

Een voorstel tot alternatief onderwijsbeleid (II)

D. KALLEN

Pedagogisch-didactisch Instituut, Universiteit van Amsterdam

1. Voorwaarden en trends

De in mijn eerste artikel* aangehaalde motieven voor het invoeren van recurrent education hebben alle betrekking op de verbetering en intensivering van de interactie tussen onderwijs en maatschappij. Dat heeft belangrijke gevolgen voor het te voeren beleid.

De noodzaak van interactie komt voort uit het feit dat het onderwijs edukatieve zowel als maatschappelijke doelstellingen heeft.

Het is voorts steeds duidelijker geworden dat géén van deze doelstellingen via het onderwijs alléén bereikt kan worden. Tal van recente onderzoeken, vooral in de Verenigde Staten¹ tonen aan dat het t.a.v. belangrijke dingen als beroepsniveau, inkomen en maatschappelijke gelijkheid een betrekkelijk zwak beleidsinstrument is.

De voorstanders van recurrent education gaan er van uit dat dit geringe effect voor een gedeelte te wijten is aan de geïsoleerde positie van het onderwijs t.o.v. de maatschappij en aan de gebrekkige coördinatie van het onderwijsbeleid met andere beleidssectoren. De eerste daaruit te trekken algemene indicatie voor het te volgen beleid is dat het nauw gecoördineerd moet worden met dat op andere terreinen: sociaal, cultureel, economisch. Met coördinatie wordt geen aanpassing in één richting bedoeld. In de gangbare opvattingen betreffende recurrent education' en 'éducation permanente' wordt veel belang gehecht aan een aanpassing van het

algemene maatschappelijke beleid aan de behoeften die uit het permanente onderwijs voortkomen. Aanpassing in een dubbele zin: in de eerste plaats in de zin van 'supporting social and economic action in the home and neighbourhood, in income, taxation and housing policies', in de tweede plaats door op deze terreinen ruimte te scheppen voor de vervulling van de verwachtingen en behoeften die in 'recurrent education' zijn gekweekt. Vanuit het onderwijs gezien is dit een emancipatorische functie: het gaat hier niet om een vrome wens, maar om het uitrusten van het individu met de intellectuele middelen en de attitudes die hem in staat zullen stellen en hem zullen motiveren, maatschappelijke veranderingen tot stand te brengen².

In zijn 'Theorie van het Onderwijsbeleid' heeft Prof. Idenburg een dergelijk in het bredere sociale, culturele en economische kader gevoerd onderwijsbeleid getypeerd als 'konstruktief'.

Hij heeft daarmee aan een indertijd door Minister Th. Rutten voorgestaan concept nader vorm gegeven.

In geen enkel mij bekend land is een dergelijk beleid voor 'recurrent education' (of voor 'éducation permanente') reeds uitgewerkt. Wél begint men er hier en daar de uitgangspunten van te formuleren en de eerste stappen te zetten voor het organiseren van de benodigde research, overleg en planning. Daarbij is vooralsnog omwille van de vergaande maatschappelijke implicaties van een consequent doordacht systeem van 'recurrent education', een periode van breed sociaal overleg nodig eer men tot meer concrete voorbereiding kan overgaan. Het

* *Pedagogische Studiën* 1973 (50) 427-436.

invoeren van 'recurrent education' is een zaak van tientallen jaren en vereist een brede maatschappelijke consensus waaraan het tegenwoordige onderwijsbeleid niet zozeer behoefte heeft gehad.

Op het internationale vlak houden de Unesco, de Raad van Europa, de International Labour Organisation (ILO), de European Cultural Foundation en de OESO zich sinds enkele jaren intensief bezig met 'lifelong learning', 'éducation permanente' en 'recurrent education'. De eerstvolgende Conferentie van Europese Ministers van Onderwijs in Stockholm in 1975 heeft 'Recurrent education' als thema gekozen.

In de OESO en de ILO wordt aan onderwijs aandacht besteed in het bredere sociale en economische kader van deze organisaties. Het is interessant te zien, hoe een onderwijs-beleidsaanzet met implicaties voor die sectoren in deze twee gevallen wordt geïnterpreteerd.

