Center for
Higher Education
Policy Studies

Een basis voor een Sterkte Zwakte analyse van het Nederlands hoger onderwijs in internationaal perspectief

Enschede
5 april 2001

Frans Kaiser
Anneke Lub
Jeroen Huisman
Leo Goedegebuure
Hans Vossensteyn

Inhoudsopgave

1 INLEIDING 5

1.1 DOEL VAN HET ONDERZOEK 5
1.2 AANPAK 6
1.3 STATUS EN STRUCTUUR VAN HET RAPPORT 6

2 PRODUCEREN WE GENOEG MASTERS? 8

2.1 WAT IS EEN MASTER? 10
2.1.1 WAT IS EEN BACHELOR; WAT IS EEN MASTER? 10
2.1.2 EEN TOUR D'HORIZON 11
2.1.3 INITIEEL VERSUS POST-INITIEEL 23
2.2 WAT IS 'GENOEG'? 24
2.2.1 INTERNATIONALE VERGELIJKING ALS REFERENTIEKADER 24
2.2.2 NATIONALE ARBEIDSMARKT ALS NORM 26
2.2.2.1 Educational attainment; de voorraad hoger opgeleiden 27
2.2.2.2 Werkloosheid afgestudeerden naar diploma 29
2.2.2.3 Salaris afgestudeerden naar diploma 35
2.2.3 CONCLUSIE 37
2.3 WIE PRODUCEREN? 37
2.4 PRODUCTIE VAN MASTERS IN DE TOEKOMST 39
2.4.1 STRUCTURELE FACTOREN 40
2.4.1.1 Toegankelijkheid van masterprogramma's 40
2.4.2 FINANCIËLE FACTOREN 40
2.4.2.1 Eigen bijdragen van studenten 40
2.4.2.2 Studiefinanciering 43
2.4.3 RELATIEVE AANTREKKELIJKHEID VAN MASTER DIPLOMA 49

3 DE PLAATS VAN HET HOGER ONDERWIJS IN DE SAMENLEVING 50

3.1 ONDERWIJS 50
3.1.1 ERKENNING VERWORVEN COMPETENTIES 51

3.1.2 COMBINATIE LEREN WERKEN 53
3.1.3 CONTINUING EDUCATION/ LIFE LONG LEARNING 54
3.1.4 OPEN UNIVERSITY 59
3.2 ONDERZOEK 62
3.2.1 ONDERZOEK IN DE NIET-UNIVERSITAIRE HOGERONDERWIJSSECTOREN 62
3.2.2 BRONNEN VAN MIDDELEN VOOR SPEUR- EN ONTWIKKELINGSWERK 64
3.2.3 KENNISTRANSFER (*KENNISCIRCULATIE IN HOOP TERMEN*) 67
3.3 BESTUURSSTRUCTUREN 71
Conclusie 73

4 CONDITIES VOOR EXCELLENTIE 74

4.1 ONDERWIJS 74
4.1.1 CONCEPTUEEL KADER 74
4.1.2 DIFFERENTIATIE IN KWALITEIT VAN DE INPUTS 75
4.1.3 DIFFERENTIATIE IN KWALITEIT VAN HET PROCES EN DE PRODUCENT 80
4.1.4 DIFFERENTIATIE IN KWALITEIT VAN DE OUTPUTS 83
4.2 ONDERZOEK 85
4.2.1 CONCEPTUEEL KADER 85
4.2.2 DIFFERENTIATIE IN KWALITEIT VAN DE PRODUCTEN 86
4.2.3 DIFFERENTIATIE IN KWALITEIT VAN DE PRODUCENTEN 87
4.2.4 DIFFERENTIATIE DOOR GENERIEKE OF SPECIFIEKE STIMULERING 90

5 CONDITIES VOOR MARKTWERKING 91

5.1 DOEL VAN MARKTWERKING 91
5.2 MARKTSTRUCTUUR 93
5.3 BEKOSTIGING VAN HET ONDERWIJS 94
5.3.1 PUBLIEKE VERSUS PRIVATE INSTELLINGEN 95
5.3.2 INITIEEL VERSUS POST-INITIEEL EN BACHELOR VERSUS MASTER 96
5.4 DISCUSSIE 97
5.4.1 FLEXIBILITEIT 97
5.4.2 TRANSPARANTIE 98

6 LIJN IN HET HOGER ONDERWIJS; MOGELIJKE STERKE EN ZWAKKE PUNTEN MET ELKAAR VERBONDEN 99

6.1 DE RESULTATEN OP EEN RIJ: DE POSITIE VAN NEDERLAND 99
6.2 LIJNEN NAAR DE TOEKOMST 104
6.3 TOT SLOT 109

7 REFERENTIES 110

BIJLAGE I 113

BIJLAGE II 115

1 Inleiding

De kennisintensieve samenleving, marktwerking, globalisering en een Europese open hoger onderwijs ruimte zijn onderwerpen die in de (inter)nationale discussies over de ontwikkeling van het hoger onderwijs een belangrijke rol spelen. Vooral voor een klein land met een open economische en sociale structuur is het van groot belang in te (kunnen) spelen op ontwikkelingen dienaangaande. Uit concurrentie-overwegingen zou het fnuikend, zoal niet funest zijn als Nederland 'achterop' raakt. Vandaar dat de Nederlandse overheid veel aandacht besteedt aan het monitoren van de ontwikkelingen in de ons omringende landen. De informatie over de situatie in het buitenland en de positie van Nederland ten opzichte van dat buitenland vormen een steeds belangrijkere input voor het Nederlandse hogeronderwijsbeleid.

1.1 Doel van het onderzoek

In het kader van de kabinetbrede verkenningen ten behoeve van een komende kabinetsperiode heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) gevraagd een overzicht te maken van beschikbare informatie die inzicht kan geven in de sterke en zwakke kanten van het Nederlandse hogeronderwijssysteem in Europees perspectief. De opdrachtgever wil weten of Nederland er in vergelijking met ons omringende landen positief of negatief uitspringt. Daarbij is de opdrachtgever geïnteresseerd in thema's die hij voor de toekomstige internationale positie van het Nederlandse hoger onderwijs van groot belang acht. Deze thema's zijn:

- Produceren we genoeg Masters?
- De plaats van het hoger onderwijs in de samenleving
- Condities voor excellentie en
- Sturingsarrangementen.

1.2 Aanpak

De vier thema's zijn vrij breed en geformuleerd vanuit de specifieke Nederlandse beleidscontext. Per thema is daarom een aantal indicatoren gekozen die het thema zo volledig mogelijk 'dekken' en waarvoor 'voldoende' gegevens, ook over de buitenlandse systemen, beschikbaar zijn.
Voor de informatieverzameling is deels gebruik gemaakt van de CHEPS Higher Education Monitor[1]. De informatie die hierin is opgeslagen is aangevuld met informatie uit andere relevante en recente (beleids)documenten.
De onderzoeksperiode strekte zich uit van medio februari tot eind maart 2001. Tijdens het onderzoek heeft terugkoppeling plaats gevonden met de opdrachtgever. De resultaten van die terugkoppeling zijn een belangrijke input geweest voor de verdere totstandkoming van onderhavige rapportage.

1.3 Status en structuur van het rapport

Zoals gezegd zijn de thema's vrij breed. Deze breedte heeft, in combinatie met de beperkt beschikbare projecttijd, ertoe geleid dat op punten de wenselijk geachte detaillering en disaggregatie niet kon worden bereikt. We hebben deze, in onze ogen minder sterke, punten toch in de rapportage opgenomen omdat we denken dat die onderwerpen een belangrijke rol zullen of kunnen spelen bij de discussies over de sterke en zwakke kanten van het Nederlandse hoger onderwijs en haar toekomst. Het rapport is immers primair bedoeld als input voor de standpuntbepaling van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en de bredere discussie hierover. Het rapport geeft een aantal relevante onderwerpen voor die discussie en de Nederlandse positie in de internationale vergelijking.
De gepresenteerde gegevens en internationale positionering dienen niet als normatief te worden beschouwd. Doordat we Nederland zoveel mogelijk met andere landen vergelijken kan de indruk ontstaan dat we de (gemiddelde) situatie in het buitenland tot norm verheffen. Dit is geenszins onze

[1] De 'CHEPS higher education monitor' is een langlopend onderzoeksproject gericht op het monitoren van hoger onderwijsstelsels en hoger onderwijsbeleid in (West) Europese landen. Het grootste deel van het onderzoek is aanbesteed door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De 'CHEPS higher education monitor' bestaat uit gedetailleerde landenbeschrijvingen, thematische rapporten (waarin diepgaande vergelijkende analyses ten aanzien van beleidsrelevante hoger onderwijs onderwerpen worden uitgevoerd) en een database waarin kwalitatieve en kwantitatieve informatie over de hoger onderwijs stelsels systematisch wordt opgeslagen.

bedoeling. In hoeverre de situatie in het buitenland als norm geldt wordt door het Ministerie of de andere deelnemers in de discussies bepaald.

Het onderhavige rapport is een thematisch rapport in het kader van de CHEPS Higher Education Monitor. De structuur van het rapport is als volgt.
De vier genoemde onderwerpen komen in de volgende hoofdstukken van dit rapport successievelijk aan de orde. In het laatste hoofdstuk zijn de voornaamste resultaten samengevat. Verder geven we in dat hoofdstuk aan wat de mogelijke relaties zijn tussen de issues en welke lijnen er naar de toekomst kunnen worden getrokken.

2 Produceren we genoeg Masters?

De ontwikkeling van de Westerse samenlevingen in de richting van een kennisintensieve samenleving en het grote belang dat uit internationaal concurrentie overwegingen aan de ontwikkeling van de kenniseconomie wordt gehecht is de vraag 'Produceren we genoeg masters?' een centrale vraag in de positionering van het Nederlandse hoger onderwijs in een internationale vergelijking en de beschouwingen over de toekomst van het Nederlands hoger onderwijsstelsel. Mede onder invloed van deze globale ontwikkelingen is in Europa eind jaren negentig een proces op gang gekomen dat bekend staat als het Bologna-proces.[2] De daarin nagestreefde open Europese hoger onderwijs ruimte is voor veel Europese landen een prikkel gebleken om de nationale hoger onderwijsstructuur tegen het licht te houden en na te gaan waar ze in die hoger onderwijsruimte staan voor wat betreft het aanbod van hoger onderwijsprogramma's. De nadruk die door de globale ontwikkelingen en de Europese hoger onderwijsruimte is komen te liggen op de internationale concurrentiepositie en de aandacht die tijdens het Bologna-proces sterk is komen te liggen op de bachelor-master structuur zijn de voornaamste redenen voor het stellen van de eerste onderzoeksvraag: 'Produceren we in Nederland genoeg masters?'.

Deze vraag is niet te beantwoorden zonder vooraf enkele keuzes te maken. Allereerst moeten we bepalen wat een 'masters' is. Zoals gezegd is het Bologna-proces nog volop in gang. De wijze waarop en het tempo waarin Europese landen invulling geven aan de intenties die bij de start van dat proces zijn zijn uitgesproken verschillen sterk. Zoals in veel Europese landen vormt de bachelor master structuur in Nederland nog geen (omvangrijk) onderdeel van de hoger onderwijsstructuur. Hoewel de ontwikkelingen op dit gebied in de meeste landen verbazingwekkend snel verlopen is de productie van masters op dit moment in de meeste landen nog zeer beperkt of zelfs nihil. Om de master toch als vergelijkingsgrondslag voor de huidige positie van het Nederlands hoger onderwijs op dit punt te kunnen gebruiken, hebben we gekozen voor een benadering waarbij de bestaande nationale graden worden geduid in termen van bachelor en master. Daarbij zijn de omschrijvingen zoals die in de Bologna verklaring zijn opgenomen als leidraad gebruikt.

---

[2] Voor uitgebreide documentatie over de Bologna Verklaring en het daaraan verbonden proces zie de website van de Europese rectoren conferentie CRE (http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologna_welcome.htm)

Een tweede noodzakelijke keuze ter beantwoording van de hierboven vermelde onderzoeksvraag betreft de wijze waarop we vaststellen wanneer er *genoeg* masters worden geproduceerd. Hoe bepalen we of Nederland aan 'de norm' voldoet?. Voor een complex systeem als het hoger onderwijs, waarin zoveel actoren een rol spelen is het niet mogelijk om van 'de norm' te spreken. Daarbij komt dat er verschillende verschijningsvormen van een norm zijn. Zo kunnen we normen onderscheiden die gebaseerd zijn op een vergelijking met het verleden, normen die gebaseerd zijn op een vergelijking met andere eenheden/ landen, normen die gebaseerd zijn op de behoeften van (andere) actoren in het veld of normen die geen empirische basis hebben maar een politiek ideologische basis. In dit hhofdstuk gebruiken we twee typen normen: we vergelijken Nederland met andere landen (daarbij is de afwijking met andere landen het criterium) en we gebruiken de behoefte op de nationale arbeidsmarkt (daarbij is de discrepantie tussen het aanbod van afgestudeerden en de vraag naar afgestudeerden het criterium).
De laatste keuze die we maken betreft de producenten van masters. Traditioneel worden verreweg de meeste hoger onderwijsprogramma's aangeboden door publiek bekostigde hoger onderwijsinstellingen. In de meeste Europese landen betreft het hierbij voornamelijk publieke instellingen, aangevuld met private instellingen die door de overheid zijn erkend. De laatste jaren vindt echter een uitbreiding van de producenten van hoger onderwijs plaats. Niet alleen naar aantal maar ook naar aard. Steeds meer private, privaat bekostigde aanbieders (uit binnen- en buitenland) bieden hoger onderwijsprogramma's aan. Daarbij is het opvallend dat een belangrijk deel van dat aanbod master-programma's betreft (m.n. MBA's). Of 'we' genoeg masters produceren hangt dus niet alleen af van het aantal afgestudeerden van Nederlandse erkende hoge onderwijsinstellingen maar ook van het aantal masters dat door de private aanbieders wordt geproduceerd en wat door buitenlandse aanbieders wordt aangeboden.

De context waarin de onderzoeksvraag is gesteld (de verkenningen van de regering ten aanzien van de positie van Nederland tijdens de volgende kabinetsperiode) noopt ons ook in de toekomst te kijken. Daarbij beperken we ons tot de productie van masters (de bepaling van de toekomstige norm – wat is in de toekomst 'genoeg' – laten we bij deze beschouwingen buiten schot). Aangezien we de toekomst niet kunnen kennen, hebben we ervoor gekozen na te gaan of er bepaalde factoren zijn die een toekomstige toename van het aantal geproduceerde masters in de weg kunnen staan. Deze beschouwingen vormen het slotstuk van dit hoofdstuk.

Samenvattend staan de volgende vier vragen in dit hoofdstuk centraal:

1. Wat is een master?
2. Wat is genoeg?
3. Wie produceren?
4. Welke factoren beïnvloeden de toekomstige productie?

2.1 Wat is een Master?

In deze paragraaf geven we aan wat we onder een master en een bachelor verstaan en welke nationale diploma's we als master en bachelor zien. Daartoe geven we eerst een aantal criteria voor het onderscheid bachelor en master en gaan we vervolgens na in hoeverre de nationale diploma's aan die criteria voldoen.

2.1.1 Wat is een bachelor; wat is een master?

Zoals eerder vermeld gebruiken we de Bolognadeclaratie als leidraad. In die verklaring wordt een bachelor omschreven als de eerste (undergraduate) van twee cycli in het hoger onderwijs. Deze eerste cyclus duurt minimaal 3 jaar en moet relevant zijn voor de Europese arbeidsmarkt als een geschikt niveau van kwalificatie. Daarnaast biedt de bachelor toegang tot de master.
Een master wordt in de Bolognaverklaring omschreven als de tweede (graduate) cyclus in het hoger onderwijs. Om toegang te krijgen tot deze cyclus is een succesvolle afronding van de eerste cyclus vereist. Aan een master is geen minimale duur gesteld. Overigens kan volgens de Bolognaverklaring de tweede cyclus niet alleen leiden tot een master, maar moet ook kunnen leiden tot een doctoraat (Phd).

Om de nationale diploma's in termen van bachelor en master te karakteriseren gebruiken we naast de hierboven genoemde criteria een lijst van kenmerken die in een intern CHEPS-onderzoek naar bachelor en master graden in vier Angelsaksische landen is gebruikt (CHEPS, 1994)

- Toegangscriteria voor B- en M-programma's
- Duur van B- en M-programma's. Gelet op de Bologna-verklaring moet een bachelor minimaal 3 jaar duren. Aan de duur van een master worden in de verklaring geen minimumeisen gesteld.

- Niveau (eindtermen) van B- en M-programma's. De bachelor moet van een dusdanig niveau zijn dat een afgestudeerde kan uitstromen naar de arbeidsmarkt, maar ook kan doorstromen naar de master. De master moet van voldoende wetenschappelijk niveau zijn en bij voorkeur worden afgesloten met een thesis.
- Wetenschappelijke en beroepsgerichte programma's. De bachelor moet (ook) beroepsgericht zijn, de master is meer wetenschappelijk dan de bachelor.
- Doorstroom van B naar M en Phd. De bachelor moet in ieder geval toegang bieden tot de master en mogelijk ook tot het doctoraat. Daarnaast moet worden bekeken in hoeverre men in de praktijk daadwerkelijk doorstroomt of dat men uitstroomt naar de arbeidsmarkt na de bachelor.
- Initieel en post-initieel. Ziet men het de bachelor en de master als initieel of als post-initieel onderwijs?
- Bekostiging van de B- en M-programma's. Worden de B- en de M-programma's beide bekostigd door de overheid of slechts de bachelor?

Bij de karakterisering van de bestaande diploma's maken we ook gebruik van de informatie zoals die door Eurydice is verzameld (www.eurydice.org).

2.1.2 Een tour d'horizon

Oostenrijk

Net als in Nederland kent Oostenrijk een binair hoger onderwijssysteem met *Fachhochschulen* enerzijds en universiteiten en kunstacademies (*Hochschulen künstlerische Richtung*) anderzijds. De *Fachhochschulen* zijn in 1994-1995 geïntroduceerd. De *Reifeprüfung,* de *Studienberechtigungs-prüfung,* de *Berufsreifeprüfung* of iedere andere professionele kwalificatie in het specifieke veld geven toegang tot de *Fachhochschulen*. De programma's aan de *Fachhochschule* zijn meer beroepsgericht dan de universitaire programma's en duren 3½ tot 4 jaar. Aan de *Fachhochschulen* kunnen de diploma's *Magister FH* en *Diplom-Ingenieur FH* worden behaald. Afgestudeerden van de *Fachhochschulen* mogen doorstuderen aan de universiteit voor een doctoraat. De meeste afgestudeerden stromen echter uit naar de arbeidsmarkt.

Om toegang te krijgen tot de universiteit is in het algemeen de *Reifeprüfung* vereist. Voor sommige programma's is het met goed gevolg afleggen van extra examens noodzakelijk om toegelaten te

worden. De studies aan de universiteit zijn verdeeld in twee cycli, namelijk de *Diplomstudien* en de *Doktoratstudien*.. De *Diplomstudien* bestaat uit twee stadia, de *Erste Diplomprüfung* (2 jaar*)* en de *Zweite Diplomprüfung* (2 of 3 jaar). De afronding van de *Erste Diplomprüfung* biedt geen toegang tot de arbeidsmarkt, het is slechts een noodzakelijkheid om toegelaten te worden tot de *Zweite Diplomprüfung.* Om dit laatste diploma te verkrijgen moet men een thesis schrijven en de examens met goed gevolg afronden.
Sinds 1999 hebben universiteiten de mogelijkheid om programma's aan te bieden in drie cycli: *Bakkalaureat – Magister/Diplom-ingenieur – Doktorat*. *Bakkalaureat* is de eerste cyclus die toegang geeft tot de tweede cyclus *(Magister/Diplom-ingenieur)* en daarnaast een officiële kwalificatie voor de arbeidsmarkt is. (Huisman 2001)

Op basis van het voorgaande kan het diploma van de *Fachhochschule* worden gezien als een bachelor. De *Zweite Diplomprüfung* aan de universiteiten kan worden gezien als een master. Het *Bakkalaureat* is een bachelor, terwijl het programma dat leidt tot de titel *Magister/Diplom-ingenieur* kan worden gezien als een master.
In onderstaande tabel wordt het bovenstaande samengevat.

Tabel 1: Overzicht B/M Oostenrijk

Instelling	**Diploma**	**Toegang**	**Duur**	**algemeen/ beroepgericht**	**Door-stroom**	**Uit-stroom**	**(Post)-initieel**	**Bekostigd**	
Fachhoch-schule	Magister FH	Upper secondary school	3½ - 4	Beroeps	Naar Phd	In theorie en praktijk	initieel	Ja	**B**
	Diplom-Ingenieur FH	Upper secondary school	3½ - 4	Beroeps	Naar Phd	In theorie en praktijk	Initieel	Ja	**B**
Universiteit	Erste Diplomprüfung	Upper secondary school	2	Wetenschap-pelijk	Naar ZD	Nee	Initieel	Ja	**-**
	Zweite Diplomprüfung	Upper secondary school	2 – 3	Wetenschap-pelijk	Naar Phd	Ja	Initieel	Ja	**M (met ED)**

B : bachelor
M : master
\- : onder niveau bachelor
? : niet in te delen naar bachelor of master

Tabel 2: Overzicht van het aantal eerstejaars, studenten en afgestudeerden

	Eerstejaars Aantal in 1998	Studenten Aantal in 1998	Afgestudeerden Aantal in 1997
Oostenrijk Universiteiten	24328	224500	15152
Oostenrijk Kunsthochschulen	767	6895	637
Oostenrijk *Fachhochschulen*	2895	7867	470

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Denemarken

Het Deense hoger onderwijssysteem kan worden gezien als een binair systeem met een universitaire en een niet-universitaire sector. Toegang bieden het diploma van middelbaar onderwijs, het hoger voorbereidend examen, het hoger commerciële examen of het hoger technisch examen. De instellingen beslissen echter zelf over het aantal beschikbare plaatsen (meestal meer aanmeldingen dan plaatsen) en selecteren zelf wie aan de programma's mogen deelnemen.

In het Deense hoger onderwijs worden korte (*KVU, 1½ tot 2½ jaar*), middellange (*MVU, 3 tot 4 jaar*) en lange (*Kandidat, 5 tot 6 jaar*) programma's aangeboden. De laatste vorm wordt alleen aan de universiteiten gegeven. De korte programma's zijn niet van universitair niveau en zijn beroepsgeoriënteerd. De middellange programma's worden gegeven aan niet-universitaire, beroepsgeoriënteerde instellingen. Het MVU biedt toegang tot de lange programma's, maar is in principe gericht op toetreding tot de arbeidsmarkt. De universiteiten zijn de enige aanbieders van lange programma's. Het diploma (*Kandidat)* biedt toegang tot de Phd. Sinds 1988 hebben de universiteiten de mogelijkheid om Bachelor-diploma's (*3 jaar*) uit te reiken. Deze diploma's bieden toegang tot het lang cyclisch onderwijs, maar bieden ook toegang tot de arbeidsmarkt. In de praktijk blijkt echter dat de meeste *Bachelors* doorstuderen voor hun *Kandidat*.
In 2000 is een *professional bachelor* ingevoerd voor het MVU.

Op basis van het voorgaande kan worden gesteld dat zowel de *MVU* als de *Bachelor* een bachelor zijn. Het *Kandidat* kan dan worden gezien als een master.

Tabel 3: Overzicht B/M Denemarken

Instelling	Diploma	Toegang	Duur	algemeen/ beroepgericht	Door-stroom	Uit-stroom	(Post)-initieel	Bekostigd	
School	*KVU*	Min. upper secondary; selectie door instelling	1½ - 2½	Beroepsgericht	Nee	Ja		Ja	-
	MVU	Min. upper secondary; selectie door instelling	3 – 4	Beroepsgericht	Naar M	Ja		Ja	**B**
Universiteit	*Bachelor*	Min. upper secondary; selectie door instelling	3		Naar M	In theorie		Ja	**B**
	LVU (Kandidat)	Min. upper secondary; selectie door instelling	5 – 6	Algemeen	Naar Phd	Ja		Ja	**M**

Tabel 4: Overzicht van het aantal eerstejaars, studenten en afgestudeerden per land per instelling, en de trend 1990-1998

	Eerstejaars		Studenten		Afgestudeerden	
	Aantal in 1998	Trend 1990-98	Aantal in 1998	Trend 1990-98	Aantal in 1998	Trend 1990-98
Denemarken KVU*	9012	29%	18094	47%	5639	29%
Denemarken MVU, incl. Bachelor*	38598	40%	121964	68%	21578	41%
Denemarken LVU*	12235	-8%	48850	-26%	8606	39%

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Finland

Finland kent een binair hoger onderwijssysteem dat bestaat uit de beroepsgerichte *AMK's (Ammattikorkeakoulut)* en de universiteiten. De AMK's zijn begin jaren negentig opgericht. Het diploma van het middelbaar onderwijs geeft in principe toegang tot de AMK's. De AMK's stellen echter hun eigen toegangseisen en selecteren hun studenten. De programma's aan de AMK's duren 3 tot 4 jaar en bieden hoger beroepsonderwijs.

Voor toegang tot de universiteit is een hoger diploma, zoals een hoger beroepsdiploma, of minimaal drie jaar beroepservaring vereist. Een ieder die volgens de universiteiten over voldoende kennis en kunde beschikt, kan worden toegelaten.

Aan de universiteiten kan men de volgende diploma's behalen: Bachelor *(kandidaatin tutkinto)*, Master *(maisterin tutkinto)*, Doctor en Licentiaat (*Lisensiaatti).* De laatste twee zijn postgraduate opleidingen. De Bachelor (3 jaar) is zowel een doorstroom- als uitstroommoment: de bachelor biedt toegang tot de Master, hoewel het voor de meeste masterprogramma's niet noodzakelijk is om eerst

een bachelor te doen. Ongeveer driekwart van de afgestudeerde Bachelors studeren verder. (Schrier 1998).

De diploma's van de AMK's kunnen we, op grond de gehanteerde criteria niet als bachelor aanmerken. Aan de Finse universiteiten zijn er wel bachelors *(kandidaatin tutkinto)* en masters (*maisterin tutkinto)*. Ook Eurydice spreekt van bachelor en master bij deze diploma's. (p.109 en p. 124)

Tabel 5: Overzicht B/M Finland

Instelling	**Diploma**	**Toegang**	**Duur**	**algemeen/ beroepgericht**	**Door-stroom**	**Uit-stroom**	**(Post)-initieel**	**Bekostigd**	
AMK	*AMK*	Upper secondary en instellingseisen	3- 4	Beroepsgericht	Nee	Ja		Ja	**-**
Universiteit	*Kandidaatin tutkinto*	Hoger (beroeps)diploma of 3 jr beroepservaring	3		Naar M	Meer theorie dan praktijk		Ja	**B**
	Maisterin tutkinto	Hoger (beroeps)diploma of 3 jr beroepservaring	4	algemeen	Naar Phd	Ja		Ja	**M**

Tabel 6: Afgestudeerden in Finse hoger onderwijs naar type diploma

	1981	1985	1990	1995	1996	1997
AMK						6049
Bachelor	4782	2277	841	1453	1816	2572
Master	5328	6526	8423	9819	10611	10893

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Tabel 7*:* Studenten in het Finse hoger onderwijs, naar type instelling, in absolute aantallen en als percentage van totale studentenpopulatie

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
AMK	6,884	14,225	23,601	31,072	44,339	58,590
Universities	122,227	126,123	128,167	135,107	138,173	142,818
AMK	*5%*	*10%*	*16%*	*19%*	*24%*	*29%*
Universities	*95%*	*90%*	*84%*	*81%*	*76%*	*71%*

bron: CHEPS Higher Education Monitor, 1999

Vlaanderen

Het hoger onderwijs in Vlaanderen kent een universitaire en een non-universitaire sector (hogescholen). In principe wordt iedereen met een middelbare school diploma's toegelaten tot het hoger onderwijs. Voor een zeer beperkt aantal opleidingen bestaat wel een toelatingsexamen.
Op de hogescholen (non-universitair) worden één (drie jaar) en twee cyclische programma's aangeboden, die beroepsgericht zijn. De afronding van de eerste cyclus (twee jaar) van de twee cyclische opleidingen vormt geen uitstroommoment; het diploma dat men hiermee behaalt *(Kandidaat)* geeft toegang tot de tweede cyclus (twee tot drie jaar). Afronding van een één cyclische opleiding of de eerste cyclus van een twee cyclische opleiding geeft, na extra cursussen, toegang tot universitaire opleidingen. Over deze doorstroom zijn geen statistische gegevens beschikbaar. (Huisman 2001)

Ook op de universiteiten is de opleiding verdeeld in twee cycli, waarbij het afronden van de eerste cyclus (twee tot drie jaar) geen uitstroommoment vormt. Afronding van de eerste cyclus biedt slechts toegang tot de tweede cyclus (twee tot drie jaar).

Een diploma van een één cyclische opleiding aan hogescholen (gegradueerde) zien we als een bachelor. Omdat het hogeschool-licentiaat volgens de wet van academisch niveau is kunnen we stellen dat deze diploma's tot de masters gerekend mogen worden.
Het behalen van het diploma van de tweede universitaire cyclus is in onze ogen vergelijkbaar met het behalen van een mastertitel.

Op dit moment worden in Vlaanderen de eerste stappen gezet om te komen tot een B/M structuur. Begin 2001 heeft de VLIR haar advies hierover gepubliceerd; de VLHORA moet nog met een reactie komen.

Tabel 8: Overzicht B/M Vlaanderen

Instelling	Diploma	Toegang	Duur	algemeen/ beroepgericht	Door-stroom	Uit-stroom	(Post)-initieel	Bekostigd	
Hogeschool	*Gegradueerde*	Upper secondary school	3	Beroepsgericht	Evt. naar M	Ja		Ja	**B**
	Kandidaat	Upper secondary school	2	Beroepsgericht	Evt. naar M	Nee		Ja	**M**
	Licentiaat	Upper secondary school	2 – 3	Beroepsgericht	-	Ja		Ja	**M**
Universiteit	*Kandidaat*	Upper secondary school	2	Algemeen	Nee	Nee		Ja	**-**
	Licentiaat	Upper secondary school	2 – 3	Algemeen	Naar Phd	Ja		Ja	**M**

Tabel 9: Afgestudeerden in Vlaamse hoger onderwijs naar type instelling

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
HOKT	15439	10680	14410	14783	14471	15066	15474	16211
HOLT	4021	4313	4132	4376	3865	4629	4373	4210
Univ	7475	7223	7492	7392	7534	8230	8645	8631

bron: CHEPS Higher Education Monitor
HOKT: gegradueerde
HOLT: licentiaat
Univ: licentiaat

Frankrijk

Het Franse hoger onderwijslandschap is zeer divers. Er kunnen zes typen van hoger onderwijs instellingen worden onderscheiden. Universiteiten, *Instituts Universitaire de Technologie, Instituts universitaire de formation des maîtres, Grandes écoles*, secundaire onderwijsinstellingen die een hogeronderwijsprogramma aanbieden *(Sections de technicien supérieur of Classes Preparatoires aux Grandes Ecoles)* en andere instellingen (zoals instellingen die programma's in de zorg aanbieden).

De complexiteit van het stelsel wordt nog verder vergroot door de veelheid van programma's en daaraan verbonden diploma's die met name door de universiteiten worden aangeboden. Universiteiten bieden 2 jarige programma's aan (DEUST bedoeld als einddiploma en DEUG bedoeld als voorbereiding op vervolgprogramma's), 3 jarige programma's (*Licence*: DEUG + 1 jaar en de nieuwe *Licence professionelle* die na Bologna zijn ingevoerd) 4 jarige programma's (*Maitrise*: *Licence* +1 en speciale *Maitrises* die veelal aaneengesloten 4-jarige programma's kennen) en vijf-jarige programma's (DESS: *Maitrise* +1 jaar; dit is een beroepsbericht programma en DEA: (*Maitrise* +1 jaar: een voorbereiding op PhD).

