) en in de jaren tachtig en negentig ook tot het landelijk bestuur van de CGIL wordt dit punt in die jaren door de vakbeweging, zowel nationaal als regionaal, alleen ten dele opgepikt.

Een vierde zwakke punt dat van grote betekenis is, is dat men in het algemeen de verschillen tussen mensen, en om te beginnen de verschillen tussen mannen en vrouwen, onderschat. De vakbeweging weet hier geen raad mee.

Aan het eind van de jaren zeventig krijg ik opdracht onderzoek te doen naar het scholingsverlof van honderdvijftig uur in Emilia Romagna². De resultaten van dit onderzoek zijn interessant, omdat ze zo verrassend waren. Men dacht namelijk dat er twee redenen waren waarom mensen zich opgaven voor de honderdvijftig uur scholingsverlof. Aan de ene kant ging men uit van *individueel ingegeven redenen*, in die zin dat mensen erop vooruit wilden gaan, carrière wilden maken, hoger geschoold werk wilden gaan doen enzovoorts. Aan de andere kant dacht men dat er meer *collectief geïnspireerde redenen* waren en dat mensen meer inzicht wilden krijgen in de politiek en het vakbondsbeleid ten aanzien van het eigen werk en daardoor meer greep wilden krijgen op de kapitalistische gang van zaken in fabrieken.

Degenen die gebruik maakten van het scholingsverlof van honderdvijftig uur verklaarden echter dat ze zich niet om een van de bovengenoemde redenen hadden opgegeven.

Ze hadden gebruik gemaakt van het scholingsverlof omdat ze zich persoonlijk verder wilden ontplooien. Het collectieve vakbondsinitiatief was voor hen een mogelijkheid om invulling te geven aan eigen behoeftes en eigen aspiraties.

"Aan de scholing voor werkenden" wordt door de vakbonden in de jaren zeventig "veel minder aandacht geschonken." (...) "De vakbeweging (heeft) zo goed als alleen maar oog (...) voor het mannelijke deel van het arbeidspotentieel."

"Aan het eind van de jaren zeventig" (...) was "het collectieve vakbondsinitiatief (...) een mogelijkheid om invulling te geven aan eigen behoeftes en eigen aspiraties."

² Zie Capecchi e.a. (1982).



“(...) komen de vakbonden dan ook voor een vraag te staan die in de jaren tachtig en negentig zeer belangrijk zal worden, namelijk of het mogelijk is om een collectief vakbondsbeleid (...) te ontwikkelen waarin recht wordt gedaan en waarde wordt toegekend aan de verschillen tussen mensen.”

“(...) raakt ook de relatie tussen de bonden en hun leden verstoord en veranderen de bonden tevens hun opstelling op scholingsgebied.”

De onderzoeken die eind jaren zeventig worden gestart om de behoefte van werknemers aan flexibele werktijden in kaart te brengen leveren resultaten op die in een zelfde richting wijzen. Op alle dienstovereenkomstige voorstellen van de vakbonden wordt door de werknemers zeer verschillend gereageerd. De persoonlijke plannen van mensen zijn nu eenmaal zeer verschillend.

De strakke indeling in maatschappelijke klassen die in het conflictmodel wordt gehanteerd blijkt haaks te staan op de grote verschillen in identiteit en plannen tussen mannen en vrouwen die ofwel als produktiemedewerkers ofwel als medewerkers op kantoor de wereld van het werk vormen. Aan het eind van de jaren zeventig komen de vakbonden dan ook voor een vraag te staan die in de jaren tachtig en negentig zeer belangrijk zal worden, namelijk of het mogelijk is om een *collectief vakbondsbeleid* te ontwikkelen (op het punt van scholing en andere punten) *waarin recht wordt gedaan en waarde wordt toegekend aan de verschillen tussen mensen* (geen ongelijkheid, maar verschillen in dat wat men wil) en de verschillen tussen mannen en vrouwen in het bijzonder.

Scholingsbeleid voor werknemers in het begin van de jaren negentig - opstelling en interpretatiemodellen

In de jaren tachtig en negentig doen zich ingrijpende veranderingen voor in het vakbondsbeleid en in de relatie tussen de vakbeweging en de universiteiten. In de jaren zeventig was het ledenbestand van de vakbonden die een gemeenschappelijk beleid hadden gevoerd voortdurend gegroeid. In de jaren tachtig komt er echter een eind aan de eenheid onder de vakbonden. De nationale bonden breiden hun macht uit, hetgeen ten koste gaat van de regionale en provinciale bonden. De vakbeweging maakt zich ook los van de wereld van de wetenschap, hoewel er wel individuele contacten en samenwerkingsverbanden blijven bestaan.

Als gevolg van de nieuwste ontwikkelingen op het gebied van de elektronica en informatica doen zich tevens zeer grote veranderingen voor op technologisch en arbeidsorganisatorisch vlak. *Hierdoor raakt ook de relatie tussen de bonden en hun leden verstoord en veranderen de bonden tevens hun opstelling op scholingsgebied.*

Tussen 1977 en 1987 neemt het gezamenlijke aantal leden van de CGIL, de CISL en de UIL af van 7.225.000 tot 6.065.000. Deze dalende lijn zet zich voort, hoewel er in de afgelopen jaren enige tekenen zijn dat er weer meer leden bijkomen.

Kijken we naar de opstelling van de vakbonden ten aanzien van scholing, dan kunnen we aan de hand van de veranderingen van de afgelopen jaren in het scholingsbeleid van de vakbonden in Emilia Romagna een aantal tendensen in kaart brengen.

a) *De belangstelling van de bonden voor het scholingsverlof van honderdvijftig uur en voor het onderwijs dat tijdens de leerplicht moet worden gevolgd neemt af.* Er wordt absoluut niet meer nagedacht over de inhoudelijke kant van het onderwijs, noch over de normen en waarden die op school worden doorgegeven. Het verlof van honderdvijftig uur wordt niet meer gebruikt om onderwijsachterstanden weg te werken. Indien mogelijk worden er alleen beroepsgerichte opleidingen gegeven. En uiteindelijk wordt er nog alleen van de verlofregeling gebruik gemaakt door mensen die nog niet aan het arbeidsproces deelnemen of geen vast werk hebben, zoals jongeren (jongens en meisjes) die voortijdig van school zijn gegaan en volwassen vrouwen die weer willen gaan werken.

b) *Als antwoord op de technologische ontwikkelingen krijgen de bonden steeds meer belangstelling voor beroepsopleidingen en wensen ze ook rechtstreeks bij de realisatie van die opleidingen betrokken te worden.* In een aantal kleine bedrijven en in overleg met organisaties van kleine ondernemers worden interessante experimenten ten uitvoer gebracht, waarbij de vakbonden medezeggenschap over opleidingen krijgen. In dit kader wordt een bilateraal overlegorgaan in het leven geroepen, de Eber, dat voorwaarden



dient te scheppen voor opleidingsafspraken tussen vakbonden, opleidingsinstellingen van de overheid op provinciaal niveau en directies van ondernemingen. Deze afspraken zijn niet bindend: ondernemingen kunnen medezeggenschap van de vakbonden op opleidingsgebied óók weigeren. In dit verband zij erop gewezen dat ondernemers in Italië niet, zoals in Frankrijk, wettelijk verplicht zijn om een bepaald percentage van de totale loonsom in opleidingen te steken.

c) De vakbonden hechten nog altijd veel belang aan onderzoek, zowel aan case-study's als aan meer systematisch onderzoek (het meest recente onderzoek uit 1995 gaat over het kleinbedrijf en is tot stand gekomen met de medewerking van een groot aantal deskundigen). *Maar in de relatie van de wereld van het onderzoek met de vakbonden is alleen nog maar plaats voor het geven van adviezen.* De vaste band en de enorme onderlinge betrokkenheid van de jaren zeventig is verdwenen.

d) *Er is een studiecetrum voor milieu-vraagstukken opgericht. Dit centrum is verbonden met een centrum dat tot taak heeft om een beleid uit te stippelen voor de gezondheidszorg in ondernemingen.* Deze twee centra vormen, tezamen met de projecten voor daklozen en immigranten, de belangrijkste en nog steeds tastbare resultaten van de vernieuwende experimenten uit de jaren zeventig. De mensen die zich met het milieu en de gezondheidszorg in ondernemingen bezighouden hebben echter niet veel te zeggen in de vakbeweging.

Het technocratische model wint steeds meer terrein en wordt steeds sterker. Ook binnen de vakbeweging in Emilia Romagna wordt positief aangekeken tegen alle experimenten waarin kennis over nieuwe technologieën wordt doorgegeven. *De vraag welke normen en waarden worden doorgegeven, speelt geen enkele rol.*

Het conflictmodel wordt met andere woorden verdrongen door het technocratische model. Het model verliest terrein door de zwakke punten, die al aan het eind van de jaren zeventig naar voren waren gekomen en waarop de vak-

beweging niet had ingespeeld. Vooral vrouwen voelen zich niet thuis in de vakbondsstructuren van dit moment.

De Italiaanse vakbonden (en dit geldt ook voor de bonden in Emilia Romagna) staan niet meer open voor nieuwe analyses, zoals die door onderzoeksters in een blad als *"Inchiesta"* worden gemaakt. *Die analyses vormen een epistemologisch keerpunt.* Door de opstelling van vrouwen, die in het tijdschrift steeds meer op de voorgrond treden, en door de uitwerking die Luce Irigaray³ aan het nieuwe onderscheid tussen de seksen geeft, worden onderzoekers en mannelijke vakbondsleden met een aantal ingrijpende vraagstellingen geconfronteerd waaruit duidelijk blijkt dat het technocratische model en het conflictmodel één cruciaal punt gemeen hebben. Beide modellen zijn namelijk mannelijk van karakter en grijpen terug op dezelfde visie over uitsluiting, resp. assimilatie van vrouwen.

In een artikel in *"Inchiesta"* is door Elda Guerra en Adele Pesce⁴ een overzicht gegeven van vernieuwingen die in de afgelopen twintig jaar dank zij onderzoeken van vrouwen tot stand zijn gekomen en wordt stilgestaan bij de verbanden tussen kennisverwerving, werk en sekseverschillen. Het gaat hierbij om belangrijke theoretische vernieuwingen, die mogelijkkerwijs ook vertaald zouden kunnen worden in beleid.

De Italiaanse vakbonden, zowel de landelijke als de regionale, houden zich echter verre van dit soort interpretaties. Het door de vakbonden gehanteerde interpretatiemodel dat uitgaat van een conflict tussen de verschillende klassen in de maatschappij verandert in de jaren tachtig en negentig in een minder conflictueus model waarin klasseverschillen niet meer zo'n belangrijke rol spelen en *het idee van de medezeggenschap te zamen met de werkgevers een theoretische onderbouwing krijgt.* Er ontstaat met andere woorden een *bijgeschaafd conflictmodel*, waarin wel een aantal nieuwe elementen opgenomen zijn zoals milieubehoud en handhaving van de 'welfare state', maar waarin nauwelijks rekening wordt gehouden met de behoeften en plannen van afzonderlijke mensen en al helemaal niet met de verschillen tussen mannen en vrouwen.

"Het technocratische model wint steeds meer terrein en wordt steeds sterker. (...) Er wordt positief aangekeken tegen alle experimenten waarin kennis over nieuwe technologieën wordt doorgegeven. De vraag welke normen en waarden worden doorgegeven, speelt geen enkele rol."

"De Italiaanse vakbonden (...) staan niet (...) open voor een epistemologisch keerpunt."

"Het door de vakbonden gehanteerde interpretatiemodel dat uitgaat van een conflict (...) verandert in de jaren tachtig en negentig in een (...) model waarin het idee van de medezeggenschap te zamen met de werkgevers een theoretische onderbouwing krijgt."

3) Zie de twee nummers van *"Inchiesta"* met de titels *Sessi e generi linguistici* (nr. 77, 1987) en *Il divino concepito da noi* (nr. 85-86, 1989) die onder leiding van Luce Irigaray tot stand zijn gekomen. Zie voor een analyse van de economische ontwikkeling van Emilia Romagna vanuit het oogpunt van sekseverschillen Adele Pesce (1990). Een analyse van de relatie onderwijs-werk vanuit dit oogpunt is te vinden in Cappecchi (1990a).

4) Zie Guerra en Pesce (1991).



“Op scholingsgebied verschuift de aandacht van de vakbeweging hoe langer hoe meer naar de beroepsopleiding.” (...) (De bonden) “nemen nu vaak zonder enige kritiek het technocratische model over.”

“De belangrijkste vraag voor de jaren negentig moet (...) als volgt worden geformuleerd: hoe kan er in deze tijd van grote technologische ontwikkelingen en globalisering voor gezorgd worden dat de technologische ontwikkeling in de verschillende regio's hand in hand gaat met een maatschappelijke ontwikkeling (...).”

Op scholingsgebied verschuift de aandacht van de vakbeweging hoe langer hoe meer naar de beroepsopleiding. Met de crisis in de tayloristisch-fordistische arbeidsorganisatie wint ook in Italië het idee steeds meer terrein dat minstens tachtig procent van de jongeren een diploma van het middelbaar onderwijs of een daarmee vergelijkbaar niveau moet behalen, iets wat in een land als Japan reeds een feit is en waarnaar Frankrijk door middel van wetgeving streeft.

De vraag van het eind van de jaren zeventig, namelijk of de vakbeweging collectieve doelstellingen kan verwezenlijken en daarbij tegelijkertijd recht kan doen aan de verschillen tussen mensen, en om te beginnen aan de verschillen tussen mannen en vrouwen is daarmee nog steeds niet beantwoord.

De vakbonden die de strakke indeling in maatschappelijke klassen uit het conflict-model hebben losgelaten nemen nu vaak zonder enige kritiek het technocratische model over. Op basis van internationale gegevens die het tijdschrift *“Inchiesta”* te zamen met het (niet meer bestaande) FAST-onderzoekscentrum van de Europese Gemeenschappen en met het International Institute for Labour studies in Genève op een rijtje heeft gezet komt men echter uit bij een analyse van de technologische ontwikkelingen waarin plaats is en blijft voor kritiek en waarin de relatie tussen regionale ontwikkeling en globalisering op een andere wijze wordt benaderd.

De belangrijkste vraag voor de jaren negentig moet, naast de reeds genoemde vraag uit de jaren zeventig, dan ook als volgt worden geformuleerd: hoe kan er in deze tijd van grote technologische ontwikkelingen en globalisering voor gezorgd worden dat de technologische ontwikkeling in de verschillende regio's hand in hand gaat met een maatschappelijke ontwikkeling die recht doet aan de verschillen tussen mensen, en om te beginnen aan de verschillen tussen mannen en vrouwen. Aan de hand van deze vraagstelling wordt in *“Inchiesta”* opnieuw aandacht besteed aan ‘welfare’ en opleidingen.

Op het punt van de ‘welfare’ wordt bekeken of er concrete mogelijkheden zijn om

technologische zones tot ontwikkeling te brengen, waarin technologisch hoogontwikkelde productiebedrijven en diensten de zorg voor het milieu en de zorg voor mensen op zich nemen. Ook bij het streven naar grotere zelfstandigheid en een betere zorg voor bejaarden en gehandicapten worden verbanden gelegd met nieuwe technologieën en het beleid van ondernemers op deze punten.

Hetzelfde geldt voor de *scholings-trajecten vóór en tijdens het werk*. Wat de vooropleidingen betreft pleit *“Inchiesta”* voor een dialoog tussen de onderwijsinstellingen die vooral door meisjes worden bezocht (deze instellingen zijn maatschappijkritischer, maar hebben minder technologische kennis in huis) en de onderwijsinstellingen die vooral door jongens worden bezocht (deze instellingen hebben meer technologische kennis in huis maar het ontbreekt aan aandacht voor zaken die de kwaliteit van het bestaan verbeteren). Voorts wordt erop gewezen dat het uitermate belangrijk is (en de landelijke vakbonden zijn het hiermee eens) dat *werknemers werkelijk recht krijgen op een basisopleiding of een beroepsopleiding*. Dit is niet alleen van belang om ervoor te zorgen dat werknemers hun eigen baan kunnen behouden, maar ook van baan kunnen veranderen als ze laaggeschoold werk doen dat geen perspectief biedt.