In het OESO Directorate for Manpower and Social Affairs is sinds jaren belangrijke research verricht naar wijzigingen in werk- en leefcondities die o.a. deelname aan educatieve en culturele programma's moeten vergemakkelijken³. 'Recurrent education' heeft nu a.h.w. het ontbrekende deel van de gedachtengang aangevuld, door het onderwijsbeleid te schetsen dat aan de aldus gecreëerde mogelijkheden en behoeften tegemoet kan komen.

Daarnaast zal het 'recurrent education' begrip een response moeten krijgen bij degenen die de economische en sociale beleidslijnen voor de toekomst uitzetten. In het bijzonder in het kader van het denken over de grenzen en mogelijkheden van verdere economische groei (de Club van Rome is vanuit de OESO gefinitieerd), van het denken rond een intersectoraal sociaal beleid, betreffende 'social indicators' etc.

'Recurrent education' levert daarvoor betere aanknopingspunten dan het tegenwoordige onderwijsbeleid omdat zijn doelstellingen onmiddellijke maatschappelijke implicaties hebben.

In het ILO programma is 'recurrent education' een potentieel essentiële faktor in de strijd om volledige werkgelegenheid, met name in de ontwikkelingslanden. In het World Employment Programma, geleid door onze landgenoot Emmerij, wordt de nadruk gelegd op de noodzaak tot herstructurering van het onderwijsbeleid in deze landen. Het evenwicht tussen een vaak buiten alle proporties gegroeid en humanistisch georiënteerd formeel onderwijsstelsel op secundair en hoger niveau en de maatschappelijke behoefte aan de daar verkregen kwalificaties dient hersteld te worden, al was het slechts om het ernstige verschijnsel van structurele werkloosheid van abiturienten van secundair en hoger onderwijs te kunnen oplossen. Voor Ceylon suggereert de ILO een algemeen verplichte period van beroepsuitoefening na de voltooiing van het secundaire onderwijs, gevolgd door selectief hoger onderwijs⁴.

Verscheidene Unesco leden-staten hebben ernst gemaakt met het uitwerken van concrete richtlijnen voor een beleid van 'éducation permanente', m.n. Algerije, Argentinië (de staat Buenos Aires), Peru en Tanzania. Een van de belangrijke nu reeds zichtbare gevolgen van deze inspanningen is het feit dat landen die zich lange tijd tevreden gesteld hebben met het kopiëren van de onderwijsstelsels van de Europese landen nu voor het eerst een onderwijsbeleid ontwerpen dat beantwoordt aan hun specifieke behoeften.

Op het nationale vlak kunnen drie soorten aanpak onderscheiden worden. De eerste vindt zijn inspiratie nagenoeg uitsluitend in de vraag naar post-secundair onderwijs van de kant van een nieuwe cliëntèle. Het gaat hier om kandidaten die vaak niet de gebruikelijke middelbare opleiding gevolgd hebben, om volwassenen die een beroep uitoefenen en zich slechts part-time of in hun vrije tijd voor het onderwijs vrij kunnen maken. Voor deze nieuwe klanten moet 'open admissions' en 'time-free' en 'space-free' hoger onderwijs gecreëerd worden. Maar ze hebben ook behoefte aan nieuwe programma's en nieuwe onderwijsmethoden. Wat vaak begint als een kopie van het gebruikelijke hoger onderwijs,

ontwikkelt zich aldus vaak tot een goed aan de nieuwe behoeften aangepast programma.

Empire State College in New York noemt zichzelf 'an institution which removes the traditional constraints of time, place and method'⁵. Het is een weldoordachte poging om een specifiek onderwijs te creëren voor een geheel nieuwe cliëntèle, die anders nooit haar weg naar het hoger onderwijs gevonden zou hebben.

De Engelse Open Universiteit was eveneens bedoeld voor een cliëntèle die qua vooropleiding, motivering en sociale situatie zich niet gemakkelijk tot de traditionele instellingen van hoger onderwijs gericht zou hebben, maar over haar sukses te dien aanzien zijn de meningen zeer verdeeld⁶. In de Verenigde Staten zijn tal van voorbeelden van dergelijke 'non-traditional form of study'⁷ te vinden. Ze kunnen dienen als focus voor de ontwikkeling van 'lifelong' of 'recurrent education', maar enkel dan wanneer ze opgenomen worden in een welgepland beleid. Op het ogenblik staan ze te zeer in de schaduw van de traditionele programma's en instellingen om een eigen gezicht te kunnen vinden en werkelijk innovatief te kunnen zijn.