IUTs bieden een 2 jarig beroepsgericht programma aan. Om de kansen op de arbeidsmarkt te verbeteren wordt de laatste jaren ook een extra jaar aangeboden, waarin een grote praktijk component zit. Eenzelfde situatie vinden we in de STS. *Grandes Ecoles* (GE) bieden 4 en 5-jarige programma's, en 2 en 3-jarige programma's. Bij de laatste wordt het GE-programma voorafgegaan door een 2 jarig programma (CPGE binnen Lycées) De GE diploma's zijn bedoeld als einddiploma maar doorstroom naar PhD en andere derde cyclus programma's aan universiteiten is steeds meer mogelijk. De andere instellingen bieden zeer uiteenlopende programma's aan, variërend in lengte van 1 tot 5 jaar na het secundair onderwijs.

Tabel 10: Uitgereikte diploma's in het Franse hoger onderwijs

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
BTS	52523	57171	62171	72456	76504	76715	76065	79270	83924
DUT	27835	28969	31190	32847	35838	37362	39466	39792	44189
DEUST	1155	1288	1614	1774	1613	1596	1367	1591	1692
DEUG	84995	93572	100979	116502	122919	129140	129182	130508	133807
Licence	70469	79549	90742	103914	116246	125579	129206	133730	136789
Maitrise	61635	65717	71512	78978	84275	89950	85997	87732	91622
DEA	20854	22254	24780	25761	26695	26335	25962	24381	23822
Doctorat	7585	7745	8366	8787	9896	9466	10024	10822	10173
DESS	12837	14543	17423	19741	20678	21658	23767	25332	26987
Ec ingenieur	16589	17847	18521	20562	21851	22689	22828	23068	23658

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Tabel 11: Overzicht B/M Frankrijk

Instelling	Diploma	Toegang	Duur	algemeen/ beroepgericht	Door-stroom	Uit-stroom	(Post)-initieel	Bekostigd	
Lycee/ STS	BTS	Upper secondary school	2	Beroeps	nee	ja, maar veel door-stroom	initieel	ja	
IUT	DUT	Upper secondary school	2	Beroeps	nee	ja, maar veel door–stroom	initieel	ja	
Universiteit	DEUST	Upper secondary school	2	Beroeps	nee	ja	initieel	ja	
	DEUG	Upper secondary school	2	Algemeen	nee	nee	initieel	ja	
	Licence	bacc+2	1	Algemeen	ja	ja	initieel	ja	**B**
	Licence prof	bacc+2	1	Beroeps	ja	ja	initieel	ja	**B**
	Maitrise	bacc+3	1	Algemeen/ Beroeps	ja	ja	initieel	ja	**?**
	DESS	bacc+4	1	Beroeps		ja	initieel	ja	**M**
	DEA	bacc+4	1	Algemeen	ja	nee	initieel	ja	
Grandes Ecoles	Diplome…..	bacc+2	2/3	Beroeps	ja	ja	initieel	ja	**M**
		Upper secondary school	4/5	Beroeps			initieel	ja	**M**

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Duitsland

Evenals Nederland kent Duitsland een binair hoger onderwijssysteem met *Fachhochschulen* en universiteiten. Het *Abitur*, het diploma van middelbaar onderwijs, biedt in principe toegang tot het hoger onderwijs.

Aan de *Fachhochschulen* worden beroepsgeoriënteerde opleidingen aangeboden, welke vier jaar duren. Het verkregen diploma is gericht op uitstroom naar de arbeidsmarkt, maar men kan ook doorstromen naar de universiteit. In sommige delen van Duitsland wordt geëxperimenteerd met toelating tot Phd-programma's.

De programma's aan de universiteit duren vier tot vijf jaar. Aan de universiteiten kan men naast het 'gewone' *Diplom,* ook de titel *Magister* behalen, wat staat voor een meer brede opleiding dan de opleiding die leidt tot *Diplom.* Beide diploma's bieden toegang tot Phd-programma's.

Gelet op het voorgaande kan het diploma dat wordt verkregen aan de *Fachhochschulen* worden gezien als een bachelor. Ten aanzien van het universitaire *Magister* en *Diplom* kan men stellen dat, mede gelet op het niveau van de universitaire programma's, deze kunnen worden gezien als masters.

Op dit moment wordt in Duitsland, zowel aan de *Fachhochschulen* als aan de universiteiten, geëxperimenteerd met de invoering van bachelor en master. Voorlopig bestaan deze diploma's naast de huidige diploma's (Huisman 2001)

Tabel 12: Overzicht B/M Duitsland

Instelling	**Diploma**	**Toegang**	**Duur**	**algemeen/ beroepgericht**	**Door-stroom**	**Uit-stroom**	**(Post)-initieel**	**Bekostigd**	
Fachhoch-schule	*Diplom FH*	Upper secondary school	4	Beroepsgericht	Naar Phd (in theorie)	Ja	Initieel	Ja	**B**
	Bachelor	Upper secondary school		Beroepsgericht	Naar M	Ja	Initieel	Ja*	**B**
	Master	Upper secondary school			-	Ja	Initieel	Ja*	**M**
Universiteit	*Diplom*	Upper secondary school	4 – 5	Algemeen	Naar Phd	Ja	Initieel	Ja	**M**
	Magister	Upper secondary school	4 – 5	Algemeen	Naar Phd	Ja	Initieel	Ja	**M**
	Bachelor	Upper secondary school		Beroepsgericht		Ja	Initieel	Ja*	**B**
	Master	Upper secondary school				Ja	Initieel	Ja*	**M**

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Tabel 13: Overzicht van het aantal eerstejaars, studenten en afgestudeerden, Duitsland en de trend 1990-1998

	Eerstejaars		Studenten		Afgestudeerden	
	Aantal in 1998	Trend 1990-98	Aantal in 1998	Trend 1990-98	Aantal in 1998	Trend 1990-98
Duitsland Universiteiten*	186803	-21%	1364803	1%	137329	17%
Duitsland Fachhochsch.*1	85670	7%	436430	17%	71307	0%

bron: CHEPS Higher Education Monitor

* Accreditatie noodzakelijk voor bekostiging

Zweden

Het hoger onderwijs in Zweden kan worden verdeeld in twee typen, algemene en professionele programma's en twee niveaus, initieel en post-initieel. Iemand kan toegang tot alle programma's krijgen als 1) de middelbare school (of een vergelijkbare opleiding) succesvol is afgerond of 2) hij of zij 25 jaar is, met vier jaar werkervaring en een voldoende hoge score op een aanleg test.
In Zweden zijn er drie type algemene diploma's: *Högskoleexamen* (2 jaar*), Kandidatexamen* (3 jaar) en *Magisterexamen (*4 jaar of 1 jaar na *Kandidatexamen)*. Er is een verscheidenheid aan professionele diploma's. De hier genoemde diploma's zijn initiële diploma's. De twee post-initiele diploma's zijn het *Licentiaat (2 jaar)* en het *Doctoraat (4 jaar)*. Zowel het *Högskolexamen,* als het *Kandidatexamen* bieden toegang tot de arbeidsmarkt en verdere studie. Er zijn geen statistische gegevens bekend over de daadwerkelijk doorstroom. Het *Magisterexamen* biedt toegang tot het doctoraat.

Het *Kandidateexamen kan* worden gezien als een bachelor en het *Magisterexamen* als een master. Ook Eurydice beoordeelt deze diploma's op deze wijze.

Tabel 14: Overzicht B/M Zweden

Instelling	Diploma	Toegang	Duur	algemeen/ beroepgericht	Door-stroom	Uit-stroom	(Post)-initieel	Bekostigd	
Hogskola	*Hogskole-examen*	Upper secondary of 25 jr met 4 jr werkervaring en test	2		-	Ja	Initieel	Ja	**-**
	Kandidate-examen	Upper secondary of 25 jr met 4 jr werkervaring en test	3		Naar M	Ja	Initieel	Ja	**B**
	Magisterexamen	Upper secondary of 25 jr met 4 jr werkervaring en test	4		Naar Phd	Ja	Initieel	Ja	**M**
	Yrkesexamen	Upper secondary of 25 jr met 4 jr werkervaring en test	1-5½	beroepsgericht		Ja	Initieel		**?**

Tabel 15: Afgestudeerden in het Zweedse hoger onderwijs, naar type diploma

	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Hogskoleexamen	46	295	670	790	820	770
bachelor	2233	3677	5846	6001	6884	7456
Magister	847	2080	2744	3805	4866	5840
Yrkeexamen	23521	22625	20039	21784	21408	21956
oude graden	7320	5500	2709	1474	670	400

bron: CHEPS Higher Education Monitor

Verenigd Koninkrijk

Het hoger onderwijssysteem in het Verenigd Koninkrijk kent al een hoger onderwijsstructuur die aansluit bij de nagestreefde structuur in Europa. In het Britse hoger onderwijs bestaan sinds 1992 nog slechts universiteiten. De voormalige *polytechnics* zijn 'opgewaardeerd' tot universiteiten. De overheid stelt minimumeisen aan de toelating tot de universiteiten, maar de universiteiten mogen zelf hun studenten selecteren. De universiteiten stellen vaak hogere eisen dan de overheid.
Aan de universiteiten kan men zowel Bachelor- als Masteropleidingen volgen. De Bacheloropleidingen duren drie tot 5 jaar. Daarna kan men toetreden tot de arbeidsmarkt. De Bachelor biedt toegang tot de Master, welke één of twee jaar duurt. De master wordt in het Verenigd Koninkrijk gezien als een post-graduate, terwijl de Bachelor een undergraduate opleiding is.

Tabel 16: Overzicht B/M Verenigd Koninkrijk

Instelling	Diploma	Toegang	Duur	algemeen/ beroepgericht	Door-stroom	Uit-stroom	(Post)-initieel	Bekostigd	
University	*Bachelor*	Upper secondary; instellingseisen	3 – 5		Naar M	Ja	initieel		**B**
	Master	Upper secondary; instellingseisen	1 - 2		Naar Phd	Ja	post-initieel		**M**

Tabel 17: Afgestudeerden in het Britse hoger onderwijs naar type diploma

	1996	1997	1998	1999
First degree (Bachelor)	252.200	259.100	258.800	263.700
Postgraduate Taught (Master)	73.900	77.200	82.300	83.800

bron: HESA

Tabel 18: Uitstroom (naar arbeidsmarkt Verenigd Koninkrijk) en doorstroom (naar vervolgonderwijs in Verenigd Koninkrijk) van bachelors

	1996	1997	1998	1999
Uitstroom	109.700	113.900	117.400	118.700
Doorstroom	36.200	35.500	35.700	37.900
Anders	79.500	110.900	78.900	79.100
Totaal	225.400	228.300	232.000	235.700

bron: HESA

2.1.3 Initieel versus post-initieel

Het onderscheid 'initieel' versus 'post-initieel' brengen we hier expliciet ter sprake omdat dit in onze ogen van groot belang is voor de toekomstige positie van het hoger onderwijs. In de huidige situatie hanteert de overheid andere doelstellingen en criteria voor de aansturing van initiële programma's dan voor post-initiële programma's. Dit kunnen we onder andere aflezen aan verschillen in regelgeving ten aanzien van de toegankelijkheid, betaalbaarheid, programma-erkenning en publieke bekostiging (zie ook Kaiser 1999).

Uit het overzicht komt naar voren dat in alle landen, met uitzondering van het Verenigd Koninkrijk, de bestaande 'master'-programma's als initieel onderwijs wordt gezien. Ook in de twee stelsels waar een bachelor master structuur bestaat (Finland en Denemarken) wordt de master als initieel gezien. Zoals aangegeven wordt in veel hoger onderwijssystemen gesproken over en gewerkt aan de invoering van een bachelor master structuur. In hoeverre men de (toekomstige) master als initieel danwel post-initieel percipieert hebben we in het kader van dit project niet kunnen vaststellen. Toch kunnen we enkele observaties aangeven.

In de continentale stelsels zijn de lange programma's (masters) aan de universiteiten de traditionele hoger onderwijskwalificatie. Daardoor werden en worden deze als initieel gezien. De kortere programma's worden veelal aangeboden door typen instellingen die relatief recent zijn opgenomen in het hoger onderwijs stelsel. Omdat deze programma's dus een aanvulling vormen op de traditionele lange programma's ligt het voor de hand dat deze korte programma's ook als initieel worden gezien.

Als sprake is van een parallel stelsel dan ligt het meer voor de hand om een master als initieel te zien dan wanneer sprake is van een opvolgend model. Naast het Verenigd Koninkrijk hebben

Frankrijk en Finland een (gedeeltelijk) opvolgend model. In beide systemen worden 'master'-programma's echter als initiële programma's gezien.
De manier waarop men tegen een bepaalde graad aankijkt hangt ook af van het te verwachten civiel effect van een diploma. Is dat civiel effect er (nog) niet en stromen velen direct door naar hogere programma's dan kan dat hogere programma ook als initieel worden gezien.
Een andere indicatie voor de wijze waarop men tegen een programma, in termen van initieel versus post-initieel aankijkt is de wijze van bekostiging. Wordt een programma niet publiek bekostigd dan ziet de overheid dit klaarblijkelijk niet als publieke taak en is het programma post-initieel.

2.2 Wat is 'genoeg'?

Voor het beantwoorden van de vraag 'Wat is genoeg?' moet worden gekeken of een vooraf gestelde norm wordt gehaald. Zoals eerder vermeld gebruiken we hierbij twee referentiekaders: de internationale vergelijking en de nationale arbeidsmarkt.

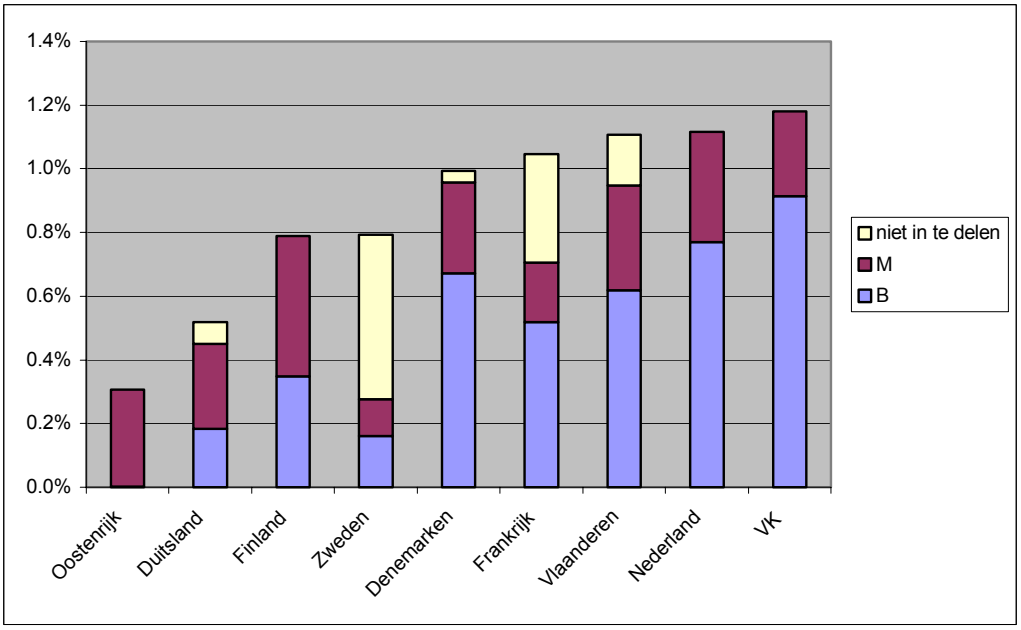
2.2.1 Internationale vergelijking als referentiekader

In de bovenstaande paragraaf is een overzicht gegeven van de typen nationale diploma's die als master zijn aan te merken. Daarnaast zijn cijfers gepresenteerd over de productie van die 'masters' in de verschillende landen. Deze absolute aantallen behoeven echter nog een bewerking vooraleer ze gebruikt kunnen worden in een internationale vergelijking. Daartoe relateren we het absolute aantal masters aan een relevante referentiegrootheid. Omdat we de vraag in het kader van arbeidsmarktbespiegelingen hebben geplaatst hebben we hier gekozen voor de omvang van de beroepsbevolking als referentiegrootheid. De resultaten van die exercitie zijn gepresenteerd in figuur 1 en 2.

Nederland scoort hoog bij de productie van hoger onderwijs diploma's: alleen het Verenigd Koninkrijk scoort hoger. Als we de internationaal gemiddelde score als norm gebruiken dan constateren we dat de productie van aan master gelijk gestelde diploma's (ruim) boven de norm ligt. Omdat de scores van een aantal landen (vooral Duitsland, Zweden en Finland) afwijken van het beeld dat op grond van meer gangbare indicatoren zoals de participatiegraad en rendement zou worden verwacht (zie bijlage II) hebben we de score op een alternatieve indicator naast de door ons gekozen indicator gelegd. Uit de scores op de afstudeerratio zoals die door de OESO in Education

at a Glance wordt gepresenteerd[3] blijkt dat Nederland ook op deze indicator (waarbij een andere referentiegrootheid wordt gebruikt) hoog scoort in de productie van afgestudeerden in het hoger onderwijs. Ook de lage score van Duitsland en Oostenrijk vinden we in de alternatieve indicator terug. Opvallend zijn de verschillen in relatieve positie van Finland en Vlaanderen: bij de alternatieve indicator verwisselen beide landen van positie. is de lage positie van Duitsland en Oostenrijk (bachelor en master samen).

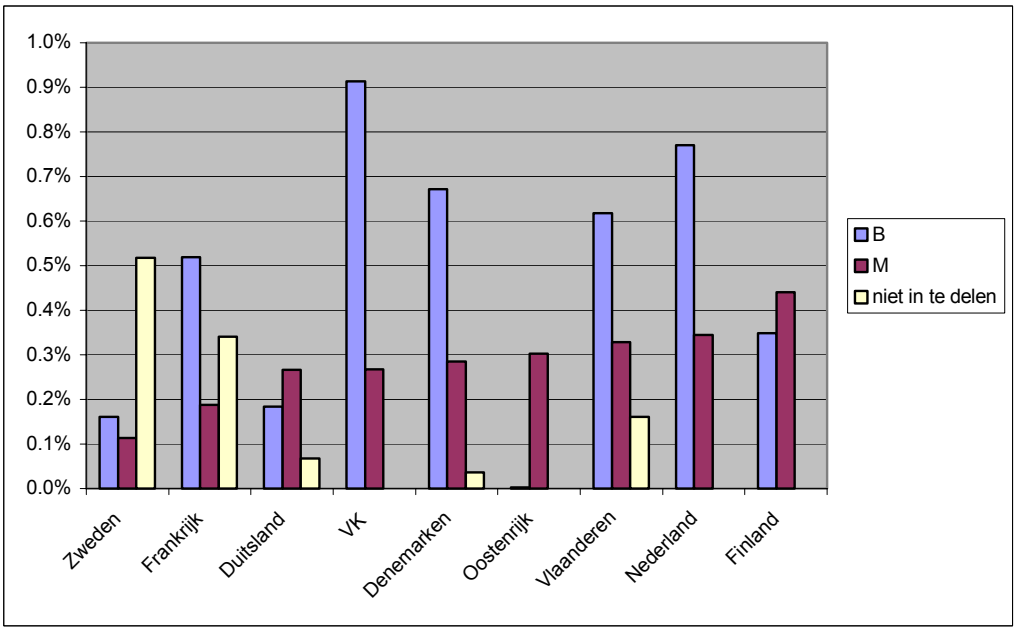
Figuur 1: Productie van bachelors en masters als percentage van de beroepsbevolking, 1997



Kijken we alleen naar de productie van masters dan blijkt Nederland wederom goed te scoren: alleen Finland scoort hoger (zie figuur 2).

[3] Tertiary-type A graduation rates by type and duration of programme, 1998; OESO 2000, p. 161-173; zie ook bijlage I

Figuur 2: Productie van bachelors en masters als percentage van de beroepsbevolking, gerangschikt naar productie van masters, 1997



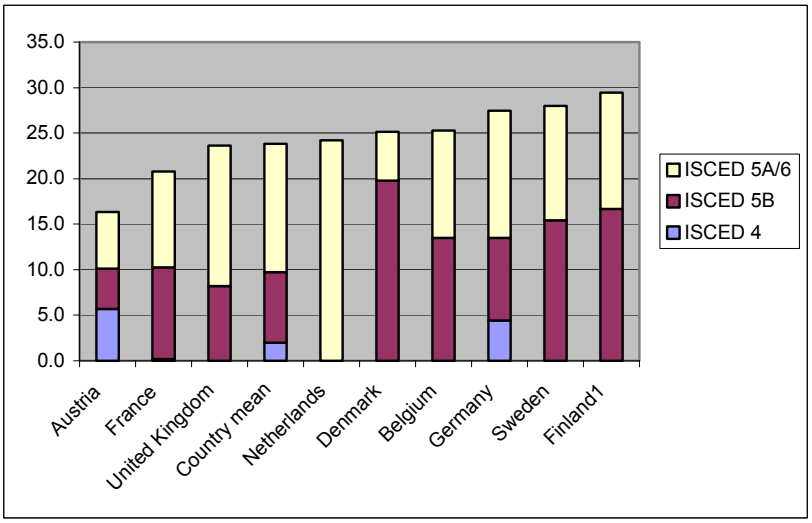
2.2.2 Nationale arbeidsmarkt als norm

In de voorgaande paragraaf hebben we de internationaal gemiddelde score op het aantal afgestudeerden (als percentage van de beroepsbevolking) als norm voor de productie van afgestudeerden gebruikt. Een andere invalshoek voor het bepalen van de norm is de aansluiting van het aanbod van afgestudeerden op de vraag vanuit de arbeidsmarkt naar afgestudeerden.
Op dit moment blijken er geen internationaal vergelijkbare statistieken over de aansluiting van het aanbod op de vraag beschikbaar. Om toch enig inzicht te krijgen in de international positie van Nederland op het punt van aansluiting aanbod afgestudeerden op de vraag naar afgestudeerden geven we gegevens weer voor twee indicatoren die in de discussie over hoger onderwijs en arbeidsmarkt met enige regelmaat worden aangehaald: de beroepsbevolking naar hoogst behaalde opleiding (educational attainment) en de werkloosheid onder afgestudeerden van het hoger onderwijs.

2.2.2.1 Educational attainment; de voorraad hoger opgeleiden

Eucational attainment, oftewel de opleidingsgraad van de (beroeps)bevolking, is ook in internationale kring een veel gebruikte indicator. In Education at a Glance worden de scores op die indicator –het percentage van de (beroeps)bevolking dat een hoger onderwijs diploma als hoogst behaalde opleiding heeft– gepresenteerd (zie onderstaande figuren).

Figuur 3: Verdeling van de bevolking 25-64 jarigen naar hoogst behaalde opleiding (1998)

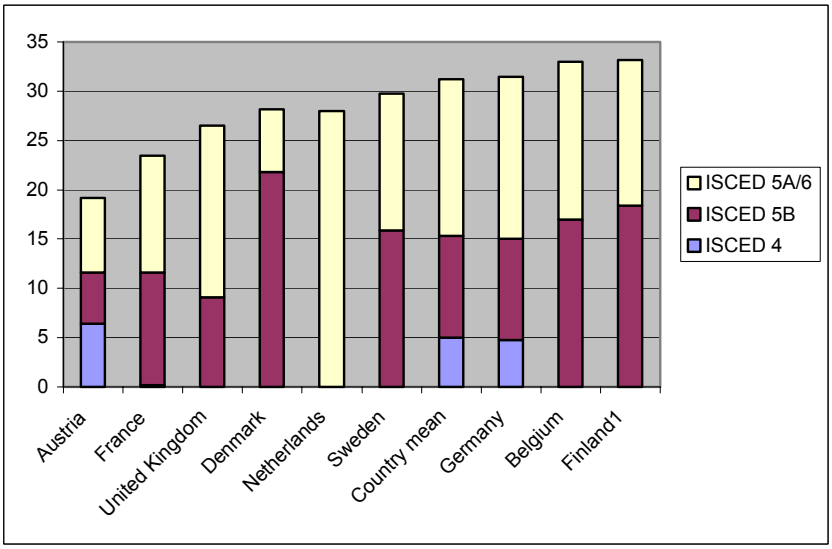


Nederland scoort op deze indicatoren in de middenmoot. Binnen de context van de centrale vraag van dit hoofdstuk zijn de gegevens echter slechts beperkt bruikbaar. Enerzijds omdat de gegevens voor Nederland niet zijn uitgesplitst en anderzijds omdat de onderverdeling naar ISCED categorie geen goede benadering van de door ons gewenste uitsplitsing naar bachelor en masterprogramma's is.

Zo blijkt in het **Verenigd Koninkrijk** 4% van de bevolking in de leeftijd 16-64 een 'level 5' diploma als hoogste opleiding te hebben (DFEE 2001). Level 5 omvat higher degrees en zijn te kwalificeren als Masters en PhD's. 20% heeft een level 4 qualification als hoogste opleiding. Dit betreft de bachelor degrees alsmede sub degrees (die niet aan de bachelor eisen voldoen).

In de **Deense** statistieken worden de gegevens uitgesplitst naar type programma. In 1999 waren de percentages 5,9 (KVU) 9,0 (MVU) en 4,8 (LVU). De referentiegroep is de bevolking 15-69 jarigen (bron: Tal der taler, 2000).

Figuur 4: Verdeling van de beroepsbevolking (25 tot 64 jaar) naar hoogst behaalde opleiding (1998)

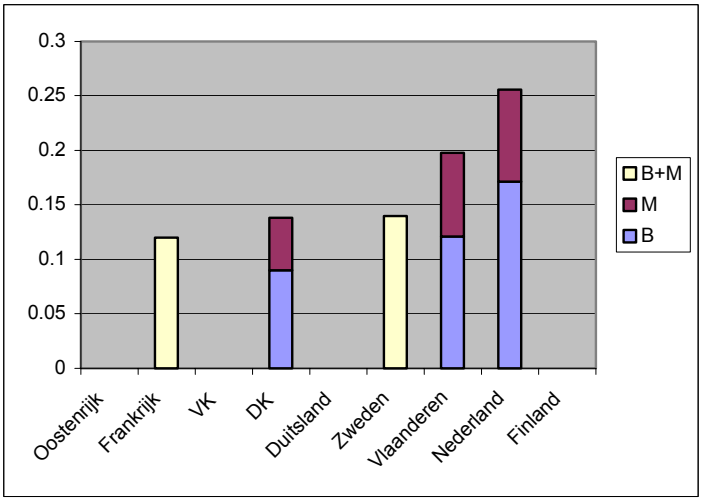


bron: OESO, EaG2000
(voor de tabel zie bijlage achterin)

De OESO-uitsplitsing van de **Zweedse** gegevens komt grotendeels overeen met een onderscheid tussen programma's met een duur korter dan 3 jaar (15% van de bevolking 25-64) en programma's met een duur van drie jaar en langer (14% van de bevolking; dit onderscheid wordt in de Zweedse statistieken gebruikt). Een dergelijk onderscheid is voor onze doeleinden echter niet verhelderend omdat de scheidslijn tussen bachelor en master 'hoger' ligt dan de grens van drie jaar.
Vlaamse gegevens zijn spaarzaam beschikbaar. Uit gegevens over België over het jaar 1995 blijkt dat 12,1% van de beroepsbevolking een HOKT-diploma heeft, terwijl 7,7% een universitair of een HOLT diploma heeft (bron tabel 7, Statistics België).
De **Franse** nationale statistieken geven een uitsplitsing die ook niet geheel relevant is voor ons onderzoek. 22% van de beroepsbevolking had in 1998 een hoger onderwijs diploma. 5% had betrekking op paramedische en sociale programma's en DEUG, 7% had betrekking op de twee-jarige DUT en BTS programma's en 12% had betrekking op Licence, doctorat en diploma's van Grandes Ecoles.
Uit de Enquête Beroepsbevolking (EBB) van het CBS blijkt dat in **Nederland** in 1997 17,1% van de beroepsbevolking een HBO-diploma heeft en 8,5% een WO diploma.

Als we de resultaten op grond van de nationale statistieken naast de OESO-gegevens leggen dan blijken deze sterk te verschillen. Hoewel de gegevens niet altijd volledig 1 op 1 vergelijkbaar zijn[4], geven beide gegevenssets wel een beeld van de internationale positie van Nederland voor wat betreft de gemiddelde scholingsgraad van de Nederlandse (beroeps)bevolking. Deze ligt hoger ligt dan in de meeste andere landen. Verder moeten we concluderen dat de OESO-gegevens op dit punt niet zondermeer grondslag kunnen zijn voor beleid.

Figuur 5: Aandeel van hoger opgeleiden in (beroeps)bevolking, 1997, in %



2.2.2.2 Werkloosheid afgestudeerden naar diploma

We veronderstellen dat we de mate waarin de aanwezige voorraad hoger opgeleiden voldoet aan de vraag naar hoger opgeleiden voor een deel kan worden afgelezen aan de krapte op de markt voor hoger opgeleiden. Als de werkloosheid onder hoger opgeleiden / afstudeerders relatief groot is dan sluit het aanbod niet voldoende aan bij de vraag naar hoger opgeleiden. Is de werkloosheid relatief gering dan komt het aanbod van hoger opgeleiden beter overeen met de vraag. Een directe indicator voor *tekorten* op de arbeidsmarkt hebben we vooralsnog niet.

[4] De referentiegroep is niet in alle landen gelijk. Soms zijn gegevens alleen beschikbaar gerelateerd aan de bevolking, soms verschilt de leeftijdscategorie (15-64; 25-64; 35-64).

Recente gegevens over **Oostenrijk** ontbreken. In 1996 was de werkloosheid onder afgestudeerden van universiteiten lager dan het gemiddelde werkloosheidspercentage (3% versus 4,4%).[5] Gegevens over aantallen werklozen naar opleiding zijn wel bekend: Fachhochschule 39, Universiteit 4172 totaal 248262; feb 2001 http://www.ams.or.at/samis/data/2001_02/al600.txt.

In **Denemarken** is de werkloosheid onder houders van een MVU-diploma duidelijk lager dan onder houders van een KVU of LVU diploma. Deze heldere conclusie kunnen we trekken uit de verder vrij onoverzichtelijke datasituatie in Denemarken. De twee belangrijkste bronnen (Danmarks Statisk en het ministerie van onderwijs: UVM) hanteren elke verschillende referentiegroepen en definities waardoor de gegevens onderling moeilijk te vergelijken zijn (zie onderstaande tabellen). De conclusie zoals hierboven geformuleerd blijft echter overeind.

Tabel 19: Aantal 30-59-jarigen (zonder personen in onderwijs) naar hoogst behaalde diploma en arbeidsmarktstatus, 1999

	met baan	zonder baan	anders	totaal	% werkloos
KVU	144434	3867	9328	157629	2.5%
MVU	214397	4125	9743	228265	1.8%
LVU	120040	3433	5397	128870	2.7%
totaal	1804801	91418	320842	2217061	4.1%

bron: Danmarks Statistik, Statistiske efterretninger, Uddannelse og Kultur, 2000:9, Befolkningens uddannelses- og arbejdsmarketsstatus 1999, tabel 8

Tabel 20: Werkloosheid naar diploma

	1993	1999
KVU	6.7	3.2
MVU	4.9	2.4
LVU	6.3	3.3

bron: UVM (2000), hoofdstuk 7 De videregående uddannelser i tal

Het is in **Finland** aantrekkelijk om een hogeronderwijsdiploma te hebben want de kans op werkloosheid is met zo'n diploma aanzienlijk kleiner dan voor de rest van de beroepsbevolking.

[5] bron: Arbeitsmarktservice Österreich

Tabel 21: Werkloosheid onder universitair afgestudeerden en de totale beroepsbevolking (in %)

	Recente afgestudeerden	alle afgestudeerden	Beroepsbevolking
1992	6.0	2.8	14.8
1993	8.7	3.7	18.7
1994	8.3	3.6	18.5
1995	6.6	3.5	18.1
1996	7.5	3.7	18.1

bron: Statistics Finland

Over de relatieve aantrekkelijkheid van de verschillende Finse diploma's is nog vrij weinig bekend. Uit onderstaande tabel komt naar voren dat de kans op werk voor AMK houders iets geringer is dan voor Master-houders. Dit zou voor een deel verklaard kunnen worden door het jonge karakter van de AMK-graad en door het onderstaande.