In *“Inchiesta”* wordt met andere woorden een meer complex regionaal sociaal-economisch ontwikkelingsbeleid uitgewerkt. De vakbonden nemen hier echter weinig of geen nota van. Het werk vindt meer gehoor bij een aantal overheidsorganen in Emilia Romagna, zoals de gemeente van Bologna en de Ervet, die in 1995 op basis van een plan van mij en Adele Pesce een bureau “Nieuwe technologieën voor het dagelijks leven” hebben opgericht. Doel van dit bureau is de overheidsstructuren, scholingsprocessen en het nieuwe beleid van de vakbeweging en werkgevers zodanig te beïnvloeden dat de kwaliteit van het bestaan en het milieu middels technologieën verbeterd worden. Op dit moment is moeilijk te voorspellen of dit initiatief interessante gevolgen zal hebben of dat men blijft steken in de sfeer van experimentele projecten met een beperkte reikwijdte⁵.

5) Zie voor deze door *“Inchiesta”* aangedragen thematiek Capocchi en Pesce (1993b, 1994).



Literatuur

- M. Barbagli**, (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- I. Berg**, (1970), *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, New York, Praeger.
- V. Capecchi**, (1987), "Formation professionnelle et petite entreprise: le développement industriel à spécialisation flexible en Emilie Romagne". *Formation Emploi*, 19, blz. 13-18.
- V. Capecchi**, (1989), "Petite entreprise et économie locale: la flexibilité productive" in: M. Maruani, (eds.) *La flexibilité en Italie*, Parigi, Syron.
- V. Capecchi**, (1990a), "Formazione. I modelli tradizionali alla prova della differenza", *Politica ed economia*, 4, blz. 49-55.
- V. Capecchi**, (1990b), "A history of flexible specialisation and industrial Districts in Emilia Romagna", in F. Pyke, G. Becattini, W. Sengenberger (eds.) *Industrial District and Inter-firms Cooperation in Italy*, ILO, Genève, blz. 20-36.
- V. Capecchi**, (1992), "The Role of Unions in Innovative Small- and Medium-sized Enterprises", in: S. Tokunaga, N. Altman, H. Demes (eds.), *New Impacts on Industrial Relations*, Monaco, blz. 365-392.
- V. Capecchi e.a.**, (1982), *Famiglia operaia, mutamenti culturali, 150 ore*, Il Mulino, Bologna.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1993a), "L'Émilie Romagna" in: V. Scardigli (ed.), *L'Europe de la diversité*, Parigi, CNRS Sociologie, blz. 89-123.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1993b), "Nuove tecnologie e persone anziane" *Inchiesta*, 100-101, blz. 84-93.
- V. Capecchi, A. Pesce**, (1994), "Un osservatorio europeo delle nuove tecnologie per la vita quotidiana", *Inchiesta* n. 106, blz. 33-40.
- R. B. Freeman**, (1976), *The Overeducated American*, New York, The Academic Press.
- E. Guerra, A. Pesce**, (1991), "Lavoro e differenza sessuale", *Inchiesta*, 94, blz. 21-31.
- A. Pesce**, (1990), "L'altra Emilia Romagna" in: A. Pesce (ed.) *L'altra Romagna*, Milano, F. Angeli, blz. 7-12.



Christian Piret

Directeur opleidingsdiensten
bij de Mouvement Ouvrier
Chrétien (België).

Emile Creutz

Hoogleraar aan de Universiteit
Catholique de Louvain
(België).

**De wet op het educatief ver-
lof van 1985 heeft een lange
voorgeschiedenis en is een
historisch compromis tus-
sen de sociale partners en
de politiek. Het recht op
scholing, dat op het kruis-
punt van uiteenlopende
economische, maatschap-
pelijke en culturele be-
langen ligt, is geen vanzelf-
sprekende zaak. Het re-
cente besluit van de
Belgische regering om het
recht op educatief verlof in
het licht van de gestegen
financieringstekorten zoda-
nig in te perken dat de korte
opleidingen en specifieke
beroepsopleidingen buiten
schot blijven en de langere
opleidingen in het nadeel
zijn, getuigt van een kort-
zichtig beleid en staat in
schril contrast met de vol-
mondige verklaringen dat
scholing niet alleen vanuit
economisch maar ook van-
uit maatschappelijk en cul-
tureel oogpunt van grote
betekenis is. In dit artikel
wordt in het kort ingegaan
op de voorgeschiedenis van
de wet en de toepassing er-
van en wordt een verkla-
ring gegeven voor de hui-
dige begrotingstekorten en
voor het feit waarom het
genomen besluit niet ver-
standig is. Tot slot wordt
nog stilgestaan bij een aan-
tal positievere perspectie-
ven.**

Het educatief verlof in België: een wet op de helling ?

Allereerst is het van belang dat wij als auteurs van dit artikel aangeven tot welke sociaal-culturele groepering wij behoren. De Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) waarbinnen wij werkzaam zijn, omvat - wat het Franstalige deel van België betreft - maatschappelijke organisaties zoals de christelijke vakbond (CSC) en de christelijke ziekenfondsen en organisaties op cultureel en onderwijsgebied zoals Vie Féminine, Équipes Populaires en Jeunesse Ouvrière Chrétienne, en de Coopératives Chrétiennes. Ten aanzien van het educatief verlof richt de MOC zich vooral op een verbreding van het recht van werkenden op scholing. In dit kader worden door de MOC opleidingen van lange duur georganiseerd en wordt tegelijkertijd erkend dat meer beroepsgerichte opleidingen absoluut noodzakelijk zijn.

De aanleiding om juist nu de lezers van "Beroepsopleiding" op de hoogte te brengen van de wijzigingen in de wetgeving op het gebied van het educatief verlof in België is drieledig. In de eerste plaats is deze wet van belang voor de Belgische werknemer. Door de overeenstemming die in de wet haar beslag heeft gekregen kon voor de werkenden een daadwerkelijk recht op scholing worden uitgewerkt, waaraan wij veel waarde hechten. In de tweede plaats is deze wet, althans voor zover wij weten, uniek in Europa, daar in de wet een persoonlijk recht op scholing wordt toegekend. Van dit recht kunnen werknemers gebruik maken om zich in hun beroep verder te bekwamen, om zich voor te bereiden op een verandering van beroep, om de eigen kennis te vergroten op een gebied dat hen interesseert, of om - dit geldt voor sommigen - hun mogelijkheden als burger of actievoerder verder te ontwikkelen.

En tot slot dreigt er op dit moment gevaar voor dit opmerkelijke wettelijke instrument, omdat die elementen in de wet die het meest bevorderlijk zijn voor het

recht van werknemers op scholing, geleidelijk aan afgekald worden.

We geven hier eerst een samenvatting van de belangrijkste aspecten van de wet op het educatief verlof (die uit 1985 dateert). Daarna zullen we in het kort de ontwikkeling schetsen die aan deze wet voorafging en ingaan op de uitgangspunten die voor de verschillende partijen van belang waren. We zullen uiteenzetten waarom wij vinden dat men zich met de huidige koerswijziging op een gevaarlijk hellend vlak begeeft (vergeleken met het recht van werkenden op scholing dat na een lange strijd in 1985 wettelijk werd toegekend) en voor verkeerde oplossingen kiest.

De wet op het educatief verlof in België (1985)

In het kort komt de wet erop neer dat werknemers de mogelijkheid krijgen om zich met behoud van salaris in werktijd te scholen. De werkgever heeft geen kosten, aangezien de financiering via heffingen omgeslagen wordt. Laten we de wet eens nader bekijken.

De wet is **bestemd** voor werknemers in de private sector met een volledige baan. Afgezet tegen het aantal werknemers in de private sector (waar ook werknemers in deeltijd werkzaam zijn) maakt in de praktijk iets meer dan twee procent (in feite 2% van het kantoorpersoneel en 2,5% van de produktiemedewerkers, cijfers uit 1990-1991) gebruik van de wet. Per jaar gaat het in het totaal om iets meer dan 50.000 mensen. De werknemers met deeltijdbanen vallen buiten de regeling (en zoals bekend werken ongeveer 85% van alle vrouwen in deeltijd) alsmede alle werknemers in de publieke sector. Van die laatste groep profiteert een groot gedeelte van speciale regelingen voor scholingsverlof, die minder ver gaan dan



de regeling voor werknemers in de private sector.

Onder degenen die gebruik maken van de wet zijn dus meer produktiemedewerkers dan mensen met functies op kantoor. De helft van de mensen die educatief verlot nemen is tussen de twintig en de dertig jaar, maar 20% is ouder dan veertig jaar.

Als we de aantallen per bedrijfstak bekijken, dan blijkt dat bijna de helft in de metaalindustrie werkzaam is, hetgeen gedeeltelijk te verklaren is uit het feit dat het aantal opleidingen in die bedrijfstak is toegenomen. Tot slot, werkt bijna 60% in ondernemingen met meer dan 500 werknemers.

De te volgen opleidingen zijn bij de wet omschreven of worden na indiening van de benodigde papieren erkend door een paritair samengestelde commissie. Opleidingen van **algemene** aard worden vrijwel uitsluitend verzorgd door werknemersorganisaties (vakbonden) en maken ongeveer 15% van het totale aantal gevolgde opleidingen uit. Met deze opleidingen is echter minder dan 10% van de kosten gemoeid, daar het om relatief korte opleidingen gaat.

Bij de **beroepsopleidingen** gaat het voornamelijk om:

□ opleidingen die worden verzorgd door het onderwijs voor sociale promotie

Dit onderwijs wordt door de overheid verzorgd. Oorspronkelijk ging het hierbij om tweede-kansonderwijs, dat in de vorm van avondcursussen werd gegeven. Door een recente hervorming is er een nieuw elan aan dit onderwijs gegeven, hoewel onder invloed van de algemene begrotingsproblemen in het onderwijs niet alle doelstellingen van de hervorming werkelijk gerealiseerd kunnen worden. In het onderwijs voor sociale promotie kan men opleidingen volgen voor diploma's die equivalent zijn aan die uit het reguliere onderwijs (secundair en hoger onderwijs), maar men kan ook specifieke opleidingen volgen, zoals taal- of informaticacursussen.

In het merendeel van de gevallen kiest de werknemer zelf welke opleiding hij of zij wil volgen.

Het merendeel van de gevolgde opleidingen is dan ook niet direct van belang voor de werkgever. Het opleidingsniveau van de actieve beroepsbevolking verhoogt is overigens ook de eerste doelstelling van de wet. Het gaat er niet in de eerste plaats om dat er aan de behoeften van werkgevers wordt beantwoord.

Van de mensen die van de wet op het educatief verlot gebruik maken, volgt bijna 55% onderwijs voor sociale promotie. In 1990-1991 waren dat 27.000 mensen.

□ middenstandsopleidingen

De middenstand die bestaat uit zelfstandigen en kleine ondernemingen verzorgt opleidingen voor leerling-werknemers en verdere beroepsgerichte scholing. De opleidingen waarvoor educatief verlot kan worden verkregen, behoren tot de tweede categorie. Het gaat daarbij dus om beroepsgerichte opleidingen (bouw, boekhouding, belasting, management, elektronica...). In 1990-1991 volgden 7.000 mensen dergelijke opleidingen, d.w.z. ongeveer 15% van de doelgroep.

□ sectorale opleidingen

Deze opleidingen worden vrijwel uitsluitend door de metaal verzorgd via een opleidingsinstituut onder paritaire leiding. Bij dit type opleidingen was de toename van het aantal mensen met educatief verlot het spectaculairst: in vijf jaar tijd was er bijna sprake van een vervijfvoudiging, wat in 1990-1991 neerkwam op 7.700 mensen (15% van het totaal). Verderop in dit artikel zullen we nog aantonen dat de regeling door de invoering van dergelijke opleidingen uit balans is geraakt en daardoor op zijn minst het probleem van de financiering is ontstaan, in die zin dat buitensporig veel geld naar opleidingen met een direct beroepsmatig nut gaat en de meer algemeen vormende opleidingen voor werknemers het nazien hebben.

□ tot slot worden er nog andere opleidingen aangeboden, zoals **opleidingen van universitair of daarmee gelijkgesteld niveau of opleidingen die erkend zijn door de erkenningscommissie**, zoals bijvoorbeeld de door de MOC - Mouvement Ouvrier Chrétien - georganiseerde opleidingen (graduaat "sciences sociales du travail" van het Institut Supérieur de Culture Ouvrière, een

"De wet is bestemd voor werknemers in de private sector met een volledige baan. (...) iets meer dan twee procent (maakt in de praktijk) gebruik van de wet. (...) Per jaar gaat het in het totaal om iets meer dan 50.000 mensen."

"Opleidingen van algemene aard worden vrijwel uitsluitend verzorgd door werknemersorganisaties (vakbonden) en maken ongeveer 15% van het totale aantal gevolgde opleidingen uit. Met deze opleidingen is echter minder dan 10% van de kosten gemoeid (...)."



“Van de regeling voor educatief verlof zijn maar weinig evaluaties gemaakt.”

getuigschrift dat door de Facultés Notre Dame de la Paix in Namen wordt erkend) en die welke door de MOC in samenwerking met de Université Catholique de Louvain-la Neuve zijn opgezet (licenciaat politieke, economische en sociale wetenschappen van de Faculté Ouverte de Sciences Politiques, Économiques et Sociales).

De sociale randvoorwaarden voor de opleidingen zijn nauwkeurig vastgelegd. De werknemer behoudt zijn salaris gedurende de opleidingstijd. Het is verboden hem of haar te ontslaan, behalve om redenen die niets met het betaald educatief verlof van doen hebben. De paritaire organen van de onderneming moeten via dat wat de wet “collectieve planning” noemt, het eens worden over de manier waarop zowel met de belangen van de betrokken werknemers rekening kan worden gehouden als met de eisen die er op het punt van de arbeidsorganisatie zijn. Ten aanzien van het behoud van salaris geldt momenteel een maximum van 65.000 F bruto per maand.

De duur van de opleidingen was tot 1 september 1995 (voor het nieuwe besluit in werking trad, waarvan later sprake zal zijn) bij beroepsopleidingen vastgelegd op maximaal 240 uur per jaar (ofwel het equivalent van 30 achturige werkdagen) en op 160 uur voor algemeen vormende opleidingen. Het minimum was 40 uur per jaar.

De financiering van het stelsel komt wat betreft de algemeen vormende opleidingen ten laste van de overheid (terwijl vóór 1985 de lasten verdeeld waren over overheid en werkgevers). De doorbetaling van de salarissen wordt voor een deel gefinancierd door de overheid en voor een ander deel uit speciale heffingen die de werkgevers - ongeacht de vraag of er in hun bedrijven werknemers zijn die van het recht op educatief verlof gebruik maken - uit de private sector moeten afdragen. Deze heffing bedroeg 0,04% van de loonsom.

Welke evaluatie kan er na tien jaar van de regeling gemaakt worden ?

Van de regeling voor educatief verlof zijn maar weinig evaluaties gemaakt. In dit verband is het veelzeggend dat de eerste

evaluatie in tien jaar tijd gemaakt werd op grond van budgettaire overwegingen en het Rekenhof de instantie was die die evaluatie voor zijn rekening nam.

Kijken we naar de cijfers, dan zien we dat het aantal mensen dat gebruik maakt van de regeling ontegenzeggelijk gegroeid is (van 20.000 vóór 1985 tot bijna 50.000 op dit moment). Maar het gaat nog steeds om marginale aantallen (2% van de werknemers in de private sector).

Een van de doelstellingen van de wet was een verhoging van het opleidingsniveau te bewerkstelligen. Er is echter geen enkele evaluatie gemaakt die uitsluitsel geeft over het gewicht en de richting van de diploma's en certificaten die behaald zijn. Men kan er desalniettemin van uitgaan dat de opleidingen op universitair niveau en een deel van de opleidingen uit het onderwijs voor sociale promotie een aanzienlijke verhoging van het opleidingsniveau teweeg hebben gebracht.

Daarnaast staat ook vast dat de beroepsmatige bekwaamheid van de werknemers door de sectorale opleidingen (meer dan 90% alleen in de metaal) groter geworden is. In dit kader kan men zich echter ook de vraag stellen of het wel legitiem is dat de kosten over alle werkgevers (voor dat deel waarvoor zij worden aangeslagen, het andere deel wordt, het zij nogmaals gezegd, door de overheid opgebracht) worden omgeslagen, als meer dan 90% van de op te leiden mensen opleidingen volgen aan het Instituut voor de beroepsopleiding van de metaalindustrie.

Meer in het algemeen mag men stellen dat het feit op zich dat men een persoonlijk recht op scholing heeft (en mensen dus kunnen kiezen) en er grote inspanningen door de werknemer moeten worden geleverd (het is niet voldoende om alleen lessen te volgen, ze moeten ook worden verwerkt, er moeten examens worden voorbereid...) waarschijnlijk alleen al tot een aanzienlijke verbetering van de kennis van werknemers leidt. Waarom anders al die moeite gedaan ? Maar er zijn nog méér punten die niet duidelijk zijn. De effecten van de wet op de arbeidsprocessen als geheel (betere competenties, méér betrokkenheid bij de arbeidsorganisatie) en op de werkgelegenheid kunnen niet geëvalueerd worden. Men mag aannemen dat



een groot aantal werknemers dat een opleiding volgt tenminste ten dele vervangen wordt, maar dit gebeurt waarschijnlijk alleen als er voldoende werknemers een opleiding volgen en het niet slecht gaat met het bedrijf.