Een tweede aanzet is te vinden in Frankrijk en de Duitse Bondsrepubliek. Ze komt uit een geheel andere hoek, nl. vanuit de behoeften van de arbeidsmarkt. In beide landen worden 'éducation permanente' en 'Weiterbildung' vooral vanuit de kringen van werknemers en werkgevers bediscussieerd en bevorderd. In de afgelopen jaren zijn in beide landen op basis van overleg tussen de sociale partners wettelijke regelingen tot stand gekomen waarin voor de arbeidende bevolking of voor groepen daarvan de condities vastgelegd zijn waaronder studieverlof opgenomen kan worden. Maar deze ontwikkeling is nagenoeg ongemerkt voorbijgegaan aan het formele onderwijs en dit loopt het risico, zijn kansen om een beslissende rol in het proces te spelen voorbij te laten gaan. Het educatieve beleid dat aan het langzamerhand vorm aannemende arbeidsmarktbeleid zou moeten beantwoorden, is er nog niet. Een uitzondering vormen de Duitse Volkshochschulen die een

zeer actief en flexibel beleid van herstructurering en herprogrammering voeren om aldus aan de nieuwe behoeften tegemoet te komen.

Een derde aanzet is te vinden in de Scandinavische landen, m.n. in Noorwegen en Zweden, en in Joegoslavië. De daar bestaande staatscommissies ter herstructurering van het post-secondaire onderwijs moeten het principe van 'recurrent education' in beleidstermen omzetten.

De basis voor overleg en planning is in deze landen veel breder dan in vergelijkbare Angelsaksische situaties: behalve de onderwijswereld zijn de politieke partijen en de arbeidswereld in al haar geledingen (in Zweden bv. de Labour Market Board, de werkgevers en de werknemers) er bij betrokken. Maatschappelijke doelstellingen worden in de opdracht van de commissies vermeld en de reeds voorgestelde beleidsmaatregelen hebben óók betrekking op de maatschappelijke consequenties en randvoorwaarden. De Noorse Commissie heeft haar rapport reeds enkele jaren geleden uitgebracht, de Zweedse U'68 Commission staat op het punt dit te doen.

In al deze gevallen wordt 'recurrent education' gezien als een lange termijn doelstelling. Naargelang de aard en de omvang van het uitgangspunt echter worden in elk van de drie gevallen andere prioriteiten gesteld voor het beleid op korte en middellange termijn:

- 'reactieve' aanpassing van universiteiten en colleges aan een nieuwe cliëntèle, voorlopig zonder te raken aan het bestaande, formele stelsel. De nieuwe voorzieningen worden als tweede-rangspartners aangeplakt tegen de bestaande instellingen en zijn vaak een welkome extra bron van inkomen voor universiteit en staf.

Daarnaast worden geheel nieuwe voorzieningen als 'Universities Without Walls', 'Universities of the Air', 'Open Universities', opgericht. Deze hebben een grotere autonomie dan de zojuist genoemde variant en zijn veelal qua onderwijsmethoden en -inhouden goed aangepast aan de behoeften van de nieuwe studentenbevolking.

- het scheppen van de noodzakelijke voorwaarden op de arbeidsmarkt en in de werksituatie, m.n. door clausules in arbeidsovereenkomsten betr. recht op studieverlof, het flexibel maken van werktijden, regelingen betr. financiering van studie en vooral van gedeerd inkomen, betr. sociale zekerheid gedurende perioden van studie. Aldus wordt ruimte gekweekt voor een vraag naar permanente educatie en eventueel 'recurrent education'. Het zoeken naar onderwijsvoorzieningen die aan deze vraag beantwoorden is een tweede prioriteit en voorlopig wordt het formele onderwijsstelsel niet in planning en overleg betrokken.
- het gelijktijdig onder de loupe nemen van beide terreinen, d.w.z. onderwijs en werk- en leefsituatie. Vandaaruit wordt dan een geïntegreerd educatief en sociaal-economisch geleid van 'recurrent education' ontworpen.