Tabel 22: Werkloosheid in 1996 naar tijd sinds afstuderen en behaald diploma in %

	Jaren na afstuderen			
Opleiding	Jaar van afstuderen	1 jaar	5 jaar	10 jaar
AMK & Kandidatin tutkinto	26	14	7	6
Maisterin tutkinto	13	8	4	4
Phd	4	4	3	2

bron: tilastokeskus.fi/tk/he/edufinland/popup/popup6_4.html

De meeste studenten streven naar een master diploma. In principe kan men met een Bachelor de arbeidsmarkt op. In de publieke sector, waarin de toegang tot banen formeel gereguleerd is, geeft de bachelor toegang tot een (beperkt) aantal banen. Voor de meeste banen is de Master echter het vereiste opleidingsniveau.

AMK-afgestudeerden hebben in het algemeen geen problemen met het vinden van een baan. De In de woorden van de minster van onderwijs (Maija Rask): "Graduates from polytechnics clearly find better employment in the private sector than do university graduates. The business climate and demand for labour have motivated the expansion of academic education within the polytechnics." (bron: press releases November 2000, Ministry of education, http://www.minedu.fi/minedu/news/pr/marras00.htm)

Uit de schaars beschikbare cijfers uit **Vlaanderen** blijkt dat hoe hoger de opleiding hoe meer kans op een baan (zie Tabel 23).

Tabel 23: Werkloosheid naar hoogst behaalde diploma

	Hogeschool 1 cycle	Hogeschool 2 cycles	Universiteit	Totale beroepsbevolking
	Gegradueerde	Licentiaat	Licentiaat	
1995	3.7%	3.1%	2.1%	9.9%

bron: Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarkt Onderzoek, *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, jaarboek 1996*, 1997

noot: Werkloosheidcijfers zijn niet beschikbaar voor personen met enkel een *kandidatuur*.

Hoewel de werkloosheid onder *gegradueerden* hoger is dan onder universitaire *licentiaat* houders, heeft dit niet geleid tot een significant doorstroom van *gegradueerden* naar universitaire programma's.

Ondanks de aanhoudende groei in de uitstroom van **Franse** hoger opgeleiden zijn de kansen op de arbeidsmarkt voor deze groep nog steeds relatief goed (zie tabel hieronder). Afgestudeerden van de tweede cyclus (*Licence* en *Maitrise*) profiteren echter het minst van gunstige omstandigheden die door de economische groei teweeg zijn gebracht (houders van een derde cyclus diploma, met name DESS het meest).

Tabel 24: Werkloosheid naar hoogst behaalde diploma

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Bacc	10%	11%	10%	10.4%	11.4%	11.0%	10.7%	8.9%
bacc+2 (1ste cyclus)	7%	8%	7%	7.5%	8.2%	7.5%	7.1%	5.3%
2de & 3de cyclus	6%	6%	7%	7.4%	7.3%	6.8%	6.3%	5.7%
Overall	11%	12%	12%	12.1%	12.3%	11.8%	11.8%	10.0%

bron: INSEE premiere

noot: bacc=baccalauréat

Tabel 25: Werkloosheid drie/vijf jaar na afstuderen, naar type diploma

	na 5 jaar		na 3 jaar				
	1996	1999	1987	1991	1994	1997	1999
DUT/BTS	10,0%	9%	5,7%	4,6%	13,5%	9,1%	11%
Paramedical	2,1%	2%					
DEUG	10,5%	15%					
Licence/Maîtrise	8,3%	7%	5,4%	6,1%	11,8%	12,2%	13%
DEA/DESS/Doctorat	7,1%	6%	6,1%	5,7%	10,2%	9,7%	8%
IUP							6%
Grandes Écoles	5,0%	2%	3,0%	2,5%	7,9%	5,8%	3%
totaal hoger onderwijs	7,8%	7%					10%
Overall	15,9%						

bron: Note d'information 97.09; MEN 2000, tab.8.6 (na 5 jaar)
CEREQ 1997 and 1999 (na drie jaar)

Het **Duitse** federale arbeidsbureau verzamelt niet systematisch gegevens over werkloosheid van recente schoolverlaters en recente afgestudeerden, maar alleen van de beroepsbevolking als geheel (de instroom in de voorraad beroepsbevolking met hoger opleiding wordt dus niet geregistreerd).

Tabel 26: Werkloosheid naar hoogst behaalde diploma (in %)

	Fachhochschule	Universität	Totaal
1992	2.7	4.2	7.0
1993	2.5	3.8	7.7
1994	3.1	4.3	9.2
1995	3.2	4.2	9.3
1996	3.0	4.0	9.4

bron: Bundesanstalt für Arbeit

Uit deze gegevens blijkt dat houders van een *Fachhochschule* diploma een betere positie op de arbeidsmarkt hebben dan de houders van een universitair diploma.

In de Zweedse statistieken omvat de categorie 'overig' de werkloosheid. De werkloosheid onder mannelijke afgestudeerden van de kortere programma's (*Hogskolexamen* en *Kandidatexamen*) is iets hoger dan de werkloosheid onder afgestudeerden van het lange programma (*Magisterexamen*). Onder vrouwelijke afgestudeerden lijkt de situatie omgekeerd te zijn.

Tabel 27: Activiteit 'overig' 1 jaar na afstuderen, Naar type programma, in percentages

	1993		1994		1995		1996		1997		1998	
	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V
Alle programma's	13	9	9	9	8	8	7	8	7	8	6	6
Na Hogskolexamen	14	7	11	7	10	7	8	7	8	8	7	5
Na Kandidatexamen	13	11	10	10	9	9	9	9	8	8	7	6
Na Magisterexamen	11	11	7	10	6	9	5	8	6	8	5	8

bron: *Utbildningsstatistisk årsbok 2000*, Statistics Zweden, Orebro, 2000 (tabel 18.1)

De mannelijke afgestudeerden uit de kortere programma's studeren vaker verder dan de mannelijke afgestudeerden die het Magisterexamen hebben afgelegd. Voor de vrouwelijke afgestudeerden is hierin nauwelijks een verschil waar te nemen. De meeste afgestudeerden gaan overigens aan het werk na het behalen van het diploma.

De werkloosheid onder bachelor-houders in het **Verenigd Koninkrijk** is significant groter dan onder Master-houders.
Uit onderstaande gegevens blijkt dat de relatieve werkloosheid onder bachelors de afgelopen jaren is afgenomen, terwijl de relatieve werkloosheid onder masters en phd's gelijk is gebleven.

Tabel 28: Bestemming van afgestudeerden naar diploma, bestemming "werkloos" in percentage

	1996	1997	1998	1999
First degree (Bachelor)	7,6%	6,4%	5,3%	5,3%
Postgraduate Taught (Master)	3,2%	2,8%	2,6%	3,1%
Phd	1,8%	1,5%	1,5%	1,7%

Bron: HESA

noot: alleen afgestudeerden naar bekende bestemming

De werkloosheid onder afgestudeerde in het **Nederlandse** HBO is de tweede helft van de jaren negentig sterk gedaald. Dit is nog sterker het geval voor WO-afgestudeerden.
De kans op werkloosheid voor WO-afgestudeerden is niet groter dan voor HBO-afgestudeerden. De positie van WO-afgestudeerden ten opzichte van HBO-afgestudeerden is sterk verbeterd. Over de verschillen die dienaangaande tussen studierichtingen optreden zijn op korte termijn geen gegevens beschikbaar.

Tabel 29: Werkloze beroepsbevolking naar hoogst behaalde diploma, in procenten van beroepsbevolking (15-64 jaar)

	1990	1996	1997	1998	1999
HBO	4,8	5,2	4,1	3,2	2,75
WO	5,9	5,7	5,0	3,2	2,68
Totaal	6,9	7,4	6,4	5,0	4,1

bron: Werken en Leren (CBS), enquête beroepsbevolking

2.2.2.3 Salaris afgestudeerden naar diploma

Een toegevoegde indicatie voor de positie op de arbeidsmarkt is het salaris van afgestudeerden. Een tekort op de arbeidsmarkt zou theoretisch tot een hoger salaris moeten leiden. Bij het interpreteren van de vergelijking tussen de salarissen van bachelors en masters moeten we daarbij echter in ogenschouw nemen dat masters veelal een ander type functie bekleden dan bachelors.

Op grond van beschikbare gegevens over het salaris van **Oostenrijkse** afgestudeerden kunnen we geen conclusies trekken over de relatieve aantrekkelijkheid van FH-programma's (bachelor niveau) en universitaire programma's (Master-niveau).

Tabel 30: Gemiddelde bruto jaarsalaris naar hoogst behaalde diploma, 1996 in Shilling en €

	shilling	€
Akademie	568.600	41.322
Universität	752.000	54.650
Postuniversitärer Abschluss	828.800	60.231

bron: http://www.statistik.at/
Statistik Oostenrijk, Verdienststrukturerhebung 1996

In de **Finse** statistieken wordt geen onderscheid gemaakt tussen afgestudeerden van de AMK's en degenen die de graad *Kandidat tutkinto* behalen.
Uit de cijfers blijkt dat hoe hoger de opleiding, hoe hoger het aanvangssalaris is. De afgestudeerden van de AMK's en de 'Bachelors' ondergaan in de eerste tien jaar na het afstuderen relatief de grootste salarisstijging, hoewel een Phd na tien jaar nog altijd ruim anderhalf keer zoveel verdient als afgestudeerden in de eerder genoemde groep.

Tabel 31: jaarinkomen (in €) van werknemers in 1996 gedifferentieerd naar tijd na afstuderen en opleidingsniveau

	Jaren na afstuderen			
	Jaar van afstuderen	1 jaar	5 jaar	10 jaar
AMK & Kandidatin tutkinto	14.150	18.492	22.694	27.439
Maisterin tutkinto	18.685	23.717	30.154	33.606
Phd	29.714	31.361	41.963	46.030

bron: tilastokeskus.fi/tk/he/edufinland/teksti6_4.html

In **Vlaanderen** zijn de salarissen hoger naarmate de opleiding hoger is.

Tabel 32: Bruto maandlonen naar opleidingsniveau, Vlaams Gewest, in € (oktober 1995)

	1995
HOKT	2278
Universiteit en HOLT	3164
Post universitair	3997

bron: statbel.fgov.be/figures/d321_nl.htm

Het gemiddeld uurloon voor Nederlandse WO-afgestudeerden is significant hoger dan van HBO-afgestudeerden. Opvallend is dat het verschil in gemiddeld uurloon van december 1995 tot december 1996 licht is afgenomen.

Tabel 33: Gemiddeld verdiend bruto uurloon in Nlg

	1995	1996
HBO	36.29	36.89
WO	47.28	46.97
totaal	28.91	29.59

bron: CBS, Werken en Leren

Voor de overige landen ontbreken salarisgegevens naar hoogst behaalde diploma.

2.2.3 Conclusie

De door ons gehanteerde indicatoren hebben geen duidelijk inzicht kunnen verschaffen in de situatie op de arbeidsmarkt voor wat betreft de relatie tussen aanbod en vraag van hoger opgeleiden. We constateren wel dat het aandeel van hoger opgeleiden in de Nederlandse beroepsbevolking groot is. Dit is als een sterk punt gekwalificeerd. Het betekent echter ook dat, wil Nederland dit hoge niveau behouden, de productie van masters (en bachelors) op een relatief hoog niveau moet blijven.

De indicatoren zeggen wel iets over de relatieve aantrekkelijkheid van het bachelordiploma ten opzichte van het masterdiploma. Hierover meer in het laatste onderdeel van dit hoofdstuk.

Tot slot een opmerking over het aggregatieniveau van de analyse. In de Nederlandse beleidscontext wordt de vraag 'Produceren we genoeg masters?' vooral in termen van tekorten gevoerd. De discussie spitst zich dan toe op de vraag in welke sectoren van de arbeidsmarkt te korten dreigen of aanwezig zijn.[6] In de afgelopen jaren bleken er tekorten aan technisch opgeleiden en informatici en meer recentelijk aan afgestudeerden in de (gezondheids)zorg en het onderwijs. De vraag van dit hoofdstuk zou dan ook aangevuld moeten worden met de vraag 'Welke masters?'. Helaas is er voor het internationaal positioneren van Nederland op die vraag niet voldoende informatie (direct) beschikbaar. Het vergelijken van nationale systemen ten aanzien van aansluitingsproblemen hoger onderwijs-arbeidsmarkt op sector/discipline niveau vergt een type analyse die binnen het kader van dit prokject niet haalbaar bleek.

2.3 Wie produceren?

Niet alleen in het reguliere onderwijs worden bachelors en masters aangeboden. Ook in het niet-reguliere onderwijs kan men een bachelor of een masterprogramma volgen.

Oostenrijk kent nauwelijks een niet-reguliere onderwijssector. Dit geldt met name voor master- en doctoraatprogramma's.[7]

---

[6] zie bijvoorbeeld Groot (1999), AWT (1998) en SER (1999)

[7] F. Buchberger en C. Heitzinger, Non-official higher education in Austria, In: Non-official higher education in the European Union, P. 67

Naast het hoger onderwijs dat door publieke instellingen wordt aangeboden, kent **Frankrijk** ook een sector waar private instellingen hoger onderwijs aanbieden. Deze instellingen mogen ook door de staat erkende diploma's uitreiken. Hiertoe moeten zij eerst verschillende procedures doorlopen. Hiernaast bestaat er nog een onofficiële private hoger onderwijs sector in Frankrijk. Deze instellingen mogen geen door de staat erkende diploma's uitreiken. De instroom van de instellingen is vaak van laag niveau en de opleidingen zijn beroepsgericht. Over deze sector zijn geen officiële statistieken beschikbaar.[8]

In **Duitsland** is het merendeel van de hoger onderwijsinstellingen, die initieel onderwijs aanbieden, publiek; er is een paar private instellingen die door de staat zijn erkend. Het percentage studenten dat aan deze instellingen studeert, als percentage van het totaal studenten, bedraagt minder dan 2 %. Verder zijn er enige private instellingen die post-initieel hoger onderwijs aanbieden. Er is geen omvattend beeld van de grootte van deze markt.

In **Nederland** is het moeilijk nieuwe instellingen voor hoger onderwijs op te richten. De publiek gefinancierde instellingen zijn opgesomd in de wetgeving met betrekking tot het hoger onderwijs. De wet moet veranderd worden om publieke middelen aan andere instellingen te geven. Privaat gefinancierde instellingen worden *aangewezen* door de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Om een aangewezen status te krijgen moeten instellingen aan kunnen tonen dat hun onderwijs over voldoende kwaliteit beschikt. Daarnaast is het starten van nieuwe initiële programma's en het in belangrijke mate wijzigen van bestaande programma's gereguleerd. wat betreft post-initiële programma's zijn slechts een paar programma's (bijv. medische en juridische) die opleiden tot diploma's met een civiel effect gereguleerd. Een aantal beroepsorganisaties (bijv. accountants) reguleert hun eigen programma's. Andere programma's kunnen worden ontwikkeld en aangeboden door iedereen die dat wil. Zowel publiek bekostigde als privaat bekostigde instellingen kunnen dergelijke programma's aanbieden. De instellingen die ook initiële opleidingen aanbieden hebben hierbij een voordeel boven andere instellingen. Zij kunnen de voordelen plukken van de gezamenlijk productie van initiële en post-initiële opleidingen. Zij beschikken reeds over de benodigde kennis en expertise. Zowel de publiek bekostigde instellingen

[8] n. Lebeau en J-P Jallade, Non official higher education in the France, In: Non-official higher education in the European Union, P. 78-105

als andere instellingen ondervinden geen bijzondere belemmeringen om deze markt te betreden. Opgemerkt moet nog worden dat de publieke middelen die een aantal instellingen krijgt niet bedoeld zijn voor post-initieel onderwijs.

In het **Verenigd Koninkrijk** zijn er vele private of onafhankelijke instellingen voor hoger onderwijs. De kwaliteit en de efficiency van deze instellingen wordt niet door de staat gemonitord, maar kunnen wel worden geaccrediteerd door de British Accreditation Council (BAC). Hiernaast is er ook sprake van een onofficiële hoger onderwijssector. In 1992 volgden 31.000 studenten onderwijs aan een instelling in deze sector.[9]

Binnen het kader van het onderhavige project is het niet mogelijk gebleken een volledig overzicht te geven van de aanbieders van hogeronderwijsprogramma's (buiten de reguliere aanbieders). Vooral de marktstructuur van de markt voor post-initiële programma's is zo veelvormig en dynamisch dat het een substantiële inspanning kost om tot een volledig en up to date overzicht hiervan te komen.

2.4 Productie van masters in de toekomst

In het voorgaande is de stand van zaken weergegeven met betrekking tot de productie van masters in Nederland, vergeleken met het buitenland. Omdat de context van de centrale vraagstelling toekomstgericht is, moeten we ook aandacht besteden aan de factoren die mogelijk van invloed zijn op de toekomstige productie van masters. Bij de keuze van dergelijke factoren hebben we ons laten leiden door veronderstellingen over het keuzegedrag van (potentiële) studenten. We gaan ervan uit dat de productie van masters wordt bepaald door structurele factoren (met name de toegankelijkheid van masterprogramma's) en financiële factoren die een mogelijke drempel voor toegang tot master programma's zijn. Verder gaan we na in hoeverre de bachelor en master programma's verschillen in aantrekkingskracht voor potentiële studenten. [10]

---

[9] M. Kogan en C. Healy, Non-official higher education in the United Kingdom, In: Non-official higher education in the European Union, P. 320, 341

[10] Naast deze keuzes maken we ook twee keuzes die door de noodzaak zijn geboren. We laten namelijk verschillen en ontwikkelingen in slaagpercentages en de invloed van niet-rationeel keuze gedrag buiten beschouwing. Hoewel we veronderstellen dat deze factoren van invloed kunnen zijn op de toekomstige productie van masters noopt het gebrek aan betrouwbare, vergelijkbare gegevens ons tot deze beslissing.

2.4.1 Structurele factoren

2.4.1.1 Toegankelijkheid van masterprogramma's

Ten aanzien van de toegankelijkheid van hogeronderwijsprogramma's maken we onderscheid tussen twee aspecten: de toegangsselectie en de financiële toegankelijkheid van opleidingen. Voor wat betreft de toegangsselectie verwijzen we naar hoofdstuk 4.

2.4.2 Financiële factoren

2.4.2.1 Eigen bijdragen van studenten

Simpel gesteld is de financiële toegankelijkheid van hoger onderwijs de resultante van de eigen bijdragen die studenten moeten betalen voor deelname en de mogelijkheden die studenten hebben een publieke subsidiering van die uitgaven te krijgen in de vorm van studiefinanciering.

Onderwijsretributies, ofwel collegegelden, vormen een indicatie van de eigen bijdragen die studenten aan de kosten van hoger onderwijs moeten doen. Nederland heeft reeds een lange traditie van collegegelden. Hoe de Nederlandse positie op dit terrein zich verhoudt tot de vigerende praktijk in ons omringende landen wordt hieronder geanalyseerd.

In Nederland betalen reguliere voltijdse studenten een substantieel bedrag aan collegegeld (fl.2874 per jaar, ofte wel van €1302). De bedragen voor instellingsstudenten liggen vaak nog iets hoger. Ook deeltijdstudenten betalen (in verhouding) een behoorlijke onderwijsretributie. In internationaal perspectief zijn dit behoorlijke bedragen. Zeker in het kader van de voor deze studie gekozen vergelijkingslanden.

Wat betreft de onderwijsretributies aan de publiek bekostigde instellingen kunnen we vaststellen dat in 4 van de 8 vergelijkingslanden (Denemarken, Duitsland, Finland en Zweden) geen collegegelden worden gevraagd. In deze landen moeten studenten doorgaans wel een bescheiden bedrag betalen aan studentenvakbonden. Pas recentelijk zijn in Oostenrijk collegegelden ingevoerd. Studenten moeten vanaf het studiejaar 2001/02 een uniform tarief betalen. Maar dit tarief ligt evenals in Vlaanderen en Frankrijk (de publieke instellingen) op een gematigd niveau. Alleen in het Verenigd Koninkrijk moeten studenten ook een substantiële bijdrage in de kosten van hoger onderwijs leveren. Dit is echter pas sinds het studiejaar 1998/99. Hier wordt momenteel wel een brede

discussie gevoerd over een aanzienlijke verhoging van de onderwijsretributies, de zogenaamde 'top-up fees' (Greenaway 2000). Opvallend in deze is dat het Schotse parlement onlangs voor haar eigen ingezetenen de collegegelden weer heeft afgeschaft en vervangen door een premie die na afstuderen kan worden voldaan.

Wat betreft private instellingen is er veel minder zicht op de gevraagde collegegelden. Dit geldt voor de erkende (aangewezen) instellingen maar in veel grotere mate voor de niet-erkende opleidingen.. Deze laatste sector, ook wel 'niet-officieel hoger onderwijs' genoemd heeft een meer schimmige financieringsstructuur (Kokosalakis, 1999).
Bij de erkende private opleidingen en hoger onderwijsinstellingen liggen de prijzen (collegegelden) nogal uiteen. In Nederland kunnen erkende hogeronderwijsopleidingen (veelal in deeltijd) gevolgd worden bij instellingen zoals LOI en PBNA, maar ook aan de Theologische faculteiten, University College en Universiteit Nijenrode, waarvoor de collegegelden variëren tussen de fl.2750 en fl.44000 per jaar. Ook in het buitenland is de private markt voor hoger onderwijs erg ondoorzichtig. Er bestaan wel in veel landen private instellingen die officieel tot het hoger onderwijs worden gerekend, zoals in Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, het Verenigd Koninkrijk (University of Buckingham) en Zweden.

Hieronder presenteren wij een overzicht van informatie over collegegelden en andere onderwijsgerelateerde (verplichte) bijdragen. Er is zoveel mogelijk onderscheid gemaakt tussen publiek bekostigde en private instellingen, alsmede tussen de bachelor- en master-fases.

Tabel 34: Overzicht van collegegelden en andere eigen bijdragen in de vergelijkingslanden (1998-2001, in €)

	Opleidingstype /	Publieke instellingen		Private instellingen	
		Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
Vlaanderen	Hogescholen (B)	50	406		
	Universiteiten (B/M)	80	451		
Denemarken		0	0		
Duitsland	Union fees (B/M)	36	54		
Finland	Union fees (B/M)	51	86		
Frankrijk	Université (B)	104			
	Université (M)		712		
	Grand écoles			1400	5600
Nederland	Hogescholen (B)	1302	2605	1585	2950
	Universiteiten (B/M)	1302	1745		5210
	MBA programma's			4500	20875
Oostenrijk	Fachhochschulen (B)	726	726		
	Universitäten (M)	726	726		
Verenigd Koninkrijk	Universiteiten (B)	1500	11900		15200
	Universiteiten (M)	3580	11900	8600	14500
Zweden	Universiteit (B/M)	29	29		

Noten: In Oostenrijk gaat dit tarief in voor het studiejaar 2001/02.
In Nederland liggen de tarieven voor deeltijdstudenten lager.
In het VK gelden de maximale bedragen aan de publieke instellingen voor de Non-EU studenten.

In veel landen bestond het post-initiële hoger onderwijs tot voor kort alleen uit de doctoraats-opleidingen en echte aanvullende (deeltijd) opleidingen die men kan volgen als men reeds werkt (zoals de MBA's). Dit was het geval in alle vergelijkingslanden behalve in Finland en het Verenigd Koninkrijk.

In Finland zijn al bachelor en master programma's ingevoerd. Aan de publieke instellingen zijn deze echter geheel gratis toegankelijk (wel moet een verplichte bijdrage worden betaald aan de studentenvakbond). Ook de post-graduate programma's (lees master-programma's) zijn vrij van collegegelden. Wel mogen instellingen voor het geven van aanvullende vakken een eigen vastgestelde onderwijsbijdrage vragen.

De master-opleidingen in het Verenigd Koninkrijk gelden als post-graduate opleiding. De collegegelden zijn voor de master-fase aanzienlijk hoger dan in de bachelor fase. De Research Councils bekostigen een beperkt aantal master-plaatsen, tegen het door de HEFCE aanbevolen tarief (GBP 2740 in 2000/01 en GBP 2805 in 2001/02; respectievelijk €3970 en €4050). In het doctoraatsonderwijs worden doorgaans geen collegegelden gevraagd. De overige post-initiële

opleidingen vinden verder veelal in de 'vrije markt' plaats. Hier gelden kostendekkende tarieven of 'wat de markt maar opbrengt'.

In het bovenstaande is puur gekeken naar de private bijdragen van studenten (en hun families) in de vorm van onderwijsretributies en andere onderwijsgerelateerde bijdragen. Eigen bijdragen aan de kosten van onderwijs worden echter ook nog op een andere wijze gemaakt, namelijk in de vorm van de kosten van leermiddelen, levensonderhoud en huisvesting. Dit betekent dat de private bijdragen vaak aanzienlijk hoger liggen dan op grond van collegegelden mag worden aangenomen. Ook hierin kunnen verschillen tussen landen schuilen. De beschikbare cijfers over eigen bijdragen van studenten worden in de volgende paragraaf gepresenteerd.

2.4.2.2 Studiefinanciering

Initiële (bachelor) opleidingen aan publiek bekostigde instellingen

Over de kosten en studiefinanciering voor studenten aan initiële opleidingen aan publiek bekostigde of erkende private opleidingen is redelijk veel informatie beschikbaar. In het onderstaande geven we kort een internationale vergelijking van de score van de gekozen landen op zowel de uitgaven van studenten (betreffende collegegelden, studiemiddelen, huisvesting en levensonderhoud) en de studiefinanciering die zij daarvoor kunnen ontvangen. Studiefinanciering splitsen wij op in directe studiefinanciering (beurzen en leningen) en indirecte studiefinanciering (kinderbijslag en belastingvoordelen). Aan de hand van enkele vergelijkende tabellen komen we tot een totaal oordeel over de verschillende systemen. Daarbij is het van belang te weten hoeveel studenten voor bepaalde financiële compensaties in aanmerking komen en welk deel deze subsidies van de kosten dekken.

De kosten van studie

Zoals reeds aangegeven vallen de kosten van studeren uiteen in de grove categorieën studiekosten (collegegeld en studiemiddelen) huisvesting en levensonderhoud. In onderstaande staan deze voor de betrokken landen nader gespecificeerd. Het gaat om de gemiddelde uitgaven van uitwonende studenten op grond van nationale enquêtes.

Tabel 35*:* Gemiddelde maandelijkse uitgaven van uitwonende studenten, (in US $, 1994)

	studiekosten	huisvesting	kosten van levensonderhoud	Totale uitgaven
Oostenrijk	36 (6%)	213 (34%)	382 (61%)	631
België	111 (19%)	131 (23%)	338 (58%)	580
Denemarken	26 (4%)	206 (33%)	392 (63%)	624
Finland	24 (5%)	173 (36%)	283 (59%)	479
Frankrijk	30 (6%)	173 (35%)	291 (59%)	493
Duitsland	29 (5%)	200 (34%)	365 (61%)	595
Nederland	172 (23%)	194 (25%)	395 (52%)	760
Zweden	71 (10%)	247 (33%)	423 (57%)	741
VK	62 (9%)	186 (26%)	481 (66%)	730

bron: Anthony and Molander 1998 (DK); Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 1995 (AU); Callender and Kempson, 1996 (UK); Deutsches Studentenwerk 1997 (FIN, F, S); Looper et al. 1996 (NL); Schnitzer et al. 1998 (GER); Ulleroe 1994 (B).

Noot: Collegegelden zijn alleen meegenomen in die gevallen waarin studenten ze van hun eigen middelen moeten betalen. De Franse gegevens hebben betrekking op studenten van publieke universiteiten en de Vlaamse gegevens op universitaire studenten. De gegevens voor Denemarken, Nederland en het Verenigd Koninkrijk hebben betrekking op 1995/96

Het blijkt dat de kosten van studeren in Nederland relatief hoog liggen. Dit wordt voornamelijk veroorzaakt door de collegegelden die hier worden geheven. We moeten wel bedenken dat Britse studenten tegenwoordig ook collegegeld moeten betalen, hetgeen de kostenpositie van het Verenigd Koninkrijk negatief beïnvloed ten opzichte van de hier beschreven situatie.

Directe studiefinanciering

Bij directe studiefinanciering maken we onderscheid tussen beurzen (die niet hoeven te worden terugbetaald) en leningen die in principe na afstuderen in een bepaalde periode moeten worden terugbetaald. Leningen vormen dus geen (volledige) subsidie, maar meer een faciliteit die studenten in staat stelt de kosten tijdens studie te voldoen. Onderstaande tabel geeft een overzicht van beurzen en leningen, de beschikbaarheid daarvan voor welk deel van de studentenpopulatie en de mate waarin hiermee de maandelijkse kosten van studenten kunnen worden gedekt.

Tabel 36: Directe studiefinanciering

	Deel van studenten dat krijgt			deel van de kosten dat gedekt wordt door		
	basis beurs	means-tested beurs	lening	basis beurs	maximum beurs	maximum lening
Oostenrijk	0%	16%	0%	0%	57%	0%
België	0%	20%	0%	0%	37%	0%
Denemarken	90%	0%	90%	66%	66%	34%
Finland	90%	0%	90%	47%	76%	44%
Frankrijk	0%	25%	20%	0%	49%	21%
Duitsland	0%	16%	16%	0%	38%	38%
Nederland	90%	33%	90%	27%	53%	48%
Zweden	90%	0%	90%	26%	26%	67%
VK	0%	75%	90%	0%	41%	30%

bron: CHEPS berekeningen, 1998.

noot: In een aantal landen is het exacte deel van de studenten die in aanmerking komen of ontvangen niet bekend. Waar alle studenten in aanmerking komen (uitgezonderd als ze teveel verdienen, is het deel geschat op 90%. Alleen de situatie voor voltijds studenten wordt in ogenschouw genomen.

Deze tabel toont dat na Denemarken en Finland, Nederlandse studenten via de directe studiefinanciering een aanzienlijke compensatie krijgen voor de kosten van studeren. Dit is gelegen in zowel een redelijk subsidiebedrag maar vooral in het relatief hoge aantal studenten dat voor directe studiefinanciering in aanmerking komt.

Indirecte studiefinanciering

Indirecte studiefinanciering bestaat voornamelijk uit kinderbijslag en belastingfaciliteiten. Uit onderstaande tabel blijkt dat Nederland, net als andere landen met een voornamelijk direct stelsel van studiefinanciering) hier een lage positie inneemt. Landen als België, Duitsland, Frankrijk en Oostenrijk scoren hier vooral hoog.

Tabel 37: Indirect student financiering

	% van studenten/ouders die profiteren van		deel van de kosten gedekt door	
	kinderbijslag	belasting voordelen	kinderbijslag	belasting voordelen
Oostenrijk	50%	50%	21%	6%
België	90%	90%	28%	8%
Denemarken	0%	0%	0%	0%
Finland	0%	0%	0%	0%
Frankrijk	90%	90%	20%	17%
Duitsland	90%	90%	16%	11%
Nederland	0%	0%	0%	0%
Zweden	0%	0%	0%	0%
VK	0%	0%	0%	0%

bron: CHEPS berekeningen, 1998.

noot: In een aantal landen is het exacte deel van de ontvangers niet bekend. Waar alle gezinnen en studenten in aanmerking komen is het deel geschat op 90%.

Relatieve financiële toegankelijkheid

Op grond van voorgaande informatie kan een soort van totaalscore worden gemaakt wat betreft de financiële positie van studenten. Door de verschillende subsidies te relateren aan de totale kosten van studeren (gemeten aan de gemiddelde uitgaven van uitwonende studenten) kunnen we de relatieve financiële toegankelijkheid van de betrokken hoger onderwijssystemen bepalen. Houd in gedachte dat we het hier alleen over het publiek bekostigde en privaat erkende hoger onderwijs hebben.

Om deze relatieve financiële toegankelijkheid te bepalen hebben we nog met enkele aanvullende zaken rekening gehouden. Naast het percentage ontvangende studenten en de dekkingsgraad (t.o.v. de studiekosten) van de studiefinanciering spelen ook de aanvullende condities ten aanzien van de studiefinanciering een rol. Het gaat dan vooral om studievoortgangseisen e.d.. Tenslotte zijn wij van mening dat niet alle scores of de verschillende studiefinancieringscomponenten rechttoe rechtaan kunnen worden opgeteld. Studenten ontvangen namelijk liever beurzen dan leningen. Ook ligt het voor de hand dat zij giften via de ouders (kinderbijslag en belastingfaciliteiten) hoger waarderen dan leningen. Maar omdat zij hiervoor afhankelijk zijn van hun ouders, waarderen zij deze indirecte middelen waarschijnlijk lager dan beurzen. Om deze afwegingen tot uitdrukking te brengen hebben wij per land de volgende waarderingen toegekend. Als een land op een component een hoge toegankelijkheidsscore heeft, tellen wij hiervoor 3 punten. Bij een lage score 1 punt en er tussenin 2 punten. Om vervolgens de verschillende waardering van beurzen, leningen en indirecte studiefinanciering tot uitdrukking te brengen hebben we de scores op de verschillende componenten verschillende gewichten toegekend: beurzen maal 2; indirecte studiefinanciering maal 1,5; leningen maal 1; en studiekosten en studievoortgangseisen 0,5. Hieronder staan de verschillende landenscores vermeld.