Kortom, wat moet worden gezien is dat de opleidingen vooral van belang zijn voor de werknemers zelf. De collectieve gevolgen (in termen van werkgelegenheid of een betere collectieve greep op de arbeidsorganisatie) kunnen alleen in kaart worden gebracht als de regeling een grotere omvang zou hebben. Maar uit de recente besluiten blijkt dat het die kant niet opgaat. Willen we goed begrijpen wat er nu speelt, dan is een korte blik terug erg nuttig.

Het recht op educatief verlof: enkele mijlpalen uit het verleden en de belangrijkste vraagstukken waarvoor men stond

Mijlpalen uit het verleden

In de 19de en aan het begin van de 20ste eeuw komen binnen de christelijke en socialistische arbeidersbewegingen groepen op die zich sterk maken voor volkswontwikkeling. Zij vormen de speerpunten in de strijd om het recht op scholing. In 1936 doet de Jeunesse Ouvrière Chrétienne de aanbeveling om avondopleidingen met een systeem van zogenaamde kredieturen¹ plaats te laten vinden onder werktijd.

De wet inzake de sociale promotie van juli 1963 kent jonge werknemers (jonger dan 25) een vormingsverlof van maximaal een week per jaar toe voor opleidingen van algemeen vormende en maatschappelijke aard.

Tussen 1963 en 1973 maken hier 3.000 tot 6.000 werknemers gebruik van. Daarnaast worden aan volwassenen vergoedingen voor sociale promotie (premies wanneer men in de avond opleidingen voltooit en met goed gevolg afsluit) betaald en wordt een recht op kredieturen bij beroepsgerichte opleidingen ingevoerd, voor zover daarover in de bedrijfstak een akkoord is gesloten.

Door deze wet komen verschillende belangrijke vraagstukken naar voren, namelijk moet scholing wel of niet worden voorbehouden aan een bepaalde doelgroep en moeten er beperkingen komen op het punt van de inhoud, in de zin van erkende algemeen vormende opleidingen - zij het in beperkte mate - alléén voor jongeren en beroepsopleidingen alléén voor volwassenen.

De wet op de kredieturen uit 1973. In een gunstige sociaal-culturele context worden in Europa en in België in de wetgeving verschillende belangrijke stappen vooruit gezet. In Italië komt er een regeling voor 150 scholingsuren van de grond. Frankrijk neemt een wet op de permanente educatie aan... En in België wordt in het interprofessioneel akkoord² van 1971 overeenstemming bereikt over scholingsverlof voor vakbondsvertegenwoordigers. De wettelijke regeling voor het verlof voor politieke scholing komt in 1976 tot stand.

Bij de voorbereiding van de wet op de kredieturen van 1973 komen de verschillen in opvatting tussen werkgevers en vakbonden duidelijk tot uiting.

De werkgevers willen dat het recht op kredieturen alleen voor beroepsgerichte opleidingen geldt, dat het aantal uren vastgesteld wordt door paritaire comités, de toekenning van het recht een zaak is waarover de werkgever na een onderhoud onder vier ogen met de werknemer beslist en er per bedrijf een maximum aantal uren wordt vastgesteld.

De vakbonden willen dat het recht op kredieturen ook geldt voor opleidingen van algemeen vormende en maatschappelijke aard, een ieder recht krijgt op kredieturen en de modaliteiten voor de toekenning worden bepaald door de ondernemingsraad of in een collectieve overeenkomst... Kortom, alle voorwaarden zijn aanwezig... dat alles blijft zoals het is. Maar de ministers van werkgelegenheid van dat moment (Ernest Ginne, 1973, Alfred Califice in 1974) ruimen toch een aantal obstakels uit de weg.

De wet op de kredieturen vertoont gelijkenis met de wet op het educatief verlof waarover we het hiervoor al hebben gehad. Er zijn echter een aantal kleine ver-

“In een gunstige sociaal-culturele context worden in Europa en in België in de wetgeving verschillende belangrijke stappen vooruit gezet.”

“Bij de voorbereiding van de wet op de kredieturen van 1973 komen de verschillen in opvatting tussen werkgevers en vakbonden duidelijk tot uiting.”

1) (n.v.d.v) Dit zijn uren die dienen om opleidingen te volgen zonder loonderving en zonder verlies van aanspraken op sociale zekerheid, enz.

2) (n.v.d.v) Akkoord tussen de sociale partners voor alle bedrijfstakken in België waarbij overeengekomen wordt een nationale sociale maatregel binnen alle bedrijfstakken of alle paritaire comités en subcomités toe te passen.



“(...) werd de wet op de kredieturen weer op de helling gezet en kwam men uiteindelijk uit bij de wet op het betaald educatief verlof.”

schillen. In de eerstgenoemde wet werden alleen kredieturen toegekend aan mensen onder de veertig jaar en was sprake van een gefaseerde toekenning (kredieturen voor 25% van de scholings-tijd in het eerste jaar, voor 50% in het tweede jaar en 100% daarna). Voor sectorale opleidingen werden geen kredieturen toegekend. In de huidige regeling is er geen leeftijdsgrens meer en zijn de verschillende percentages vervangen door een recht op educatief verlof voor de volle opleidingstijd, met dien verstande dat er een maximum is van 240 uur voor beroepsopleidingen en 160 uur voor algemeen vormende opleidingen.

Wat echter van belang is, is dat er bij de wet op de kredieturen ook een financieringssysteem is ingevoerd (de ene helft van het geld komt van de overheid, de andere helft uit heffingen van de werkgevers), waardoor heel wat hindernissen uit de weg konden worden geruimd.

Bij koninklijk besluit van 1974 wordt de wet op de kredieturen ook van toepassing verklaard op algemeen vormende opleidingen die tot doel hebben om werknemers aan een betere economische, maatschappelijke en culturele positie te helpen. Hiermee wordt de grote betekenis van algemeen vormende opleidingen als aanvulling op de meer beroepsgerichte opleidingen duidelijk erkend. Dit betekent dat beide aspecten, d.w.z. het algemeen vormende en het beroepsgerichte aspect in een integrale opleiding met elkaar kunnen worden gecombineerd en men de capaciteiten en persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling van werknemers kan stimuleren.

Na een snelle groei tussen 1963 en 1973 blijft het aantal werknemers dat van de regeling gebruik maakt op hetzelfde niveau. Na 1982 vertoont het aantal een dalende lijn: 13.250 in 1982, $\pm$ 12.000 in 1983 en $\pm$ 11.000 in 1984.

Over de hele linie genomen zijn de doelstellingen van de wet op de kredieturen niet gehaald. Per jaar heeft nauwelijks een half procent van de werkenden feitelijk gebruik van de wet gemaakt. Dat kwam in een periode van tien jaar neer op 2 à 3 procent van de werknemers met een full-time baan.

Uit een onderzoek uit die tijd, dat in 1977 in opdracht van het Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid onder leiding van professor DAUCY door M.P. DELEPINE is verricht, blijkt dat van de werknemers die normaal gesproken recht hadden op kredieturen minstens een derde niet vroeg of ze er gebruik van mochten maken. De voornaamste reden daarvoor was dat ze bang waren voor de reacties van de kant van de werkgevers of in mindere mate voor die van hun collega's, die harder en meer moesten werken in de uren waarin zij voor educatief verlof afwezig zouden zijn.

Maar het feit dat er zo weinig van de kredieturen gebruik werd gemaakt had ook te maken met de beperkingen in de wet zelf, zoals de leeftijdbeperking tot 40 jaar, het maximum bij de vergoeding voor de uit te betalen lonen, het beperkte aanbod aan opleidingen en de zeer geringe interesse van de zijde van de werkgevers. Door het aanhouden van de economische crisis kwam de aansluiting tussen scholing en de behoeften van de bedrijven meer op de voorgrond te staan, enz.

Om al deze redenen werd de wet op de kredieturen weer op de helling gezet en kwam men uiteindelijk uit bij de wet op het betaald educatief verlof (zie hiervoor).

Wat waren de belangrijkste vraagstukken ?

In de loop der tijd bleken de vraagstukken - wat voor concrete vorm ze ook aannamen - telkens weer te maken te hebben met vijf punten.

Wie heeft er recht op scholing ? Aanvankelijk was er sprake van om jongeren alleen recht te geven op opleidingen van algemeen vormende aard en volwassenen alleen op beroepsgerichte opleidingen. Vervolgens werden de kredieturen alleen aan mensen onder de veertig toegekend. En uiteindelijk heeft alles altijd alleen maar gegolden voor werknemers met een full-time baan in de private sector. Werknemers in deeltijd (voornamelijk vrouwen) en werknemers in de overheidssector zijn van de regelingen uitgesloten. Wat zou er gebeuren als men mensen zou stimuleren om vrijwillig over te stappen naar deeltijdbanen en daarvoor subsidies zou geven ? Voorts is het duidelijk dat een



groot aantal werknemers (en vooral vrouwen) door de flexibilisering van de werktijden feitelijk geen mogelijkheid meer hebben om een opleiding te volgen.

De inhoud van de opleidingen. Binnen de Mouvement Ouvrier bestaan er tegenstellingen tussen mensen die voorstander zijn van beroepsopleidingen en degenen die meer zien in algemeen vormende opleidingen voor werkenden. Aan de andere kant waren de vertegenwoordigers van de werkgevers altijd de mening toegedaan dat de kredieturen, resp. het educatief verlof alleen maar zou moeten worden gegeven voor beroepsopleidingen.

Ondanks deze interne tegenstellingen heeft de Mouvement Ouvrier scholing en beroepsmatige en technische ontwikkeling van werkenden nooit los willen maken van scholing en ontwikkeling op algemeen, politiek, maatschappelijk en cultureel vlak. Dit is misschien, in vergelijking met andere landen, zelfs wel kenmerkend voor de wetten op de kredieturen en het educatief verlof in België, hoewel hierover voortdurend discussie en - zoals we verderop nog zullen zien - dus ook onenigheid is geweest.

Het recht op scholing is een persoonlijk recht van mensen. Overwegingen van de werkgever op het punt van de arbeidsorganisatie spelen geen rol en de werkgever kan een werknemer ook niet voorschrijven wat voor opleiding hij of zij dient te volgen.

Dit houdt natuurlijk verband met het voorgaande punt. Wanneer een opleiding niet veel te maken heeft met dat wat men bij de uitoefening van een beroep nodig heeft, dan is het de des te noodzakelijker dat degene die die opleiding wil gaan volgen daar persoonlijk recht toe heeft en daarbij alleen de eigen wensen en interesses en niet de belangen van anderen een rol spelen.

Over de manier waarop van dit recht gebruik kan worden gemaakt moeten onderhandelingen worden gevoerd door de daartoe bevoegde paritaire instanties. Dit kan dus niet worden overgelaten aan de afzonderlijke werkgever en werknemer, omdat die in een veel ongelijkere machtsverhouding tot elkaar staan.

Bij de financiering van het systeem moet er al naar gelang het gewicht van de algemeen vormende opleidingen en de beroepsopleidingen een onderscheid worden gemaakt tussen dat wat de overheid moet bijdragen en dat wat de werkgevers moeten opbrengen.

Vanuit met name dit oogpunt heeft de wetgever in een en dezelfde wet duidelijk geformuleerd wat er onder beroepsgerichte en algemeen vormende opleidingen moet worden verstaan. Aan de hand daarvan is vastgesteld wat de respectieve bijdrage van de overheid en de werkgevers (via een omgeslagen werkgeversheffing) moet zijn.

Hoewel iedereen het erover eens lijkt te zijn dat scholing noodzakelijk is en er discussies worden gevoerd waarbij men ogenschijnlijk tot overeenstemming komt, zien we aan deze punten dat men zich vergist als men denkt dat de vraagstukken rond het recht van werkenden op scholing tot minder onenigheid leiden dan andere vraagstukken.

1995: een slecht jaar voor het recht van werkenden op scholing in België ?

In 1991 kreeg het Rekenhof opdracht om de uitvoering van de wet op het educatief verlof onder de loep te nemen. Zoals we reeds eerder gezegd hebben, lagen aan die opdracht vooral overwegingen van budgettaire aard ten grondslag. Na de verbreding van de wetgeving in 1985 (afschaffing van de leeftijdsgrens, mogelijkheid om door de bedrijfstakingen georganiseerde opleidingen te volgen) waren de tekorten opgelopen tot 3 miljard F. Jaarlijks groeide het tekort met 600 miljoen F.

Uit het onderzoek van het Rekenhof blijkt dat het aantal mensen dat een algemene vormende opleiding volgde in vijf jaar tijd (tussen '85/'86 en '90/'91) met 37% was gestegen, terwijl er zich een groei bij de middenstandsopleidingen had voorgedaan van 305% en bij de sectorale opleidingen - voornamelijk opleidingen in de metaal - van 246%. Het aantal mensen dat een puur beroepsgerichte opleiding volgde was dus aanzienlijk gegroeid. Maar aan de andere kant was het zo dat deze

“Uit het onderzoek van het Rekenhof blijkt dat (...) het aantal mensen dat een puur beroepsgerichte opleiding volgde (...) aanzienlijk gegroeid was” (...) en dat “deze opleidingen een korte duur hadden.”



Is "het voor de overheid economisch verantwoord (...) om de helft van de kosten van op maat gesneden interne of sectorale opleidingen op zich te nemen!"

opleidingen een korte duur hadden. Wij hebben bijvoorbeeld kunnen vaststellen dat minstens 90% van de opleidingen voor produktiemedewerkers en kantoorpersoneel aan het Instituut voor opleidingen in de metaal niet boven de 120 uur per jaar uitkwamen.

In het rapport van het Rekenhof wordt een vraag van fundamentele betekenis naar voren gebracht. Het Rekenhof vraagt zich namelijk af of het voor de overheid economisch verantwoord is om de helft van de kosten van op maat gesneden interne of sectorale opleidingen op zich te nemen! Wij van onze kant hebben berekend dat ruim vijftig procent van het jaarlijkse tekort van 600 miljoen toegeschreven moet worden aan deze na 1985 ingevoerde opleidingen.

Een dergelijke vraag zou hebben kunnen doorwerken in de conclusies van het Rekenhof, in die zin dat het Rekenhof een ander financieringssysteem had kunnen voorstellen.

Maar de politieke besluitvorming die volgde op het rapport van het Rekenhof en de daarop volgende onderhandelingen zagen er heel anders uit. Bij Koninklijk Besluit van 28 maart 1995 werd het maximum aantal scholingsuren waarop een werknemer per jaar recht heeft vermindert tot 120 uur (in plaats van 240 uur) bij beroepsopleidingen en tot 80 uur (in plaats van 160 uur) bij algemeen vormende opleidingen. Voor bepaalde soorten opleidingen werd een uitzondering gemaakt, met dien verstande dat daarvoor een limiet van respectievelijk 180 uur (beroepsopleidingen) en 120 uur (algemeen vormende opleidingen) werd ingevoerd.

In de praktijk worden alleen de langere opleidingen door de beperking van het aantal uren getroffen, d.w.z. de opleidingen waarbij de werknemer over een langere periode inspanningen moet leveren. De sectorale opleidingen, waarvan 90% korter duurt dan de nieuwe maximumgrens, blijven buiten schot, terwijl ruim de helft van het tekort aan die opleidingen toe te schrijven is! In feite wordt met de beperking van het aantal uren het recht van werknemers op scholing aangetast, aangezien werknemers van langere opleidingen dreigen af te zien.

Twee jaar nadat het onmogelijk was geworden om bepaalde opleidingen te volgen die als zogenaamde "hobby"-opleidingen werden afgestempeld, werd een nieuwe stap in de richting van afbraak gezet.