Uit het bovenstaande moet gekonkludeerd worden dat er niet één beleid voor 'recurrent education' is, maar een veelvoud aan mogelijke beleidsvarianten. Welke gekozen wordt hangt in eerste instantie af van de organisatie van planning en overleg. Waar, zoals in Noord-Amerika, het uitsluitend een zaak is van de onderwijswereld (en waar de georganiseerde sociale partners geen belangstelling hebben voor problemen buiten hun belangensfeer), is het voldoende aan de nieuwe manifeste behoeften de adequate handelwijze te koppelen. Men verleent klantenservice, zonder zich af te vragen waar de behoefte vandaan komt, of er misschien een latente behoefte is etc. etc.

Waar, zoals in de Duitse Bondsrepubliek en Frankrijk, het primair een zaak is van de arbeidswereld, gaat de discussie, tenminste voorlopig, aan het formele onderwijs voorbij.

Waar, zoals in Scandinavië en Joegoslavië, een geïntegreerde ofwel intersectorale aanpak gekozen is komen zowel het gehele onderwijsbeleid als de sociale en economische sektor van meet af aan onder het mes.

2. Prioriteiten en knelpunten

De prioriteiten voor het beleid op korte termijn zoals die uit het tot nu toe gevoerde overleg naar voren beginnen te komen zijn een direkt gevolg van de boven vermelde verschillen in uitgangspunten. Zo wordt in de Scandinavische landen en in Joegoslavië de nadruk gelegd op de herstructurering van het secundaire en post-secundaire onderwijs. Het Joegoslavische rapport zegt: 'The present system of post-elementary education would have to be completely reorganised to accord with the concept of recurrent education. Firstly, we would mention *changes in the vertical gradation of present levels of education*. All post-elementary education ('elementary education' in Joegoslavië omvat de 8-jarige basisschool) . . . would become an entity . . . Instead of the present very rigid frontier between secondary and higher education a complete series of subordinatedly arranged levels would be set up, each of which would offer a two-fold opportunity to every person completing it: (i) to proceed to active life outside and (ii) to continue education from the level reached . . . Significant changes are anticipated in *forms of education - in schools and other educational institutions* . . . In these educational institutions both young and older people would receive education, equally and without any restrictions whatsoever.'⁸

Daarnaast wordt in Zweden veel belang gehecht aan het opheffen van de ongelijkheid in genoten onderwijs tussen de oudere en de jongere generatie, de 'intergenerational inequality'. In 1980 zal nog 50 percent van de bevolking tussen 35 en 40 jaar slechts lagere school hebben gevolgd⁹. Deze weinig geschoolde oudere werknemers die niet meekunnen met het tempo van de moderne maatschappij zullen niet gemakkelijk zelf hun weg vinden naar cursussen die aan hun behoeften beantwoorden. Programma's voor deze studenten zouden georganiseerd moeten worden in het kader van de in Zweden wijd-verspreide en populaire studie-cirkels, volkshogeschole en correspondentie cursussen en niet zozeer door de scholen.

In tal van landen wordt voorts de grote ach-

terstand van vrouwen in onderwijs en in deelname aan het maatschappelijke leven als opgave nummer één van 'recurrent education' gezien.

De vraag naar de potentiële cliëntèle van 'recurrent education', naar de bij deze cliëntèle gevoelde behoefte en tenslotte naar het soort programma's dat aan deze behoefte kan voldoen moet beantwoord worden wil men prioriteiten kunnen stellen. Een beleid voor recurrent education dat niet in het verlengde wil liggen van het formele onderwijs moet actief behoefte opwekken en stimuleren. Alleen op die wijze kunnen groepen als de twee bovengenoemde - oudere, weinig geschoolde werknemers en vrouwen die lang geen opleiding meer gevolgd hebben en niet actief aan het maatschappelijke gebeuren deelnemen - tot 'recurrent education' gemotiveerd worden. Aldus kan een 'awakened demand' opgewekt worden, te onderscheiden van het 'backlog demand' dat bv. door de Engelse Open University is aangesproken, evenals door de meeste bekende Amerikaanse programma's¹⁰.