Tabel 38: Relatieve financiële toegankelijkheid van hoger onderwijs

		Oos	B	DK	FIN	F	D	NL	Zw	VK
Kosten		1,0	1,0	1,0	1,5	1,5	1,0	0,5	0,5	0,5
Beurzen	*% van ontvangers*	2,0	2,0	6,0	6,0	2,0	2,0	6,0	6,0	4,0
	dekking	4,0	4,0	6,0	6,0	4,0	4,0	4,0	2,0	4,0
Leningen	*% in aanmerking*	1,0	1,0	3,0	3,0	1,0	1,0	3,0	3,0	3,0
	dekking	1,0	1,0	2,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,0
Indirect	*% van ontvangers*	3,0	4,5	1,5	1,5	4,5	4,5	1,5	1,5	1,5
	dekking	3,0	3,0	1,5	1,5	3,0	3,0	1,5	1,5	1,5
Studievoortgangseisen		1,0	0,5	1,0	1,0	0,5	1,5	1,0	1,0	0,5
Ontwikkelingen		0,5	1,0	1,0	1,5	0,5	0,5	0,5	1,0	1,0
Totale relatieve toegankelijkheid		**16,5**	**18,0**	**23,0**	**25,0**	**19,0**	**19,5**	**21,0**	**19,5**	**18,0**

Bron: Vossensteyn, 1999

Uit deze tabel kunnen we afleiden dat Nederland internationaal gezien, ondanks relatief hoge kosten voor studenten, een redelijk hoge plaats inneemt wat betreft de financiële toegankelijkheid van studenten. Alleen Denemarken en Finland scoren hoger. Zweden en Duitsland zijn landen waaraan wij ons vrij goed kunnen meten.

Recente ontwikkelingen

Studiefinanciering is een veld dat in veel landen in beweging is. Omdat in het bovenstaande uit is gegaan van de situatie tussen 1996 en 1998 in de meeste landen geven we hieronder kort de belangrijkste internationale ontwikkelingen aan.

In **Frankrijk** is sinds 1998 een *Plan Social Étudiant* (PSE) ingezet, waarbij het niveau en het aantal beurzen is verhoogd. De beurzen zijn met 15% verhoogd en het aantal ontvangenden is gestegen van 25% naar 30% van de studenten.

In **Duitsland** is een soortgelijke ontwikkeling gaande. Per 1 april 2001 zijn enkele wijzigingen in de BAföG doorgevoerd, onder andere een verhoging van de beurzen en het aantal ontvangenden, een harmonisatie van de tarieven beschikbaar voor de oude en nieuwe *Länder*; en een verlaging van de studieschulden.

Ook in **Zweden** gaat dit jaar het één en ander veranderen. Zo zullen alle studenten uit het hoger secundair en het hoger onderwijs onder dezelfde regeling gaan vallen. De beurzen en leningen zullen zowel voor voltijdse als deeltijdse studie beschikbaar zijn (in tegenstelling tot de meeste landen waar slechts voltijd studenten voor studiefinanciering in aanmerking komen). Het niveau van de beurzen zal licht worden opgetrokken. Daarnaast wordt het niveau het jaarlijks bij te

verdienen bedrag voordat beurzen worden gekort verhoogd. Het studieleningenbudget wordt vergroot. Daarnaast zal wel rente over de leningen worden geheven (niveau van de staatsleningen). Er komen ook enkel waarborgen in voor degenen met een laag inkomen. Zij kunnen een reductie van de jaarlijks terug te betalen bedragen aanvragen (CSN 2001, National Agency for Higher Education 2000).
Sinds 1998 moeten **Britse** studenten ook collegegeld betalen, momenteel GBP 1050 per jaar. Studenten uit lagere inkomensgroepen kunnen hier (gedeeltelijk) van worden vrijgesteld. Daarnaast zijn in 1999 de beurzen afgeschaft en kunnen studenten alleen nog maar leningen opnemen. Momenteel is een discussie gaande over de zogenaamde 'top-up fees', waarbij instellingen zelf aanvullende collegegelden kunnen vragen. Het is nog niet duidelijk of de voor- of tegenstanders gaan winnen. In ieder geval is de financiële toegankelijkheid van het Britse hoger onderwijs er niet beter op geworden.
In reactie op deze ontwikkelingen heeft het Schotse parlement de collegegelden vervangen door een soort van afgestudeerden-heffing. Studenten hoeven geen collegegeld te betalen, maar moeten dit bedrag voldoen na afstuderen als hun inkomen de grens van £10,000 passeert. Ook zijn er weer studiebeurzen ingevoerd, tot £2,000 per jaar (3,156 €).

Zoals hierboven beschreven is studiefinanciering doorgaans alleen voor initiële opleidingen aan publiek bekostigde of erkende private opleidingen beschikbaar. Zoals het er nu naar uitziet vallen hier in de meeste landen zowel de (nieuw te ontwikkelen) bachelor- als de (nieuw te ontwikkelen) master- opleidingen onder. De Finse master-opleidingen komen ook voor studiefinanciering in aanmerking..
Britse studenten kunnen voor de master-opleidingen in principe geen studiefinanciering ontvangen. De *Research Councils* bekostigen echter een beperkt aantal studieplaatsen, tegen een vooraf vastgesteld tarief, zodat een deel van de studenten geel collegegeld hoeft te betalen. Voorts bieden de opleidingen zelf vaak *scholarships* aan voor armlastige talentvolle master-studenten. Er is echter nauwelijks inzicht in het aantal studenten dat daarvan profiteert en in welke mate.

Voor private opleidingen, tenzij deze officieel erkend of aangewezen zijn, kunnen studenten geen publieke studiefinanciering ontvangen. De aanbieders kunnen wel op eigen initiatief beurzen of leningen ter beschikking stellen, maar op enkele individuele gevallen na is hier geen toegankelijke informatie over beschikbaar.

Conclusie

De financiële toegankelijkheid van reguliere opleidingen in Nederland is relatief goed. Op grond van recente ontwikkelingen moeten we constateren dat in drie landen die op relatief korte afstand van Nederland slechter scoorden (Duitsland, Frankrijk en Zweden) de situatie duidelijk verbeterd. Voor post-initiële opleidingen en privaat aangeboden opleidingen is de financiële toegankelijkheid in de meeste gevallen aanzienlijk slechter.

2.4.3 Relatieve aantrekkelijkheid van master diploma

We veronderstellen dat meer masters geproduceerd zullen worden als de aantrekkelijkheid van het masterdiploma ten opzichte van andere diploma's groter is. De aantrekkelijkheid wordt bepaald door de kosten die met het behalen van het diploma gemoeid zijn (zie paragraaf 'Financiële factoren') en de baten die uit het diplomabezit voortvloeien. Bij de baten denken we vooral aan de relatieve werkloosheid van bachelors en masters en de hoogte van het salaris. In paragraaf 2.2.2.2 en 2.2.2.3 is hierop ingegaan. Daaruit komt naar voren dat in termen van de kans op werkloosheid in Denemarken, Duitsland en Vlaanderen de bachelor-type programma's aantrekkelijker zijn dan de master-type programma's. Voor Oostenrijk zijn nog geen goede gegevens over de *Fachhochschulen* bekend, maar het heeft er de schijn van dat ook daar de situatie voor de bachelor-type programma's iets beter is. In Finland, en het Verenigd Koninkrijk zijn de Master-type programma's aantrekkelijker. In Frankrijk zijn de 5-jarige master-type programma's relatief aantrekkelijk. De bachelor programma's zijn daar relatief onaantrekkelijk. In Zweden en in Nederland is er geen noemenswaardig verschil tussen de typen programma's.

Gegevens over salarissen van afgestudeerden zijn slechts voor Finland, Vlaanderen en Nederland beschikbaar. Daar komt uit naar voren dat de master-type programma's aantrekkelijker zijn dan de bachelor type programma's.

3 De plaats van het hoger onderwijs in de samenleving

Het hoger onderwijs heeft een aantal maatschappelijke functies: het verzorgen van onderwijs, het verrichten van onderzoek en het verrichten van dienstverlenende activiteiten voor de samenleving in het algemeen. Bij het uitvoeren van die taken is het voor het hoger onderwijs van belang op de hoogte te blijven van de wensen van het afnemend veld.
De vraag die in dit hoofdstuk centraal staat is: 'Hoe en in welke mate staan publieke hoger onderwijsinstellingen open voor signalen/ behoeften vanuit de (lokale/regionale/nationale) samenleving?' We veronderstellen dat wanneer er veel kanalen zijn waarlangs communicatie tussen hoger onderwijsinstellingen en samenleving kan plaatsvinden een land beter scoort op dit thema dan wanneer er weinig kanalen zijn.
In onze analyses verengen we het begrip 'samenleving' tot het bedrijfsleven/ de arbeidsmarkt, andere stakeholders en het secundair onderwijs.
In dit hoofdstuk beperken we ons verder tot twee van de drie maatschappelijke functies van het hoger onderwijs, te weten onderwijs en onderzoek.

3.1 Onderwijs

In het HOOP2000 komt de plaats in de samenleving vooral ter sprake bij de hogescholen (5.3.2). Opvallend daarbij is dat volgens de SER de positie van het hoger onderwijs in de (kennis)samenleving als doelstelling niet is gedefinieerd (SER 1999, p.29). Bij de universiteiten krijgt het vraagstuk van hoogvlakte met toppen veel meer aandacht (5.3.1)[11]. Dit onderwerp staat in hoofdstuk vier centraal.

---

[11] Behoud van de nauwe verwevenheid tussen onderwijs en onderzoek binnen de universiteiten blijft in alle gevallen voorop staan. Een belangrijk kenmerk van de Nederlandse universiteiten is dat zij alle – in internationale termen – research universiteiten zijn, met zowel een onderwijs- als een onderzoekstaak. Daarmee vervullen universiteiten een wezenlijke functie in de brede nationale kennisinfrastructuur. Ook in dit opzicht zijn er echter gradaties en bestaat er ruimte voor profilering. Profilering mag echter nooit ten koste gaan van de kwaliteit. Zowel voor de functie van universiteiten in de nationale en regionale kennisinfrastructuur als in verband met de toenemende internationale competitie dienen de universiteiten garant te staan voor onderwijs en onderzoek van de hoogste kwaliteit. Het beeld dat daarbij al eens eerder is gehanteerd is dat van een hoogvlakte met toppen. Dus wel pieken, maar geen dalen (HOOP, p. 70).

Om inzicht te krijgen in de plaats van het hoger onderwijs in de samenleving hebben we vier indicatoren gekozen:

- de rol die elders verworven competenties spelen in de toegang tot hoger onderwijs
- de mate waarin combinaties van leren en werken in de onderwijsstructuur zijn ingebed
- de mate waarin initiatieven ter stimulering van levenlang leren zijn ontwikkeld
- de rol die een open universiteit speelt in de hogeronderwijsstructuur.

Deze indicatoren geven een beeld van de wisselwerking die er tussen het hoger onderwijs en de samenleving plaatsvindt. Deze wisselwerking heeft betrekking op de toegankelijkheid voor niet traditionele groepen studenten, de relatie met de arbeidsmarkt en op de veranderende rol van het hoger onderwijs in het proces van kennisdisseminatie en training.

3.1.1 Erkenning van verworven competenties

Een belangrijk aspect van de plaats van het hoger onderwijs – voor wat betreft het onderwijs – is de toegankelijkheid van het onderwijs. Eerder in dit overzicht is de rol van selectie reeds uiteengezet en is de financiële kant van de toegankelijkheid (collegegelden en studiefinanciering) toegelicht. Wat hier nog aan de orde wordt gesteld is de rol die de erkenning van verworven competenties (evc) speelt bij het verkrijgen van toegang tot het hoger onderwijs. Daarbij zijn twee modaliteiten te bedenken. Bij de eerste krijgt een persoon vrijstellingen (een lichter programma); zonder evc zou hij ook toegang hebben gekregen. Bij de tweede wordt het gemis aan formele toegangskwalificaties goed gemaakt door evc of worden de kansen op toegang groter door evc.

Over de eerste modaliteit hebben we geen gegevens op systeem niveau. Dit is voor een belangrijk deel te verklaren uit het feit dat vrijstellingen veelal een zaak is tussen de aanvrager en de individuele instelling. Regels hiervoor op systeemniveau zijn er veelal niet.

De tweede modaliteit heeft betrekking op zowel selectieve systemen als niet-selectieve systemen. De laatste hanteren alle een minimum eis voor wat betreft vooropleiding.

In **Denemarken** kent men verschillende procedures om toegelaten te worden tot het hoger onderwijs. Eén van de procedures is de quotum 2 procedure. Bij deze toelatingsprocedure kan de instelling zelf ook andere criteria dan een gymnasiumdiploma meewegen bij de toelating. Het betreft dan bijvoorbeeld werkervaring, een diploma van een beroepsopleiding en/of een buitenlandse kwalificatie. De quotum procedure is sinds een aantal jaren niet meer verplicht. Toch

wordt de regeling door de meeste instellingen nog in een of andere vorm toegepast. Daarom verschilt de praktijk per instelling.
De toelating tot de **Finse** AMK's vindt plaats op basis schoolprestaties, werkervaring en eventueel een toelatingsexamen. Ook toelating tot de universiteit kan op deze wijze plaatsvinden, maar deze procedure wordt vooral gebruikt bij de AMK's. Personen die 60 credits hebben verworven bij de open universiteit kwalificeren zich hiermee ook voor het hoger onderwijs.
Voor alle **Franse** programma's die tot een nationaal diploma leiden kunnen elders verworven competenties meegenomen worden bij de beslissing toegang te verlenen. Dit is een bevoegdheid van de individuele instelling. Toegang tot bepaalde specifieke beroepsgerichte programma's, zoals de Mastère Spécialisé (Grande École) is ook mogelijk als een gebrek aan vereiste formele kwalificaties worden gecompenseerd door substantiële ervaring in een relevant beroep.
In **Duitsland** bieden verschillende diploma's van middelbaar onderwijs verschillende toegangen tot het hoger onderwijs. Hiernaast kunnen bijzonder getalenteerde kandidaten met werkervaring een *Begabtenprüfung* doen en op deze wijze toegang verkrijgen tot het hoger onderwijs.
In verschillende *Länder* wordt ook toegang verleend op basis van werkervaring en toelatingsexamens, al dan niet in combinatie met andere eisen, zoals leeftijd.
In **Zweden** kent men een toelatingsregeling voor personen die 25 jaar of ouder zijn. Indien zij beschikken over 4 jaar werkervaring en voldoende kennis van de Engelse taal, worden zij toegelaten tot het hoger onderwijs. Ook is het mogelijk om een speciale test te doen en bieden bepaalde vormen van volwassenenonderwijs toegang.
In **Nederland** komen evc voornamelijk in het decentrale toelatingsbeleid voor. De omvang van het aantal eerstejaars dat op grond van evc wordt toegelaten is vrij beperkt.
In **Vlaanderen** en het **Verenigd Koninkrijk** speelt werkervaring geen rol bij de toegang tot hoger onderwijs.

Conclusie

Op het punt van de erkenning van verworven competenties scoort Nederland relatief zwak. Afgezien van de rol die werkervaring bij de decentrale toelating speelt, speelt evc in de formele regelingen geen rol. Landen als Denemarken, Duitsland, Finland en Frankrijk scoren aanzienlijk beter. De zwakke score zou voor een deel kunnen worden toegeschreven aan de open toegang van het Nederlandse hoger onderwijs: hoe opener hoe minder behoefte aan extra criteria ter verkrijging van toegang.

3.1.2 Combinatie leren werken

De laatste jaren is er een groeiende aandacht voor de ontwikkeling van duale trajecten in het hoger onderwijs. In het secundair onderwijs bestaan combinaties van leren en werken al lang (leerlingwezen). Het blijkt een goede manier voor de onderwijsinstellingen om op de hoogte te blijven van wat er in het afnemend veld gebeurd en voor het afnemend veld is het een middel om er achter te komen welke kennis en vaardigheden de toekomstige werknemers zullen verwerven.

In het **Nederlandse** hoger onderwijs komen we de combinatie leren-werken voornamelijk tegen in de hogescholen. Daarbij kijken we naar duale trajecten[12]. De deelname aan duale trajecten in het HBO heeft een grote vlucht genomen: van 810 in 1993 naar 4960 in 1999. Ondanks de sterke groei (van 1998 naar 1999 steeg deelname met 60%) is de relatieve omvang van duale trajecten beperkt (1,6% in 1999)(bron: CBS Statline).
In **Oostenrijk** zijn geen initiatieven inzake combineren leren werken ontwikkeld gezien de relatief recente inrichting van *Fachhochschulen* en de rol die deze vervullen in de relatie onderwijs arbeidsmarkt.
In **Denemarken** zijn combinaties van leren en werken in de korte en middellange programma's geen onbekend verschijnsel. In diverse sectoren, zoals gezondheidszorg en economie/handel zijn initiatieven ontplooid om de periode van werken en leren vastere vorm te geven.
In **Finland** bestaat binnen de AMK-programma's een verplichte stage. Hoe die wordt ingevuld is echter geheel aan de instellingen. Universiteiten hoeven geen stage in hun curricula op te nemen. Er zijn geen belangwekkende initiatieven om de combinatie leren werken te versterken.
In het **Vlaamse** hoger onderwijs zijn geen initiatieven om de relatie met de arbeidsmarkt via de combinatie leren werken te versterken. In de één-cyclische programma's vormt de stage wel een wezenlijk onderdeel, maar dienaangaande zijn geen centrale regels geformuleerd.
In **Frankrijk** is de belangstelling voor combinatie leren werken zichtbaar aanwezig. De deelname aan leerlingwezen-achtige programma's in het hoger onderwijs is sterk toegenomen. Toch is ook hier echter de relatieve omvang van deze programma's beperkt: in 1998 was het bijna 1,8% van de totale deelname.

---

[12] Vanaf 1 september 1999 zijn co-op programma's en MKB-route 'ingezakt' in de duale programma's. Per 1 september 1999 zijn enkele hogescholen gestart met Gilde HBO, maar de omvang van deze programma's is nog zeer beperkt (bron HBO-Raad) Leraren opleidingen laten we vooralsnog buiten beschouwing.

In **Duitsland** is midden jaren negentig de combinatie leren werken door de Wissenschaftsrat als een belangrijk middel getypeerd om de expansie van het hogeronderwijssysteem te accommoderen. Tot op heden is het echter tot een aantal experimenten, voornamelijk in de *Fachhochschulen*-sector gebleven. Cijfers over *duale FHS* A*usbildung* of *Betriebsintegrierte Studien* zijn niet centraal beschikbaar.

In **Zweden** omvatten vooral de professional programmes een praktijkcomponent. Specifieke aandacht voor de combinatie leren-werken komt naar voren in het programma KY. Deze programma's zijn bedoeld voor jonge mensen met een secundair onderwijs diploma en voor oudere werkenden die hun kennis en vaardigheden moeten opvijzelen. De belangstelling voor deze programma's (van de kant van de studenten) is groot: voor iedere geplaatste student zijn er meer dan 4 kandidaten (1998). In termen van instroom is dit programma sterk gestegen (1996: 852, 1998: 5586) en is de omvang ook relatief significant (8,6% van de totale instroom). (*Slutbetänkande av Kommittén för kvalificerad yrkesutbildning*, SOU 1999:122)

In het **Verenigd Koninkrijk** is de deelname aan programma's waarin een substantiële praktijkcomponent zit relatief groot: rond 9% van de studenten (first degree) zit in een sandwich programma. Hoewel er een gevoelen is dat dit niet genoeg is om de nationale doelstellingen inzake de relatie hoger onderwijs samenleving te bereiken liggen er geen maatregelen op tafel om tot een uitbreiding van de deelname in leren/werken-programma's te vergroten.

Conclusie

Op dit onderdeel scoren alleen het Verenigd Koninkrijk en Zweden aanzienlijk hoger dan Nederland. Nederland en Frankrijk zijn middenmoters, terwijl de overige landen achter blijven.

3.1.3 Continuing education/ life long learning

Levenlang leren is een onderwerp waarover zeer veel geschreven en gezegd is. Een belangrijk resultaat van deze discussie is dat het inventariseren van vergelijkbare gegevens over levenlang leren op dit moment een zeer tijdrovende zaak is. Dit komt deels omdat tussen de alomtegenwoordige retoriek gezocht moet worden naar concreet gerealiseerde beleidsvoornemens, deels omdat initiatieven veelal op instellingsniveau worden ontwikkeld, deels omdat waarneming

zich aan onze waarneming onttrekt omdat veel activiteiten buiten de hoger onderwijssector (binnen bedrijven) plaatsvinden.
Ook de OESO ziet nog weinig institutionele arrangementen ontstaan die een leven lang leren mogelijk maken. Maar er bestaat hierover nog weinig internationaal vergelijkbaar gegevensmateriaal (OESO, Education Policy Analysis).

Ondanks het gebrek aan adequate gegevens besteden we hier aandacht aan deze indicator, vooral omdat in onze ogen de ontwikkeling van dergelijke activiteiten en van kaders voor dergelijke activiteiten binnen het hoger onderwijs van (grote) invloed zal zijn voor de positie van het hoger onderwijs in de samenleving en toekomstige functie van het hoger onderwijs. Het belang van dit onderwerp kunnen we verder aflezen uit het feit dat de OESO onderwijsministers het thema *Competences for All* als uitgangspunt voor hun beleid hebben genomen (conferentie OESO onderwijsministers, 2-4 april 2001, Parijs). Ook de Europese Commissie heeft in Lissabon (2000) aangegeven dat levenslang leren 'het leidend beginsel moet worden voor alle voorzieningen en participatie doorheen het hele continuüm van leercontexten' (Commissie der Europese Gemeenschappen, 2000). Het verder ontwikkelen van een kennisbasis op dit punt is daarom van belang ter ondersteuning van discussies over de toekomst van het hoger onderwijs.

In de **Oostenrijkse** hoger onderwijsstructuur kent wederkerend onderwijs drie verschijningsvormen: programma's gericht op het verkrijgen van toegang tot reguliere hoger onderwijsprogramma's, post-academische programma's en tailor-made programma's door met name de *Fachhochschulen* aangeboden (Eurydice 2000). Hoe groot de deelname aan die programma's is is niet op korte termijn te achterhalen.

In het **Deense** hoger onderwijs krijgt het thema levenlang leren relatief weinig aandacht. In de andere ondersectoren neemt levenlang leren een meer prominente plaats in in de beleidsdiscussies. In het hoger onderwijs ziet de overheid het als noodzakelijk dat instellingen lokale en regionale netwerken met publieke en private organisaties ontwikkelen. Door deze netwerken kunnen de hoger onderwijs-instellingen voeling houden met de behoefte van de samenleving (budget 2001). Eind 2000 heeft het ministerie aangekondigd dat een pilot zal worden gestart waarbij aan zes universiteiten competentie-units worden ingericht. Het project is erop gericht de relatie tussen universiteiten en beroepsveld te stimuleren. De aangeboden programma's zouden moeten bijdragen

aan de levenslange ontwikkeling van competenties. Naast universiteiten zullen ook enkele gefuseerde MVU's in 2001 met experimenten starten (UVM, 2000d).

Tabel 39: Aantal fte deelnemers in openbaar volwassenen- en nascholingsonderwijs aan hoger onderwijsinstellingen, 1998-1999

	1998	1999
Universiteiten	3400	3500
Seminarier	5400	5900
Inst. M. humanistik-aestetiske udd.	700	500
handelshojskoler	3200	3300
Sociale hojskoler	600	800
Inst. Med teknikse uddannelser	700	800
Inst. Med sundhedsuddannelser	300	300
totaal	14300	15000

Bron:Danmarks Statistik, Uddannels og kultur, 2000:5, tab. 2

Tabel 40: Cursisten in openbaar volwassenen en nascholingsonderwijs aan hogeronderwijsinstellingen naar arbeidsmarktpositie 1998-1999

	1998				1999			
	Aantal	Werkend (in %)	Werkloos (in %)	Buiten arbeidsmarkt-reserve	Aantal	Werkend (in %)	Werkloos (in %)	Buiten arbeidsmarkt-reserve
Universiteiten	17000	91	5	4	17600	71.1	7.5	21.3
Seminarier	94100	95	4	1	99100	95.3	4	0.7
Inst. M. humanistik-aestetiske udd.	8700	92	7	1	8700	92.8	5.8	1.4
handelshojskoler	30400	87	8	5	30100	89	7.3	3.7
Sociale hojskoler	4300	99	1	0	4500	97.8	1.6	0.6
Inst. Med teknikse uddannelser	6200	86	11	3	5500	84.5	13.1	2.4
Inst. Med sundhedsuddannelser	3900	99	0	1	3000	99.2	0.6	0.2
hogeronderwijsinstellingen	164600	92	5	3	168600	91.3	5.2	3.5

Bron: Danmarks Statistik, Uddannels og kultur, 2000:5, tab. 4

Hoewel levenlang leren in het **Finse** onderwijsbeleid als een prioriteit wordt genoemd is de bijdrage van de hogeronderwijsinstellingen beperkt. De grote stijging in deelname in de AMK's wordt gezien als de grootse bijdrage (Eurydice 2000).

In **Vlaanderen** wordt op het punt van levenslang leren gekeken naar de organisatie van het curriculum. Een modularisering wordt overwogen.

Wederkerend onderwijs wordt in **Frankrijk**, voor zover het hoger onderwijs betreft in training centra van universiteiten georganiseerd. Deze centra verzorgen onderwijs volgens speciale tijdschema's voor werkenden, valideren werkervaring e.d. Verder kan men voor een aantal diploma's terecht bij de trainingscentra van daartoe geautoriseerde *Grandes Écoles*.

Tabel 41: Kenmerken van wederkerend onderwijs in het hoger onderwijs

	1985	1990	1994	1996	1998
aantal deelnemers	338,000	384,000	272,000	371,200	410,500
aantal uren	35,000,000	42,000,000	42,000,000	47,270,000	54,620,000
middelen (in miljFFr)	675	1072	1205	1511	1645

bron: MEN 2000, tabl 7.4

Rond de 40% van de uren is besteed aan nationale diploma-programma's, 40% aan universiteitsdiploma-programma's en 16% in beroepsgerichte programma's waaraan geen diploma was verbonden. Het meest 'populaire' diploma onder de nationale programma's was het nationale toelatingsdiploma (DAEU) dat toegang geeft tot hoger onderwijs. Verder is de rol van de beroepsgerichte gespecialiseerde programma's in de tweede en derde cyclus van de universiteiten vrij groot.
Wederkerend onderwijs wordt van overheidswege gestimuleerd ter bestrijding of voorkoming van werkloosheid en sociale uitsluiting (MENRT 1998b).

Tabel 42: Nationale diploma's via wederkerend onderwijs aan universiteiten behaald, 1996

DAEU	30%
DEUG/DEUST	9%
Licence	16%
Maitrise	13%
MST/MIAGE/MSG	4%
DESS	15%
DEA	2%
DUT	11%
Total	**15300**

bron: NdI 99.10

De nieuwe kaderwet voor het **Duitse** hoger onderwijs (*Hochschulrahmengesetz* 1998) alsmede de opmars van lump sum bekostiging zijn twee belangrijke stimulansen voor de Duitse

hogeronderwijsinstellingen om wederkerend onderwijs aan te bieden. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen cursussen die tot een erkend diploma leiden (Diplom, Magister of Master) en programma's die tot een certificaat leiden. Duitse hogeronderwijsinstellingen bieden meer dan 1000 verschillende typen wederkerend onderwijs aan (Eurydice 2000). Statistische informatie over dit aanbod is echter niet op korte termijn beschikbaar.

De implementatie van initiatieven voor levenlang leren in het **Nederlandse** hoger onderwijs zijn beperkt. De meest ingrijpende maatregelen betreffen de creatie en stimulering van duale trajecten. (zie hierboven) en belastingfaciliteiten voor bedrijven.

Eén van de onderscheidende kenmerken van het **Zweedse** hoger onderwijs is dat ieder individu ieder moment in staat moet zijn terug te keren naar het onderwijssysteem. Het cursusaanbod is flexibel (avondcursussen, deeltijd, afstandonderwijs). Cijfers over de omvang van de deelname aan levenlang leren-arrangementen is gezien de verwevenheid met het 'reguliere' aanbod op korte termijn niet beschikbaar.

De **Britse** overheid is zeer actief in het stimuleren van levenlang leren. Ze ondersteunt een aantal structuren waarin werkgevers en onderwijsaanbieders samenwerken (de belangrijkste zijn de *Training and Enterprise Councils*) en faciliteren met behulp van financiële ondersteuning het levenlang leren. Voorbeelden van dit laatste zijn de *Individual learning accounts* (een beperkte startpremie en 20% korting op uitgaven voor beroepsgerichte training activiteiten die niet tot een erkend diploma leiden) en de *Career Development Loan*s (leningen met een looptijd van maximaal twee jaar ter stimulering van deelname aan beroepsgerichte cursussen. Ook de *University for Industry* is een initiatief om een relatie te leggen tussen onderwijs en beroepsleven[13].

Conclusie

De OESO heeft de presentatie van de OESO-lidstaten ten aanzien van levenlang leren voor allen op grond van een aantal indicatoren gescoord. De Scandinavische landen presteren in de ogen van de OESO over het algemeen genomen het beste. Goed presteren ook de landen Nederland en

[13] Een overzicht van de activiteiten is te vinden op http://www.lifelonglearning.co.uk/index.htm

Duitsland, hoewel deze landen op sommige terreinen nog tekort schieten. Zo biedt Nederland te weinig leermogelijkheden voor volwassenen.
Zwakker presteert een groep landen, waarin onder meer het Verenigd Koninkrijk.

Gezien de diversiteit van de wijze waarop in de verschillende hogeronderwijssystemen invulling wordt gegeven aan levenlang leren en gezien de schaarste van empirische gegevens achten wij het niet mogelijk op dit onderdeel Nederland te positioneren.

3.1.4 Open university

Bij de keuze van deze indicator voor het bepalen van de plaats van het hoger onderwijs in de samenleving zijn we uitgegaan van de volgende veronderstellingen:

- Een hogeronderwijssysteem is meer geworteld in een samenleving als er een goed werkende open universiteit aanwezig is (of een andere distance learning organisatie of structuur)
- Open universiteit kent een laagdrempelige toegang
- Open universiteit biedt naast korte cursussen ook degree cursussen aan.

Om tot een verdere typering van de plaats van een hogeronderwijssysteem in de samenleving te komen gaan we na of in de landen een OU-stelsel aanwezig is dat aan onze veronderstellingen voldoet (toegangseisen, aantal mensen in degree-programma's), hoeveel deelnemers een baan of een hogeronderwijsdiploma hebben en hoe groot deze stelsels zijn.

Er zijn drie manieren waarop afstandsonderwijs kan worden ingericht:[14]
Autonome instellingen die zelf diploma's afgeven:

- de *FernUniversität* in Duitsland, (55,450 studenten in 1996, 80% van de studenten zit in degree programma, 80% heeft een baan, 36% heeft al een diploma; toegangseisen zijn gelijk aan andere universiteiten)
- de *Open University* in het Verenigd Koninkrijk, (120000 undergrad, 137000 postgraduate studenten, 75% heeft een baan,; open toegang voor allen ouder dan 18 (ug)

[14] bron: http://www.eadtu.nl/members/default.htm

- de Open Universiteit Nederland (26000 studenten, 68% heeft een baan, 48% zit in een degree programma; toegang open voor allen met kennis en vaardigheden op secundair onderwijs niveau)

Consortia, joint ventures of andere samenwerkingsverbanden tussen instellingen:

- Stuurgroep Open Hoger Onderwijs in België (1186 studenten, 66% heeft een baan, 40% heeft een hogeronderwijsdiploma, toegang open voor ieder ouder dan 18);
- *Danish Association of Open Universities (DAOU)* in Denemarken (9000 studenten, 86% heeft een baan, toegangseisen gelijk aan ander hoger onderwijs)
- *Finnish Association for Distance Education (FADE)* in Finland (ong. 50000 studenten, 15% via distance learning, velen hebben al hogeronderwijsdiploma; toegang gelijk aan andere universiteiten);
- *Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)* (200000 studenten) en *Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement á Distance (FIED)* (38000 studenten, 72% heeft een baan, toegang gelijk aan andere hogeronderwijsinstellingen) in Frankrijk
- *Swedish Association for Distance Education (SADE)* (24000 studenten, toegang afhankelijk van universiteit) in Zweden waarin onder andere veertien hogeronderwijsinstellingen zitten die afstandsonderwijs op hogeronderwijsniveau aanbieden;
- *Open Learning Foundation (OLF)* (8500 studenten), opgericht om open disctance learning in de Britse traditionele universiteiten te introduceren.