Als we bovendien bedenken dat 40% van de gelden voor educatief verlof naar de werkgevers in de metaalindustrie gaat - in feite dus naar een heel klein deel van de bedrijven - en alleen al 90% van de sectorale opleidingen waarvoor educatief verlof wordt verleend in de metaal plaatsvindt en als we ervan uitgaan dat ook andere bedrijfstaken in toenemende mate gebruik zullen gaan maken van de regeling (zoals de voeding-, confectie- en chemische bedrijfstak beginnen te doen), dan valt te vrezen dat er nog meer beperkende maatregelen zullen komen. Anderzijds zou men in deze ontwikkeling ook een aanleiding kunnen zien om het recht op scholing voor werkenden door middel van méér financiële middelen nieuw leven in te blazen. Wij willen hier niet de dynamiek van een bedrijfstak - in dit geval de metaal - ter discussie stellen. Integendeel, deze bedrijfstak kent juist een lange traditie van paritaire besluitvorming op opleidingsgebied en heeft vakbonden die veel zeggenschap hebben over het opleidingsbeleid. Wanneer andere bedrijfstakken dit elan echter overnemen, dan zal dit onvermijdelijk tot problemen leiden. Er zullen dan ofwel voldoende financiële middelen moeten worden gevonden, of men zal nieuwe beperkingen moeten invoeren, waarbij het gevaar aanwezig is dat men dan allereerst de lange en minder specifieke beroepsgerichte opleidingen aanpakt. Het valt dan ook te hopen dat het geheel in de toekomst door substantiëlere bijdragen van de kant van de bedrijfstakken weer meer in evenwicht komt en het recht op educatief verlof voor lange opleidingen weer in ere wordt hersteld.

Nieuwe perspectieven voor het recht van werkenden op scholing?

Binnen de arbeidersbeweging is het streven naar een uitbreiding van het recht van werkenden op scholing geen vanzelfsprekendheid. Er ligt bijna 40 jaar tussen



het "Journal du chômeur" van de Jeunesse Ouvrière Chrétienne en de wet op de kredieturen. Zoals we hierboven reeds hebben gezegd, is de overtuiging dat er voor dit recht gestreden moet worden slechts geleidelijk aan gegroeid. Nu het recht op educatief verlof nieuwe dimensies heeft gekregen, zijn er uitstekende redenen om die discussie opnieuw aan te gaan.

Het recht op educatief verlof kan een middel zijn in de strijd om méér werkgelegenheid. Bij enkele grote ondernemingen werd in 1990-1991 op grote schaal gebruik gemaakt van het educatief verlof. Het ging daarbij om meer dan 1000 mensen per bedrijf. Wanneer er door zo velen een beroep wordt gedaan op educatief verlof, dan mag men aannemen dat dit werkelijk gevolgen heeft voor de werkgelegenheid, doordat men werknemers die een opleiding volgen ofwel vervangt, ofwel doordat technische werkloosheid voorkomen wordt. Zou men dan ook niet van het recht op educatief verlof een speerpunt of een van de speerpunten in het werkgelegenheidsbeleid moeten maken, in plaats van maatregelen nemen waardoor dat recht wordt ingeperkt? Zou men de mogelijkheden om beroepsopleidingen of algemeen vormende opleidingen te volgen niet juist moeten vergroten, als dit er onder invloed van de kortere werktijden en met het oog op de vermindering van de arbeidskosten toe leidt dat er nieuwe mensen in dienst moeten worden genomen?

Het recht op educatief verlof kan een antwoord zijn op het gebrek aan maatschappelijke, culturele en politieke betrokkenheid van mensen. Dit gebrek aan betrokkenheid blijkt wel het meest duidelijk uit de opkomst van extreem-rechts en de apolitieke houding die men alom om zich heen ziet. Men zou gek zijn als men nu een scheidslijn zou gaan trekken tussen beroepsopleidingen en scholing in ver-

band met technologische vernieuwingen enerzijds en de betrokkenheid van mensen bij het maatschappelijke, culturele en politieke gebeuren anderzijds. Gezien de omvang van de werkloosheid neigen de vakbonden er echter toe om meer belang te hechten aan de beroepsopleidingen. Het is voor hen immers van groot belang dat ze hun zeggenschap op dit punt behouden en de zaak niet alleen in handen van de werkgevers en hun organisaties terecht komt. Maar het standpunt van de arbeidersbeweging dat beroepsgerichte opleidingen en algemeen vormende opleidingen in het kader van het recht op scholing voor werkenden niet los van elkaar mogen worden gezien heeft ook vandaag de dag nog niets aan geldigheid ingeboet.

Het zou met andere woorden mogelijk moeten zijn om nieuwe perspectieven aan de uitbreiding van het recht van werkenden op scholing te geven. Bij de onderhandelingen op centraal niveau en per bedrijfstak zou dit een prioriteit moeten zijn, zodat de doelstellingen op werkgelegenheidsgebied worden gehaald en de uitbreiding van het recht op scholing een feit wordt.

De vraagstukken waarover we het eerder hebben gehad en waarop men in het verleden min of meer met behulp van compromissen heeft ingespeeld, zouden dan aan betekenis inboeten. Het belangrijkste vraagstuk dat overblijft zou dan zijn welke *omvang* het recht op scholing zou moeten hebben, en dus welke omvang de financiering ervan zou moeten hebben. Vanuit dit oogpunt gaat het niet aan dat men de rechten van werknemers kleintjes en uitsluitend op grond van budgettaire overwegingen inperkt. Aan gezien het recht op scholing zowel economische als maatschappelijke en culturele belangen dient, is het zaak dat dit recht wordt uitgebreid en er een passende financiering voor wordt gevonden.

"Zou men (...) niet van het recht op educatief verlof een speerpunt of een van de speerpunten in het werkgelegenheidsbeleid moeten maken (...)?"



Michel Hervé

Burgemeester van Parthenay
(Frankrijk)

De functie van educatie en scholing in een lokale democratie

“In nog geen vijftig jaar tijd is de ruimte waarin zich alle dagelijkse bezigheden afspelen (werken, consumeren, vrije tijd, onderwijs, communicatie, enz.) zo groot geworden dat de gemeente als plaats waar al het verkeer van het dagelijks leven plaatsvindt, geen enkele betekenis meer heeft.”

“Het gaat er mij veeleer om dat burgers zich bewust worden van de wisselwerking, van de onderlinge afhankelijkheidsrelaties die voortvloeien uit het feit dat ze door hun eigen handelingen iedere dag meer invloed uitoefenen op de natuur en anderen.”

Wanneer een gekozen vertegenwoordiger van de plaatselijke bevolking een visie geeft op educatie en scholing, dan zal hij of zij eerst moeten nadenken over de vraag hoe een democratie vandaag de dag reilt en zeilt. Er is namelijk sprake van een nieuwe sociaal-politieke context en alleen tegen deze achtergrond kan het educatie- en scholingsvraagstuk in al zijn aspecten bekeken worden.

Democratie betekent letterlijk ‘heerschappij van het volk’. In de praktijk wordt het volk teruggebracht tot een vertegenwoordiging van afzonderlijke mensen, de gekozen volksvertegenwoordigers. Een vraag die in deze tijd gesteld zou moeten worden, is of het volk zijn macht zou kunnen uitoefenen zonder gekozen vertegenwoordigers of dat het mogelijk is - zoals in het participatiemodel gesuggereerd wordt - dat het volk zijn macht al naar gelang het gebied waar een vraagstuk speelt en al naar gelang de periode waarin effecten optreden aan telkens weer andere vertegenwoordigers overdraagt.

Dit is een buitengewoon belangrijk vraagstuk voor een Franse burgemeester die gedurende een periode van zes jaar de gekozen vertegenwoordiger is van een gemeenschap die uiteenlopende belangen heeft en binnen een afgebakend lokaal gebied (de gemeente) leeft.

Een burgemeester weet dat hij of zij onmogelijk de belichaming kan zijn van een bevolking die noch qua wensen en verlangens, noch qua onderlinge banden een eenheid is. In nog geen vijftig jaar tijd is de ruimte waarin zich alle dagelijkse bezigheden afspelen (werken, consumeren, vrije tijd, onderwijs, communicatie, etc.) zo groot geworden dat de gemeente als plaats waar al het verkeer van het dagelijks leven plaatsvindt geen enkele betekenis meer heeft. Als we die ruimte af

zouden zetten tegen onze huidige transportmiddelen, dan komen we natuurlijk wel weer uit bij een plaats waar al het verkeer van het dagelijks leven plaatsvindt. Maar de ontwikkeling van de wetenschap en de techniek gaat zo enorm snel dat we de snelheid van een paard waarmee ruimte/tijd gemeten wordt onmogelijk kunnen vervangen door de snelheid van een auto of van een hogesnelheidstrein. In de huidige tijd staat ons dagelijks leven namelijk in het teken van informatie-overdracht via hertzgolven en glasvezeldraden.

De grens tussen wat lokaal en wat globaal is, is te veranderlijk en onduidelijk geworden. Iemand die op lokaal niveau gekozen is kan dan ook niet langer ten opzichte van de politieke vertegenwoordigingen op andere niveaus als vertegenwoordiger van een groep burgers optreden. Het burgemeestersambt dat door verkiezing wordt verkregen heeft al in meer dan een eeuw geen enkele ontwikkeling meer doorgemaakt. De vorm en voorrechten van het burgemeesterschap zijn gelijk gebleven, maar de rol van de burgemeester als gekozen vertegenwoordiger is ondertussen wel veranderd. Als men vasthoudt aan de oorspronkelijke betekenis van het woord democratie staat de functie van de burgemeester als gekozen vertegenwoordiger zelfs ter discussie.

In dit licht kan ik als burgemeester alleen mijn visie geven op educatie en scholing binnen een plaatselijke democratie. Wat ik daarover te zeggen heb staat op zichzelf, is epistemologisch van aard en heeft geen voorbeeldkarakter.

Voor mij als burgemeester van Parthenay, een stadje in het Franse departement Deux Sèvres met 11.300 inwoners in een plattelandsgebied met 45.000 inwoners,



is het dringend zaak dat mensen via educatie en scholing een actieve rol leren spelen in de moderne gemeente en “burgers van deze tijd” worden.

Nooit eerder hebben mensen zo veel mogelijkheden gehad om zich los te maken van het transcendentale. Hun omgeving reikt hen immers een grote hoeveelheid kennis en technische middelen aan of op zijn minst een bundeling thema's, invloeden en informatie waaruit ze kunnen putten. Zo vlak voor het begin van de eenentwintigste eeuw worden mensen steeds minder afhankelijk van de natuur. Ze bepalen in toenemende mate zelf de loop van de geschiedenis. Ze geven steeds meer vorm aan de wereld en worden dientengevolge ook steeds afhankelijker van dat wat ze tot stand brengen en van elkaar.

Ik wil niet zozeer weten of onderwijs gericht is op “actieve immanentie” van het individu of er juist toe bijdraagt dat mensen opgesloten blijven zitten in het “transcendente” met zijn vaste ethische grondslagen. Het gaat er mij veeleer om dat burgers zich bewust worden van de wisselwerking, van de onderlinge afhankelijkheidsrelaties die voortvloeien uit het feit dat ze door hun eigen handelingen iedere dag meer invloed uitoefenen op de natuur en anderen.

Als burgers van een gemeente, als hoofdrolspelers in een gemeente moeten mensen een evenwicht zien te vinden tussen dat wat ze zelf tot stand willen brengen en dat wat hun medeburgers tot stand willen brengen. Anders gezegd, ze moeten “verantwoordelijkheid leren dragen”. Bij het zoeken naar dit evenwicht is het van buitengewoon belang dat er verbanden worden gelegd, er gecommuniceerd wordt en er feed-back plaatsvindt.

Het is de taak van de burgemeester om die communicatie eenvoudiger te maken. We zouden ook kunnen zeggen dat hij of zij meer de functie van een bemiddelaar krijgt en niet zo zeer zelf een hoofdrolspeler is. Dit geldt des te meer daar de burgemeester als gekozen vertegenwoordiger wel tien keer zoveel macht heeft als de gewone burger. Hij of zij dient dan ook zelf grenzen te stellen aan zijn of haar macht en meer verantwoordelijkheid te dragen.

Duidelijker gezegd, het uitgangspunt op educatief gebied zou dan ook moeten zijn dat burgers bijgebracht wordt dat ze verantwoordelijkheid dienen te dragen en naar een evenwicht in hun woonplaats dienen te streven. Het zou dan aan specialisten zijn om te analyseren welke mechanismen in het onderwijs ertoe zouden kunnen bijdragen dat deze doelstelling gerealiseerd wordt, maar er is iets wat hier tegen spreekt. Mensen worden zich namelijk pas bewust van hun onderlinge afhankelijkheidsrelaties met hun omgeving op het moment dat het evenwicht in hun omgeving door hun handelen verstoord wordt.

Wanneer we willen bereiken dat burgers meer verantwoordelijkheidszin ontwikkelen, dan zullen burgers gestimuleerd moeten worden om te handelen, om actief te zijn, om een rol te spelen in hun gemeente. Hiertoe moeten er in een democratie voorwaarden worden geschapen waardoor het eenvoudiger wordt voor burgers om te handelen. Alleen zo zullen burgers zich bewust worden van hun onderlinge afhankelijkheidsrelaties met hun omgeving en zullen ze leren dat ze niet alles kunnen doen wat ze willen.

Als we geloof zouden hechten aan dat wat door de ervaringen van anderen bevestigd is, zouden we het wellicht ook zonder dat eigen actieve handelen en zonder de ervaringen daaruit kunnen stellen. Maar het probleem is dat ervaringen van anderen alleen gelden binnen een bepaalde context en iedereen weet dat die context steeds sneller verandert.

Tegen deze achtergrond wordt het terrein voor educatieve activiteiten onmetelijk groot. Er ontstaat behoefte aan multifunctionele educatieve activiteiten die alle levensterreinen beslaan en betrekking hebben op alle dimensies van de tijd (het verleden, het heden en de toekomst). Voor deze nieuwe taakstelling van educatieve activiteiten in het maatschappelijk leven is een educatieve hervorming vereist, die uitgaat van twee uitgangspunten.

Uitgangspunt 1: kennis-terreinen openbreken

Als we kijken naar dat wat er allemaal nodig is om in harmonie in een plaats te

“(...) het uitgangspunt op educatief gebied zou dan ook moeten zijn dat burgers bijgebracht wordt dat ze verantwoordelijkheid dienen te dragen en naar een evenwicht in hun woonplaats dienen te streven.”

“Als we kijken naar dat wat er allemaal nodig is om in harmonie in een plaats te kunnen leven, dan zijn de kennisgebieden uit de leerplannen veel te beperkt.”



“Het onderwijs zou (...) vandaag de dag niet meer zo gericht moeten zijn op kennisvergaring, maar op het aanleren van methoden waarmee kennis vergaard kan worden.”

kunnen leven, dan zijn de kennisgebieden uit de leerplannen veel te beperkt. Een van de eerste dingen die ik als burgemeester op het gebied van het onderwijs heb gedaan was iemand aanstellen die naast het basisonderwijs verkeersonderricht geeft. In een moderne stad is het immers absoluut noodzakelijk dat automobilisten zich verantwoordelijk gedragen. Dat er op dit punt dringend wat gedaan moet worden, blijkt wel uit het jaarlijkse aantal verkeersslachtoffers in Europa.

Meer in het algemeen gesteld, wat leert het merendeel van de mensen over gezondheid? Mensen krijgen hooguit iets te horen over hygiëne en voeding, maar dat wat ze zouden moeten weten over geneeskunde om vragen aan specialisten te kunnen stellen, leren ze niet. En wat leert men over milieu en ruimtelijke ordening? Waar kan men iets leren over de cultuur van het beeld, zodat men zich teweer kan stellen tegen gemanipuleerde beelden? Wanneer krijgen mensen die in hun denken zo sterk beïnvloed worden door het economisch leven op school iets over economie te horen? Wie leert er iets over de technieken en productieprocessen die gebruikt worden bij de productie van al die voorwerpen die we in ons dagelijks leven gebruiken? Wordt iedereen op school ingewijd in zaken als consumptieleer, recht, architectuur, krijgskunde, sociologie, psychologie, ethiek, wetenschapsleer, antropologie, de geschiedenis van ideeën, mythen, en religies en de exacte wetenschappen? Nee, dit zijn stuk voor stuk terreinen voor specialisten, die desalniettemin voor het leven in de gemeente onmisbaar zijn.

Uitgangspunt 2: leren leren

De hoeveelheid kennis groeit zo snel en wordt zo vaak door nieuwe kennis vervangen dat we ons slechts met een deel van alle gegevens en begrippen vertrouwd kunnen maken. We moeten met andere woorden leren hoe we met kennis om moeten gaan en waar we mogelijke kennis kunnen vinden. Het onderwijs zou dan ook vandaag de dag niet meer zo gericht moeten zijn op kennisvergaring, maar op het aanleren van methoden waarmee kennis vergaard kan worden.