Latente - en derhalve door een gericht beleid op te wekken - behoefte wordt in hoge mate maatschappelijk bepaald. Vanuit de behoeftevraag komt men terecht bij maatschappelijke groepen. De prioriteiten-kwestie is in eerste instantie vanuit die gezichtshoek te beantwoorden en niet vanuit een onderwijskundig gezichtspunt. D.w.z. alvorens vastgesteld kan worden welk soort programma's men gaat aanbieden moet een consensus bereikt worden over de groepen aan wie men prioriteit wil verlenen.

De discussie over prioriteiten begint pas op gang te komen. Behalve de twee reeds genoemde groepen worden gast-arbeiders vaak vermeld als een sociale groep aan wie vanuit een sociaal-maatschappelijk oogpunt voorrang gegeven moet worden.

Tegelijkertijd echter wordt de noodzaak van een blauwdruk voor de herstructurering van het onderwijsbeleid als zodanig gevoeld. Het zou te veel ruimte vergen, in detail op alle aspecten van deze herstructurering in te gaan. Ik wil slechts de voornaamste noemen:

1. Herstructurering van het verplichte onderwijs, waarin een minimaal 'take-off level' bereikt moet worden, waarop 'recurrent education' verder kan bouwen. 'Literacy' alleen is daartoe niet meer voldoende. Aan het begrip dient een nieuwe inhoud gegeven te worden, in de zin van 'sociale rijpheid' die elke jongere bereikt moet hebben alvorens de gemengde of alternerende school-werkcyclus kan aanvangen.
2. Onderbrenging van het gehele post-verplichte onderwijs in één doorlopend en geïntegreerd stelsel, dat echter onderverdeeld is in kleine en korte autonome eenheden (in de Franse terminologie 'unités capitalisables', in de Duitse 'Baukastensystem'). Elk daarvan moet tot een afsluiting leiden die het mogelijk maakt een aan de bereikte kennis en vaardigheidsniveau beantwoordende job op te nemen en tegelijkertijd kwalificeren voor het volgende stadium van studie (cf. het bovenstaande citaat uit het Joegoslavische rapport).
3. Integratie van jeugd- en volwassenen-onderwijs in één stelsel van onderwijs dat toegankelijk is voor studenten van alle leeftijden. Dit houdt in integratie van formeel en informeel onderwijs in één beleid en één stelsel, met behoud van de in het informele onderwijs bestaande diversiteit.
4. Spreiding van de onderwijsmogelijkheden in plaats en tijd zodat ze optimaal toegankelijk zijn voor een maximum aantal studenten. Hierbij kan het bestaande netwerk van volkshogescholen en studie-cirkels (de laatste vooral in Scandinavië) grote diensten bewijzen, maar kan ook een rol vervuld worden door nieuwe niet aan tijd en plaats gebonden voorzieningen als 'open scholen' en 'open universiteiten'.
5. Evaluatie van buiten de school opgedane kennis en vaardigheden en rekening houden met deze gegevens bij toelating tot programma's en bij het ontwikkelen van curricula en methoden.
6. Parallele inrichting van gelijkwaardige full- en parttime programma's, waarbij de part-

- time programma's gecombineerd kunnen worden met de uitoefening van een beroep.
7. Vervanging van het stelsel van eindexamen's, die als toegangskaat tot specifieke beroepsniveaus fungeren, door een stelsel van op elkaar aansluitende, maar voor wat betreft hun waarde op de arbeidsmarkt volwaardige diploma's.
 8. Een systeem van recruiterings-, advies- en begeleidingsvoorzieningen om latente behoeften te activeren en negatieve motivering vanuit bv. woon- en werkmilieu tegen te gaan. Om effect te hebben zullen deze voorzieningen in werk- en woonmilieu geïntegreerd moeten zijn.
 9. Planning en beheer van het stelsel op het nationale, regionale en instellingsniveau door alle er bij betrokken maatschappelijke groeperingen.
 10. Evenwicht in alle programma's tussen algemeenvormende en beroepsvoorbereidende elementen.

Deze inventarisatie van problemen is niet volledig. Men kan ze uitbreiden met stellingen betreffende research, stafbezetting, financiering van het stelsel, verticale en horizontale beroeps-mobiliteit, optimale verdeling van leerstof over de jongere en de oudere leeftijd, taakverdeling tussen verplicht en recurrent onderwijs, complementariteit tussen het educatieve en het culturele beleid etc. etc. Veel van deze problemen horen thuis onder het hier niet besproken hoofdstuk 'sociale en economische randvoorwaarden en implicaties'.