Groep van studiecentra

- *Zentrum für Fernstudien Universität Linz (ZFUL)* (3000 studenten, 82% zit in degree programma's, 15% heeft al een hogeronderwijsdiploma, 90% heeft een baan, toegang gelijk aan universiteit) in Oostenrijk

Op het punt van toegang scoort Nederland redelijk gunstig. Er zijn systemen waar de toegang geheel open is (en in onze redenering gunstiger scoren: Verenigd Koninkrijk en Vlaanderen) maar er zijn ook systemen waar de toegangseisen aanzienlijk hoger liggen (Duitsland, Denemarken, Finland, Frankrijk, Zweden, Oostenrijk).

De gegevens over het aantal deelnemers in hogeronderwijsprogramma's is niet altijd even betrouwbaar. Daar komt nog bij dat niet voor alle systemen duidelijk is welk deel van de deelnemers in de degree-programma's zit. Om toch een grove indicatie van de omvang te krijgen

hebben we het aantal studenten in onderstaande tabel gepresenteerd als percentage van het aantal studenten in het regulier hoger onderwijs.
De informatie over diplomabezit en het hebben van een baan is niet overal beschikbaar.

Vlaanderen, Oostenrijk, Duitsland en Finland scoren in omvang minder dan Nederland. Frankrijk, Zweden en het Verenigd Koninkrijk scoren beter. In Nederland zijn er relatief weinig studenten met een baan en nemen er relatief weinig deel aan HOprogramma's. Deze laatste twee scores moeten echter zeer voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Tabel 43: Overzicht gegevens Open University Distance Learning (1996)

	aandeel OU/DL	degree progr	baan	in bezit van HO-dipl
Oostenrijk	1.3%	82%	90%	15%
Denemarken	5.3%		86%	
Finland	4.1%			
Vlaanderen	0.8%		66%	40%
Frankrijk	12.4%		70%	
Duitsland	3.0%	80%	80%	36%
Nederland	5.9%	48%	68%	
Zweden	8.0%			
VK	9.2%		75%	

bron: EADTU

Voor Nederland biedt het CHEPS-onderzoek naar de invoering van de bachelor en master structuur enkele inzichten in de samenwerking hogeronderwijsinstellingen en bedrijfsleven bij ontwikkeling van nieuwe programma's. Uit de eerste analyse van de gegevens van dat onderzoek blijkt dat 4 van de 13 universiteiten samenwerking met het bedrijfsleven nastreven (hetzij via de levering van master programma's op maat, hetzij via accreditering van in-service training). Onder de hogescholen lijkt de bereidheid om met het bedrijfsleven samen te werken groter (ongeveer twee op de drie). Daarbij strekt de samenwerking zich zowel op het bachelorniveau als het masterniveau uit en zijn de tailormade programma's het meest populair. Opvallend is verder dat hogescholen meer geneigd zijn om een programma samen op te stellen dan de universiteiten.

3.2 Onderzoek

De onderzoeksactiviteiten van hogeronderwijsinstellingen kunnen we onderverdelen in twee grove categorieën: fundamenteel onderzoek en toegepast onderzoek. We veronderstellen dat bij toegepast onderzoek de relatie met de samenleving een veel belangrijkere plaats inneemt dan bij fundamenteel onderzoek. We veronderstellen dat de relatieve omvang van toegepast onderzoek positief samenhangt met de inbedding van het hoger onderwijs in de samenleving. Om inzicht te krijgen in de rol van toegepast onderzoek en de plaats van het onderzoek in de samenleving hebben we drie indicatoren geselecteerd:

- de mate waarin onderzoek in de niet-universitaire hogeronderwijssectoren plaatsvindt
- het aandeel van door het bedrijfsleven gefourneerde onderzoeksmiddelen
- en de wijze waarop kennistransfer of kenniscirculatie is georganiseerd.

3.2.1 Onderzoek in de niet-universitaire hogeronderwijssectoren

Traditioneel was wetenschappelijk onderzoek voorbehouden aan universiteiten. Er zij echter ontwikkelen waarin de niet-universitaire hogeronderwijsinstellingen ook een onderzoekstaak krijgen toebedeeld. Gezien de traditioneel sterke banden van deze sector met het bedrijfsleven en de samenleving in het algemeen betreft het daarbij veelal toepassingsgericht onderzoek.

In **Nederland** mogen hogescholen toepassingsgericht onderzoek uitvoeren. (zie ook HOOP2000, 5.3.2)

De versterking van de samenwerking tussen wetenschap en economie is één van de drie specifieke doelstellingen van het **Oostenrijkse** wetenschaps- en technologiebeleid (naast internationalisering van de onderzoeksinstellingen en vergroting van de internationale mobiliteit van onderzoekers). Nieuwe samenwerkingsmodellen zijn ontwikkeld en de financiering van de vereiste infrastructuur is ter hand genomen. Eén van die nieuwe modellen is het programma: *Impulsaktion "Kooperation Fachhochschulen - Wirtschaft"*. Dit programma beoogd de economisch relevante onderzoeksplannen die in samenwerking tussen *Fachhochschulen* en regionaal bedrijfsleven uitgevoerd worden te stimuleren. Daarbij staat de inrichting van een duurzame onderzoeksinfrastructuur (netwerkkarakter en laagdrempelig voor MKB) centraal.

In de 31 projecten die sinds 1997 zijn uitgevoerd is in totaal voor 80 miljoen Schilling (5,8 miljoen €) gesubsidieerd. De projecten hebben een looptijd van drie jaar. (bron: Forschungsförderungsfonds für die gewerbliche Wirtschaft, http://www.fff.co.at/)

We hebben geen aanwijzingen dat KVU noch MVU in **Denemarken** een rol (moeten) gaan spelen in het onderzoek.

Eén van de karakteristieken van de **Finse** AMK blijkt een 'close research and development co-operation with the regional working life' (http://www.edu.fi/info/system/english/).

In **Duitsland** heeft de regering een nota over toegepast onderzoek opgesteld.. Het ministerie van onderwijs stimuleert de rol van *Fachhochschulen* in toegepast onderzoek. Het aFuE (*angewandte Forschungs und Entwicklungsprogramm*) is in 2000 met meer dan 15% opgehoogd. Hoewel *Fachhochschulen* worden gezien als een belangrijke schakel in de samenwerking tussen hoger onderwijs en bedrijfsleven is de omvang van het programma beperkt (DM16.5 miljoen; 8.4 miljoen € in 2000) (BMBF 2000a) De HRK kent een aparte werkgroep voor *Angewandte Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen.*
In vrijwel alle Länder is het toepassingsgericht onderzoek een wettelijke taak van FH. De redenen die daarvoor genoemd worden verschillen: van het verbeteren van de relatie tussen hoger onderwijs en de samenleving tot het verbeteren van de kwaliteit van de docenten en het onderwijs. (Bundesforschungsbericht 2000)

Conform voorgaand beleid wil de **Vlaamse** overheid toepast onderzoek aan hogescholen met twee cycli stimuleren. Voor 2001 hebben de minister van onderwijs en van handel en industrie een bedrag van 240 miljoen BFr (5.94 miljoen €) gereserveerd voor technologisch onderzoek aan hogescholen.

In **Frankrijk** worden technologische platforms ingericht in het kader van het U3M programma. In deze platforms kan het MKB participeren op contractbasis om zodoende te profiteren van kennistransfer. In de platforms zitten verschillende typen instellingen die allen technische/technologische programma's aanbieden. De HOinstellingen die in een platform participeren krijgen hierdoor de mogelijkheid hun relaties met de locale en regionale industrie te verstevigen en de werkgelegenheidsperspectieven voor hun afgestudeerden te vergroten..

De belangrijkste motieven van de **Zweedse** overheid om *university colleges* de mogelijkheid te bieden om onderzoek te verrichten zijn het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, het verbeteren van de kwaliteit van de human resources en het versterken van de regionale functie (hoger onderwijsinstelling als trekker van een regio).
University colleges die bezig waren een onderzoekspotentiaal op te bouwen, konden een aanvraag indienen. Deze aanvraag werd beoordeeld in een drieslag: 1) een expert-committee (die slechts één *university college* positief beoordeelde) 2) de national agency for higher education 3) de minister (die uiteindelijk drie instellingen groen licht gaf, op basis van een mix van inhoudelijke maar vooral ook (regionaal)politieke motieven).(bron: Werkbezoek Zweden)

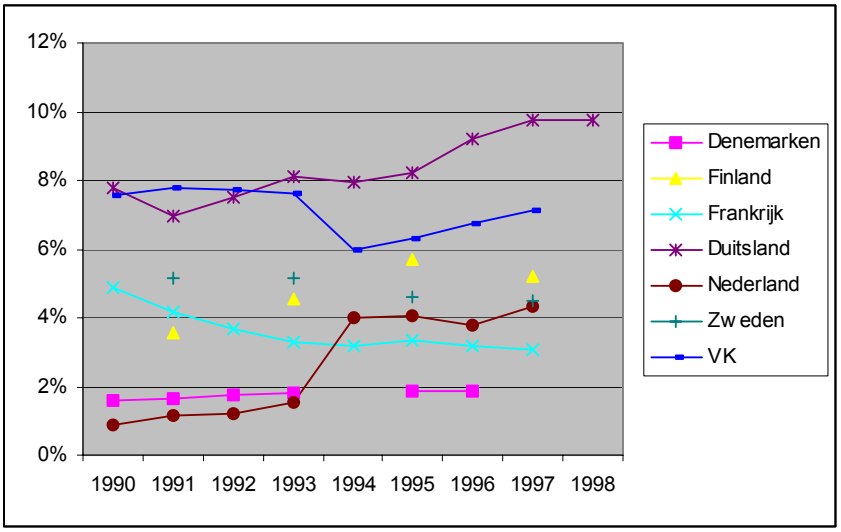
In het **Verenigd Koninkrijk** bestaat een niet-universitaire sector niet als zodanig.

Conclusie
In de meeste landen krijgen de instellingen in de niet-universitaire sector bepaalde onderzoekstaken toebedeeld. De budgetten die daarmee gemoeid zijn zijn in het algemeen beperkt en in sommige landen bestaat de onderzoekstaak voornamelijk nog op papier. Nederland springt hier niet in positieve dan wel negatieve zin uit. Gezien de aard van het onderzoek dat aan niet-universitaire hogeronderwijsinstellingen wordt verricht is het in de toekomst denkbaar dat ze een serieuze speler op de markt voor toepassingsgericht onderzoek worden; een markt die nu nog gedomineerd wordt door commerciële instituten en universitaire hogeronderwijsinstellingen. De overheidsmiddelen die nu naar de niet-universitaire hogeronderwijsinstellingen gaan kunnen in dat licht worden gezien als een investering om de markt voor toepassingsgericht onderzoek (een markt die een duidelijk herkenbare verankering in de samenleving heeft) toegankelijk te maken voor een nieuwe groep aanbieders.

3.2.2 Bronnen van middelen voor speur- en ontwikkelingswerk

Een belangrijke indicatie voor een relatie tussen hogeronderwijsinstellingen en het bedrijfsleven is de omvang van de middelenstroom voor onderzoek en ontwikkelingsactiviteiten van het bedrijfsleven naar de hogeronderwijsinstellingen. We veronderstellen dat naarmate die stroom relatief groter is, het hoger onderwijs ook meer in de samenleving staat.

Figuur 6: Aandeel van de R&D middelen in de hogeronderwijssector die afkomstig zijn van het bedrijfsleven



bron: OESO, DSTI

In het begin van de jaren negentig speelde het bedrijfsleven in Nederland geen rol van betekenis: in geen van de overige landen was hun bijdrage zo laag. Door een wijziging in de gehanteerd definities komt Nederland in de tweede helft van de jaren negentig in de middenmoot uit. Duitsland, het Verenigd Koninkrijk, en Finland scoren hoger, Denemarken en Frankrijk scoren slechter dan Nederland.

Hieronder wordt, ter aanvulling van de bovenstaande gegevens een overzicht gegeven van de nieuwe inspanningen die overheden zich op het terrein van R&D getroosten. Sommige landen blijken namelijk recentelijk de publieke inspanningen voor R&D fors opgeschroefd te hebben.

In de **Oostenrijkse** regeringsverklaring 2000 2004 is als doelstelling voor wetenschap en R&D gesteld dat het aandeel van R&D uitgaven in het BNP significant groeit: tot 2% in 2002 en tot 2,5% in 2005 (BMBWK, 2000c).

In **Denemarken** zijn geen plannen om het R&D budget sterk te verhogen. Onderzoeksbeleid is meer gericht op onderzoeksscholen, innovatie en continuïteit in wetenschapsbeoefening.

De **Finse** regering heeft in 1996 een programma aangenomen om het niveau van R&D bekostiging te verhogen van 2,35% in 1995 tot 2.9% in 1999. Voor publieke onderzoeksbekostiging betekent dit een stijging met ongeveer FIM 1500 miljoen (€ 250 miljoen) in jaarlijkse uitgaven (bron: Ministry of Education, Finland). In 2001 moeten de publieke uitgaven stijgen tot meer dan FIM 8 miljard (€1370 miljoen) (bron: Academy of Finland).

In de **Franse** begroting voor 2001 is het budget voor civiel R&D verhoogd met 2,2% (vergeleken met het voorgaande jaar). De begroting van 2000 was 1,3% hoger dan de begroting van 1999 (bron: Ministère de la Recherche).

In **Vlaanderen** zijn geen grote veranderingen in publieke R&D budgetten aangekondigd.

In **Duitsland** zijn de publieke R&D uitgaven in de periode 1990-1998 ongeveer 800 miljoen DM gedaald. In de eerste twee jaar van de Rot-Grüne regering is die terugval weggepoetst. Hoewel de totale begroting voor 2001 is bevroren zijn er enkele extra middelen voor R&D.

Tijdens de periode 2000-2003 geeft de **Zweedse** regering SEK 1,279 million (142 miljoen €) extra uit aam onderzoek en postgraduate education. (Swedish ministry of education and science, 2000b).

Het R&D budget is in het **Verenigd Koninkrijk** de laatste jaren gestaag verhoogd. Daarbij moeten we echter wel aangeven dat de (relatieve) verhoging een aflopende lijn vertoont.

Tabel 44: R&D budget, in miljoen £, (€)

	£	€
1998	1338	2104
1999	1473	2316
2000	1587	2496
2001	1658	2607

3.2.3 Kennistransfer (*kenniscirculatie in HOOP termen*) [15]

Voor een impact van de in het hoger onderwijs gegenereerde kennis moet die kennis worden overgebracht naar de samenleving. Is die kennistransfer goed georganiseerd en komt hij goed tot stand dan zal de plaats van het hoger onderwijs in de samenleving duidelijker zichtbaar zijn dan in de situatie waarin de kennistransfer gebrekkig is. Informatie over de omvang van kennistransfer is niet (direct) beschikbaar. Waar wel informatie over beschikbaar is is de wijze waarop de infrastructuur voor kennistransfer is georganiseerd en de rol die de overheid daarbij speelt. Daarbij onderscheiden we kennistransfer die bij hogeronderwijsinstellingen is georganiseerd en kennistransfer die elders is georganiseerd.

Bij het inkaartbrengen van kennistransfer bij hoger onderwijsinstellingen komen de volgende vragen aan de orde:

- zijn er transferpunten ingericht bij hogeronderwijsinstellingen? Verschilt dat per type hogeronderwijsinstelling? Welke rol heeft de overheid (ministerie van OcenW, EZ) daarbij gespeeld?
- Wisselwerking via studenten: zijn er momenten in het curriculum dat er contact is tussen student en samenleving (stages, combinatie leren werken? Wordt hierop beleid gevoerd?
- Wisselwerking via docenten: sabbatical leaves in samenleving? docenten met een baan in samenleving? aantal buitengewone hoogleraren (gesponsorde hoogleraren)

Ten aanzien van kennistransfer elders georganiseerd onderkennen we de volgende indicatoren:

- Zijn er intermediaire organisaties die zich bezighouden met kennistransfer? (relaycenters)
- Subsidieregelingen voor startende ondernemers, subsidies voor plaatsing van afgestudeerden in MKB
- incubators
- business and science parks

In het *Technologiepolitischen Konzept* van de **Oostenrijkse** regering (1996) wordt aangegeven hoe men het technologiebeleid wil vormgeven. Het ministerie subsidieert infrastructurele projecten zoals regionale 'Impulszentren' (Gründer-, Technologietransfer- und Innovationszentren, Technologiezentren, Wirtschaftsparks und Science Parks).

---

[15] Bij deze paragraaf hebben we dankbaar gebruik gemaakt van de suggesties van Aard Groen (TBK)

In **Finland** worden technologie programma's gebruikt om de ontwikkeling in specifieke sectoren van technologie of industrie te stimuleren en om resultaten van onderzoek door te geven aan het bedrijfsleven. De programma's blijken een effectieve vorm van coöperatie en netwerkvorming , waarin de onderzoekssector en het bedrijfsleven participeren. In 2001 zijn ongeveer 60 uitgebreide nationale technologie programma's van kracht. Hiermee was in 2000 ongeveer €168 miljoen gemoeid van de kant van TEKES. bron: http://www.tekes.fi/eng/technology/programmes.html

De nieuwe **Franse** minister voor onderzoek hangt een beleid aan waarin hoger onderwijs en onderzoeksinstellingen en bedrijfsleven samen worden gebracht om de internationale concurrentiepositie alsmede de nationale economie en werkgelegenheid te stimuleren. De twee sleutelwoorden in het beleid zijn innovatie en technologietransfer. De minister gebruikt een breed scala aan instrumenten:

- wetgeving*: Loi sur l'innovation et la recherche* (13 July 1999); de wet staat onder andere toe dat onderzoeksstaf de resultaten van hun onderzoek te gelde maken, door een bedrijf op te richten of daarin deel te nemen;
- incubators; speciale structuren binnen universiteiten of onderzoeksinstituten die de vorming van innovatieve en nieuwe technologische bedrijven faciliteren. Daarin participeren naast de universiteiten en onderzoeksinstituten ook private investeerders.
- Nationale centra voor technologisch onderzoek *(Centres Nationaux de Recherche Technologique*, CNRT); deze CNRTs bevorderen de efficiente samenwerking tussen publieke onderzoeksinstituten en onderzoeksafdelingen van grote bedrijven om zodoende technologische onderzoeksactiviteiten te ontwikkelen.
- Technologische onderzoeks- en innovatienetwerken (*réseaux de recherche et d'innovation technologiques*); doel is de samenwerking tussen publiek bekostigd en industrieel onderzoek te stimuleren. Het onderzoek moet vraaggestuurd zijn (Ministry of research 2001)
- technologie platforms; in het ontwikkelingsplan U3M wordt de vorming van rond de 80 van dergelijke platforms toegestaan. MKB mag in die platforms participeren op contractbasis om op die manier technologietransfer tot stand te brengen. Verder kunnen in die platforms technische en beroeps Lycées, en hoger onderwijsinstellingen die technologische programma's aanbieden participeren. Hoger onderwijsinstellingen kunnen op die manier hun relaties met de locale en

regionale economie versterken, hetgeen de kansen op de arbeidsmarkt van hun afgestudeerden zal verbeteren.

In **Duitsland** zijn in een aantal *Länder Transferzentren* (BW), *Wissens- und Technologietransferstellen* (H), of *Transferstellen* aanwezig. Deze zijn veelal aan FH verbonden en in enkele gevallen ook aan universiteiten. (Bundesforschungsbericht 2000)

Het **Nederlandse** kabinet heeft in 1998 invulling gegeven aan het Kennispakket Investeringsimpuls 1998. Penvoerder is het Ministerie van Economische Zaken. Deze investeringsimpuls is gericht op versterking van de kennisinfrastructuur via publiek-private samenwerking en vraaggestuurde kennisontwikkeling. Voor de uitvoering van het kennispakket is voor 4 jaar 465 miljoen gulden gereserveerd, welke ten laste komt van het Fonds Economische Structuurversterking (FES). Over de besteding van die middelen adviseert een ambtelijke commissie, de Interdepartementale Commissie inzake het Economisch Structuurbeleid. Naast de middelen uit het FES leveren private partijen, onderzoeks- en onderwijs instellingen en overheden vanuit andere budgetten een aanzienlijk financiële bijdrage.
Projecten uit dit kennispakket zijn o.a. Technocentra stimuleringsregeling om regionale initiatieven te ondersteunen die gericht zijn op verbetering van de aansluiting technisch beroepsonderwijs/ arbeidsmarkt), Connekt (kenniscentrum voor interdisciplinair en vraaggestuurd onderzoek op gebied van verkeer en vervoer) en Wetenschap en Technologie Centrum Watergraafsmeer (ontwikkeling van een cluster beta-geöriënteerde onderzoeksinstituten tot een science-park met spin-off naar bedrijfsleven). (bron: Invulling Kennispakket Investeringsimpuls 1998, EZ, brief aan de TK)
Met de kaderregeling technocentra is het startsein gegeven voor structurele regionale samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het regionale bedrijfsleven. Doel van de regeling is het versterken van de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt, kennisuitwisseling tussen onderwijs en bedrijfsleven en het stimuleren van het gemeenschappelijk gebruik van kostbare en hoogwaardige apparatuur (bron: Koers BE, Min OCenW (beroeps en volwasseneneducatie)). Een technocentrum is een samenwerkingsverband tussen bedrijfsleven, onderwijsinstellingen en andere organisaties. Het ‘brengt’ en ‘haalt’ kennis over de arbeidsmarkt en onderwijs in een bepaalde regio. Het bemiddelt bij de inzet van hoogwaardige, moderne apparatuur, voor lerend werken in bedrijven en voor werkend leren in de instellingen.

Verder wil OCenW samen met EZ en andere departementen de wisselwerking tussen onderzoek en bedrijven bevorderen. Mogelijkheden van wisselwerking zijn:

- De vorming van adviesraden, gebruikerscommissie
- Strategische allianties
- Programmatische samenwerking
- Fonds Economische structuurversterking
- Onderzoek en bedrijfsleven op regionaal niveau
- Startende bedrijven
- Octrooien
- Kennisoverdracht en transparantie van het bestel.

Bij de beschrijving van deze aandachtspunten komt in een aantal gevallen de projecten uit het Kennispakket terug. Er worden ook andere projecten en/of regeling genoemd, zoals de nota Ondernemerschap van EZ en de begeleiding van ondernemers door de UT (bronnen: Wetenschapsbudget 2000; Wie oogsten wil, moet zaaien, Ministerie van OCenW)

In het **Britse** wetenschapsbudget 2000 wordt een aantal maatregelen aangekondigd met betrekking tot de relatie hoger onderwijsinstellingen en samenleving.
Voor de oprichting van het nieuwe *Higher Education Innovation Fund* is £140 miljoen gereserveerd. Dit fonds moet het potentieel van universiteiten om als motor van de Britse kenniseconomie te dienen uitbreiden. In het nieuwe fonds zal het bestaande initiatief *Higher Education Reach Out to Business and the Community* (£20 miljoen) worden opgenomen.
De *University Challenge Fund* competitie is voor de tweede keer georganiseerd. £15 miljoen is beschikbaar als seed money voor de ontwikkeling van ideeën van onderzoekers in samenwerking met het bedrijfsleven.
Ook de *Science Enterprise Challenge Fund* competitie is de tweede ronde ingegaan. Wederom £15 miljoen is beschikbaar gesteld, nu om wetenschappelijk ondernemerschap te stimuleren en ondernemerschap in de curricula te integreren.
Verder is een nieuw instituut opgericht (Cambridge-MIT Institute) dat programma's op het gebied van de relatie onderwijs/onderzoek en bedrijfsleven zal financieren. Het instituut zal verder aan de ontwikkeling van een UK-wide netwerk voor kennisdisseminatie werken.
Tot slot wordt een fonds ingericht om onderzoeksresultaten beter commercieel te gebruiken.
(bron: science budget (http://www.dti.gov.uk/ost/whatsnew/index.htm))

Conclusie

In de landen waarvoor informatie over de wijze van organisatie van kennistransfer beschikbaar is blijkt een grote variëteit te bestaan in de wijze waarop kennistransfer is georganiseerd. De nadruk lijkt daarbij te liggen op de kennistransfer buiten de hogeronderwijsinstellingen georganiseerd. Positionering van Nederland op deze indicator is gezien de variëteit in verschijningsvormen niet mogelijk.

3.3 Bestuursstructuren

Voor een goede verankering in de samenleving is het van belang dat de instelling op de hoogte blijft van de wensen van de samenleving. Naast de bovenbeschreven processen die gerelateerd zijn aan het onderwijs- en onderzoekproces kan dit ook langs een andere weg gebeuren, namelijk door de wijze waarop de bestuursstructuur is ingericht.

Centrale vraag is hoe het bestuur van hogeronderwijsinstellingen is georganiseerd en met name of de relatie met de omgeving in de structuur is vastgelegd.

In 1989 is in de wet een nieuwe bestuursstructuur voor **Deense** technische en beroepsscholen (KVU) gecreëerd. Op die manier moest de autonomie van individuele instellingen worden versterkt: KVU-instellingen hebben nu meer vrijheid in het besteden van hun middelen. Een vergroting van de efficiëntie van het systeem, het stimuleren van marktwerking en een grotere flexibiliteit van instellingen zijn de voornaamste drijfveren voor deze regeling geweest. In de raad van bestuur (governing board), die na 1989 meer invloed heeft gekregen, is een breed scala aan stakeholders vertegenwoordigd (gemeente, regio, werkgevers, studenten, personeel).
In 1993 ondergingen de universiteiten een verandering in bestuursstructuur. Daarbij kregen de instellingen meer bevoegdheden en werd het intern management versterkt. Het hoogste orgaan is de senaat, waarin naast de rector, vijf decanen, twee externen, vier vertegenwoordigers van het personeel en drie studenten zijn vertegenwoordigd. Ook in de faculteitsraden zij externen opgenomen.

In de **Vlaamse** hogescholen is het bestuur in handen van de raad van bestuur, het bestuurscollege, de algemeen directeur, de departementsraden, de departementshoofden en andere raden door de

raad van bestuur ingesteld. De raad van bestuur bestaat uit vertegenwoordigers van de hiervoor genoemde bestuursorganen, van het personeel en de studenten, alsmede uit vertegenwoordigers uit de sociaal-economische of culturele omgeving.
De bestuursraad van de Vlaamse universiteiten bestaat uit 10 tot 20 leden van zowel binnen als buiten de instelling. De interne leden moeten altijd in de meerderheid zijn en er moeten minimaal vier externe leden in de raad zijn opgenomen.

De belangrijkste elementen in het bestuur van **Franse** universiteiten zijn de bestuursraad (*Conseil d'Administration*), de wetenschappelijk raad (*Conseil Scientifique*) en de raad voor studenten en studentenleven (*Conseil des Études et de la Vie Universitaire*). Deze drie organen bestaan uit gekozen vertegenwoordigers van personeel en studenten, alsmede externen. Ook op faculteitsniveau zijn externen vertegenwoordigd in de faculteitsraad.
In instellingen gelieerd aan universiteiten zijn eveneens externen in de raad opgenomen. Voor andere instellingen gelden geen algemene regels.

De belangrijkste veranderingen in de bestuursstructuur van **Nederlandse** universiteiten betreft het versterken van de positie van bestuurders tegenover de gekozen raden en de invoering van een nieuw bestuursorgaan, de raad van toezicht. Deze laatste bestaat uit externen.
In tegenstelling tot de universiteiten bestaat de bestuursstructuur van hogescholen alleen uit een college van bestuur en een raad van toezicht. Hoewel de bestuursraad/ raad van toezicht volgens de WHW belast is met het toezicht blijkt dat bij een groot aantal hogescholen nog niet het geval. Veel hogescholen treffen wel voorbereidingen om statuten aan te passen. (bron: Eindrapport van de Commissie Transparant Toezicht Hogescholen, HBO-Raad, augustus 2000).

In 1993 hebben **Zweedse** hogeronderwijsinstellingen het recht verworven hun eigen bestuursstructuur vast te stellen. In het meeste gangbare model heeft de vice chancellor (of rector) de dagelijkse leiding. De vice chancellor is voor een termijn van vijf jaar aangesteld door de minister op voordracht van de raad van bestuur van de instelling. Sinds 1993 zijn naast externen, door de minister benoemd, ook gekozen vertegenwoordigers van personeel en studenten in de raad van bestuur opgenomen.

Alle universiteiten en andere hogeronderwijsinstellingen in het **Verenigd Koninkrijk** zijn autonoom en daardoor zelf verantwoordelijk voor de inrichting van hun bestuursstructuur. In het

meest gangbare model is de dagelijkse leiding in handen van de vice-chancellor. De Council houdt zich met algemeen beleid bezig en bestaat uit senior personeelsleden en gekozen externen.

Conclusie

Voor wat betreft de vertegenwoordiging van 'externen' in de formele bestuursstructuur neemt Nederland geen extreme positie in: in vijf van de zes landen is voor externen een plaats in het bestuur ingeruimd. Hoe groot de invloed van die externen is en over welke onderwerpen zij hun stem doen gelden is uit die formele structuren echter niet af te leiden. Dat te weten te komen vereist een type analyse wat in het kader van dit project niet mogelijk bleek.

4 Condities voor excellentie

In dit hoofdstuk schenken we aandacht aan de condities voor excellentie. In het beleidsjargon (HOOP 2000) wordt over het hoger onderwijs gesproken met het beeld van hoogvlakten met toppen. Belangrijkste kenmerk van het beleid is dat er differentiatie moet zijn tussen de instellingen. Profilering in de universitaire sector zou vooral in het licht van de toenemende internationalisering worden gezien. Met betrekking tot de hogescholen ligt de nadruk meer op de innovatieve rol in de eigen (regionale) omgeving. Impliciet in de beleidsveronderstellingen ligt opgesloten dat de (kwalitatieve) verschillen tussen instellingen ook tot uitdrukking zouden moeten komen in de output van het hogeronderwijsstelsel. Of de ten doel gestelde excellentie daadwerkelijk zal optreden is moeilijk vast te stellen (en ligt buiten de reikwijdte van dit rapport), maar we kunnen wel beargumenteren welke condities van belang zijn bij het creëren van die excellentie. Het is in de context van deze argumentatie van belang duidelijk te maken wat we onder excellentie verstaan. We refereren hierbij aan buitengewone kwaliteit in onderzoek of onderwijs. We zien af van een nadere specificatie, deels vanwege het achterwege blijven van deze specificatie in beleidsdocumenten. Natuurlijk is het wel relevant voor de beleidsmakers dit nader te doordenken (Heeft de Nederlandse maatschappij behoefte aan een topkwaliteit in onderzoek in de Egyptische taal- en letterkunde? Hoeveel top-onderwijsinstellingen hebben we nodig ter vervulling van de behoeften op de Nederlandse arbeidsmarkt?). In vergelijking met de voorgaande hoofdstukken, baseren we de redeneringen meer op kwalitatieve dan op kwantitatieve empirische informatie. Een deel van de kwalitatieve informatie is in een aantal gevallen slechts in beperkt mate en in algemene zin beschikbaar.