Burgers moeten weten hoe ze aan informatie kunnen komen, hoe ze die informatie kunnen zeven, hoe ze er goed gebruik van kunnen maken en hoe ze de relevantie ervan kunnen inschatten. Daarvoor zijn verschillende eigenschappen nodig, zoals nieuwsgierigheid, kritische geest en zelfkennis. Om te kunnen handelen, te vernieuwen en het anders te kunnen doen, moeten burgers kunnen omgaan met verschillen, een minderheidspositie of zelfs een marginale positie kunnen innemen en hun mening kunnen herzien. Willen burgers kunnen leven in een steeds veranderende wereld, dan zullen ze in staat moeten zijn om vaste uitgangspunten te relativiseren, op veel ruimere gebieden actief te worden en hun rol in het tijdsgewricht uit te bouwen.

Burgers moeten leren om rechtlijnige manieren van denken los te laten, om de zaken van meerdere kanten te belichten, om met multidimensionale benaderingen van het analoge type te werken en hun intuïtie ontwikkelen. Ze moeten kunnen omgaan met tegenstellingen, paradoxen en conflicten. Ze dienen meer oog te krijgen voor het proces dan voor het uiteindelijke doel en moeten hun doelen kunnen bijstellen.

Bij dit soort leerprocessen komt het “spelen” een vooraanstaande rol toe, daar in een spel simulaties mogelijk worden en een spel gebruikt kan worden als model. Vandaar dat Parthenay inmiddels tien jaar geleden, als eerste stad in Europa, een spelletjesfestival heeft georganiseerd. In Parthenay probeert men de gehele stadsbevolking voor het “spelen” te winnen. Daarnaast is er een netwerk opgezet waarbinnen men onderling kennis uitwisselt. Doordat daarbij sprake is van een interactief proces en niet zozeer van anderen maar vooral aan anderen wordt geleerd, vergaren mensen permanent nieuwe kennis.

De ontwikkeling op het gebied van wetenschap en techniek gaat steeds verder. Er komen allerlei nieuwe communicatietechnologieën bij. Men maakt gebruik van informatie om processen te optimaliseren. Er doen zich allerlei culturele, demografische en ecologische problemen voor en de mens zelf ontwikkelt een ander beeld van zijn eigen identiteit en de plaats die hij inneemt. Wordt het dan niet eens



tijd om af te stappen van het idee dat de school de enige plaats is waar onderwijs kan worden gegeven en de kindertijd de enige tijd waarin dat onderwijs moet plaatsvinden ?

Willen we verantwoordelijke mensen worden in een wereld in ontwikkeling, dan zullen we ervoor moeten zorgen dat er op meerdere plaatsen onderwijs wordt gegeven, dat mensen hun leven lang blijven leren en dat de gemeente de plaats en de constellatie bij uitstek wordt om te leren.

Nu het democratisch bestel steeds verder wordt uitgebouwd en de hiërarchie en specialistische functie van de verschillende centra waar besluiten worden genomen, gehandeld wordt en iets nieuws tot stand wordt gebracht aan het verdwijnen zijn, zullen op dit punt zowel bij het

individueel als de gemeenschap steeds grotere behoeften ontstaan.

Iemand die gekozen is en die aan deze twee eisen op opleidingsgebied en op democratisch gebied moet voldoen, dient automatisch een heel breed pakket aan educatieve activiteiten te organiseren binnen de plaats of regio waarvoor hij of zij een mandaat heeft gekregen. Hij of zij zal ervoor moeten zorgen dat de burgers zich betrokken gaan voelen, zin krijgen om te leren en zich in te zetten, vraagtekens zullen gaan plaatsen en nieuwe uitgangspunten ontwikkelen. En uiteindelijk zou er in plaats van de school een nieuwe, algemeen verbreide vorm van educatie moeten komen, zou er ruimte moeten worden gegeven aan autodidactische leerprocessen en zou er een nieuwe burger moeten ontstaan. Een burger die zich verantwoordelijk toont en nadenkt.

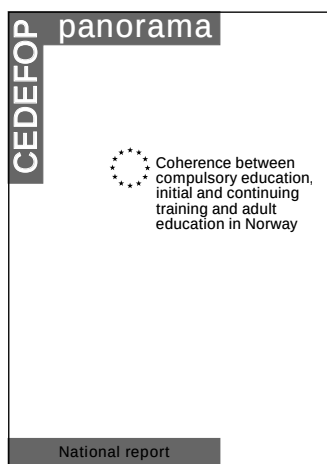
“(...) zou er in plaats van de school een nieuwe, algemeen verbreide vorm van educatie moeten komen, zou er ruimte moeten worden gegeven aan autodidactische leerprocessen en zou er een nieuwe burger moeten ontstaan. Een burger die zich verantwoordelijk toont en nadenkt.”

Deze rubriek wordt verzorgd door

Maryse Peschel

en de documentatieafdeling van het CEDEFOP en komt tot stand met medewerking van de nationale organisaties in het documentatienetwerk (zie de laatste bladzijde van de rubriek).

Deze rubriek geeft een overzicht van belangrijke recente publikaties over ontwikkelingen in beroepsopleidingen en kwalificaties op Europees en internationaal vlak. Vergelijkende studies staan hier op de voorgrond, maar er wordt ook aandacht besteed aan nationale studies die in het kader van Europese en internationale programma's tot stand zijn gekomen, aan analyses over de effecten van de activiteiten van de Gemeenschappen in de lidstaten, en aan studies waarin het een of andere land van buitenaf bekeken wordt. Onder het hoofdje "Uit de lidstaten" vindt u een keuze uit belangrijke nationale publikaties.



Selectie uit de literatuur

Europa - Internationaal

Informatie, studies en vergelijkend onderzoek

European Research Directory A file of current vocational training research projects

Clarke, F.A.; Hayman, S.; Brugia, M.
Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)
Berlijn, CEDEFOP, 1995, uiteenlopende paginering
op papier en op diskette
ISBN 92-826-9899-8
EN, FR

Het idee om een register van lopende onderzoeksprojecten te publiceren ontstond tijdens een CEDEFOP-Forum voor onderzoeks- en ontwikkelingsinstellingen op het gebied van de beroepsopleiding. Doel van het register is onderzoekers, onderzoeksinstellingen en andere belangstellenden informatie te verschaffen en de samenwerking over grenzen heen te bevorderen. De eerste uitgave van het register is gewijd aan onderzoek dat in opdracht van overheidsinstellingen wordt gedaan. Het is echter de bedoeling dat er bij een nieuwe druk ook aandacht wordt besteed aan onderzoek en grensoverschrijdende projecten, die in het verlengde van Europese programma's en de zogenaamde communautaire initiatieven ten uitvoer worden gebracht. Het register bestaat uit losse beschrijvingen van de onderzoeken (op papier en op diskette), een methodologisch gedeelte en een index. In de projectbeschrijvingen, die ingedeeld zijn naar land, staan de doelstellingen van het onderzoek, de gehanteerde methode en de verwachte eindprodukten vermeld. Daarnaast vindt men informatie over de instelling die het onderzoek doet, de opdrachtgever, de beschikbare financiële middelen en de looptijd van het onderzoek.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Norway

Skinningrud, T.
Europees Centrum voor de ontwikkeling

van de beroepsopleiding (CEDEFOP)
Berlijn, CEDEFOP Panorama, nr. 57, 1995, 100 blz.
EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12
GR-57001 Thessaloniki (Thermi)

Op verzoek van de Commissie heeft het Centrum een analyse gemaakt van de onderwijs- en scholingsvoorzieningen in tien lidstaten, plus Noorwegen en Zweden. Daarbij heeft het bekeken in hoeverre er in de stelsels koppelingen tussen opleidingsmiddelen, opleidingsinhouden, opleidingsduur en opleidingsplaatsen zijn gelegd, waardoor mensen in staat zijn om levenslang te leren. In dit rapport wordt aandacht besteed aan de Noorse regelgeving ten aanzien van de initiële opleidingen en de volwasseneneducatie, de door de overheid gefinancierde onderwijsvoorzieningen (m.i.v. het onderwijs tijdens de leerplichtige periode, het middelbaar en het hoger onderwijs), de vrij kleine private sector, de op vrijwillige basis opererende verenigingen voor volwasseneneducatie en de maatregelen en opleidingen in het kader van de arbeidsvoorziening. Vernieuwingen die tot doel hebben om de onderwijs- en scholingsvoorzieningen op plaatselijk niveau beter op elkaar af te stemmen komen eveneens aan bod.

Pays de l'OCDE. Le passage de l'école à la vie active

Freyssinet, J.
In: IRES Chronique Internationale, nr. 33, Noisy-le-Grand, 1995, blz. 3-6
ISSN 1145-1408
FR

In dit artikel wordt verslag gedaan van een ronde-tafelconferentie, die op initiatief van de OESO en het National Center on Adult Literacy (Universiteit van Pennsylvanië) op 2 en 3 februari 1995 te Parijs plaatsvond. De conferentie werd bijgewoond door deskundigen uit veertien landen. Doel van de conferentie was om de overstapprocessen tussen school en werkend bestaan met elkaar te verge-



lijken en inzicht te krijgen in de ontwikkelingen in de verschillende landen. Het bleek niet eenvoudig om de eventuele gemeenschappelijke trends in kaart te brengen en vier modellen uit te werken, waarin de oplossingen van de verschillende landen duidelijk tegenover elkaar kwamen te staan.

De bijdragen van de deskundigen worden in het voorjaar van 1995 in een apart nummer van het IRES-tijdschrift gepubliceerd.

Reviews of national policies for education - Sweden

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1995, 244 blz.

ISBN 92-64-14380-7

EN, FR

Gezien de grote belangstelling voor de ervaringen die in Zweden met het onderwijsbeleid zijn opgedaan heeft de OESO een derde rapport gepubliceerd over het verband tussen onderwijskwaliteit en gelijke kansen. De moeilijkheden bij het bewerkstelligen van beide doelstellingen hebben tot een nieuw beleid geleid, waarin meer nadruk wordt gelegd op concurrentie en decentralisatie. Daar de koerswijzigingen ten dele nog ten uitvoer moeten worden gebracht, brengt dit rapport een aantal cruciale vragen omtrent de betekenis en relevantie van het nieuwe beleid ten berde. Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteed aan de gevolgen voor de beleidsplanning, de effecten voor de instellingen, de onzekere toekomst van de volwasseneneducatie en de hervormingen in het onderwijs na de leerplicht.

Evaluation and the decision making process in higher education: French, German and Spanish experiences

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1994, 204 blz.

ISBN 92-64-14303-3

EN, FR

De belangstelling voor evaluaties van het hoger onderwijs neemt vandaag de dag in de OESO toe. Dit rapport gaat in op de belangrijke rol die evaluaties kunnen spe-

len bij de besluitvormingsprocessen van instellingen voor hoger onderwijs die naar een betere onderwijskwaliteit streven. Daarbij wordt aandacht besteed aan de evaluaties die in Frankrijk, Duitsland en Spanje van het hoger onderwijs worden gemaakt. In deze drie landen heeft de overheid van oudsher zeer veel zeggenschap over het hoger onderwijs. Hierin komt momenteel verandering en de discussies over de verdere uitbouw van evaluaties maken duidelijk dat men in alle drie landen van mening is dat de instellingen voor hoger onderwijs zelfstandiger moeten worden en evaluaties daarbij een rol te spelen hebben. De ontwikkelingen op dit vlak zijn in mei 1993 ter sprake gekomen op een OESO-conferentie en worden in dit werk beschreven.

Measuring the quality of schools/ mesurer la qualité des établissements scolaires

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1995, 240 blz.

ISBN 92-64-04355-1

tweetalig EN/FR

Hoe kunnen we het functioneren van onderwijsinstellingen in kaart brengen en meten? Dit werk tracht een antwoord te geven op deze vraag en bestudeert hoe de personeelsformatie, de besluitvorming, de onderwijsprogramma's, de kwaliteit van de organisatie en onderwijsmethoden van onderwijsinstellingen vertaald kunnen worden in onderling vergelijkbare indicatoren. Om de onderwijssystemen van de verschillende landen beter in kaart te kunnen brengen en naast elkaar te kunnen leggen wordt bekeken hoe de selectie van indicatoren plaatsvindt en hoe ze tot stand komen, wat voor betekenis ze hebben voor de overheid, welke ervaringen ermee zijn opgedaan, en wat de voor- en nadelen ervan zijn.

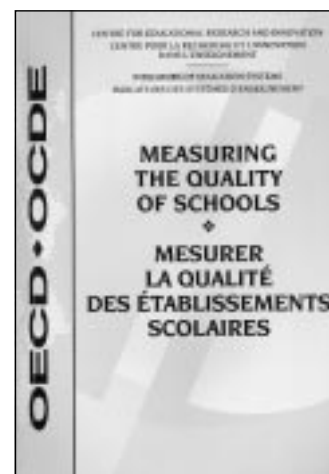
Education and employment - Indicators of education systems/Formation et emploi - Indicateurs des systèmes d'enseignement

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

Parijs, OESO, 1995, 160 blz.

ISBN 92-64-04357-8

tweetalig EN/FR





Onderwijs en scholing zijn onmisbaar als we zoveel mogelijk mensen aan een goed salaris willen helpen en een hoge produktiviteit willen bereiken, waardoor nieuwe duurzame arbeidsplaatsen ontstaan. Desalniettemin zijn de onderwijs- en scholingsvoorzieningen niet altijd even goed toegesneden op de arbeidsmarkt. Deze publikatie geeft een beeld van de inspanningen die nodig zijn wanneer men de koppeling tussen scholing en werk en de economische en sociale betekenis daarvan, aan de hand van internationale indicatoren, voor het voetlicht wil halen. Van de overstap van de schoolbanken naar het werkende bestaan kunnen nuttige indicatoren worden verkregen. Met deze indicatoren kan men het rendement van de investeringen in het onderwijs in kaart brengen, de nationale inspanningen op het punt van doorlopende beroepsgerichte scholingsprocessen evalueren en de uiteenlopende onderwijstrajecten van jongeren en meisjes schetsen en de invloed die die trajecten hebben op hun werk en inkomen.

Parijs, OESO, 1995, 192 blz.
ISBN 92-64-14400-5
EN, FR

Wat voor invloed hebben belastingen op de werkgelegenheid? Door welke hervormingen zouden er nieuwe arbeidsplaatsen ontstaan? In dit werk wordt een analyse gemaakt van de ontwikkelingen in de belasting op inkomsten uit arbeid tussen 1978 en 1992, het effect van de belastingen op de participatiegraad en de vraag naar en het aanbod van arbeid, en de voor- en nadelen van de verschillende opties voor toekomstig beleid.

OECD in figures: statistics on the member countries

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)
in: The OECD Observer, supplement nr. 194, Parijs, 1995, 73 blz.
EN

OECD, 2 rue André Pascal,
F-75775 Paris Cedex 16

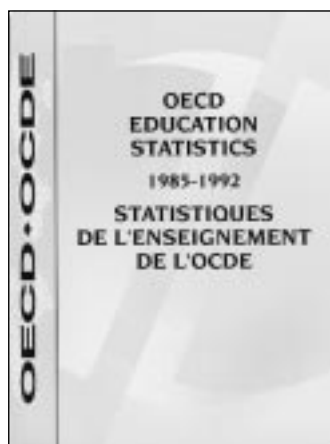
Deze brochure, die jaarlijks wordt uitgebracht, schetst een beeld van de economie in de OESO-landen en de herstructureringen daarin. In het overzicht over het onderwijs vindt men informatie over de overheidsuitgaven voor onderwijs in procenten van het BNP en het aantal studenten/leerlingen en docenten in het onderwijs.

World labour report 1995 (8ste editie)

Internationale Arbeidsorganisatie (IAO)
Genève, IAO, 1995, 121 blz.
ISBN 92-2-109447-2 (EN)
EN, ES, FR

International Labour Office
Publications Branch
CH-1211 Geneva 22

Dit jaarlijks uitgebrachte rapport besteedt in vijf hoofdstukken aandacht aan de werkgelegenheid, arbeidsverhoudingen, sociale zekerheid, arbeidsomstandigheden en de rechten van de werkenden. In het rapport van 1995 wordt in het bijzonder ingegaan op de volgende thema's: controverses rond werkgelegenheidsstatistiek; de vergrijzing en de oudere werknemer; privatisering, werkgelegenheid en



OECD Education Statistics 1985-1992/ Statistiques de l'enseignement de l'OCDE 1985-1992

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)
Parijs, OESO, 1995, 247 blz.
ISBN 92-64-04361-6
tweetalig EN/FR

In deze verzameling onderwijsstatistiek vindt men de basisgegevens die gebruikt zijn om de onderwijsindicatoren te becijferen voor het rapport met de titel *Regards sur l'éducation*. Deze verzameling, die een aanvulling op dit rapport vormt, geeft een overzicht van de ontwikkelingen in de onderwijssystemen tussen 1985 en 1992. De statistische gegevens verschaffen informatie over de economische en sociale situatie, de onderwijsuitgaven, het onderwijspersoneel, de leerlingstromen (totaal aantal leerlingen, instroom naar richting, diploma's) en het verband tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

The OCDE Jobs Study - Taxation, Employment and Unemployment

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)



sociale zekerheid; de overheid en de sociale partners; omscholing en de herintrede op de arbeidsmarkt. In het laatste hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de omscholings- en arbeidsmarktprogramma's van de overheid voor werklozen en jonge schoolverlaters. De verschillende opties en de jongste ontwikkelingen op dit gebied komen daarbij aan de orde.