Zonder twijfel zal 'recurrent education' slechts een onderwerp van nationale en internationale discussie blijven en geen realiteit worden als niet aan enkele wezenlijke voorwaarden wordt voldaan. Slechts waar voldoende belangstelling aanwezig is bij sleutelgroepen in de maatschappij die bereid zijn druk uit te oefenen op de publieke opinie en op de politici is er een kans dat de nodige beleidsombuiging op het educatieve, sociale en economische terrein zal plaatsvinden. Tekenend dat deze situatie zich ontwikkelt vindt

men met name in de herhaaldelijk in deze twee artikelen genoemde landen. In al deze landen speelt de wereld buiten het onderwijs daarbij een belangrijker rol dan de onderwijswereld. Vanuit onderwijskundig gezichtspunt komt een beslissende rol toe aan het opnieuw doordenken van structuur en doelstelling van het onderwijs tussen 16 en 19. In die periode zal naar algemene opvatting de basis voor het 'recurrent' proces gelegd moeten worden, met name door een polyvalent onderwijs te bieden, d.i. een onderwijs dat zowel op een beroep voorbereidt (zonder daarom persé rechtstreeks beroepsvormend hoeven te zijn) als op verdere studie. Daartoe is het invoeren van een praktijk-element waarin voelingsname met de realiteit buiten de school plaatsvindt onontbeerlijk. De meningen lopen uiteen of deze praktische training en ervaring onder de verantwoordelijkheid van de school moet blijven (en misschien ook binnen de school, in werkplaatsen, laboratoria etc.) ofwel onder de verantwoordelijkheid van instellingen buiten de school, incl. bedrijven.

Het OESO rapport voorziet dat 'many young people from the age of 16 or 17 will leave school to seek temporary employment or other meaningful activity' (p. 52). In het Zweedse model begint de combinatie van onderwijs met werk na de secundaire school, maar wordt gesteld dat reeds op de secundaire school eenieder op een beroep moet worden voorbereid alswel algemeen gevormd, om aldus vrij te kunnen kiezen tussen beroepsuitoefening en verdere studie. In het rapport van Parkyn¹¹ begint de combinatie school-werk in het secundaire onderwijs, d.w.z. van 15-18 jaar.

Er is echter algemene overeenstemming over:

1. het *beroepsvoorbereidende* karakter van de in het secundaire onderwijs in te voegen werkervaring. Dat betekent dat voor het 18e of 19e jaar geen beroep meer effectief wordt uitgeoefend.
2. het principe van een verplichte polyvalente opleiding voor alle jeugdigen gedurende het secundaire onderwijs.

Er heerst verschil van mening of na het secundaire onderwijs een verplichte 'break' ingesteld moet worden of niet. In het reeds geciteerde ILO rapport voor Ceylon vervult deze periode van verplichte beroepsuitoefening de functie van een afkoelingsperiode. In Europa valt veel verzet te verwachten tegen een dergelijk voorstel, al is bv. in Frankrijk het idee van een verplichte werkperiode voor alle jongeren tussen secundair en hoger onderwijs wel gelanceerd¹².

Daarnaast vindt het idee van met werk alternerend post-secundair onderwijs aftrek. In Frankrijk met name wordt het voorbeeld van de Engelse 'sandwich-courses' en van Amerikaanse instellingen als Antioch College aangehaald ter staving van het nut van een dergelijke mengvorm.

Noten

1. Zie m.n. Christopher Jenck's 'Inequality', Basic Books, 1972 en Murray Milner Jr., 'The Illusion of Equality', Jossey Bass, San Francisco, 1972.
2. Zie hierover o.a. pp. 47 en 67 vlgd. van no. 2 van de literatuurlijst.
3. Men vindt hieromtrent gegevens in no. 22 van literatuurlijst en eveneens in het onder no. 23 vermelde paper van Rehn.
4. Zie nos. 22 en 23 van de lijst.
5. 'Draft Master Plan 1972' van Empire State College, Saratoga Springs, Jan. 1, 1973 (stencil).
6. Zie bv. de artikelen van Tyrell Burgess en Martin Trow in: *New Society*, 27 april en 4 mei 1972.
7. In juni van dit jaar is 'non-traditional forms of study' in de OESO conferentie over 'Future Structures of Post-Secondary Education' een van de vier thema's geweest.
8. Zie bv. paras 1.3.1 en 2.3.2 van het rapport vermeld onder no. 2 van de lijst.
9. Zie bv. pag. 12-13 van het onder 17 vermelde rapport.
10. Zie voor een analyse van het behoefte-vraagstuk S. M. Miller, 'Demand for Recurrent Education', paper voor de reeds vermelde Conferentie over Recurrent Education gehouden te Washington in maart van dit jaar.
11. In 'Towards a Conceptual Model of Lifelong Education' by George W. Parkyn. Stanford International Development Center, School of