4.1 Onderwijs

4.1.1 Conceptueel kader

De veronderstellingen die ten grondslag aan onze bespiegelingen en de presentatie van relevante informatie ten aanzien van de condities voor excellentie zijn als volgt. Wanneer men zich ten doel stelt excellentie te creëren kan men zich richten op de kwaliteit van de input in het onderwijs, de

kwaliteit van het onderwijsproces of de kwaliteit van de output. De kwaliteit van de input (studenteninstroom) kan men—in meer of mindere mate—reguleren door middel van selectie. De kwaliteit van het onderwijsproces valt uiteen in de mogelijkheid om door vormen van kwaliteitszorg en –controle (toe)zicht te houden en door mogelijkheden die zich richten op het garanderen en in stand houden van een kwalitatief hoogwaardige staf en materiële voorzieningen (onderwijs- en onderzoekfaciliteiten). Met betrekking tot de kwaliteitszorg moet opgemerkt worden dat die zich feitelijk ook uitstrekt tot en soms voornamelijk richt op het onderwijsproduct. Naast dit incrementele aspect van kwaliteitszorg en –controle, heeft kwaliteitszorg in ruimere zin ook te maken met de mate waarin innovaties worden gerealiseerd binnen instellingen voor hoger onderwijs, de mate waarin instellingen tegemoet komen aan toekomstige ontwikkelingen, e.d. Ten aanzien van de output, kan gedacht worden aan prikkels die ingebouwd kunnen worden in het bekostigingssysteem, bijvoorbeeld specifieke of generieke stimulering. Naast input, proces en output, veronderstellen we dat de huidige stelselstructuur (in termen van bijvoorbeeld omvang, het onderscheid in sectoren (e.g. binair, op basis van statusdifferentiatie)) ook van invloed is op de mogelijkheden om excellentie te creëren of te stimuleren.

4.1.2 Differentiatie in kwaliteit van de inputs

Centraal in de presentatie van de informatie staat de vraag op welke wijze er in verschillende stelsels geselecteerd wordt. Kernvariabelen zijn: hoeveel wordt er geselecteerd, welke criteria worden gebruikt en welk percentage wordt uitgeselecteerd (bij deze laatste variabele is het ook relevant om te kijken naar de mogelijkheden van uitgeselecteerde studenten om elders in het stelsel alsnog toegang te krijgen tot hoger onderwijs). Na de presentatie van de gegevens, vindt vanuit een beleidsmatig sterkte-zwakte perspectief een reflectie plaats.

De gegevens zijn verzameld over de jaren 1996 en 1997, maar recent CHEPS onderzoek (Boezerooy, 1999; Beverwijk *et al*., 2000) geeft aan dat er weinig veranderingen hebben plaatsgevonden in de stelsels met betrekking tot de selectie. De introductie van decentrale selectie in Nederland—waardoor onder andere abituriënten met hoge eindexamencijfers min of meer automatisch worden toegelaten—vormt één van de weinige veranderingen in de bestudeerde stelsels. We presenteren in tabelvorm de gegevens, voor details verwijzen we naar Vossensteyn (1997) en Boezerooy en Vossensteyn (1999). Op basis van een ‘totaalscore’, geconstrueerd aan de

hand van de drie kernvariabelen, komen we tot de volgende kwalificaties. De stelsels in Nederland, Vlaanderen, Oostenrijk en Frankrijk worden als 'open' getypeerd. De stelsels van Denemarken en Duitsland noemen we 'selectief'. De overige stelsels—Verenigd Koninkrijk, Zweden en Finland—kwalificeren we als 'zeer selectief'.

Tabel 45*:* Selectieprocedures en -criteria in negen hogeronderwijsstelsels

Stelsel	Type instelling	Reikwijdte	Criteria	Uitselecteren	Totaalscore
Denemarken	*Quotum 1*	++	+	31%	Selectief
	Quotum 2	++	+		
Duitsland	Met *Abitur*	+	-	Laag	Selectief
	Wachtlijst	++	+		
	Zonder *Abitur*	++	+		
Finland	Universiteit	++	++	50%	Zeer selectief
	AMK	++	++		
Frankrijk	Universiteit	--	-	0%	Open
	Overig	++	++	80-95%	
Nederland		--	+	± 5%	Open
Oostenrijk	Universiteit	--	-	± 3%	Open
	Fachhochschule	+	+		
Verenigd Koninkrijk		++	++	26%	Zeer selectief
Vlaanderen		--	--	± 5%	Open
Zweden		++	++	63%	Zeer selectief

bron: Boezerooy en Vossensteyn, 1999

Met een typering in termen van selectiviteit hebben we een deel van de relevante informatie boven tafel gekregen. Ten behoeve van de sterkte-zwakte analyse plaatsen we twee kanttekeningen bij de gepresenteerde informatie en reflecteren we in het algemeen op de bevindingen en de vermeende relatie tussen selectie en excellentie.

We merken ten eerste op dat we tot dusver in termen van selectie aan de poort hebben gesproken. Natuurlijk bestaan er ook vormen van selectie die plaatsvinden nadat studenten zijn ingestroomd. Zo vindt in Frankrijk in de universitaire sector selectie plaats aan het eind van het eerste jaar met als gevolg dat ongeveer 5-20% doorstroomt. In het Franse systeem geldt overigens in het algemeen dat er vaak drempels zijn ingebouwd in de overgangen tussen verschillende cycli. Zo kennen derde-

cyclusopleidingen als de DESS en DEA, tegenwoordig gehergroepeerd onder de noemer van *Mastaire* programma's, een strenge selectie. Ook de selecterende functie van de Nederlandse propedeuse moet in het licht van selectie na de poort gezien worden, ook al heeft deze een veel minder groot gewicht (ook wanneer we het bindend studieadvies hierin betrekken) dan bijvoorbeeld in de Franse universitaire sector.

Naast selectie na de poort—dus waar het studenten betreft die zich al in het stelsel bevinden –, is het van belang om naar instroom van buiten het hogeronderwijsstelsel te kijken. Het betreft bijvoorbeeld zij-instroom vanuit het MBO naar het HBO en in het Verenigd Koninkrijk *sub-degree graduates* vanuit de *further education* sector. Waar in Nederland—en naar onze waarneming in de meeste andere stelsels—deze zij-instroom voornamelijk op dezelfde wijze wordt gescreend als de reguliere instroom, kan door middel van gerichte selectie natuurlijk sterke profilering plaatsvinden. Waarschijnlijk van nog grotere importantie is de introductie van de Bachelor-Master structuur in Europese stelsels. Onlosmakelijk met deze implementatie verbonden is de vraag wie mag in- en doorstromen in de Master's fase: zou deze in principe open moeten staan voor een ieder die de voor de hand liggende kwalificatie heeft (d.w.z. een Bachelor op hetzelfde of een verwant terrein) of kunnen instellingen selecteren? Tot dusver is er weinig bekend over de mate en vormen van selectie die zullen worden toegepast. In Nederland heeft de commissie-Rinnooy Kan gepleit voor een 'zorgplicht' van de instellingen om Bachelors een plaats te kunnen bieden in een Master's programma ergens in het Nederlandse hoger onderwijs. De Finse overheid stelt haar doelstelling als volgt: ongeveer driekwart van de instroom zou het stelsel met een Master's diploma moeten/kunnen verlaten. Van even groot belang als de mate van doorstroom is de vraag naar de mate van differentiatie die zal ontstaan als gevolg van de invoering van een uitstroommoment voor de Bachelor's fase en een instroommoment voor de Master's fase. Velen voorspellen dat er grote competitie zal ontstaan op Europees niveau tussen Master's opleidingen (natuurlijk niet voor alle, maar wel voor een groot deel van de opleidingen). Deze concurrentie richt zich niet alleen op de uitstroom van de Bachelor's fase, maar ook op *life-long-learners* die op later leeftijd opteren voor een Master's opleiding of zelfs voor een tweede Master's diploma. Het vermoeden dat er grote concurrentie ontstaat, zou kunnen impliceren – niet noodzakelijkerwijs - dat de selectiviteit ook zal toenemen.

Ten tweede merken we op dat selectie onlosmakelijk verbonden is met de betaalbaarheid van een studie in het hoger onderwijs, in feite vormen deze twee begrippen de essentie van het

overkoepelende begrip *toegankelijkheid*. In hoofdstuk twee is in de paragraaf over studiefinanciering hieraan aandacht besteed. Een praktische overweging is de 'goede' positie van het Nederlandse stelsel in vergelijking met andere Europese landen. In vergelijking met de acht andere landen die ook in de analyse met betrekking tot de selectie zijn betrokken, neemt Nederland na Denemarken en Finland een derde positie in de rangorde van meest betaalbare stelsels. Dit is echter geen afdoende reden om geen aandacht aan de betaalbaarheid te besteden. Een inhoudelijke argumentatie daarvoor is gelegen in het feit dat naast een objectieve positionering in termen van betaalbaarheid, subjectieve overwegingen (percepties) een belangrijke rol spelen in de afweging om al dan niet te gaan studeren en in de afweging voor een bepaald type en niveau van opleiding (zie bijv. Vossensteyn, 1999, p. 174-175; maar ook de SCO-onderzoeken in het kader van het project 'Verder studeren'). Er zijn vooralsnog aanwijzingen dat bepaalde groepen potentiële Nederlandse studenten zich laat afschrikken door hoge private investeringen in het hoger onderwijs. Er zijn echter geen aanwijzingen dat 'excellente' of 'potentieel excellente' studenten zich zouden laten weerhouden van een studie in het hoger onderwijs.

Een belangrijke constatering is dat het Nederlandse selectiebeleid een generieke werking heeft voor het gehele systeem en nauwelijks—ook niet met de recente mogelijkheden voor decentrale selectie— differentieert naar instellingen. De selectie richt zich immers in beperkte mate op een aantal opleidingen (totaal ongeveer vijf procent van de instroom). De mate waarin een instelling geconfronteerd wordt met selectie is voornamelijk afhankelijk van het feit of zij een groot aantal fixus-opleidingen in huis heeft of niet. Met andere woorden, een selectie gebaseerd op (vermeende) reputatie, zoals dat voorkomt in het Verenigd Koninkrijk (Cambridge, Oxford, Imperial College) en Frankrijk (*Grandes Écoles*), wordt door het huidige Nederlandse selectiebeleid niet bevorderd.

Een derde, ons inziens relevante, opmerking betreft het feit dat in de beschouwingen rond selectie voornamelijk naar het publieke bestel wordt gekeken. Natuurlijk is dat deels terecht en logisch. In de meeste landen is het overgrote deel van het stelsel van een publiek of semi-publiek karakter, en beleid ontwikkelen is nu eenmaal in belangrijke mate verbonden aan de publieke sector. Toch moet de opkomst van privaat onderwijs niet onderschat worden. In Nederland hebben we in de jaren tachtig en negentig een sterke groei gezien van het aantal particuliere aanbieders van hoger onderwijs en het aantal programma's dat door de particuliere sector wordt aangeboden. Op dit moment zijn er bijna 100 programma's geregistreerd in het Centraal Register Opleidingen Hoger

Onderwijs. De rol van buitenlandse private aanbieders en niet-traditionele aanbieders (bijvoorbeeld *in-company* trainingen op het niveau van het hoger onderwijs) moet in de nabije toekomst ook niet onderschat worden. Ook moet in deze context opgemerkt worden dat het onderscheid tussen publiek en privaat niet altijd even scherp te trekken is: te denken valt aan de aan hogescholen gelieerde private organisaties die samen met de publiek bekostigde hogescholen opleidingen en cursussen verzorgen. Wat de ontwikkelingen in het buitenland betreft, moet vooral gedacht worden aan de semi-publieke status van AMK's in Finland en *Fachhochschulen* in Oostenrijk, maar ook aan de privatisering van voormalig publieke instellingen in Zweden.
De link met selectie betreft de mogelijkheid dat private instellingen andere selectieprocedures en -criteria zouden kunnen hanteren dan de publieke instellingen op dit moment hanteren. Vooralsnog lopen de criteria ongeveer parallel, maar het moet enerzijds niet worden uitgesloten dat deze situatie—vanwege de relatieve vrijheid die particuliere aanbieders op dit terrein hebben—snel kan wijzigen en, anderzijds, dat de private aanbieders een bepaalde aantrekkingskracht (gaan) uitoefenen op excellente of potentieel excellente studenten. Er is een scenario denkbaar waarbij de metafoor van de hoogvlakte betrekking heeft op het publieke bestel en de pieken betrekking hebben op het private hoger onderwijs.

Niet onvermeld, tenslotte, mag de link tussen selectie en bekostiging blijven. We noemen deze link slechts, en verwijzen naar het hoofdstuk over bekostiging. De mate waarin en de wijze waarop geselecteerd kan worden en de wijze waarop studenten keuzes maken wordt in belangrijke mate 'gestuurd' door de wijze waarop instellingen bekostigd (input of output, kwaliteit van de output) en studeren gefinancierd wordt (vouchers voor studenten, gedifferentieerde studiefinanciering).

Conclusie

Het Nederlandse systeem is met betrekking tot selectie van studenten aan de poort—net als het Vlaamse, Franse en Oostenrijkse stelsel—te karakteriseren als een open systeem. Voor de beleidsvoering in het licht van de sterkte-zwakte analyse is het van belang:

- de rol van selectie na de poort in ogenschouw te nemen (met name met betrekking tot de invoering van de Bachelor-Master structuur, maar ook met betrekking tot zij-instroom);
- de rol van de betaalbaarheid (collegegelden, indirecte en directe studiefinanciering) in de discussie te betrekken;

- aandacht te schenken aan de mate waarin beleidsinstrumenten ten aanzien van de selectie niet alleen doorwerken met betrekking tot het thema 'excellentie', maar ook op profilering en diversiteit;
- aandacht te schenken aan selectie in het private hoger onderwijs en de consequenties daarvan te doordenken voor het publieke hogeronderwijslandschap.

4.1.3 Differentiatie in kwaliteit van het proces en de producent

Centraal staat hier enerzijds de vraag op welke wijze zorg wordt gedragen voor de kwaliteit van het onderwijsproces en -product. Hier moet gedacht worden aan de organisatie van kwaliteitszorg of -controle achteraf, maar ook aan de voorwaarden die gesteld worden aan onderwijsprogramma's, voordat ze in aanmerking komen voor publieke bekostiging.

Anderzijds is er aandacht voor de vraag hoe de kwaliteit van de staf (de producenten) gereguleerd—in de brede zin des woords—wordt. Op welke wijze vindt selectie van personeel plaats? En: hoe worden prestaties op het gebied van het onderwijs gewaardeerd?

Kwaliteit van onderwijsproces en -product
In een aantal stelsels vindt een toets vooraf plaats op de aan te bieden opleidingen (Beverwijk *et al*., 2000). In Nederland wordt die toets (op kwaliteit en transparantie) uitgevoerd door de Adviescommissie Onderwijsaanbod. Nederland neemt wat deze *ex ante* vorm van kwaliteitszorg of -borging een middenpositie in ten opzichte van andere West-Europese landen. Het Nederlandse beleid gaat weliswaar uit de verantwoordelijkheid van instellingen voor het initiëren en verzorgen van nieuw aanbod en van toetsing door een onafhankelijke commissie, maar deze commissie hanteert een referentiekader dat door de overheid wordt aangereikt en de Minister neemt de uiteindelijke beslissing. In de nabije toekomst—na de afschaffing van de ACO—ligt het initiatief (nog) meer bij de instellingen zelf.
In sommige andere landen heeft de Minister (of de overheid in het algemeen) een belangrijke rol in beslissingen over de start van opleidingen (bijv. in Duitsland, Vlaanderen, maar ook in Frankrijk, waar het voornamelijk de opleidingen betreft waarvoor *maquettes* bestaan). Naast stelsels waarin sprake is van gematigde tot relatief sterke *ex ante* sturing door de overheid, zijn er ook stelsels waar

meer vrijheid voor de instellingen lijkt te bestaan. In Oostenrijk heeft de overheid de bevoegdheden voor het inrichten van programma's in 1997 gedelegeerd aan de instellingen, met als randvoorwaarden dat ze zich moeten baseren op een kwalificatieprofiel, overleg moeten voeren met vertegenwoordigers uit het veld en inzicht moeten geven in de kosten die het programma met zich meebrengt. In Denemarken worden ook kwaliteitscriteria gehanteerd en speelt advisering door commissies aan het Ministerie een belangrijke rol. Buiten het bestek van deze analyse vallen interessante voorbeelden en ontwikkelingen in het Amerikaanse beleid (op staatsniveau) omtrent regulering van het opleidingenaanbod (zie bijv. Jenniskens, 1997). Dit geldt overigens ook voor voorbeelden met betrekking tot de kwaliteitszorg en accreditatie, zie hieronder.

Zo langzamerhand kent elk stelsel in West-Europa een kwaliteitszorg of -controlesysteem. Het betreft hier in feite een *ex post* evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs, in sommige stelsels in aanvulling op de vormen van *ex ante* sturing, in andere stelsels de enige vorm van gereguleerde kwaliteitsborging. Er is grote variatie in de doelstellingen en aanpak. In sommige stelsels ligt het accent op kwaliteitsverbetering, in andere op kwaliteitscontrole. In sommige landen verkeert het systeem nog in een experimentele fase, waarbij nog niet alle opleidingen of instellingen verplicht zijn te participeren. Sommige kwaliteitsborgingsystemen zijn stelselbreed, in andere stelsels zijn er verschillende systemen voor de verschillende sectoren van het stelsel. Tot slot is in een aantal landen een ontwikkeling in gang gezet om een accrediteringsstelsel (Duitsland, Oostenrijk, Nederland, Spanje) in te voeren, of bestaat dit al voor een deel van de opleidingen (Groot-Brittannië). De verwachting is dat de behoefte aan programma-accreditatie zal toenemen in het 'Bologna-proces'.

Wat de positie van Nederland ten opzichte van veel andere West-Europese landen betreft, kan gewezen worden op het feit dat Nederland één van de gidslanden is geweest met betrekking tot de kwaliteitszorg in het onderwijs. Het Nederlandse model heeft vaak als uitgangspunt gediend voor discussies en als model voor buitenlandse systemen. Zo'n pioniersrol brengt met zich mee dat zo'n kwaliteitszorgsysteem ook het eerst wordt geconfronteerd met zowel kinderziektes als ouderdomsverschijnselen. Er zijn signalen dat het systeem enigszins aan slijtage onderhevig is. Met name de verbeterfunctie staat onder druk, behalve voor de allerslechtst presterende opleidingen, en zo nu en dan wordt de vraag geopperd of de inspanningen opwegen tegen de resultaten.

Wat bijna alle kwaliteitszorgsystemen gemeen hebben die op het Nederlandse 'model' geënt zijn, is dat nauwelijks getoetst wordt of onderwijsprogramma's zich kunnen meten aan een bepaalde standaard. Weliswaar is de procedure (door middel van een protocol, checklists, e.d.) gestandaardiseerd, maar vooraf worden geen standaarden gesteld waaraan de programma's gemeten worden. Vooral de media hebben de neiging om de resultaten van het Nederlandse visitatiestelsel, hoewel ze daar niet voor bedoeld waren, in *rankings* uit te drukken.
Een andere vorm van differentiatie wordt bereikt door de invoering van een accrediteringssysteem. Accreditatie heeft als onderscheidend kenmerk dat een bepaald keurmerk wordt verworven zodra men (net of met glans) aan de gestelde criteria heeft voldaan. Door de nadruk op standaarden en het op bevredigende wijze halen van de eigen missie bevatten de meeste kwaliteitszorgsystemen—en het Nederlandse systeem vormt daar geen uitzondering op—geen *incentives* om bovenmodaal te presteren in het onderwijs. Op dit moment wordt echter wel de mogelijkheid bestudeerd (Commissie-Franssen) om excellente opleidingen van een 'ster' te voorzien. Of dit uitvoerbaar zal blijken te zijn is een andere vraag; geen enkel ons bekend kwaliteitszorg- of accreditatiestelsel is erin geslaagd een dergelijke differentiatie op betekenisvolle wijze tot uitdrukking te brengen. In de huidige praktijk ziet men wel neigingen om kwaliteitsverschillen aan het licht te brengen via de keuze van verschillende accreditaties (bijv. AMBA heeft voor bedrijfskundeopleidingen een andere uitstraling en impliceert andere kwaliteiten [zelfs kwaliteitsniveaus] dan EQUIS). Ook kan men denken aan de rol van universiteitsconsortia om kwaliteitsverschillen tot uitdrukking te brengen: van de soms min of meer toevallig tot stand gekomen Erasmus-netwerken lijkt zich een ontwikkeling af te tekenen naar steeds zorgvuldiger keuze van de partners om het juiste image uit te dragen. De hogeronderwijsinstellingen (publiek én privaat) zijn dus in (onbedoelde) zelfregulering bezig te komen tot explicitering van kwaliteitsdifferentiatie.

Conclusie

Het Nederlandse stelsel vindt met de controle vooraf van haar 'onderwijsproducten' een balans tussen criteria die door de overheid worden gesteld en die worden geformuleerd vanuit de betrokken disciplines, vakgebieden en onderwijsinstellingen en hun overkoepelende organisaties. Voor de sterkte-zwakte analyse is het van belang te reflecteren op het (in belangrijke mate) ontbreken van incentives om bovenmodaal te presteren.

Kwaliteit van de producenten

Een belangrijk element in de kwaliteitsketen vormen uiteraard de producenten. De (potentiële) excellentie van afgestudeerden wordt beïnvloed door de kwaliteit van het docentencorps. Met de opkomst van een kwaliteitscultuur op het terrein van het onderwijsproces en -product is ook de aandacht voor de professionaliteit en kwaliteit van de onderwijsverzorgers in het Nederlandse hoger onderwijs toegenomen. Er wordt niet meer voetstoots aangenomen dat een goede onderzoeker ook een goede docent is, er wordt aandacht besteed aan de didactische scholing van docenten en er wordt gewerkt aan een flexibilisering van salaris(structuur)maatregelen en functiedifferentiatie die het mogelijk maakt onderwijstaken en specifieke kwaliteiten op dit terrein zichtbaar te maken in de vorm van (nieuwe) functies en een passende beloning.

De ontwikkeling richting een (her)waardering van onderwijskwaliteiten is niet alleen zichtbaar in Nederland. Ook in het Verenigd Koninkrijk en Zweden wordt hieraan gewerkt. Concrete maatregelen betreffen het instellen van prijzen en *scholarships* als beloning voor gebleken onderwijskwaliteiten (zie bijv. Askling, 2000).

Conclusie

Langzamerhand vindt er een cultuuromslag plaats in een aantal stelsels waarbij onderwijskwaliteiten van docenten meer en beter gewaardeerd worden. De beschikbare informatie is beperkt, maar leidt tot de voorzichtige conclusie dat Nederland nog niet achterloopt in de genoemde cultuuromslag. Voor de sterkte-zwakte analyse is het van belang te beredeneren:

- wat het gewicht van de kwaliteit van de docenten is in het proces van het bereiken van excellentie (naast andere productiefactoren als het curriculum [dat weer door docenten wordt gemaakt en geïmplementeerd] en faciliteiten);
- op welke wijze die kwaliteit zichtbaar gemaakt kan worden (visitatie, wijziging rangenstelsel, salariëring, e.d.).

4.1.4 Differentiatie in kwaliteit van de outputs

Hier staat de vraag centraal op welke wijze beleidsinstrumenten ontworpen (kunnen) worden die het mogelijk maken verscheidenheid in de kwaliteit van de output te bewerkstelligen. Dit thema is

onlosmakelijk verbonden met twee thema's die in de voorgaande paragrafen zijn behandeld: selectie aan (en na) de poort en kwaliteitszorgsystemen die meer doen dan differentiëren tussen voldoende en onvoldoende.

Differentiatie in de output bestaat natuurlijk al zolang er hoger onderwijs is: studenten doen immers verschillende kennis en vaardigheden op en ontwikkelen verschillende houdingen (ook bij een gelijkluidend curriculum!). In die zin ligt het in de verwachting dat de competenties die studenten aan het eind van hun studie hebben verworven ook verschillen. Let wel, we spreken hier over kwaliteit in de brede zin des woords: dat studenten verschillende kwaliteiten hebben—omdat ze verschillende startcompetenties hebben, verschillende programma's hebben gevolgd binnen verschillende sectoren van het hoger onderwijs en daar wel of niet effectief de vruchten van hebben geplukt—staat buiten kijf.

Echter, er bestaan in de Nederlandse context weinig tot geen redelijk objectieve criteria die kunnen aantonen dat een student zich op één of andere manier heeft onderscheiden van medestudenten. In de context van het thema 'excellentie' is de *cum laude* kwalificatie één van de weinige onderscheidende kenmerken. Het gevolgd hebben van een bepaalde opleiding aan een bepaalde instelling zegt in het huidige stelsel weinig over kwaliteitsverschillen tussen de afgestudeerden. Initiatieven om verschillen in output te creëren (*University College* Utrecht, *Honours Class* Universiteit Leiden) zijn nog te recent om uitspraken over de effecten in termen van excellente afgestudeerden te rechtvaardigen.

In een aantal ons omringende landen wordt eveneens op zeer beperkte wijze op herkenbare, controleerbare criteria gedifferentieerd in de output. Dit uit zich net als in Nederland in het type diploma dat wordt behaald (inclusief kwalificaties als *cum laude*, het verschil tussen de *Diplom*- en *Magister*-kwalificatie in Duitsland en bijvoorbeeld de *Honours degrees* in het Verenigd Koninkrijk). Natuurlijk bestaan er—evenals in Nederland—subjectieve ervaringen omtrent de kwaliteit van afgestudeerden van bepaalde opleidingen aan bepaalde instellingen. Echter, in het algemeen geldt voor Oostenrijk, Finland, Zweden, Vlaanderen, Denemarken en Duitsland hetzelfde beeld als voor Nederland. Een andere situatie doet zich voor in Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk. In deze hiërarchisch geordende stelsels heeft de combinatie opleiding-instelling wel degelijk invloed op de gepercipieerde kwaliteit van de afgestudeerde. Kernpunt is dat men in deze stelsels voornamelijk door selectie bij en na de poort (*Grandes Écoles*, specifieke opleidingen aan Franse universiteiten, *Oxford*, *Cambridge*) de kwaliteit van de studenten heeft kunnen reguleren en

daarmee in belangrijke mate ook de output. Van belang is natuurlijk dat beoogde verschillen in kwaliteit ook als zodanig moeten worden erkend door het afnemende veld.

Conclusie

In Nederland wordt—net als in de meeste West-Europese landen—weinig gedifferentieerd in de output. De buitenlandse ervaringen leren dat:
het bereiken van differentiatie in de output onlosmakelijk is verbonden met het kiezen voor selectie aan of na de poort, en in iets beperktere mate met instrumenten die de kwaliteit van het product en proces kunnen beïnvloeden

4.2 Onderzoek

4.2.1 Conceptueel kader

Eén veronderstelling omtrent het creëren van condities voor excellentie richt zich op de mogelijkheden van kwaliteitsdifferentiatie door middel van kwaliteitszorgsystemen of kwaliteitsvergelijkingen (*research assessments*, *rankings*). Hier betreft het dus differentiatie in de kwaliteit van het product (en deels het proces), analoog aan de redenering met betrekking tot de onderwijskwaliteit.

Ook analoog aan de redenering met betrekking tot de kwaliteit van de onderwijsproducenten, kan gedacht worden aan differentiatie in de kwaliteit van de producenten van het onderzoek. Welke instrumenten staan de overheid en de instellingen ter beschikking om de best toegeruste onderzoekers aan te trekken en te behouden?

Met betrekking tot het creëren van excellentie in het onderzoek, richten sommige veronderstellingen zich deels ook op de voorwaarden in de financiële sfeer. Enerzijds kan gedacht worden aan specifieke bekostiging (door de overheid of andere partijen). Anderzijds aan de mate waarin instellingen een beroep moeten of kunnen doen op in competitie te verwerven middelen. Dit komt aan bod in de paragraaf over generieke en specifieke stimulering.

4.2.2 Differentiatie in kwaliteit van de producten

Al geruime tijd kent het Nederlandse stelsel van evaluatiemechanismen voor het onderzoek. De KNAW, NWO en VSNU zijn samen goed voor zo'n tien evaluatiemechanismen en -systemen. Op basis van de criteria wetenschappelijke kwaliteit, de productiviteit, de relevantie en de levensvatbaarheid wordt—disciplinegewijs—geëvalueerd. De visitatiecommissie hanteert voor de genoemde criteria een vijfpunts-schaal om de kwaliteit op de onderscheidenlijke criteria te representeren. De kwaliteitsoordelen hebben geen consequentie voor de financiering van de beoordeelde onderzoekprogramma's (maar kunnen wel leiden tot herverkaveling van financiële middelen binnen de universiteit of faculteit).
De situaties in andere West-Europese landen verschillen aanmerkelijk. De meeste landen kennen geen systeembreed evaluatiesysteem voor al het funderende onderzoek in hogeronderwijsinstellingen, wel voor projectaanvragen bij financierende onderzoeksraden. In sommige landen worden kwaliteitsverschillen wel uitgedrukt in *rankings*, in andere niet. Daarnaast wordt er in sommige landen wel, maar in de meeste landen niet een relatie gelegd tussen de onderzoekprestaties en de bekostiging. In het Verenigd Koninkrijk gebeurt dit wel in de *Research Assessment Exercise*: de toewijzing van onderzoeksmiddelen is afhankelijk van de omvang van de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten en van de score (op een zevenpuntsschaal per vakgebied) in de beoordeling. Wat de effecten betreft, bevestigt de RAE grotendeels de historisch gegroeide verschillen tussen de universiteiten. De voormalige *polytechnics* die participeren in de RAE belanden met enkele opvallende uitzonderingen in de onderste helft van de *league table*. Als voordelen van de RAE worden genoemd: verbetering van de kwaliteit van onderzoek, verbetering van het strategisch onderzoeksmanagement en een grotere mate van verantwoording. Als nadelen worden genoemd: de kosten die de operatie met zich meebrengt, de druk die er op (prestaties van) onderzoekers wordt gelegd, de nadruk op onderzoek die ten koste kan gaan van kwaliteit van het onderwijs en effecten op de wervingspraktijk (HEFC, 1997).

In het kader van het streven naar excellentie is het van belang te benadrukken dat om tot uitspraken over excellentie te komen er sprake moet zijn van de mogelijkheden tot een vergelijking (binnen het eigen stelsel of internationaal: waarop baseren we de uitspraak dat bepaald onderzoek behoort tot de pieken?) en dat er sprake moet zijn van voldoende schaal voor competitie tussen vergelijkbare

groepen onderzoekers. Deze elementen moeten vooral in het licht van de relatief geringe omvang—in Europees en mondiaal perspectief—van ons onderzoeksstelsel gezien worden.

Tot slot een nuancering met betrekking tot de kwaliteit van het onderzoek. Ondanks of dankzij de wijze waarop in Nederland het onderzoek wordt georganiseerd en uitgevoerd, staat het Nederlandse onderzoek (op basis van een aantal indicatoren) in internationaal perspectief aan het front van de wetenschap (NOWT, 2001).

Conclusie

In tal van landen—Nederland niet uitgezonderd—wordt van overheidswege, maar ook door de instellingen gewerkt aan onderzoeksprioritering. Dit houdt nauw verband, maar impliceert niet een directe, logische relatie, met het creëren van excellentie in de geprioriteerde gebieden. Dit lijkt veel meer te maken te hebben met politieke keuzes dan met keuzes op basis van kwaliteit. Voor een sterkte-zwakte analyse is het van belang te doordenken hoe een balans bereikt kan worden tussen prioritering en competitie, mede in het licht van de relatief geringe omvang van ons onderzoeksstelsel en de vooraanstaande positie van het Nederlandse onderzoek in mondiaal perspectief.

4.2.3 Differentiatie in kwaliteit van de producenten

In de meeste landen worden bepaalde kwalificaties gevraagd voor het uitoefenen van onderzoek aan hogeronderwijsinstellingen. Een *Master's degree* is veelal een minimumkwalificatie (voor junior onderzoekers). Voor onderzoeksfuncties in hogere regionen van het rangenstelsel wordt meestal een *PhD degree* gevraagd.

De laatste jaren wordt er in tal van stelsels aandacht besteed aan de verdere structurering van de PhD-trajecten, onder andere door middel van een nadere structurering van de opleiding en onderzoekorganisatie binnen onderzoekscholen (Nederland, Duitsland: *Graduiertenkollegs*, Zweden, Finland). Deze structureringen kunnen deels gezien worden als pogingen de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen door een efficiënte doorstroom (beperking uitval, verlaging promotieleeftijd). Het betreft echter de waarborging van de algemene kwaliteit en het bevat geen prikkels om excellentie te creëren.