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Lauterbach, U
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e.V., nr. 9, 1995, uiteenlopende paginering
ISBN 3-7890-3730-3
DE

Daar de beroepsopleidingen duidelijk steeds internationaler aan het worden zijn, heeft de Carl Duisberg Gesellschaft besloten om een beschrijving te publiceren van de beroepsopleidingssystemen in Europa en de belangrijkste industrielanden. Nu de besluitvorming op dit gebied steeds minder alleen een zaak is van de nationale overheid, beoogt dit handboek opleidingsdeskundigen, onderwijsinstellingen, ondernemingen, Kamers van Koophandel en beroepsverenigingen informatie te geven over de situatie elders. In een inleidend hoofdstuk wordt ingegaan op de complexiteit van vergelijkend onderzoek op het gebied van de beroepsopleiding en de problemen bij vergelijkingen van opleidingssystemen. Daarna volgt voor ieder land een separaat hoofdstuk, waarin de structuur van het beroepsopleidingssysteem en de verbanden met de politieke en economische context van het desbetreffende land beschreven worden. Het handboek is losbladig en zal regelmatig op de nieuwste stand worden gebracht. Het bevat beschrijvingen van twintig landen. Aan de beschrijving van nog eens vijftien landen wordt nog gewerkt.

Construire la formation professionnelle en alternance

Poupard, R.; Lichtenberger, Y.; Luttringer, J.-M.; et al.
Parijs, Éditions d'Organisation,

1995, 217 blz.
ISSN 2-7081-1838-2
FR

In dit werk worden aan de hand van vier thema's de belangrijkste vraagstukken aan de orde gesteld, die in Frankrijk op het gebied van de alternerende opleidingen spelen. In het eerste gedeelte, dat geschreven is door een auteur uit de kring van de werkgevers, wordt ingegaan op de vraag waarover het in de discussies gaat en wat er nodig is om goede alternerende opleidingen van de grond te krijgen. In het tweede gedeelte wordt aandacht besteed aan de verbanden tussen alternerende opleidingen en beroepskwalificaties en in het derde gedeelte staat de wettelijke kant centraal. In het laatste hoofdstuk worden de alternerende opleidingsvoorzieningen van verschillende landen geanalyseerd en wordt duidelijk gemaakt dat er verschillende vormen van alternerende opleidingen bestaan, die ten nauwste samenhangen met de context waarin ze tot stand zijn gekomen.

Vocational Training in the Federal Republic of Germany and the United States

Frenzel-Berra, R. C.
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Berlijn/Bonn, BIBB, 1995, 72 blz.
ISBN 3-7639-0550-2
EN

Deze studie is het resultaat van een eenjarig verblijf van Robert Frenzel-Berra, een opleidingsdeskundige uit de Verenigde Staten bij het Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlijn. Na een inleidende motivering en een aantal opmerkingen van methodologische aard geeft de auteur aan de hand van een aantal voorbeelden een beschrijving van de belangrijkste elementen van de opleidingen in het Duitse duale systeem (hoofdstuk 1 tot en met 4). In het vijfde hoofdstuk gaat Frenzel-Berra in op een aantal bijzonderheden en wordt een vergelijking gemaakt met het Amerikaanse opleidingssysteem. Een uitvoerige lijst met noten en literatuurgegevens rondt het geheel af.



La formation des supérieurs et cadres

Böhme, H.; Curien, H.; Decomps, B.; et al.

Parijs, Édition Jean-Michel Place,

1995, 156 blz.

ISBN 2-85893-254-9

FR

Aan de vooravond van de eenentwintigste eeuw lijkt de ingenieur niet veel meer op de heldhaftige figuur uit de werken van Jules Verne. Door de voortdurende ontwikkelingen op het gebied van de techniek en het werk en door de internationalisering van de productie- en handelsystemen zijn de terreinen waarop de ingenieur vroeger erkenning vond totaal veranderd. Ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van het Conservatoire National des Arts et Métiers en de École Polytechnique hebben vooraanstaande mensen uit het bedrijfsleven en de wereld van het onderzoek deelgenomen aan een colloquium bij de UNESCO over de opleiding van ingenieurs en leidinggevend personeel. De verschillende auteurs van dit werk nemen eerst de wortels van het ingenieursvak onder de loep en gaan in op de overeenkomsten en verschillen tussen de Franse, Duitse en Amerikaanse opleidingssystemen en de effecten die die systemen - met name via innovaties - op de economie hebben. Vervolgens denken ze na over het verband tussen wetenschap en techniek en over de verantwoordelijkheid van de ingenieur als uitvinder en burger en geven ze een aantal aanzetten voor de ontwikkeling van opleidingen die aan de eisen van deze tijd voldoen.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.; Clarke, L.; Lange, T.; et al.

Hants, Edward Elgar Publishing Ltd., 1995, 288 blz.

ISBN 1-85278-863-1

EN

In dit boek worden de economische analyses van beroepsopleidingen onder de loep genomen en worden verbanden gelegd met de verschillende systemen in West-Europa en de Verenigde Staten. De auteurs gaan vanuit een theoretisch oogpunt in op de vraag waarom er zoveel nadruk wordt gelegd op beroepsoplei-

dingen. Daarna geven ze een vergelijkende analyse van de systemen in Duitsland, Frankrijk, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Ze gaan in op een aantal punten en problemen die overal spelen, zoals de verbanden tussen onderwijs en scholing, de rol van verdere scholing voor werkenden, omscholing voor werklozen en de positie van vrouwen en kansarme groepen op de arbeidsmarkt. De verschillen in het beleid van de overheid van de verschillende landen staan daarbij op de voorgrond. De auteurs stellen dat het juist is dat er overal veel aandacht is voor de aansluiting van de opleidingen op de arbeidsmarkt. Maar ze wijzen er tevens op dat de overheid in de praktijk niet veel geld uittrekt voor scholing en het gevaar aanwezig is dat er onder invloed van pressiegroepen te sterk op dit gebied wordt ingegrepen.

The match between education and work. What can we learn from the German apprenticeship system ?

den Broeder, C.

's-Gravenhage, Centraal planbureau, Research Memorandum, nr. 118, 1995, 48 blz. ISBN 90-563-5008-0

EN

In dit rapport wordt een vergelijking gemaakt tussen het Nederlandse en Duitse onderwijssysteem. Het is als volgt ingedeeld: allereerst de vergelijking tussen de twee landen en wat informatie over de deelname aan de diverse opleidingen. Vervolgens wordt het systeem van het leerlingwezen in beide landen onder de loep genomen. Tenslotte worden de sterke en zwakke punten van het duale systeem in Duitsland en de lessen die daaruit voor Nederland getrokken kunnen worden beschreven.

Schooling as a preparation for life and work in Switzerland and Britain

Burghoff, H.; Prais, S.

National Institute for Economic and Social Research (NIESR), discussiestuk, nr. 75, 1995, ongepagineerd

EN

NIESR, 2 Dean Trench Street, Smith Square, UK-London, SW1P 3HE

Deze vergelijkende studie van de Zwitserse en Britse beroepsopleidingen brengt



naar voren dat Groot-Brittannië veel meer laag opgeleide jongeren heeft dan Zwitserland. Dit werkt direct door in de kwaliteit van nieuw aangestelde werknemers in het bedrijfsleven en dientengevolge ook in de concurrentiekracht van Groot-Brittannië.

Forecasting the labour market by occupation and education

Heijke, H.

Research Centre for Education and the Labour Market (ROA)

Boston, Dordrecht, London, Kluwer Academic Publishers, 1994, 210 blz.

ISBN 0-7923-9447-X

EN

Dit werk bundelt de papers van het symposium, dat ter gelegenheid van het vijfjarig bestaan van het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA) gehouden is. Tijdens dit symposium werden de resultaten van het werk van dit nog jonge instituut naast het werk van twee langer bestaande Europese instituten gelegd, namelijk het Institute for Employment Research te Warwick en het Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung te Neurenberg. Doel was om meer inzicht te krijgen in de werkwijze van de instituten bij arbeidsmarktprognoses voor beroepen en opleidingen. Tijdens het symposium werden ook ideeën, inzichten en concrete arbeidsmarktgegevens uitgewisseld. Elk instituut kwam met bijdragen over de drie thema's van het symposium, te weten de door de instituten gehanteerde methoden en technieken bij arbeidsmarktprognoses; discussie over de arbeidsmarktprognoses van de instituten; onderbouwing van en gedachtenwisseling over de bij de prognoses gehanteerde werkwijze. Zowel de wetenschappelijke kant als de beleids-toepassingen van de prognoses kwamen daarbij aan de orde.

DEVS - Development of Estonian vocational education system. Final report of evaluation

Harrebye, J.B.; Hemmingsen, L.; Nielsen, S.P.; et al

Statens Erhvervspadagogiske Laereruddannelse (SEL)

Kopenhagen, The State Institute for the Educational Training of Vocational

Teaching (SEL), 1995, 105 blz.
EN

*SEL, Rigensgade 13,
DK-1316 Copenhagen K*

Van 1993 tot 1995 is een belangrijk Deens-Estlands ontwikkelingsproject ten uitvoer gebracht. Het project had een drieledig doel. Er moest een modern systeem voor de leerplanontwikkeling voor het beroepsonderwijs en de scholing in Estland worden opgezet, dat stoelde op "management-by-objectives". Daarnaast moest aan deskundigen voor de leerplanontwikkeling op nationaal niveau de nodige scholing worden gegeven. Tegelijkertijd moest men ook de docenten aan een aantal geselecteerde, strategisch belangrijke scholen voor beroepsonderwijs leren hoe er moet worden omgegaan met het nieuwe systeem en hoe scholen zodanig verder ontwikkeld kunnen worden dat ze voldoen aan de eisen van de markteconomie. In dit eindrapport wordt het DEVS-project beschreven en geëvalueerd.

Reorganisation der Arbeitsmarktpolitik. Märkte, politische Steuerung und Netzwerke der Weiterbildung für Arbeitslose in der Europäischen Union

Schmid, G.

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Berlin, WZB, 1994, 111 Blz.

ISSN 1011-9523

DE

In de afgelopen jaren zijn in het arbeidsmarktbeleid van een aantal lidstaten van de Europese Unie ingrijpende hervormingen doorgevoerd. In een aantal andere lidstaten zijn die hervormingen nog in volle gang of wordt erover gediscussieerd. Wat al die hervormingen gemeenschappelijk hebben en wat ze zo bijzonder maakt, is dat er een reorganisatie van het arbeidsmarktbeleid plaatsvindt, in die zin dat er door een versterking van de concurrentie en de overdracht van verantwoordelijkheden naar een lager niveau sterkere prikkels moeten komen voor een grotere effectiviteit op plaatselijk niveau. Deze studie bevat een analytisch referentiekader waarmee de hervormingen geëvalueerd kunnen worden (hoofdstuk 1). Dit referentiekader wordt vervolgens ge-





bruikt om het arbeidsmarktbeleid van een aantal landen (Denemarken, Duitsland, Groot-Brittannië en Nederland) te bestuderen. In een derde gedeelte van het werk volgt een theoretische uiteenzetting over succesvolle scholing voor werklozen en de organisatorische randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn.

New patterns of recruitment and training in German, UK and French banks. An examination of the tensions between sectoral and national systems

Quack, S.; O'Reilly, J.; Hildebrandt, S.
Social Science Research Centre Berlin (WZB)
Berlijn, WZB, 1995 41 blz.
ISSN 1011-9523
EN

In deze studie leveren de auteurs een bijdrage aan de discussie over vergelijkingen tussen organisatiemodellen in het bedrijfsleven in verschillende landen. Hiertoe bestuderen ze de veranderingen die zich bij banken in de Bondsrepubliek, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk in het aanstellings- en opleidingsbeleid voor de afdeling particuliere rekeninghouders hebben voorgedaan. De auteurs tonen aan dat er door marktinvoeden belangrijke herstructureringen in het bankwezen van de genoemde landen hebben plaatsgevonden, maar dat dit niet overal tot dezelfde resultaten heeft geleid. Ze wijzen erop dat niet alleen de nationale opleidingsinstellingen invloed uitoefenen op het aanstellings- en opleidingsbeleid van de banken, maar dat de opleidingsinstellingen zelf ook veranderingsprocessen ondergaan die van hun kant ook weer doorwerken in het arbeidsaanbod bij banken.

Europese Unie, beleid, programma's en hoofdrolspelers

Towards a European area for vocational qualifications. European Forum on Vocational Training, Brussels, 8-10 November 1993

Europese Commissie, Directoraat-generaal XXII - Onderwijs, opleiding en jeugdzaken
Luxemburg, Bureau voor officiële publi-

katies der Europese Gemeenschappen, 1995, 110 blz.
ISBN 92-826-8821-6 (FR)
EN, FR

De eerste Europese forumbijeenkomst over de beroepsopleiding op initiatief van de Europese Commissie, het Belgische voorzitterschap van de Raad, het Europees Parlement en het Economisch en Sociaal Comité werd bijgewoond door vertegenwoordigers van de instellingen van de Gemeenschap, de sociale partners en de lidstaten. Het thema van de forumbijeenkomst luidde "naar een Europese ruimte voor kwalificaties". De hier genoemde bundel bevat alle voordrachten van de sprekers op de forumbijeenkomst en geeft een beeld van hun ideeën, ervaringen en voorstellen.

Partenaires pour les emplois et les formations de demain. Actes du colloque 13-14 juin 1994 à Paris

Thierry, D.; Perrin, C.
Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle; Commission des Communautés européennes
Parijs, Délégation à la Formation professionnelle, 1995, 22 blz.

*Délégation à la formation professionnelle, Immeuble le Mercure 1
31 quai de Grenelle, F-75015 Paris*

In dit document worden de discussies samengevat die plaatsvonden tijdens een colloquium dat op 13 en 14 juni in Parijs plaatsvond. Tijdens het colloquium kwamen de volgende thema's aan de orde: het effect van prognoses voor bedrijfstakken op de verdere ontwikkeling van de opleidingen voor werknemers, de hulp die de Franse overheid heeft toegezegd aan bedrijven die bijzondere inspanningen op het gebied van de beroepsopleiding leveren, de aansluiting tussen de opleidingsactiviteiten in de bedrijfstakken en het gebeuren op regionaal en lokaal vlak, de hoofdpunten in een denkproces over de verdere ontwikkeling van de beroepsopleidingen en Europese acties op dit vlak.



Individual portfolio. Pilot project final synthesis report

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)
Londen, NCVQ, 1995, 68 blz. + bijlagen
EN

Een samenvatting van het rapport en de aanbevelingen zijn in het DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT verkrijgbaar bij:
NCVQ, 222 Euston Road
UK-London NW 1 2BZ

In het verlengde van de Resolutie van de Raad van 3 december 1992 over de doorzichtigheid van kwalificaties is in 1993 een werkgroep opgericht, bestaande uit vertegenwoordigers van de regeringen van de lidstaten. Deze werkgroep heeft een model uitgewerkt voor een individueel prestatiedossier voor werkzoekenden in de Europese Unie, waarin informatie verstrekt wordt over opleidingen, diploma's, kwalificaties, beroepservaring, enz. In dit samenvattende rapport worden de resultaten besproken van het modelproject waarin de haalbaarheid van een dergelijk prestatiedossier getest werd. Het geeft de meningen weer van de sociale partners en sluit af met een aantal aanbevelingen.

The puzzle of integration. European yearbook on youth policy and research

Circle for Youth Research Cooperation in Europe (CYRCE)
Berlijn, New York, de Gruyter, 1995
Deel 1, 339 blz.
ISBN 3-11-014565-0
EN

CYRCE is een zelfstandige groep deskundigen en maakt geen deel uit van instellingen op nationaal of Europees niveau. CYRCE fungeert als een soort denktank en als advieslichaam voor onderzoek en beleid op het gebied van jeugdzaken en aanverwante vraagstukken en opereert op transnationaal en intercultureel niveau. Het jaarboek van CYRCE, het eerste in een tweejaarlijkse serie, biedt een platform voor transnationale netwerkactiviteiten op het gebied van het Europese jeugdbeleid, onderzoek en praktijk. Doel van het Jaarboek is informatie te verschaffen over actuele trends en interdisciplinaire en interculturele initiatie-

ven te stimuleren die gericht zijn op de opbouw van een Europa van jonge burgers.