- Education, Stanford University, 1971 (stencil).
12. Door 'Force Ouvrière', een van de drie grote vakbonden.

Literatuur:

1. Equal Educational Opportunity. A Statement of the Problem with special Reference to Recurrent Education. OECD, Paris, 1971.
2. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning, OECD, Paris, 1973.
3. Ph. J. Idenburg, De Utopie in het Onderwijsbeleid. In: *Pedagogische Studiën*, 4, 1972.
4. Alternative Educational Futures in the United States and in Europe: Methods, Issues and Policy Relevance. OECD, 1972.
5. Bruno Stein and S. M. Miller, 'Recurrent Education: An Alternative System', *Rethinking Urban Education: Essays in Honor of Robert Havighurst*, ed. by Walberg and Kopan. San Francisco, Jossey-Bass, 1972.
6. Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York, Harper and Row, 1971.
7. Herbert Gintis, 'Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's 'Deschooling Society'', in: *Harvard Educational Review*, Vol. 42, no. 1, Febr. 1972.
8. *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*, by Edgar Faure e.a. Unesco, Paris, 1972.
9. D. Kallen, Recurrent Education als Alternatief, *Tertiair Onderwijs Blad*, 1e jrg. nr. 4, 1972.
10. Johan Galtung, Social Structure, Education Structure and Life Long Education, *Reviews of National Policies for Education: Japan*, OECD, Paris, 1971.
11. Bertrand Schwartz, *L'école demain*, Paris, 1973.
12. Henri Janne. Permanent Education, an Agent of Change, *Permanent Education, Council of Europe*, Strasbourg, 1970.
13. Frank Newman, e.a. *Report on Higher Education*, Gov. Printing Office, Washington, D.C. 1971.
14. *Less Time, More Options: Education Beyond the High School*, Special Report and Recommendations by the Carnegie Commission on Higher Education. McGraw Hill, New York, 1971.
15. Thomas F. Green, Schools and Communities: A Look Horward, *Harvard Educational Review*, Vol. 39, Number 2, Spring 1969.
16. D. Kallen, Onderwijsplanning in perspectief. Bundel 'Bijdragen uit de Onderwijswetenschap-

- pen' (red. Dr. J. A. van Kemenade, Samson, Alphen a.d. Rijn, 1973).
17. Jarl Bengtsson, The Swedish View of Recurrent Education, *Recurrent Education: Policy and Development in OECD countries*, OECD-CERI, mimeographed document, 1972.
 18. Ake Dalin, Recurrent Education in Norway, in serie: *Recurrent Education: Policy and Development in OECD countries*. OECD-CERI, mimeographed document, 1972.
 19. Recurrent Education in Yugoslavia, in *Recurrent Education: Policy and Development in OECD countries*, OECD-CERI, mimeographed document, 1972.
 20. Hedwig Rudolph e.a. Recurrent Education in the Federal Republic of Germany, *Recurrent Education: Policy and Development in OECD countries*, OECD-CERI, mimeographed document, 1972.
 21. The Learning Society. Report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario. Pre-Publication Copy. Ministry of Government Services, Toronto, 1972.
 22. Matching Employment Opportunities and Expectations: A program of action for Ceylon. ILO, Geneva, 1971.
 23. Louis Emmerij, Some Reflections on the Link between Education and Employment, *Higher Education*.
 24. Peter F. Regan, Normal Solkof and Walter Stafford, 'Recurrent Education in the State of New York', *Recurrent Education: Policy and Development in OECD Member countries*. CERI-OECD, Paris, 1972 (stencil).