Dit geldt echter niet voor de initiatieven om top-onderzoek te onderscheiden en eventueel te waarderen. De discussie over toponderzoekscholen in Nederland mag als voorbeeld dienen van intenties om te komen tot kwaliteitsdifferentiatie. In landen zoals Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk wordt top-onderzoek op basis van andere mechanismen zichtbaar gemaakt (zie het mechanisme van de *Research Assessment Exercise* hierboven).

Tot dusverre is in deze paragraaf voornamelijk gesproken over algemene beleidsinstrumenten die zouden kunnen bijdragen aan het onderscheiden en waarderen van onderzoekskwaliteit. Een nauw verwant thema richt zich op het aantrekken en behouden van kwalitatief hoogwaardig personeel. Dit thema krijgt nadrukkelijk aandacht in Nederland en omringende landen (zie bijv. het rapport 'Talent voor de toekomst. Toekomst voor talent' 2000 en Huisman en Bartelse, 2000 over de situatie en ontwikkelingen in Nederland, Vlaanderen, Duitsland, Finland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk).
Voor de Nederlandse situatie worden in het bovengenoemde rapport de volgende – voor onze argumentatie en analyse relevante – conclusies geformuleerd: er zijn onvoldoende middelen om jongere wetenschappers de posities te laten innemen van (uitstromende) oudere wetenschappers; universiteiten hebben als werkgever een mager imago; er zijn extra inspanningen nodig om te voorkomen dat toponderzoekers naar het buitenland of het bedrijfsleven vertrekken. Deze conclusies maken duidelijk dat het aantrekken en behoud van topkwaliteit onder grote druk staat en dat de Nederlandse situatie zeer kwetsbaar is. Er zijn maatregelen nodig in alle schakels van de carrièreketen (jonge onderzoekers aantrekken, carrièreperspectieven bieden, flexibiliseren van de rangenstructuur, behouden van topkwaliteit van senior-onderzoekers) om te werken aan het behoud of het vergroten van de kwaliteit.
Het is een schrale troost dat de situatie in andere West-Europese landen vergelijkbaar is met de Nederlandse (Huisman en Bartelse, 2000). Zo is ook in het Verenigd Koninkrijk de belangstelling voor trajecten voor jonge onderzoekers gering en/of tanende. In Duitsland, Finland en Zweden speelt vooral de problematiek van de lange promotietijd. Ook de attractiviteit van een academische loopbaan wordt in andere landen belemmerd door een rigide rangenstructuur (bijvoorbeeld met betrekking tot het verwerven van de *Habilitation* in Duitsland, maar ook met betrekking tot de geringe mogelijkheden tot flexibilisering van de functies onderzoek en onderwijs), de grote werkdruk voor docenten en onderzoekers (Verenigd Koninkrijk, Zweden), de lagere salariëring ten opzichte van vergelijkbare overheidsfuncties en, vooral, functies in het bedrijfsleven (Zweden,

Verenigd Koninkrijk), en de relatief geringe mogelijkheden om buiten de academische wereld een functie te verwerven of een loopbaan te vervolgen (Finland).
Niet alleen in de aard van de problemen lijkt de Nederlandse situatie op die in het buitenland, met enkele nuanceringen zoals het feit dat we ons in Nederland geen zorgen maken over de lengte van het promotietraject, ook in de oplossingensfeer nemen de genoemde landen vergelijkbare posities in. Er zijn beleidsontwikkelingen zichtbaar die zich zowel op nationaal als instellingsniveau richten op de flexibilisering van de rangenstructuur (de introductie van nieuwe functiecategorieën medewerkers, onder andere in Duitsland). Ook wordt gepoogd om de carrièreperspectieven voor startende academici te verbreden, bijvoorbeeld door de introductie van *professional doctorates* te bediscussiëren (Verenigd Koninkrijk). In enkele landen probeert men meer flexibiliteit te creëren binnen functies, door voorzichtig te differentiëren in de vaak onlosmakelijk verbonden taken van onderwijs en onderzoek: academici die aangetoond hebben kwaliteit te leveren in één van beide taken krijgen de mogelijkheid om zich op die taak te concentreren (bijvoorbeeld in Zweden). Een probleem dat vooralsnog weinig aandacht krijgt is de financiële positie ten opzichte van andere categorieën werknemers.

Conclusie

Nederland is één van de voorlopers geweest met betrekking tot de structurering van de PhD-trajecten (in onderzoekscholen). Dit heeft bijgedragen aan de verbetering van de positie van AIO's op dit terrein. Met betrekking tot het creëren van topkwaliteit kan niet worden voorbij gegaan aan de vraag hoe condities gecreëerd moeten/kunnen worden die ertoe bijdragen dat potentieel talent inderdaad terechtkomt in de daartoe geëigende posities. Met andere woorden: hoe kunnen condities gecreëerd worden om talent binnen te halen en te behouden. Het blijkt dat deze vragen in tal van stelsels een rol spelen. Voor de sterkte-zwakte analyse is het van belang:

- niet alleen aandacht te besteden aan het werven van kwalitatief hoogwaardige instroom (via AIO-trajecten), maar vooral ook aandacht te besteden aan het behoud van hoogwaardig personeel en talent.
- Het voorgaande, met name de inschattingen van de positie van academici op middellange termijn, impliceert min of meer dat op dit moment meer aandacht voor kwaliteit in brede zin nodig is (instroom, doorstroom), dan specifieke instrumenten om verschillen in kwaliteit (toponderzoek, toponderzoekers) te stimuleren en zichtbaar te maken.

4.2.4 Differentiatie door generieke of specifieke stimulering

In Nederland heeft enige tijd geleden een discussie gespeeld over generieke en specifieke onderzoeksstimulering. Instrumenten die daartoe ingezet zouden worden waren onder andere missiebudgetten (die specifieke stimulering van 'relevant' onderzoek mogelijk zou maken) en het overhevelen van nationale onderzoeksmiddelen naar NWO (waardoor meer middelen door middel van competitie verworven zouden moeten worden). Beide instrumenten zijn niet ingevoerd. Dergelijke beleidsinitiatieven hebben voornamelijk betrekking op de prioritering van bepaalde onderzoeksterreinen. Soortgelijke ontwikkelingen zien we ook in andere West-Europese landen: in Oostenrijk (*Forschungstrategie 1999plus*), Denemarken (strategische programma's en contractfinanciering), Vlaanderen (specifieke stimulering) en Finland (contractfinanciering). De beleidsinitiatieven staan veelal in het perspectief van het belang van de rol van (onderzoeks)kennis in de kenniseconomie. Hoewel de nadruk ligt op prioritering van onderzoek, heeft de overheid vaak impliciet de bedoeling om door middel van de prioritering instellingen te laten kiezen voor—naar hun inzicht—relevant (lees kwalitatief hoogstaand) onderzoek. In dit verband is het relevant op te merken dat met de verschuiving van sturing (en dus ook vaak financiering en prioritering) door de overheid naar andere *stakeholders*, een gevarieerd palet kan ontstaan van subsidie en stimuleringsmiddelen. Een gevolg zou kunnen zijn—niet alleen in Nederland—dat het grote aantal fondsen, subsidies, e.d. leidt tot versplintering.

Conclusie

In vele stelsels vindt—mede in het licht van de rol van universitair onderzoek in de kenniseconomie—discussie plaats over specifieke en generieke stimulering van onderzoek en wordt daadwerkelijk beleid ontwikkeld om prioritering en kwaliteitsverhoging te bewerkstelligen. In de context van de sterkte-zwakte analyse is het van belang:

- een balans te vinden tussen prioritering en competitie (zie ook 4.2.1.1)
- de consequenties te doordenken van de combinatie van deregulering en decentralisering en prioritering.

5 Condities voor marktwerking

5.1 Doel van marktwerking[16]

Er zijn verschillende redenen waarom meer marktwerking in het hoger onderwijs wordt bediscussieerd en geïntroduceerd. Om het succes van introductie van marktwerking in het algemeen te beoordelen identificeren Bartlett en Legrand (1993:p.13) vier criteria: het niveau van (productieve) efficiëntie, de mate van responsiviteit van leveranciers op de vraag van consumenten, de mate van keuze tussen diensten en leveranciers die consumenten hebben en de aandacht die rechtvaardigheid krijgt. Van der Veen (1997) voegt daarin het criterium van *beheersbaarheid* toe. Het beleid van de overheid en haar doelstellingen bepalen welke criteria het meest belangrijk zijn. Het is moeilijk zo niet onmogelijk om de bevindingen met elkaar te vergelijken zonder te weten waarom bepaalde maatregelen zijn geïntroduceerd. De voorwaarden van marktwerking en discussies over marktwerking zijn, in onze ogen, sterk gerelateerd aan de doelstellingen van (meer) marktwerking.

De uitbreiding van marktwerking in het **Nederlands** hoger onderwijs heeft als doelen om de private bestedingen te verhogen en de responsiviteit van het hoger onderwijs op maatschappelijk behoeften te vergroten. De verhoging van private bestedingen is noodzakelijk omdat er een groeiende maatschappelijke behoefte aan hoger opgeleiden is terwijl de publieke middelen voor hoger onderwijs niet zullen groeien.
In het algemeen zien de **Fransen** niet veel voordelen van marktwerking in het hoger onderwijs. Belangrijke doelstellingen in het hoger onderwijsbeleid zijn, echter, het verhogen van de productieve efficiëntie, het verhogen van de responsiviteit van de hoger onderwijsinstellingen op de behoeften van de arbeidsmarkt en studenten en het vergroten van de keuzemogelijkheden van studenten. Tegelijkertijd streven ze naar een zekere mate van rechtvaardigheid.
In **Duitsland** is de belangrijkste doelstelling van de introductie van marktwerking het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs aan de publieke hoger onderwijsinstellingen. Als nevendoelstelling beogen sommige maatregelen de verhoging van de efficiëntie van het systeem. Een andere genoemde reden is de verhoging van de maatschappelijke relevantie van het hoger onderwijs. De

[16] Paragrafen 5.1, 5.2 en 5.4 zijn voor een groot deel afkomstig uit het CHEPS-rapport Market type Mechanisms

introductie van marktwerking en de opkomst van private instellingen van hoger onderwijs worden daarbij als belangrijkste middelen gezien.
Verhoging van de efficiëntie en het creëren van een bredere basis voor de toename van de participatie in het hoger onderwijs zijn de belangrijkste redenen voor het introduceren van marktwerking in het **Verenigd Koninkrijk**. Het verhogen van de maatschappelijke relevantie wordt gezien als een nevendoelstelling.

Natuurlijk zijn de doelstellingen van (meer) marktwerking niet de enige beleidsdoelen van het hoger onderwijs beleid. In de vier hierboven genoemd landen legt het streven naar gelijkere toegangskansen tot het hoger onderwijs beperkingen op aan het streven naar meer marktwerking; welke reden ook ten grondslag ligt aan het streven naar meer marktwerking, de toegang tot het hoger onderwijs moet gewaarborgd blijven.
In Duitsland en Nederland is er nog een beperkende doelstelling, namelijk de diversiteit van het hoger onderwijs. Alle disciplines en studierichtingen moeten kunnen worden gestudeerd. In deze landen is men enigszins bevreesd dat instellingen slechts de krenten uit de pap pikken en dat derhalve niet-winstgevende studierichtingen in onvoldoende mate worden aangeboden.

Tabel 46: Doelstellingen en beperkingen van (meer) marktwerking in het hoger onderwijs

	Nederland	Frankrijk	Duitsland	Verenigd Koninkrijk
Meer private middelen	X			X
Verhoging van de onderwijskwaliteit			X	
Vergroting van de responsiviteit	X	X	X	X
Verhoging van de productieve efficiëntie		X	X	X
Gevaar van onrechtvaardigheid	X	X	X	X
Gevaar van het halen van de krenten uit de pap	X		X	

5.2 Marktstructuur

Het totaal aantal belemmeringen tot marktwerking in het ***initiële*** hoger onderwijs is groot in Duitsland, Frankrijk en Nederland. In het Verenigd Koninkrijk is het aantal belemmeringen minder. In Duitsland bestaan de belemmeringen zowel uit regelingen omtrent de markstructuur als uit regelingen die de mogelijkheden van de instellingen beperken.

In de meeste landen is de markt voor ***post-initieel*** hoger onderwijs zeer heterogeen. Er worden hoofdzakelijk twee typen programma's aangeboden. Het eerste type programma leidt op tot nationaal erkende diploma's. Deze programma's zijn veel sterker gereguleerd dan het tweede type programma dat opleidt tot diploma's die alleen plaatselijk of regionaal worden erkend. De verschillen in onderwerp, duur, niveau en civiel zijn bij het tweede type veel groter dan bij het eerste type. Programma's van het eerste type hebben een meer uniforme structuur en hebben een erkend civiel effect. We verwijzen naar deze twee type programma's als programma van het eerste type (de gereguleerde programma's) en programma's van het tweede type (de informele, weinig gereguleerde programma's).
Duitsland heeft de meeste belemmeringen met betrekking tot marktwerking in het post-initieel hoger onderwijs, gevolgd door Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk. Nederland kent weinig tot geen belemmeringen tot concurrentie in deze markt.
In **Duitsland** zijn de belemmeringen tot marktwerking bij het eerste type programma's (*Aufbaustudien, Ergänzungstudien, Zusatzstudien,* en het doctoraat) vergelijkbaar met die in het initiële hoger onderwijs. Het systeem van *Weiterbildung* (post-initiële hoger onderwijsprogramma's van het tweede type) heeft minder belemmeringen. Niet al deze programma's leiden op tot nationaal erkenden diploma's en kunnen worden aangeboden buiten het formele systeem om.
In **Frankrijk** is de marktstructuur voor het eerste type programma's (DESS, DEA en doctoraat) gelijk aan die van het initiële hoger onderwijs. De marktstructuur van het tweede type programma's (voornamelijk lokale universitaire diploma's) zien er anders uit. Nieuwe aanbieders hebben het niet moeilijk de markt te betreden. De belangrijkste aanbieders zijn de universiteiten en de *Grandes Écoles*. De instellingen kunnen zowel programma's aanbieden als zij willen. Ook staat het hen vrij de programma's naar eigen inzicht in te richten.
In het **Verenigd Koninkrijk** zijn er belemmeringen voor nieuwe aanbieders, maar eenmaal opgerichte instellingen zijn vrij in het bepalen van hun aanbod. Post-initieel hoger onderwijs leidt op tot Masters diploma's, het PhD diploma en andere diploma's. Naast deze graden worden nog

andere diploma's en certificaten aangeboden. De instellingen hebben de volledige controle over de inhoud van de programma's. Omdat de universiteiten geen publieke middelen ontvangen voor het geven van post-initieel onderwijs kunnen ze zoveel studenten accepteren als ze willen.
In **Nederland** zijn slechts een paar programma's (bijv. medische en juridische) die opleiden tot diploma's met een civiel effect gereguleerd. Een aantal beroepsorganisaties (bijv. accountants) reguleert hun eigen programma's. Andere programma's kunnen worden ontwikkeld en aangeboden door iedereen die dat wil. Zowel publiek bekostigde als privaat bekostigde instellingen kunnen dergelijke programma's aanbieden. De instellingen die ook initiële opleidingen aanbieden hebben hierbij een voordeel boven andere instellingen. Zij kunnen de voordelen plukken van de gezamenlijk productie van initiële en post-initiële opleidingen. Zij beschikken reeds over de benodigde kennis en expertise. Zowel de publiek bekostigde instellingen als andere instellingen ondervinden geen bijzondere belemmeringen om deze markt te betreden. Opgemerkt moet nog worden dat de publieke middelen die een aantal instellingen krijgt niet bedoeld zijn voor post-initieel onderwijs.

5.3 Bekostiging van het onderwijs

In de Nederlandse discussies over de overgang naar een bachelor-master model speelt de bekostiging van de hoger onderwijsinstellingen een belangrijke rol. Wat betreft de HBO-sector is de Minister duidelijk. De huidige opleidingen (met een duur van vier jaar) leiden op tot het bachelor-niveau. Eventueel door de hogescholen aan te bieden master-opleidingen komen niet voor bekostiging in aanmerking.
De publiek bekostigde universiteiten laten de ontwikkeling van hun bachelor- en master-opleidingen vooralsnog in belangrijke mate afhangen van de mogelijkheden voor publieke bekostiging. De intentie van de Minister de bekostigingsperiode van de studieprogramma's niet te verlengen ten opzichte van de 'oude' situatie is een belangrijke prikkel om de nieuwe ordening binnen de huidige opleidingsduur te realiseren. Dit leidt veelal tot voorstellen voor een driejarige bachelor-fase gevolgd door een één- of tweejarige master-fase, afhankelijk van de huidige studieduur van de doctoraal of ingenieursopleidingen (4 of 5 jaar).

Bij de analyse van de bekostiging van hoger onderwijsinstellingen maken we een onderscheid tussen publieke versus private instellingen, initiële versus postgraduate-opleidingen en tussen de bachelor- en master-fase.

5.3.1 Publieke versus private instellingen

In de meeste landen is er een strikt onderscheid tussen publieke en private instellingen, waarbij de laatste niet op overheidsfinanciering kunnen rekenen. Omdat in Nederland en België veel bijzondere (private) instellingen wel door de overheid bekostigd, maken we hier een onderscheid tussen publiek bekostigde en privaat bekostigde opleidingen.

De publiek bekostigde instellingen worden veelal gevormd door de officieel tot het hoger onderwijs systeem gerekende instellingen en die door de wet als zodanig worden genoemd. Daarnaast zijn er veelal instellingen die wel hoger onderwijs aanbieden, maar op basis van private financiering. Hierbij kan vervolgens een onderscheid worden gemaakt tussen instellingen (opleidingen) die wel en instellingen die niet aan de kwaliteitscriteria voldoen om officiële academische graden toe te kennen aan hun afgestudeerden.

Nederland neemt geen uitzonderingspositie in wat betreft de bekostiging. Alleen instellingen die bij wet zijn vastgesteld kunnen op publieke bekostiging bogen. In **Zweden**, **Denemarken** en **Frankrijk** kunnen private instellingen die erkende opleidingen aanbieden wel voor publieke subsidies in aanmerking komen. Deze zijn echter niet zo structureel en hoog als van de publiek bekostigde instellingen. Ook de **Duitse** private hoger onderwijsinstellingen kunnen publieke middelen ontvangen en wel van de *Länder* (Kaiser et al., 1999, p.59). De enige **Britse** private universiteit (University of Buckingham) ontvangt geen publieke middelen.

In **Finland** de worden AMK's zowel door lokale en regionale overheden gerund als door private organisaties. De bekostigingsbasis is dus verschillend, maar zij moeten aan dezelfde kwaliteitseisen voldoen om gecertificeerd te blijven.

5.3.2 Initieel versus post-initieel en bachelor versus master

Het is de algemene tendens dat aan de publiek bekostigde instellingen de initiële opleidingen door de overheid worden bekostigd. Wat betreft de post-initiële opleidingen ligt de situatie anders. Veelal draaien deze programma's op de inkomsten uit onderwijsretributies. Dat geldt zowel voor de opleidingen die tot een officiële graad leiden zoals master of doctor. Hiervoor is overigens wel vaak (publieke) bekostiging beschikbaar via de *research councils*.

Omdat het **Franse** stelsel een gelaagd systeem is met verschillende op elkaar volgende cycli worden hier meer cycli publiek bekostigd. Ook de DESS, DEA en *doctorat*, die als post-initieel worden opgevat, komen voor publieke bekostiging in aanmerking. Dat betekent dat de programma's die tot de eerste graad leiden, als wel programma's met opvolgende graden (zoals in Frankrijk) voor overheidsmiddelen in aanmerking komen.
De **Finse** master-programma's worden als initiële opleidingen beschouwd en vallen als zodanig onder de publieke bekostigingsnormen. Dit in tegenstelling tot de **Britse** master-opleidingen, die evenals de andere post-initiële opleidingen voor eigen rekening van studenten komen. Hier zijn wel scholarships en fondsen van de *Research Councils* voor beschikbaar.
Voor zover er bachelor-master structuren worden opgezet waar die nog niet (volledig ontwikkeld) zijn, zullen beide in eerste plaats veelal als initieel worden aangemerkt omdat het een andere structurering van de huidige opleidingen binnen de huidige opleidingsduur zal inhouden (is dat zo?). Daarmee ligt het voor de hand dat ook de bekostigingsbasis niet sterk zal wijzigen. Of veel landen dus over zullen gaan op het Britse systeem wat betreft de bekostiging van bachelor- en master-opleidingen is dus de vraag.

Nederland neemt een aparte plaats in wat betreft de bekostiging van de doctoraats-opleidingen. De studenten hiervan worden als medewerkers gezien, en in plaats van het betalen van een kostendekkend collegegeld (zoals in veel landen het geval is) krijgen zij salaris.

5.4 Discussie

5.4.1 Flexibiliteit

De flexibiliteit van de kwalificatiestructuur van het hoger onderwijs systeem staat boven aan de lijst met beleidsonderwerpen. Het verhogen van de flexibiliteit wordt gezien as een manier om de het aanbod van het hoger onderwijs beter op de behoeften van de consumenten, zowel studenten als werkgevers, aan te laten sluiten en een verdere uitbreiding van het systeem te vergemakkelijken. De roep om meer flexibiliteit is met name van toepassing op het initiële en het eerste type post-initiële hoger onderwijs programma's. Het tweede type post-initiële hoger onderwijs programma's is in de vier genoemde landen reeds flexibel ingericht.
In Nederland wordt gediscussieerd over het verminderen van de beperkingen van onderwijsinstellingen om nieuwe programma's op te richten of te veranderen als een manier om de flexibiliteit te verhogen.
In Frankrijk wordt een dergelijke discussie niet gevoerd. Een belangrijke reden is dat de flexibiliteit in de kwalificatiestructuur daar reeds hoog is. In Duitsland zijn er discussies omtrent het verhogen van de handelingsvrijheid van de instellingen om studieprogramma's in te richten. Er zijn ook enkele initiatieven genomen om een dergelijk beleid uit te voeren. Het vergroten van de flexibiliteit is daarbij een belangrijk argument. De regelgeving blijft echter tamelijk strak. In het Verenigd Koninkrijk hebben de instellingen reeds een grote vrijheid om programma's in te richten en op te starten. Een verdere vergroting van deze vrijheid wordt niet nodig geacht om de flexibiliteit te vergroten.

Het verwijderen van belemmeringen voor mededinging op de markten van hoger onderwijs kan de flexibiliteit in de kwalificatiestructuur vergroten. Echter het verwijderen van één belemmering kan tot gevolg hebben dat een andere belemmering marktwerking tegen gaat. Dit kunnen we illustreren aan de hand van het verband tussen flexibiliteit en doorzichtigheid van het hoger onderwijssysteem. Het vergroten van de flexibiliteit van het systeem kan tot gevolg hebben dat de doorzichtigheid van de markt daalt. In een hoog gediversifieerd systeem met een steeds veranderende kwalificatiestructuur bestaat er een grote kans dat consumenten grote moeite hebben om de juiste informatie over de aangeboden programma's boven tafel te krijgen. Dit geldt zowel voor studenten als hun toekomstige werkgevers.

5.4.2 Transparantie

Transparantie van de markt wordt niet alleen bedreigd door flexibiliteit. Een andere belangrijke bron van problemen met betrekking tot transparantie is de beschikbaarheid en helderheid van informatie over de kwaliteit van hoger onderwijsprogramma's. Een manier om de transparantie te vergroten is het opzetten van kwaliteitscontrole of beoordelingssystemen. Dit is gebeurt in Nederland waar initiële onderwijsprogramma's worden geëvalueerd. Kwaliteitscontrolesystemen staan ook ter discussie in het Verenigd Koninkrijk. Daar gaat de discussie met name over vaststellen van referentiepunten. Om markten doorzichtig te maken moet alle verzamelde informatie publiekelijk en vrijelijk toegankelijk zijn voor iedereen die is geïnteresseerd. Dit is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Meer marktwerking kan bijdragen tot een verhoging van de kwaliteit van onderwijs en onderzoek als iedereen over de juiste en zelfde informatie beschikt en kwaliteitsverschillen terugkomen in de prijzen. Aan deze twee voorwaarden wordt in Nederland en Duitsland niet voldaan. In deze landen bestaat nog steeds een 'mythe' dat de kwaliteit van onderwijs niet verschilt tussen publieke en erkende instellingen. Informatie over de kwaliteit van onderwijs en onderzoek is partieel, complex en omstreden (als het al beschikbaar is). Veelvuldig besproken wordt informatie, indien beschikbaar, over relatieve posities van hoger onderwijsinstellingen. Aangezien dergelijke informatie door studenten wordt gebruikt is het voor aanbieders aanlokkelijk hun relatieve positie te verbeteren zonder de kwaliteit van onderwijs en onderzoek te verbeteren (Marginson, 1997,p.254). Central coördinatie van het programma aanbod kan meer en betere informatie over kwaliteit bieden en de markt doorzichtiger maken. Dit gaat echter ten koste van de flexibiliteit.

6 Lijn in het hoger onderwijs; mogelijke sterke en zwakke punten met elkaar verbonden

Uit de voorgaande (partiële) analyses komt de positie van het Nederlandse hoger onderwijs als redelijk naar voren. In het reguliere onderwijs produceren we op dit moment internationaal gezien 'genoeg' masters. De plaats in de samenleving van het Nederlandse hoger onderwijs komt niet als zwak naar voren. Alleen ten aanzien van de condities voor excellentie scoort Nederland zwak, maar het is daarin zeker niet het enige land.
In dit laatste hoofdstuk proberen we de afzonderlijke delen van onze analyses met elkaar in verband te brengen. Zo geven we een schets van de samenhangen zoals wij die op grond van de gepresenteerde informatie en de beschikbare expertise zien. Hierop voortbouwend verkennen we hoe deze relaties de ontwikkeling van het hoger onderwijs de komende jaren zouden kunnen bepalen.
Los van het feit dat we de toekomst niet kunnen kennen moet dit hoofdstuk niet als een enkel op feiten gebaseerd relaas worden gelezen. Het is bedoeld om beargumenteerd en waar mogelijk gedocumenteerd aan te geven welke redeneerlijnen plausibel en ons inziens noodzakelijk zijn bij een debat over de toekomst van het hoger onderwijs, zonder daarbij de pretentie van volledigheid te hebben.

6.1 De resultaten op een rij: de positie van Nederland

Om tot een internationale vergelijking van aantallen geproduceerde masters te komen zijn de bestaande nationale diploma's gekarakteriseerd in termen van bachelor en master. In de meeste Europese landen is een bachelor-master structuur vrij nieuw of bestaat deze in het geheel nog niet. Omdat de absolute aantallen afgestudeerden niet direct vergelijkbaar zijn is het aantal afgestudeerden gerelateerd aan de omvang van de beroepsbevolking. Het blijkt dat Nederland in vergelijking tot de andere Europese systemen goed scoort, zowel wat betreft de productie van bachelors als de productie van masters. Omdat de ontwikkeling van de instroom in

masterprogramma's niet achterblijft bij de ontwikkeling in andere systemen (zie Boezerooy 2001) is de verwachting dat Nederland ook in de toekomst goed zal blijven scoren.
Als we de positie op de nationale arbeidsmarkt hanteren om te bepalen of we genoeg masters produceren dan blijkt dat de door ons gekozen indicatoren geen éénduidig beeld geven. Op grond van de beschikbare gegevens kunnen we niet vaststellen of er teveel of te weinig masters worden geproduceerd. Het relatief hoog percentage hoger opgeleiden in de beroepsbevolking is wel een indicatie dat de productie van hoger opgeleiden relatief hoog moet zijn om het hoge percentage te behouden.
Deze uitspraken zijn gebaseerd op het reguliere aanbod. Een empirische onderbouwing van de rol van andere aanbieders en programma's komt hier niet aan de orde, voornamelijk omdat betrouwbaar cijfermateriaal hierover schaars is.
Samengevat: wat de productie van aantallen hoger opgeleiden betreft, inclusief masters, scoort Nederland op de door ons geselecteerde indicatoren goed tot zeer goed.

Als men de productie op peil wilt houden, waar moet de overheid dan op letten?
Structurele factoren vormen in Nederland vooralsnog geen belemmering voor het aanbod van en toegang tot master programma's. Het hoger onderwijs lijkt op dit moment voldoende flexibel te zijn om de vereiste (aantallen) masters te produceren. Ten aanzien van die flexibiliteit onderscheiden we twee aspecten: toegang/ doorstroom en financiële toegankelijkheid.
Het reguliere hoger onderwijs stelsel is redelijk open vergeleken met andere Europese systemen. Zoals in alle landen is een bepaalde secundaire onderwijskwalificatie nodig om toegang te krijgen. Dat die basiskwalificatie voor universiteiten (master programma's) hoger ligt dan voor hogescholen valt internationaal niet uit de toon. De inperking van de toegankelijkheid door numerus fixi is in Nederland beperkt, vergeleken met andere landen.
Waar op dit moment nog geen zicht op is, is de situatie ten aanzien van de doorstroom van bachelor naar master (doorstroom, stapelen) en de toegankelijkheid van master programma's voor de niet-traditionele groepen (zoals allochtonen en volwassenen in het kader van levenslang leren). Op die laatste groep komen we bij het volgende onderwerp terug.
Op het gebied van de financiële toegankelijkheid is de situatie in Nederland relatief sterk (voor zover het reguliere studenten en programma's betreft). Ten aanzien van oudere studenten en niet reguliere programma's is de situatie minder doorzichtig en bestaat de indruk dat de toegankelijkheid

door financiële beperkingen wordt belemmerd. Deze situatie lijkt zich echter ook in de ons omringende systemen voor te doen, voor zover hierover informatie beschikbaar is.
Samengevat: ook op basis van de door ons geselecteerde indicatoren voor flexibiliteit en toegankelijkheid scoort Nederland in vergelijking met de ons omringende systemen goed.

Een belangrijk aspect van de flexibiliteit van het hogeronderwijsstelsel dat we nog niet echt hebben aangeroerd, hebben we onder het tweede thema geplaatst; de plaats van het hoger onderwijs in de samenleving.
De vraag naar de maatschappelijke relevantie van het hoger onderwijs bespreken we aan de hand van de twee functies van het hoger onderwijs: onderwijs en onderzoek. In hoeverre zijn er voorzieningen om signalen uit de samenleving te kunnen opvangen? En in hoeverre zijn er mogelijkheden om gegenereerde kennis terug te koppelen naar de samenleving?
Bij het onderwijs kijken we dan naar combinaties leren werken, continuing education, open universiteit en elders verworven competenties[17]. Hierbij richten we ons op de communicatie tussen de hogeronderwijsinstelling en de samenleving/beroepenveld.
Bij de erkenning van verworven competenties komt die communicatie tot stand bij het beoordelen of evc relevant is in het curriculum. Deze communicatie is in vrijwel alle landen (met uitzondering van Zweden) beperkt. Bij het verlenen van toegang speelt evc in alle landen slechts een marginale rol. Er wordt wel in enkele landen beleid op dit punt gevoerd. Nederland loopt op dit punt zeker niet voorop.
Bij de combinatie leren werken is er, in tegenstelling tot bij evc, sprak van tweezijdige informatie: de student brengt informatie van de hogeronderwijsinstelling naar de werkplek en de student (en docent) brengen informatie van de werkplek naar de hogeronderwijsinstelling. Op dit punt is Nederland een middenmoter, samen met Frankrijk. Het Verenigd Koninkrijk en Zweden scoren hier hoger dan Nederland.
Om permanente educatie of levenlang leren goed vorm te kunnen geven is eveneens tweezijdige communicatie nodig tussen de samenleving en de hogeronderwijsinstellingen. De hogeronderwijsinstellingen moeten heldere informatie verstrekken over hun mogelijk programma

[17] In de tussenrapportage is ook de relatieve deelname aan beroepserichte programma's als indicator meegenomen. De beschikbare gegevens blijken echter een zinvol onderscheid tussen beroepsgerichte en algemene programma's niet mogelijk te maken.

aanbod en ze moeten antennes ontwikkelen voor het opvangen van signalen uit de samenleving welk aanbod men wil. Op dit punt ontbreekt vooralsnog een volledig inzicht in de stand van zaken. In het rapport is ook informatie weergegeven over open universiteiten en distance learning. Omdat we een laagdrempelige instroom in OU veronderstellen zien we een omvangrijke OU als een indicator voor een duidelijk verankerde plaats in de samenleving. Onze veronderstelling over de laagdrempelige OU blijkt alleen in het Verenigd Koninkrijk, Vlaanderen en Nederland stand te houden: in alle andere landen gelden toegangseisen die vergelijkbaar zijn met de reguliere hogeronderwijsinstellingen. Wat de omvang van de OU scoort Nederland in de middenmoot: Frankrijk, Verenigd Koninkrijk en Zweden scoren beter, Vlaanderen, Oostenrijk, Duitsland en Finland scoren slechter.
Samengevat: als we de positie van het hoger onderwijs in de Nederlandse samenleving voor wat betreft het onderwijs bezien dan zijn er (vanuit internationaal vergelijkend perspectief) geen uitgesproken zwakke punten. Of de score van Nederland in het licht van de Nederlandse beleidsdoelstellingen een sterk of zwak punt is, moet nog nader worden bezien.