• LEONARDO DA VINCI - Vademecum

Europese Commissie
Brussel, Europese Commissie, 1995, 24 blz.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

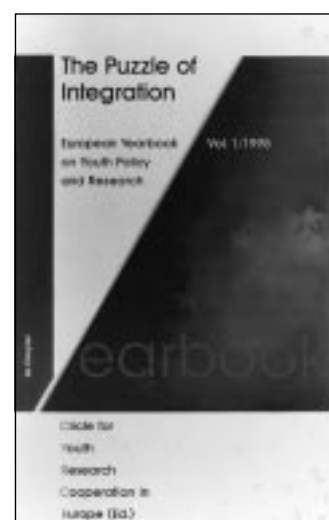
• LEONARDO DA VINCI - Promoters Guide 1995

Europese Commissie
Brussel, Europese Commissie, 1995, 50 blz.

DA, DE, EN, ES, FR, IT

*Europese Commissie, Directoraat-Generaal XXII - Onderwijs, Opleiding en Jeugdzaken,
Wetstraat 200
B-1049 Brussel*

In het vademecum worden de politieke doelstellingen van het LEONARDO-Programma en de uitgangspunten voor de realisatie ervan toegelicht. De gids is bestemd voor iedereen die op het gebied van de beroepsopleiding werkzaam is, een grensoverschrijdend samenwerkingsverband wil aangaan en in 1995 een voorstel wil indienen om in aanmerking te komen voor financiële hulp in het kader van het LEONARDO DA VINCI-Programma - het actieprogramma voor de ontwikkeling van een beleid van de Europese Gemeenschap inzake beroepsopleiding (Besluit van de Raad 94/819/EG van 06.12.94 - PB L 340/8 van 29/12/94). In deel A komen de vragen aan de orde die mensen die een projectvoorstel willen indienen zouden kunnen hebben. In deel B vindt men een beschrijving van de modelprojecten, programma's voor stages en uitwisselingen en de belangrijkste elementen daarvan (uitvoerenden, toepassingsgebied, doelgroepen). Daarnaast worden de selectiecriteria en procedures beschreven die zowel bij de modelprojecten als bij de programma's gehanteerd worden. Deel C bevat separate beschrijvingen van alle EG-maatregelen op het gebied van de modelprojecten en programma's.





Training, development and jobs. Six European initiatives

Lawson, G.; Hynes, B.; Sandroock, M.; et al.

ENTER; Europese Commissie, Directoraat-Generaal V

Cannes, La Bocca, ENTER, 1995, 66 blz.
EN

*ENTER, 1, rue de la Verrière,
Les Baladines, F-06150 Cannes La Bocca*

In deze zes case study's komen de volgende onderwerpen aan de orde: opleidingen en werkgelegenheid in drie grote bedrijven in het Verenigd Koninkrijk; regionale ontwikkeling en ontwikkeling van bedrijven dank zij opleidingen in Ierland; opleidingen en schepping van werkgelegenheid op plaatselijk niveau in Denemarken; het succes van maatregelen ter ontwikkeling van scholing en werkgelegenheid in de telecomunicatiesector in Duitsland en de toeristische sector in Frankrijk; ontwikkelingen in de nationale scholingsaanpak in Spanje.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes. Transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/ YOUTHSTART

Montay, M.-P.; Médus, P.-E.

Parijs, la Documentation française, RACINE Éditions, 1995, 232 blz.

FR

*La Documentation française
29, quai Voltaire
F-75344 Paris Cedex 07*

Nu het LEONARDO-Programma en een aantal nieuwe communautaire initiatieven in werking treden, rijst de vraag wat kenmerkend is voor een grensoverschrijdend project. Welke instrumenten zijn nodig om een dergelijk project tot uitvoering te kunnen brengen? Welke meerwaarde heeft zo'n project? Het PETRA-Programma, dat zeven jaar lang liep en gericht was op de ontwikkeling van de beroepsopleidingen voor jongeren in Europa, heeft resultaten opgeleverd die meegenomen kunnen worden nu er aan de hand van de opgedane ervaringen voorbereidingen voor de toekomst worden getroffen. Dit door Racine Éditions gepubliceerde werk, dat met de actieve medewerking van de PETRA-projecten en

onder verantwoordelijkheid van de Délégation à la formation professionnelle (Dienst Beroepsopleidingen bij het Franse Ministerie van Werkgelegenheid) tot stand gekomen is, wil hierbij de helpend hand bieden.

Van Petra naar Leonardo: Europese samenwerking in het initieel beroeps-onderwijs; een Nederlands perspectief

Farla, T.; Meijers, F.

's-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), CIBB-studies, nr. 5, 1995, 176 blz.

ISBN 90-5463-051-5

EN, NL

In deze studie worden de resultaten van het PETRA-Programma in kaart gebracht. Doel van het PETRA-Programma was om via het tot stand brengen van structurele samenwerkingsverbanden tussen beroepsopleidingen van de lidstaten van de Europese Gemeenschap, bij te dragen aan de verbetering en de kwaliteit van het beroepsonderwijs. Aan de orde komt de vraag wat het PETRA-Programma heeft bijgedragen aan de kwaliteit van het Nederlandse beroepsonderwijs, maar ook de vraag wat "sleutelfactoren" zijn voor het goed functioneren van internationaliseringsprogramma's.

Programa Petra- Estudo sobre as estratégias para aumentar e melhorar a progressão dos jovens na formação profissional inicial - Portugal

Azevedo, J.; Castanheira, M.E.

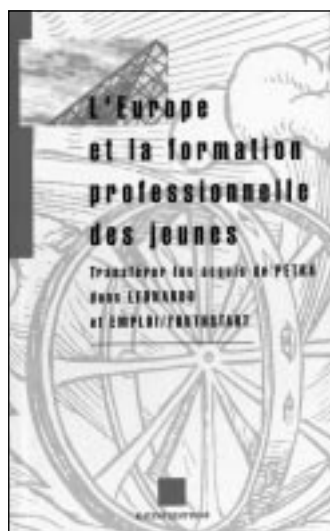
Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário

Lissabon, Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 1994, 85 blz.

PT

*Ministerio da Educação,
av. 5 de Outubro 107,
P-1000 Lisboa*

Deze studie is verricht in opdracht van de Europese Unie en besteedt aandacht aan de strategieën van de verschillende lidstaten om de toegang van jongeren tot initiële beroepsopleidingen en hun prestaties binnen deze opleidingen te verbeteren. De studie heeft als doel beleidsmaatregelen betreffende de beroeps-





opleiding van jongeren en hun overstap naar het werkende bestaan te bestuderen en het succes te beoordelen van initiatieven die ertoe moeten leiden dat jongeren met specifieke problemen betere kansen krijgen in initiële beroepsopleidingen.

**“Jeugd voor Europa-programma”.
Jaarverslag van de Commissie 1993**

Commissie van de Europese Gemeenschappen
COM (95) 195 def. 11.05.1995, 12 blz.
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen
ISBN 92-77-88347-2 (fr)
ISSN 0254-1491
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

**Actes de la conférence finale d'impact
du Programme FORCE. 8-9 décembre
1994 Rueil-Malmaison**

Centre d'Études de Formation d'Animation
et de Recherche (CEFAR) - Délégation à
la formation professionnelle
Parijs, CEFAR, 1995, 89 blz.
FR

CEFAR - Réseau France-ASFO,
4 rue Quentin Bauchart,
F-75008 Paris

De Franse uitvoerenden van het FORCE-Programma hebben te zamen met de Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken een slot-conferentie over het effect van het FORCE-Programma georganiseerd om nader te bekijken welke weg er in de vier jaar van het Programma was afgelegd. Tijdens de conferentie is gesproken over het effect van het FORCE-Programma op de opleidingssystemen en -voorzieningen, de resultaten van het programma en de realisatie van het nieuwe LEONARDO-Programma en het verband met het nieuwe communautaire initiatief ADAPT. Het hier genoemde rapport brengt verslag uit van de conferentie en bevat tevens samenvattingen van de workshops over competentie-overdracht in ondernemingen, kwaliteit en arbeidsorganisatie, en de veranderingsprocessen in het bedrijfsleven.

**Análisis de la política contractual en
materia de formación profesional
continua en España**

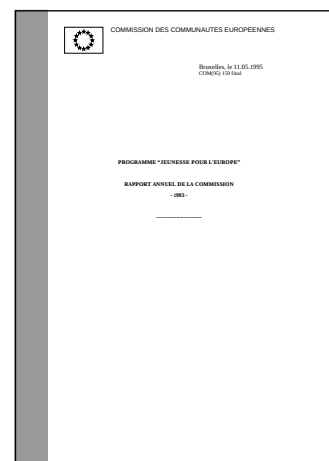
Duran, G.; Alcaide, M.; Flórez, I.; et al.
Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994,
383 blz.
ISBN 84-7434-851-X
ES

In dit document, dat is opgesteld in het kader van het FORCE-Programma, wordt een uitgebreid overzicht gegeven van de wereld van het werk, de structuur van het onderwijssysteem en de wijzigingen die daarin als gevolg van de onderwijs-hervorming worden aangebracht. Er wordt zeer uitgebreid aandacht besteed aan de organisatie van de beroepsgerichte bij- en nascholing en de belangrijkste scholings-activiteiten van vóór de ondertekening van de akkoorden inzake de beroepsgerichte bij- en nascholing in december 1992.

**La Formación Profesional Continua en
España**

Duran, F.; Alcaide, M.; Flórez, I.; et al.
Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994,
281 p.
ISBN 84-7434-849-8
ES

In dit rapport, dat is opgesteld in het kader van het FORCE-programma, wordt de huidige situatie van de beroepsgerichte bij- en nascholing in Spanje besproken. In het eerste deel staat het beroeps-opleidingssysteem en het Spaanse nationale programma voor de beroeps-opleiding centraal, maar daaraan voorafgaand worden eerst nog de belangrijkste ontwikkelingen in de economie en werkgelegenheid in kaart gebracht. Bij de analyse van de beroepsgerichte bij- en nascholing wordt uitgegaan van gegevens uit belangrijke statistische bronnen en het wettelijke raamwerk voor dit soort opleidingen. In dit deel wordt ook ruimschoots aandacht besteed aan de overeenkomsten van de Spaanse vakbonden met de werkgeversorganisaties (nationale overeenkomst inzake de beroepsgerichte bij- en nascholing) en van de vakbonden met de werkgeversorganisaties en de regering (tripartiete overeenkomst betreffende de beroepsgerichte bij- en nascholing voor





werkenden). Van deze overeenkomsten worden de beleidsaspecten, ontstaansgeschiedenis, belangrijkste beginselen en de organisaties met een sturende, controlerende en/of begeleidende functie bestudeerd. Andere aspecten die in het rapport aan de orde komen, zijn: de financiering van de beroepsgerichte bij- en nascholing, de toelating tot en de deelname aan de opleidingen, de planning, de kwaliteit en de certificering. In het tweede deel worden de activiteiten besproken die in Spanje ontplooid zijn in het verlengde van de richtlijnen uit artikel 5 van het actieprogramma voor de ontwikkeling van de voortgezette beroepsopleiding (FORCE).

Effectiviteitsmeting van bedrijfsopleidingen (Anderlecht, Brussel, Constant Vanden Stock Stadion, 27 mei)

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB); Dienst Internationale Relaties (DIR)
Brussel, VDAB/DIR, 1994, 35 blz. + bijlagen
NL

VDAB/DIR, Keizerslaan 11,
B-1000 Brussel

Als vervolg op een workshop met de titel "opleidingsplannen in het midden- en kleinbedrijf" is in het kader van het FORCE-Programma een studiedag gehouden. In dit document over die studiedag wordt onderstreept dat er een relatie moet worden gelegd tussen effectiviteitsmetingen van bedrijfsopleidingen en de verbetering van de concurrentiekracht van kleine en middelgrote ondernemingen, zodat deze gestimuleerd worden om opleidingsplannen op te stellen.

Rapportage Benelux ontmoetingen 1994 conferentie 20 en 21 oktober 1994 - Veldhoven Nederland

FORCE en EUROTECNET i.s.m. DG XXII - Onderwijs, opleiding en jeugdzaken 's-Hertogenbosch, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 103 blz.
FR, NL

CIBB, Pettelaarpark 1, Postbus 1585,
5200 BP 's-Hertogenbosch (NL)

Rapportage van de tweedaagse conferentie waarin o.a. wordt uiteengezet wat de doelen en de doelgroepen van de conferentie waren. Vervolgens bevat deze publikatie o.a. presentaties van de eerste en tweede dag met weergaves van diverse gehouden lezingen.

A Wider Vision

IRIS - A European network of training projects for women
Brussel, Reflections on women's training, IRIS, 1994, 72 blz.
EN, DE, FR

IRIS, Torekenstraat 21,
B -1040 Brussel

Dit document is het eerste in een nieuwe IRIS-reeks over opleidingen voor vrouwen in de huidige sociaal-economische situatie met de titel "Reflections on women's training". In dit eerste document worden vanuit het oogpunt van de gelijkheid van de seksen kwesties onder de loep genomen, zoals werk en vrije tijd, het leven in steden, opleidingen voor vrouwen, flexibiliteit, telework en globalisering.

Telematics for education and training: proceedings of the telematics for education and training conference Düsseldorf/Neuss, 24-26 November 1994

Held, P.; Kugemann, W. (eds.)
Amsterdam, IOS Press, 1995, 400 blz.
ISBN 90-5199-223-8
EN

In de onderwijs- en scholingssector doen zich ingrijpende veranderingen voor. De nadruk is verschoven van het onderwijzen naar het leren, de afzonderlijke lerende wordt een netwerkende lerende, de "lerende organisatie" met just-in-time kennisvoorziening komt in de plaats van grote scholingsafdelingen, en op de persoon toegesneden curricula nemen de plaats in van vaste scholingsblokken. Telematica speelt een sleutelrol bij deze processen. De "Telematics for Education and Training Conference" gaf een beeld van de huidige stand van zaken op het gebied van moderne telematica-systemen voor onderwijs en leren en van de technologische en pedagogische innovaties die dergelijke systemen in Europees en



internationaal opzicht met zich meebrengen. De concrete resultaten van de onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten die in het kader van het derde Kaderprogramma met steun uit het Europese programma voor telematica-netwerken en -diensten voor flexibel leren op afstand

(DELTA) ontwikkeld zijn, werden op de conferentie gepresenteerd. Er werd tevens aandacht besteed aan de te ontwikkelen initiatieven voor het vierde Kaderprogramma en het nieuwe subprogramma voor telematica op het gebied van onderwijs en leren.

Uit de lidstaten

D Handbuch der Berufsbildung

Arnold, R.; Lipsmeier, A.
Opladen, Leske + Budrich, 1995, 535 blz.
ISBN 3-8100-1201-7
DE

Dit handboek over de beroepsopleiding tracht in gecomprimeerde vorm een overzicht te geven van de wetenschappelijke kennis die vandaag de dag over de vraagstukken en problemen op het gebied van de beroepsopleiding voorhanden is. Vanuit een op handelen gerichte didactiek kunnen pedagogische categorieën worden afgeleid, die van fundamenteel belang zijn voor de vormgeving, opzet en realisatie van beroepsopleidingen. In zeven hoofdstukken komen een groot aantal verhandelingen en discussiebijdragen van verschillende auteurs aan de orde. Daarna volgt een uitgebreid personen- en zaakregister. De thema's van de hoofdstukken luiden als volgt: 1) didactisch handelen bij beroepsopleidingen, 2) gerichtheid van beroepsopleidingen, 3) competenties en kwalificaties op het gebied van beroepsopleidingen, 4) onderwijs- en leerinhouden van beroepsopleidingen, 5) overdrachts- en verwervingsprocessen bij beroepsopleidingen, 6) randvoorwaarden voor beroepsopleidingen en 7) onderzoek op het gebied van de beroepsopleiding.

E Fichas para la Orientación Profesional

Ministerio de Educación y Ciencia
Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia,
1995, 2 dln., geen paginummering.
ISBN 84-369-2558-0
ES

Dit boek is voornamelijk bestemd voor deskundigen op het gebied van de

beroepskeuzevoorlichting. Het bevat informatie over de opbouw van beroepsopleidingen, geeft een duidelijke omschrijving van de belangrijkste beroepen met de daarvoor vereiste opleiding(en) en beschrijft hoe de arbeidsmarktsituatie er voor de verschillende beroepen uitziet.

IRL Interim report of the Task Force on Long-term Unemployment

Office of the Tanaiste: Task force on Long-Term Unemployment
Dublin, Stationery Office, 1995, 65 blz. + bijlagen
EN

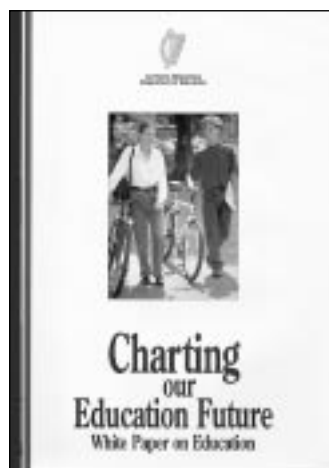
*Government Publications Sales Office,
Sun Alliance House, Molesworth Street,
IRL-Dublin 2*

De genoemde werkgroep werd opgericht met het doel om de aanbevelingen uit het rapport van het National Economic and Social Forum (NESF) met de titel "Ending Long-term Unemployment" te bestuderen en te evalueren en praktische voorstellen uit te werken waardoor langdurig werklozen betere vooruitzichten op werk krijgen. De werkgroep gaat in op de vraag hoe het grote aantal overheidsvoorzieningen en -middelen beter gecoördineerd en uitgebouwd kunnen worden tot een samenhangend pakket maatregelen, die op plaatselijk niveau ten uitvoer worden gebracht. De werkgroep komt evenals het National Economic and Social Forum tot de conclusie dat er op plaatselijk niveau een samenhangende en integrale dienstverlening voor langdurig werklozen moet komen en dat intensieve beroepskeuzebegeleiding en arbeidsbemiddeling daarvan deel uit moeten maken. In probleemgebieden moeten deze specifieke

Rolf Arnold/Antonius Lipsmeier
(Hrsg.)

Handbuch der Berufsbildung

Leske + Budrich



voorzieningen op plaatselijk niveau onder toezicht worden geplaatst van een onder de zogenaamde "area partnerships" opererende plaatselijke commissie. In andere gebieden zal er een commissie worden gevormd uit vertegenwoordigers van overheidsinstanties, sociale partners en plaatselijke groepen. In de loop van 1995 zal aan de regering een definitief rapport worden voorgelegd, waarin aandacht zal worden besteed aan de implementatie van de aanbeveling om op plaatselijk niveau een specifieke voorziening voor langdurig werklozen tot stand te brengen en de voorstellen van het NESF om de kansen van langdurig werklozen op de arbeidsmarkt te verbeteren meer in detail aan de orde zullen komen.

Occupational employment forecasts 1998

Canny, A.; Hughes, g.; Sexton, J.
Training and Employment Authority (FAS)
Economic and Social Research Institute (ESRI)
Dublin, FAS/ESRI Manpower Forecasting Studies, nr. 4, 1995, 105 blz.
ISBN 0-7070-0157-9
EN

Dit rapport over de vooruitzichten op het gebied van de werkgelegenheid tot 1998 is de vierde publikatie in een door de Training and Employment Authority (FAS) en het Economic and Social Research Institute (ESRI) uitgebrachte serie waarin analyses worden gemaakt en prognoses worden gedaan over de ontwikkelingen op de Ierse arbeidsmarkt. In dit rapport wordt aandacht besteed aan de groei die zich waarschijnlijk tussen 1991 en 1998 zal gaan voordoen. De verwachting is dat er 115 300 nieuwe banen zullen ontstaan, wat neerkomt op een groei van 10,2 %. Uit het rapport blijkt dat er zich een snelle groei zal gaan voordoen in de werkgelegenheid voor managers/bedrijfsleiders, hoger opgeleiden en personeel in de beveiligingssector. De groei hier zal, zo wordt voorspeld, schommelen tussen de twintig en drieëntwintig procent. De op een na grootste groei zal zich gaan voordoen bij personeel voor de verkoop en personeel in dienstverlenende functies. Hier wordt een groei van maximaal twintig procent verwacht. Het aantal geschoolden in onderhoudsfuncties zal eveneens toenemen. De werkgelegenheid voor

deze mensen zal twee keer zo snel groeien als de werkgelegenheid voor andere geschoolden en aankomende operators bij grote industriële ondernemingen. De grootste afname van de werkgelegenheid wordt verwacht bij geschoolde werknemers in de landbouw. Het aantal ongeschoolde werknemers in de landbouw zal eveneens afnemen, zij het in mindere mate. De groei van de werkgelegenheid voor vrouwen zal, naar verwachting, voortduren. Het aantal part-time banen waarin vooral veel vrouwen werkzaam zijn zal waarschijnlijk eveneens blijven groeien.

Charting our educational future. White Paper on Education

Ministerie van Onderwijs
Dublin, Stationery Office, 1995, 235 blz.
ISBN 0-7076-0450-8
EN

Het hier genoemde Witboek is het eindresultaat van langdurig overleg met alle belangrijke betrokkenen over de toekomst van het Ierse onderwijs. In het Witboek wordt onder andere het belangrijke voorstel gedaan om de bevoegdheden van het Ministerie van Onderwijs naar tien nieuwe regionale onderwijsraden over te hevelen en de bestuursstructuur van de scholen voor basisonderwijs te wijzigen. Verder dient een nieuw orgaan voor de opleidingen na de leerplicht een raamwerk uit te werken voor de beroepsopleidingen buiten het hoger onderwijs, de volwasseneneducatie en de verdere scholing voor werkenden. Dit orgaan dient nauw samen te werken met de Irish National Certification Authority (TEASTAS), dat de desbetreffende diploma's uit zal moeten werken en voor de officiële erkenning zal moeten gaan zorgen.

UK Routes beyond compulsory schooling

Payne, J.
Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, nr. 31, 1995, 111 blz.

Qualifications between 16 and 18

Payne, J.
Policy Studies Institute (PSI)
Sheffield, Employment Department, Youth Cohort Series, nr. 32, 1995, 77 blz.



*Research Strategy Branch, Room W 441,
Employment Department,
Moorfoot, Uk-Sheffield, S 1 4PQ*

Deze twee rapporten van het Policy Studies Institute maken deel uit van de analyses waarmee in het kader van een onderzoek naar jongeren in Engeland en Wales gewerkt wordt. In het kader van dit onderzoek worden jongeren na hun zestiende drie keer gevraagd of ze door zijn blijven leren, een beroepsopleiding hebben gevolgd of de arbeidsmarkt zijn opgegaan. Tot nu toe zijn zo de trajecten

van zes groepen jongeren in kaart gebracht. De twee nieuwe rapporten bestuderen de mogelijkheden die jongeren na hun zestiende hebben. Ze geven een beeld van de afgelegde trajecten, de gevolgde opleidingen, de bezochte onderwijsinstellingen, het type banen en de gevolgde scholing. Er wordt een analyse gemaakt van de behaalde kwalificaties, het aantal geslaagden per sekse, de verschillen in de opleidingsprogramma's van verschillende opleidingsinstellingen en de invloed daarvan op de examenresultaten en kansen op werk.

L'homme gaspillé. Enquête aux sources du chômage et de l'exclusion

Huberac, J.-P

Parijs, Éditions l'Harmattan, 1995, 286 blz.

ISBN 2-7384-2999-8

FR

Binnengekomen bij de redactie



Het EU-Programma van studiebezoeken voor deskundigen inzake de beroepsopleiding

Het EU-programma van studiebezoeken, dat in 1985 van start is gegaan en gebaseerd is op een Besluit van de Raad (11 juli 1983), wordt in opdracht van de Europese Commissie door het CEDEFOP ten uitvoer gebracht. Uit hoofde van een Besluit van de Raad van 6 december 1994 maakt het programma van studiebezoeken nu deel uit van deel III van het Leonardo da Vinci-Programma.

Het CEDEFOP werkt in het kader van het programma samen met een netwerk van nationale contactpersonen. De nationale contactpersonen zijn ambtenaren in overheidsdienst, die officieel benoemd zijn door de autoriteiten van de landen die aan het programma deelnemen. Zij geven geheel zelfstandig uitvoering aan de richtlijnen en organisatorische uitgangspunten, waarover met het CEDEFOP overeenstemming is bereikt. De nationale contactpersonen verspreiden in eigen land informatie over het programma en onderhouden contacten met tal van mensen en instanties die bij de uitvoering van het programma betrokken zijn, zoals de sociale partners, bedrijven, overheidsinstanties, opleidingsinstellingen, onderzoeksinstanties, verantwoordelijke mensen voor andere EU-programma's, enz. De nationale contactpersonen starten ook ieder jaar de procedure voor de inschrijving van de deelnemers en selecteren de mensen die in aanmerking komen voor deelname aan het programma.

Doelstellingen van het programma

Het doel van het programma is om een stroom van informatie over de beroepsopleiding op gang te brengen tussen deskundigen uit de landen van de Europese Unie en andere landen die betrokken zijn bij het programma.

Voor wie is het programma bestemd ?

Het programma is in hoofdzaak bestemd voor mensen die deskundig zijn op het gebied van de beroepsopleiding (nationale en regionale beleidsmakers, de sociale partners op landelijk en Europees niveau en alle mensen die betrokken zijn bij de uitvoering en planning van opleidingsbeleid). Het richt zich vooral op mensen die de informatie die zij tijdens het studiebezoek hebben gekregen kunnen doorgeven en invloed hebben op de politieke besluitvorming.

Sommige studiebezoeken worden speciaal opgezet voor specifieke groepen.

De studiebezoeken

De studiebezoeken duren drie à vijf dagen en staan altijd in het teken van een bepaald thema. De groepen die aan het studiebezoek deelnemen, tellen maximaal twaalf mensen. De studiebezoeken verlopen volgens een schema waarin afwisselend ruimte is voor informatievoorziening, gedachtenwisselingen en contacten met de verschillende instanties en mensen die bij beroepsopleidingen betrokken zijn, zoals bedrijven, scholen, documentatiecentra, coördinatoren van onderzoeksprojecten, praktijkopleiders, mensen die opleidingen hebben gevolgd, sociale partners, beroepskeuzebegeleiders, enz.

Financiële aspecten

De deelnemers ontvangen van het CEDEFOP een financiële tegemoetkoming in de reis- en verblijfkosten.



Het netwerk van nationale contactpersonen van het programma van studiebezoeken

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Vocational Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaías Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Frédéric Chalamet
Délégation à la Formation Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImSr. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél.: +354-1-569 49 05
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél.: +39-6-46 86 5005
Fax: +39-6-44 40 935

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Michael Hupkes
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Directie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél.: +31-79-323 49 25
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação Profissional; Direcção de Serviços de Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office for Education, Training and Competence Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tél.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training Division; Department for Education and Employment
Moorfoot, GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



Recente nummers in het nederlands



No. 3/94 Opleiding: een bouwsteen voor de Europese Unie

- Het Europees beleid op het gebied van onderwijs en beroepsopleiding afgezet tegen de arbeidsmarkt en de Europese eenwording (Alain d'Iribarne)

Het beleid en de programma's van de Gemeenschap

- Het beroepsopleidingsbeleid van de Europese Unie (Antonio Ruberti)
- De programma's van de Europese Gemeenschap op het gebied van de beroepsopleiding (Patrick Clemenceau)
- Investeren in mensen: Het beleid en de prioriteiten van het Europees Sociaal Fonds (Antonio Kastrissianakis)

Het standpunt van een hoofdrolspeler

- De valstrikken van de markteconomie voor de opleidingen van de toekomst: niet alleen in kaart brengen, maar ook aan de kaak stellen (Ricardo Petrella)

Evaluaties van het Europees Sociaal Fonds: problematiek, voorbeelden

- Evaluatie van de resultaten van de activiteiten van het Europees Sociaal Fonds: een ingewikkelde opgave. Enkele specifieke problemen van evaluaties (J. Planas, J. Casal)
- De communautaire initiatieven op het gebied van de human resources: ervaringen met en resultaten van transnationale programma's ter stimulering van de beroepsopleiding en de werkgelegenheid (Erwin Seyfried)

Transnationale activiteiten en projecten

- Opleidingen in Europa groeien naar elkaar toe - projecten in het kader van het PETRA-Programma succesvol (Uwe Lorenzen)
- Binationale opleidingen voor allochtone jongeren (Werner Lenske)
- Het Europees Interactief Netwerk van Gemeentelijke Overheden voor het Beleid inzake Etnische Minderheden (Maria José Freitas)

Van vergelijkend onderzoek naar politieke besluitvorming

- De hervorming van de technische opleidingen in Groot-Brittannië: een voorbeeld van een institutioneel leerproces aan de hand van een Europese vergelijking (Arndt Sorge)



Nr. 4/95 De nieuwe lidstaten: Oostenrijk, Finland en Zweden

De ontwikkelingen in de Scandinavische sociale "modellen"

- De complexe veranderingen in de sociale "modellen" van de Noordepse landen (Janine Goetschy)

De onderwijs- en scholingsstelsels

- Het Zweedse opleidingsstelsel - verwachtingen van de Europese integratie (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Kenmerken van het beroepsonderwijs in Finland (Matti Kyrö)
- Groei van het leerlingwezen in Finland (Henry Vartiainen)
- Beroepsopleidingen in Oostenrijk (Gerhard Riemer)
- Hervormingen in de beroepsopleidingsstelsels van de Scandinavische landen (Pekka Kämäräinen)

De Noordepse landen: één arbeidsmarkt

- Ervaringen met de gezamenlijke arbeidsmarkt van de Scandinavische landen (Per Lundborg)

De nieuwe lidstaten: enkele achtergrondgegevens

- Statistische gegevens
- Literatuurgegevens
- Nuttige adressen

Nr. 5/95 Competentie-ontwikkeling in het bedrijfsleven

De discussie in Frankrijk

- Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerprocessen? (Philippe Zarifian)
- Kwalificerende organisatie, coördinatie en stimulansen (Louis Mallet)
- Kwalificerende organisatie en mobiliteit produktietechnici in de chemische industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classificatieschema's en nieuwe vormen van arbeidsorganisatie: welke koppelingen zijn mogelijk? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

**Een ander licht op leerprocessen**

- Leren op de werkplek bij organisatievernieuwing in de procesindustrie (Jeroen Onstenk)
- Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven - implicaties voor de beroepsopleidingen (Gisela Dybowski)

Nieuwe scholingsmodellen: garagebedrijven nader bekeken

- Nieuwe scholingsconcepten als antwoord op de uitdagingen voor garagebedrijven in Europa (Georg Spöttl)

Scholing in het bedrijfsleven tegenover opleidingen in het onderwijsbestel: "Rover" in het Verenigd Koninkrijk nader bekeken

- Op zoek naar levenslang inzetbare werknemers: prioriteiten voor de initiële vorming (John Berkeley)

Scholingssystemen en socialisatie in de wereld van het werk: een vergelijking tussen Duitsland en Japan

- Opleiding en start in de wereld van het werk: indrukken uit een Japans-Duitse vergelijking (Ulrich Teichler)

**Nr. 7/1996 Pedagogische vernieuwingen****Nr. 8/1996 Levenslang leren**

**Verschijnt
binnenkort in
het nederlands**

Het Redactiecomité ziet uw bijdragen voor de volgende geplande nummers gaarne tegemoet. De artikelen (5 à 10 bladzijden; 30 regels per bladzijde; 60 aanslagen per regel) kunnen opgestuurd worden naar het redactiecomité, dat beoordeelt of wel of niet tot publicatie wordt overgegaan en de auteurs van de beslissing op de hoogte stelt. De manuscripten van de artikelen worden niet geretourneerd.

Gepland

Nr. 9/1996 Hoger onderwijs**Nr. 10/1997 Samenwerking met de landen in Midden- en Oost-Europa**

Svp uitknippen of fotokopiëren en in een vensterenveloppe opsturen naar het CEDEFOP

- ☐ Stuur mij svp een gratis proefnummer
- ☐ Ik wil over Europa lezen en neem een jaarabonnement op "Beroepsopleiding" (3 nummers, 15 ECU plus BTW en verzendkosten)
- ☐ Voor het symbolische bedrag van 7 ECU per nummer (plus BTW en verzendkosten) ontvang ik graag onderstaande nummers van "Beroepsopleiding"

CEDEFOP

Europees Centrum voor de ontwikkeling
van de beroepsopleiding
Postbus 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Nummer				
Taal				

Naam en voornaam

Adres



Partnerorganisaties in het documentatienetwerk van het CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isías Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Ms. Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merlié
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Aangesloten zijn:

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europese Commissie
Directoraat-generaal XXII/B/3
(Onderwijs, opleiding en jeugdzaken)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64