Naast het onderwijs hebben hogeronderwijsinstellingen in het algemeen ook een onderzoekstaak. Bij het duiden van de plaats van het Nederlandse hoger onderwijs in de samenleving op het terrein van onderzoek gebruiken we drie indicatoren. Bij de eerste kijken we naar de rol van het toepassingsgericht onderzoek en met name naar dit onderzoek in de niet-universitaire sector. In een aantal landen, waaronder Nederland, vindt een gerichte stimulering van toepassingsgericht onderzoek in de niet-universitaire sector plaats. De financiële middelen die daarmee gemoeid zijn, zijn vooralsnog echter beperkt. Nederland neemt in dit opzicht geen uitgesproken sterke of zwakke positie in.
De tweede indicator betreft het aandeel van R&D activiteiten in hogeronderwijsinstellingen dat betaald wordt door het bedrijfsleven. Hier scoort Nederland in de Europese context krap aan een voldoende.
De derde indicator heeft betrekking op kennistransfer (of kenniscirculatie). Daarbij kijken we naar de activiteiten die vanuit de hogeronderwijsinstellingen worden geïnitieerd en de activiteiten die door andere actoren worden geïnitieerd en waarin hogeronderwijsinstellingen participeren. Het blijkt dat een zeer breed scala aan instrumenten wordt gebruikt om kenniscirculatie tot stand te brengen. Omdat daarbij zeer veel actoren zijn betrokken (ministeries, koepelorganen, werkgevers, instellingen) is een weging van de activiteiten (die voor een positionering van Nederland nodig is)

een zeer complexe zaak. Dit is binnen het kader van het onderhavige project niet mogelijk gebleken.
Samengevat: voor zover een positionering mogelijk is, neemt Nederland op dit punt geen sterke positie in. Een kwalificatie als '(zwakke) middenmoter' zou eerder op zijn plaats zijn.

Eén van de manieren om op de hoogte te geraken van de wensen van de samenleving is het incorporeren van vertegenwoordigers uit de samenleving in de bestuursstructuren van de hogeronderwijsinstellingen. In de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen is een plaats voor externen ingericht in de raad van toezicht. Dit is in vrijwel alle landen het geval. Opvallend is dat veel Nederlandse hogescholen op dit punt nog achterlopen.

Het derde onderwerp dat in het rapport aan de orde komt zijn condities voor excellentie.
Als basisvoorwaarde voor excellentie wordt differentiatie tussen instellingen gezien. hogeronderwijsinstellingen zouden zich op alle hieronder aangestipte elementen moeten kunnen profileren.
In het onderwijsproces kunnen de condities voor excellentie zich richten op de inputs, het proces en de outputs. Differentiatie in de input (studenteninstroom) kan teweeg worden gebracht door selectie. Door het open karakter van het Nederlandse hogeronderwijsstelsel wordt ingangsselectie (bij de reguliere programma's) niet gerealiseerd. Differentiatie van de input is daardoor niet mogelijk. Excellentie kan dan nog worden bereikt door differentiatie tijdens het proces toe staan of differentiatie in de uitgereikte diploma's toe te passen. De in Nederland gebruikte kwaliteitszorgsystemen zijn gericht op het garanderen van een minimumniveau. Ze zorgen voor een hoogvlakte maar niet voor pieken. Differentiatie in de output wordt wel besproken (in de context van accreditatie en de invoering van bachelor/ master) maar is nog niet verder dan het traditionele onderscheid tussen een gewone academische graad en een academische graad cum laude.
Op het gebied van onderwijs zijn er wel ontwikkelingen die condities voor excellentie creëren. Vraag is in hoeverre en op welke termijn door de reguliere aanbieders hiervan gebruikt wordt gemaakt. Andere aanbieders zitten niet stil en ondervinden minder barrières om instrumenten ter stimulering van excellentie te ontwikkelen en te gebruiken.
De vraag is of de zwakke Nederlandse score op condities voor excellentie een bedreiging vormt voor de internationale concurrentiepositie. Binnen Europa lijkt die vraag ontkennend te kunnen worden beantwoord: in vrijwel alle Europese landen verloopt het proces richting excellentie even

traag als in Nederland. In hoeverre bedreigingen van buiten Europa (VS) een rol spelen is op grond van onze gegevens nu niet in te schatten.

6.2 Lijnen naar de toekomst

De algemene conclusie die uit het voorgaande valt te trekken is dat het Nederlandse hoger-onderwijssysteem in internationaal perspectief redelijk tot goed scoort op de door ons onderscheiden dimensies en indicatoren. Hoewel dit op zich een bevredigende conclusie kan zijn in termen van sterkten en zwakten van het systeem, dient de lezer twee relativeringen in ogenschouw te nemen. Zoals in het inleidend hoofdstuk is aangegeven dient het onderzoek om aandachtspunten in de discussie over de toekomst van het Nederlands hoger onderwijs te identificeren en waar mogelijk te onderbouwen. Daarbij staat de positionering van Nederland ten opzicht van ons omringende landen centraal. Door de breedte van de onderwerpen en de beperkte tijdspanne waarin het onderzoek moest worden uitgevoerd ontbeert de analyse op enkele punten de meest wenselijke detaillering en disaggregatie. Omwille van het faciliteren van de discussie zijn de desbetreffende punten toch in de rapportage opgenomen. Verder moet worden bedacht dat de hierboven geformuleerde conclusie de situatie van eind jaren negentig en in het gunstigste geval 2000 betreft. Gegeven de dynamiek in het hoger onderwijs en de substantiële veranderingen die zich voor de toekomst aandienen – hierbij kan naast de effecten van het Bologna-proces tevens worden gedacht aan de verdere mondialisering van het hoger onderwijs, de opmars van ICT, de eisen en uitdagingen die een kennisintensieve samenleving aan het hoger onderwijs stelt – is het tevens relevant de vraag te stellen of de karakteristieken van het Nederlandse hogeronderwijssysteem die tot de positieve score op dit moment leiden, voldoende waarborgen zijn om ook deze tamelijk turbulente toekomst met vertrouwen tegemoet te zien.

Nu is de toekomst zoals bekend moeilijk te voorspellen. Echter, op basis van enkele logische redeneringen gekoppeld aan onze kennis van en inzichten in de krachten die naar verwachting van invloed zullen zijn op het hoger onderwijs op middellange termijn, is het ons inziens mogelijk een inschatting te geven van mogelijke sterkten en zwakten van het Nederlandse systeem. Als aangrijpingspunt hiervoor gebruiken wij de invoering van een bachelor-master structuur in het Europese hoger onderwijs. Een invoering die er ons inziens toe zal leiden dat een herdefiniëring van initieel en post-initieel hoger onderwijs zal optreden.

Op dit moment zijn master programma's voornamelijk initieel. Met name in de continentale hogeronderwijsstelsels is de master de 'standaard output' van de universitaire sector – de zogenaamde *first degree*. In Nederland is deze master breed toegankelijk, zowel wat betreft de toelatingseisen als wat betreft de financiële toegankelijkheid. Uit de voorgaande beschouwing is duidelijk geworden dat dit de sterke karakteristieken zijn van het Nederlandse hoger onderwijs internationaal bezien. Het zijn deze elementen die voor een groot deel zorgen voor de positieve score. Met het invoeren/ versterken van de bachelor als uitstroommogelijkheid ligt het voor de hand dat de master niet meer de standaard output zal zijn. Wij anticiperen op een ontwikkeling waarbij de bachelor als basiskwalificatie wordt gezien waarmee zowel toegang tot de arbeidsmarkt als toegang tot vervolgstudie mogelijk is. Het Angelsaksische model, waarbij de meeste bachelors eerst de arbeidsmarkt opgaan en pas na enige jaren instromen in een masterprogramma of andere vormen van post-initieel hoger onderwijs, verschijnt dan aan de horizon. In dit model worden master programma's gezien als post-initiële programma's. Deze transformatie van master als initieel naar master als post-initieel zal zonder twijfel tijd in beslag nemen. Echter, het is wel een cruciaal proces bij de vormgeving cq ontwikkeling van het toekomstig hogeronderwijsstelsel.[18]
Ons inziens heeft de transformatie van initieel naar post-initieel gevolgen voor de aard van de aanbieders van programma's, de aard van de aangeboden programma's, de aard van de clientèle van het hoger onderwijs en de rol van de overheid.
Initiële programma's worden voornamelijk door de reguliere, veelal publieke hoger onderwijsinstellingen aangeboden. Hoewel post-initiële programma's ook door reguliere hogeronderwijsinstellingen worden aangeboden spelen op deze markt andere aanbieders eveneens een rol. Het grotendeels ontbreken van andere aanbieders op de initiële markt is mogelijk een gevolg van enerzijds de relatief strikte regulering van de toegang tot de initiële markt in vergelijking met de post-initiële markt en anderzijds de hoge investeringen die niet-traditionele aanbieders moeten maken om op deze markt te kunnen opereren in relatie tot de verwachte opbrengsten.
Op de initiële markt heeft de overheid een belangrijke verantwoordelijkheid voor het hoger onderwijs. Initieel hoger onderwijs wordt immers (nog steeds) gezien als quasi-collectief goed. Bij

[18] In een complex veld als het hoger onderwijs kan geen sprake zijn van een blauwdruk van het toekomstig onderwijsstelsel. We gebruiken het begrip toekomstig hoger onderwijsstelsel om de belangrijkste lijnen van het ontwikkelingspad van het hoger onderwijsveld aan te geven.

post-initiële programma's staat dit quasi-collectieve karakter veel meer ter discussie: de private baten zouden de sociale baten verre overtreffen. Doelstellingen als toegankelijkheid en gelijkheid zijn veel minder relevant. Dit heeft gevolgen voor de mate en wijze van regulering en facilitering van het aanbod van programma's op die post-initiële markt.

De toegang tot post-initiële programma's kan selectiever zijn (omdat de aanbieders zelf hun studenten mogen selecteren) dan tot initiële programma's. In de Nederlandse discussies over invoering van Masters is toegangsselectie een belangrijk onderwerp. Ook de financiële toegankelijkheid kan bij post-initiële programma's beperkter zijn dan bij initiële programma's: aanbieders kunnen veelal hogere collegegelden heffen en de mogelijkheden tot publieke subsidiëring in de vorm van studiefinanciering zijn veel beperkter dan bij initiële programma's. Hoewel op collegegeld differentiatie door de reguliere aanbieders op dit moment een politiek taboe ligt, hebben de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen wel oren naar collegegeld differentiatie voor post-initiële programma's/ masters. Het zijn daarbij vooral de hogescholen die door het gemis van overheidsbekostiging van masterprogramma's de noodzaak tot collegegeld differentiatie onderstrepen.[19]

De bekostiging is één van de belangrijke instrumenten die de overheid heeft om haar verantwoordelijkheid voor het hoger onderwijs tot uitdrukking te brengen. Wordt een programma als een quasi-collectief goed gezien dan zal de overheid bekostigen, anders niet (of in mindere mate). Ten aanzien van de bachelor programma's lijkt op dit punt geen verandering te ontstaan: ze zijn en blijven initieel onderwijs, door de overheid bekostigd. Voor de master opleidingen ligt dit genuanceerder. Het is momenteel onduidelijk in hoeverre op termijn sprake zal zijn van master-opleidingen die door de overheid worden bekostigd of gesubsidieerd. Blijft de overheidsbijdrage ook voor het post-initiële traject op het huidige niveau bestaan, dan ligt het in de lijn der verwachting dat dit niet direct negatieve consequenties zal hebben voor de aantallen masters die het Nederlandse hoger onderwijssysteem produceert. Neemt de overheidsbijdrage substantieel af, dan zal dit ongetwijfeld effect hebben op de productie van de hoeveelheid masters, in ieder geval op de korte termijn. Immers, de financiële toegankelijkheid komt hierdoor voor de individuele student onder druk te staan, waardoor de kans zeker aanwezig is dat men eerst voor een periode kiest voor het betreden van de arbeidsmarkt en pas op een later moment mogelijk herintreedt in het hoger

[19] Bron: Enquête onder Nederlandse HO-instellingen over invoering bachelor master structuur, CHEPS, nog niet gepubliceerd

onderwijs – veelal op kosten van de werkgever. Dit type gedrag is kenmerkend voor Angelsaksische hoger onderwijs stelsels. Hiermee komt ook het volgende aspect pregnant naar voren.

Zoals eerder gesteld kan de transformatie van de master van een initieel naar een post-initieel programma ook gevolgen hebben voor de clientèle. De instroom van de traditionele mainstream student (de aansluitend op het VO en eventueel bachelor doorstromende student) zal afnemen. Beargumenteerd kan worden dat dit wordt gecompenseerd door een toename van de instroom van niet-traditionele studenten. Immers, de kennis- en daarmee samenhangend de scholingsbehoefte blijft bestaan. Naar alle waarschijnlijkheid zal deze in een kennisintensieve samenleving alleen nog maar toenemen. Deze argumentatie houdt stand onder de conditie dat aan de veranderende vraag tegemoet wordt gekomen door een voldoende en adequaat aanbod. Een conditie waarbij op dit moment enkele kanttekeningen kan worden geplaatst. In voorgaande paragrafen is aangegeven dat het Nederlandse hogeronderwijssysteem niet uitblinkt daar waar het de toegankelijkheid voor niet-traditionele studenten betreft. De erkenning van verworven competenties (evc) vindt nog slechts mondjesmaat plaats. Hieraan gekoppeld: credit transfer bestaat nog nauwelijks en zeker niet in de zin van het door de jaren heen verzamelen van credits die vervolgens tot een bepaalde certificering leiden. HBO-bachelors stromen niet of nauwelijks op universitair master-niveau in. Deeltijd-onderwijs is op z'n retour en 'alternatieve' vormen (duaal onderwijs e.d.) hebben nog geen grote vlucht genomen, waarbij tevens kan worden aangetekend dat deze vormen organisatorisch complex zijn hetgeen mogelijke problemen kan veroorzaken bij een eventuele aanzienlijke opschaling. Het zijn niettemin deze aspecten die ons inziens cruciaal zijn voor een adequaat functionerend hogeronderwijsstelsel in de toekomst, dat effectief en efficiënt kan inspelen op de uitdagingen van de kennisintensieve samenleving. De logische consequentie hiervan is dat, gegeven de huidige stand van zaken, een substantiële veranderingsslag noodzakelijk zal zijn om aan de veranderende vraag tegemoet te kunnen komen. Het is op zijn minst twijfelachtig of een dergelijke slag op de korte termijn gemaakt kan worden. Bepalende factoren in deze zijn zowel de beschikbare capaciteit bij instellingen – mensen en middelen – en de vigerende 'mind set' binnen het hoger onderwijs – veranderingsgericht versus behoudend. Zonder nu te vervallen in vergaande generalisaties, lijkt het gerechtvaardigd vraagtekens te plaatsen bij het (kunnen) voldoen aan deze condities. Dit brengt ons tot de conclusie dat een forse heroriëntatie noodzakelijk is *indien* de door ons geschetste ontwikkelingen zullen doorzetten, maar dat de condities hiervoor momenteel niet optimaal zijn.

Tegen deze redenering kan worden ingebracht dat indien de traditionele aanbieders niet aan de veranderende vraag tegemoet komen, de markt er voor zal zorgen dat niet-traditionele aanbieders dit zullen doen. Waarbij dan met name wordt gedoeld op private aanbieders, nationaal en internationaal. Hoewel de concurrentie in het hoger onderwijs op termijn ongetwijfeld zal toenemen en niet-traditionele aanbieders sterker dan voorheen op de Nederlandse markt zullen gaan opereren, is het de vraag of hiermee voldoende tegemoet kan worden gekomen aan de door ons verwachte veranderende vraag naar post-initieel hoger onderwijs. Op zijn minst zijn er infrastructurele beperkingen daar waar het bèta- en techniekstudies betreft. En de financiële toegankelijkheid blijft een punt, evenals de "kleine letteren problematiek": wat te doen op die terreinen waar nauwelijks tot geen koopkrachtige vraag is? Nog los hiervan rijst de vraag naar kapitaalvernietiging: de grote investeringen over de jaren heen in een publiek hogeronderwijsbestel, dat dan maar door "de markt" gesaneerd moet worden?

Bovenstaande beschouwing inzake de herdefiniëring van initieel en post-initieel hoger onderwijs is problematiserend van aard. Wij schetsen enkele mogelijke ontwikkelingen die negatief kunnen uitwerken voor één van de sterke kanten van ons huidige stelsel: de toegankelijkheid. Ons inziens zijn deze ontwikkelingen reëel, hetgeen impliceert dat wij verwachten dat bij ongewijzigd beleid de negatieve effecten inderdaad kunnen optreden. Beleid dient hierbij opgevat te worden als de gedeelde verantwoordelijkheid van instellingen en overheid. In hoeverre het post-initieel onderwijs opgevat moet worden als quasi-collectief goed is voor een belangrijk deel een politiek vraagstuk. Naast het element van de toegankelijkheid en het produceren van een voldoende hoeveelheid hoger opgeleiden, speelt ook de vraag naar (excellente) kwaliteit een belangrijke rol. In de initiële programma's wordt een bekend arsenaal aan kwaliteitszorgsystemen gehanteerd. Op de post-initiële markt is eveneens een streven naar kwaliteitsborging door middel van accreditatie. Beide vormen bieden echter slechts informatie over een minimumniveau. Er worden discussies gevoerd om met accreditatie ook extra kwaliteiten te kunnen aanduiden, maar het is zeer de vraag of dit in de nabije toekomst kan worden gerealiseerd.
De discussies over kwaliteit en differentiatie in kwaliteit hebben ook een directe relatie met de condities voor excellentie. Die zijn, zoals eerder aangegeven, op dit moment niet echt goed. Op het gebied van onderwijs is de beoogde invoering van selectie een belangrijke stap ter realisering van excellentie. Omdat er echter geen ontwikkelingen zijn die ook differentiatie in de kwaliteit stimuleren is het zeer onzeker of de condities voor excellentie op dit vlak beter zullen worden.

Mogelijk dat er een hoogvlakte ontstaat maar er zijn vooralsnog geen instrumenten te vinden die het ontstaan van pieken stimuleren.

Een cruciale factor bij het ontstaan van differentiatie naar kwaliteit is, naast het mogelijk maken van selectie, de wetenschappelijke staf. De kwaliteit van de staf en de verschillen daarin zijn van groot belang voor het bepalen van de kwaliteit van zowel afgestudeerden als onderzoek en de verschillen daarin. Hoewel er in de reguliere sector ontwikkelingen op het vlak van arbeidsvoorwaarden zijn die differentiatie stimuleren, is het de vraag of de reguliere sector voldoende aantrekkingskracht op (excellent) personeel heeft om deze niet over te laten kiezen voor de niet-reguliere sector. In die sector zijn minder beperkingen in de mogelijkheden om differentiatie toe te passen.

Een laatste aspect in de discussie over kwaliteit en excellentie is de koppeling tussen onderwijs en onderzoek. Het is een gangbare opvatting dat de combinatie van onderwijs en onderzoek essentieel is voor de kwaliteit van het wetenschappelijk onderwijs. Een dergelijke combinatie bestaat (op papier) in de reguliere universiteiten. Bij de andere aanbieders ontbreekt deze koppeling veelal. In hoeverre dit leidt tot een daling in kwaliteit is op dit moment een open vraag. Bedacht moet worden dat het private aanbod zich vooralsnog beperkt tot enkele sectoren waar een grote vraag bestaat en waar de kosten voor de aanbieders relatief laag zijn, zoals de economisch- en management georiënteerde mastersprogramma's.

6.3 Tot slot

In het voorgaande hebben wij ons bewust geconcentreerd op het Nederlandse hogeronderwijsbestel. Echter, het moge duidelijk zijn dat de door ons geschetste ontwikkelingen evenzeer gelden voor de ons omringende landen. Ook daar geldt dat indien de tendensen die wij hebben geschetst doorzetten, een aanzienlijke slag van het publieke bestel wordt gevraagd. In internationaal vergelijkend onderzoek wordt het Nederlandse hogeronderwijsstelsel én het hogeronderwijsbeleid veelal getypeerd in termen van een voorbeeldland voor continentaal Europa. Om deze voorbeeldpositie te handhaven zal het noodzakelijk zijn een adequaat besturingsarrangement te ontwikkelen dat ons in staat stelt potentieel marktfalen te corrigeren en het publieke onderwijsbestel onlosmakelijk onderdeel te laten uitmaken van de kennisintensieve samenleving. Instrumenten gericht op het behoud van toegankelijkheid, gegeven de huidige sterke kanten van het bestel, lijken hierbij een essentiële rol te spelen.

7 Referenties

Askling, B. (2000), Higher education and staff in a period of policy and system change. In: Ph. Altbach (ed.), *The changing academic workplace. Comparative perspectives*. Boston: Boston College Center for International Higher Education, 193-220.

AWT (1998), *De structurele behoefte aan informatici*, Sdu, Den Haag

AWT/Onderwijsraad (1999), *HBO en Kenniscirculatie*, Advies van AWT en Onderwijsraad

Bartlett ,W & Le Grand, J. (1993). The Theory of Quasi-Markets in: Le Grand, J. & Bartlett, W. (eds.) *Quasi-markets and social policy*, London. p.13-34.

Beverwijk, J., P. Boezerooy, F. Kaiser, A. Klemperer en L. van de Maat (2000), *Up-date report Winter 1999/2000 CHEPS Higher Education Monitor.* Enschede: CHEPS.

BMBWK, Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture (2000c). *Erklärung der Bundesregierung zu aktuellen Fragen der Forschungs- und Technologiepolitik* (Declaration of the Federal Government on Current Issues in Research and Technology Policy). Wien.

BMBF (2000a), Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Grosser Zuspruch für das Programm anwensungsorientierte Forschung und Entwicklung an Fachhochschule,* Pressemitteilung 186

Boezerooy, P. (1999), *Higher education along the lines. Trend report CHEPS Higher Education Monitor.* Enschede: CHEPS.

Boezerooy, P. en H. Vossensteyn (1999), How to get in? A comparative overview of access to higher education, *Higher Education in Europe* 24(3), 349-358.

CBS (1998), Werken en Leren 1998, Feiten en cijfers over de arbeidsmarkt en het onderwijs in Nederland, Den Haag

CHEPS (1994), *The length and articulation of Bachelor and Master degrees in Anglo-Saxon higher education systems, a four country comparison*, CHEPS, Enschede

Commissie der Europese Gemeenschappen (2000), *Een memorandum over levenslang leren,* Brussel

Commissie Transparant Toezicht Hogescholen (2000), De raad van toezicht in het hbo, Transparant, onafhankelijk en deskundig toezicht, HBO-Raad, Den Haag.

DFEE (2001), The level of highest qusalification held by young people and adults: England 2000, SFR 06/2001, http://www.dfee.gov.uk/statistics/DB/SFR

Eurydice (2000), *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member states of the European Union*, Brussels

Groot, W., H. Maassen van den Brink, E. Plug, H. Oosterbeek, D. Webbink (1999*), Is er een tekort aan technisch-opgeleiden*?, Welboom, Utrecht

Higher Education Funding Council (1997), *Research assessment: consultation.* Circular RAE 2/97. Bristol: HEFC

Huisman, J. en F. Kaiser (eds.) (2001), *Fixed and fuzzy boundaries in Higher Education, A comparative study of (binary) structures in nine countries*, AWT Achtergrondstudie 19, SDU, Den Haag

Kaiser, F. , P. van der Meer, J. Beverwijk, A. Klemperer, B. Steunenberg, A. van Wageningen*, Market type mechanisms in higher education, A comparative analysis of their occurrence and discussions on the issue in five higher education systems,* CHEPS, Enschede, 1999

Marginson, S. (1997) *Markets in Education*, Allen & Unwin, St Leonards

Nederlands Observatorium van Wetenschap en Technologie (2001), *Wetenschaps- en Technologie-indicatoren 2000.* Zoetermeer: OcenW/Merit.

Schrier, E. and F. Kaiser, *Intermediate qualifications, A comparative analysis of intermediate qualifications in national higher education systems in nine West-European countries*, CHEPS, Enschede

SER (1999), *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2000*, SER, Den Haag,

Statistics België (1996), *Structure and Distribution of earnings survey, Analysis* 1995

Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarkt Onderzoek, *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, jaarboek 1996*, 1997

UVM (2000), *De videregående uddannelser i tal*, http://www.uvm.dk/pub/2000/videre.htm

UVM (2000d), *15 mio kr. til at styrke udbuddet af erhvervsrettet efter- og videreuddannelse*, press release 21 December 2000, http://www.uvm.dk/nyt/pm2112.htm

Van der Veen, R. (1997). 'Marktwerking en sociaal beleid: doelmatigheid en rechtvaardigheid van sociaal beleid bij privatisering van sociale risico's en invoering van quasi-markten.' *Tijdschrift voor Politieke Ekonomie* 20 (2) 194-210.

Vossensteyn, H. (1997), *Access: selection and affordability. A comparative analysis of the barriers for entrance in higher education in nine West-European countries*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

Vossensteyn, H. (1999), Where in Europe would people like to study? The affordability of higher education in nine Western European countries, *Higher Education* 37, 159-176.

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

Werkzoekende schoolverlaters, VDAB

Bijlage I

Tabel I.1: Graduation rates in tertiary education type A by duration of programme (1998)

	Medium first degree (3>5 yrs)	long first degree (5-6 yrs)	very long first degree (6< yrs)	total
Verenigd Koninkrijk	33.2	1.9	0.1	35.2
Nederland	33.3	1.3		34.6
Finland	15.7	14.6		30.3
Zweden	23.0	2.0	0.1	25.1
Frankrijk	18.0	5.1	0.9	24.0
Country mean	17.5	5.5	0.2	23.2
Vlaanderen	10.8	5.6	1.0	17.4
Duitsland	4.8	11.2		16.0
Oostenrijk	0.5	13.2		13.7

bron: OESO, EaG2000, Table C4.2

Tabel I.2: Distribution of the population 25 to 64 years of age by level of educational attainment (1998)

	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	4+5+6
Oostenrijk	5.7	4.5	6.2	16.3
Frankrijk	0.2	10.1	10.5	20.8
Verenigd Koninkrijk		8.2	15.4	23.6
Country mean	2.0	7.7	14.1	23.8
Nederland			24.2	24.2
Denemarken		19.8	5.4	25.2
België		13.5	11.8	25.3
Duitsland	4.4	9.0	14.0	27.4
Zweden		15.4	12.6	28.0
Finland[1]		16.7	12.8	29.4

bron: OESO, EaG2000

Tabel I.3: Distribution of the labour force 25 to 64 years of age by level of educational attainment (1998)

	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	4+5+6
Oostenrijk	6	5	8	19
Frankrijk	0.2	11	12	23
Verenigd Koninkrijk		9	17	27
Denemarken		22	6	28
Nederland			28	28
Zweden		16	14	30
Country mean	5	10	16	31
Duitsland	5	10	16	31
België		17	16	33
Finland[1]		18	15	33

bron: OESO, EaG2000

Bijlage II

Voor het internationaal vergelijken van de productie van 'masters' is gekozen voor de omvang van de beroepsbevolking als referentiegrootheid. De scores op deze indicator wijken voor Oostenrijk en Duitsland, en in mindere mate voor Finland en Zweden, af van het beeld wat op grond van UNESCO gegevens ten aanzien van de (bruto) participatiegraad in het hoger onderwijs naar voren komt (Duitsland en Oostenrijk scoren daar vrijwel gelijk aan Nederland en Finland scoort veel hoger). Een verklaring kan worden gezocht in de lange verblijfsduur in Oostenrijk, Duitsland en Finland (zie tabel II.1). Hierdoor wordt de bruto participatiegraad voor deze landen te hoog ingeschat (zie Boezerooij en Kaiser, 2001 en bijlage I) en zijn de afgestudeerden ook relatief oud. [20]

Hoewel de hieronder gepresenteerde ratio's vrij grove benaderingen zijn van rendement en studieduur bieden ze enkele interessante inzichten. Opvallend is het lage 'rendement' in Verenigd Koninkrijk master, Duitse universiteiten en de Deense bachelor. Het extreem hoge 'rendement' voor de Finse bachelor aan universiteiten is een gevolg van de sterke daling in instroom in begin jaren negentig, gevolgd door een sterke groei. Opvallend is ook de zeer lange verblijfsduur in Oostenrijk. Ook in Finland (bachelor AMK en master) en Duitsland (master) is de verblijfsduur hoog. Zoals hierboven al is vermeld kan de lange verblijfsduur in Oostenrijk, Duitsland en Finland als een belangrijke verklaring worden gezien voor de inconsistentie in de rangordening van de hogeronderwijssystemen naar participatiegraad en naar uitstroom als percentage van de beroepsbevolking.

[20] Als bij een gelijke productie van afgestudeerden de gemiddelde leeftijd van afstudeerders in land A significant hoger is dan in land B dan zal de indicatorscore voor land A lager zijn dan voor land B. In land B zitten afgestudeerden namelijk langer in de beroepsbevolking.

Tabel II.1: Instroom, studenten en uitstroom met diploma, naar type programma

bachelor	instroom 93	Studenten 97	uitstroom 97	*uit/in*	*uit/stud*	*stud/in*
Oostenrijk	693	5773	470	*68%*	*8%*	*8.3*
Denemarken	33997	116588	19012	*56%*	*16%*	*3.4*
Finland (AMK)	8292	58590	6049	*73%*	*10%*	*7.1*
Finland (univ)	828	4737	2572	*311%*	*54%*	*5.7*
Vlaanderen	19108	70385	16211	*85%*	*23%*	*3.7*
Frankrijk			133730			
Duitsland	91487	438386	75641	*83%*	*17%*	*4.8*
Nederland	62099	280162	52216	*84%*	*19%*	*4.5*
Zweden			6884			
VK	358012	989389	263671	*74%*	*27%*	*2.8*
Master						
Oostenrijk	19752	219162	15811	*80%*	*7%*	*11.1*
Denemarken	9044	48922	8078	*89%*	*17%*	*5.4*
Finland	16503	116966	10893	*66%*	*9%*	*7.1*
Vlaanderen	12671	69153	8631	*68%*	*12%*	*5.5*
Frankrijk			48400			
Duitsland	188144	1394372	109400	*58%*	*8%*	*7.4*
Nederland	32990	159457	23388	*71%*	*15%*	*4.8*
Zweden			4866			
VK	141791	142165	77200	*54%*	*54%*	*1.0*
niet in te delen						
Denemarken			1044			
Vlaanderen	6174	27395	4210	*68%*	*15%*	*4.4*
Frankrijk			87732			
Duitsland			27929			
Zweden	38508		22078	*57%*		

noot: uit 97/in 93 is een benadering voor het rendement van de opleiding. Student 97/in 93 is een benadering voor de studieduur

Een andere gedeeltelijke verklaring voor het grote verschil ligt in de relatieve omvang van de beroepsbevolking. Is die omvang relatief klein dan leidt dat tot een hogere score dan wanneer de beroepsbevolking relatief groot is (aan de bevolking gerelateerd). Duitsland en Oostenrijk hebben een relatief grote beroepsbevolking terwijl Vlaanderen en Nederland een relatief kleine beroepsbevolking heeft. Het beeld dat een relatief grote beroepsbevolking zal leiden tot een relatief lage score wordt echter doorkruist door het Verenigd Koninkrijk (gemiddelde omvang maar toch hoge score) en Denemarken (grote beroepsbevolking en hoge score).