

COMPETENTIES ZICHTBAAR MAKEN

Competenties zichtbaar maken

*Een onderzoek naar instrumenten en methoden in Duitsland en Nederland bij
het vaststellen van beroepskennis en beroepsvaardigheden*

Gerd Busse en Jana Eggert

Düsseldorf / Nijmegen

Januari 2006

Vertaling Matthé Drost

ROC Nijmegen
IHK-Vereinigung, Düsseldorf
Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Gerd Busse
Jana Eggert

Competenties zichtbaar maken / Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
ISBN 90-77202-16-1
NUR 840

© 2006 Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

Tekstopmaak: Rian van Leeuwen, Marijke Linssen en Yvonne Meeuwssen, ITS Nijmegen
Omslag: ROC Nijmegen, Grafische werkplaats
Druk: ROC Nijmegen, Grafische werkplaats
Vertaling: Matthé Drost

ROC Nijmegen, Wolfskuilseweg 279, NL-6542AA Nijmegen, Tel.: 0031-24-381.32.00
IHK-Vereinigung, Goltsteinstr. 31, D-40211 Düsseldorf, Tel.: 0049-211-367.02.61
KBA, Postfach 1422, NL-6501 BK Nijmegen, Tel.: 0031-24-365.35.20

Inhoudsopgave

0	Inleiding	1
Deel I – Ontwikkelingen op de Europese arbeidsmarkt en de Europese onderwijspolitiek: determinanten van het actuele competentiedebat		3
1	Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt	5
2	Een vergelijking van de diplomering en kwalificering van het beroepsonderwijs in Europa	7
3	Paradigmawissel: van kwalificaties naar competenties?	11
3.1	De stand van zaken rond de discussie over competenties in Duitsland	11
3.1.1	Leren en werken in Duitsland	11
3.1.2	Paradigmawissel: van kwalificaties naar competenties?	14
3.1.3	De responsiviteit van het Duitse beroepsopleidingssysteem	16
3.2	De “omslag naar competenties” in Nederland	19
3.2.1	Werken en leren in Nederland	19
3.2.2	“competenties” als nieuwe determinant van het onderwijsbeleid in Nederland	22
3.2.3	Competenties versus kwalificaties: een poging tot afbakening op zijn Nederlands	23
3.2.4	De herstructurering van het Nederlandse beroepsonderwijs	25
Deel II – De praktijk van het vastleggen en beoordelen van competenties		29
4	Methoden en instrumenten voor het meten van competenties in Duitsland en Nederland	31
4.1	Duitsland: de “Externenprüfung” (Examinering voor externen) en het “Referenzmodell Weiterbildungspass” (referentiemodel nascholingspas)	31
4.2	Nederland: ervaring met het erkennen van Eerder Verworven Competenties (EVC)	34
4.2.1	Van de erkenning van kwalificaties naar de erkenning van competenties	34
4.2.2	EVC – wat steekt daarachter?	36
4.2.3	EVC-methoden en –instrumenten	37
5	Samenvatting	41
	Literatuur	45

0 Inleiding

Zowel in Duitsland als in Nederland worden discussies gevoerd over het begrip beroepscompetentie, dat steeds meer de term beroepskwalificatie gaat vervangen. Daarbij gaat het om meer dan alleen een theoretische uiteenzetting en een begrippenkader. Het betreft de reactie vanuit het beroepsonderwijs op ontwikkelingen, die zich op de arbeidsmarkt afspelen en die volledig nieuwe eisen stellen aan werken en leren. Eisen die maar deels in het traditionele kwalificatiebegrip zijn in te passen. Het gaat echter ook om de noodzaak meer transparantie van het beroepsonderwijs te creëren, binnen de eenwording van Europa, waarbij het niet alleen gaat om vrijheid van goederen- en kapitaalverkeer, maar ook om een vrije keuze van de arbeidsplaats. Kortom: het betreft antwoorden op de vraag, hoe iemand, die in land A een beroep geleerd heeft, dat beroep in land B uit kan oefenen. Hierbij hoopt men, teruggrijpend op het competentiebegrip, oplossingen te vinden.

Daarna gaat het om de langzame overgang van het kwalificatiebegrip naar het begrip competentie. Om de huidige discussie te kunnen begrijpen is het belangrijk, eerst de historische ontwikkeling resp. de Europese dimensie van dit proces kort toe te lichten. Daarna houden we ons bezig met het “competentie”-debat resp. hoe het beroepsonderwijs in Duitsland en Nederland omgaat met de nieuwe eisen die gesteld worden aan werken en leren. Daarbij betreft het ten eerste de uitleg van de begrippen “competentie” en “kwalificatie” en ten tweede om de concrete omzetting van het “nieuwe” competentie-denken in methoden en instrumenten om zulke competenties te herkennen en te waarderen, zoals dat in Nederland plaatsvindt.

De vergelijking tussen Duitsland en Nederland is om meerdere redenen interessant. Op de eerste plaats gaat het om landen met twee verschillende systemen van beroepsonderwijs. In Nederland betreft het een tamelijk schools georiënteerd beroepsonderwijs en in Duitsland een op de praktijk gericht beroepsonderwijs. In Nederland is het in de afgelopen jaren gelukt om een zeer flexibel op de arbeidsmarkt georiënteerd beroepsonderwijs te ontwikkelen. Daar tegenover houdt men in Duitsland vast aan een star duaal systeem met (vermeende) behouden standaarden. Op de tweede plaats heeft men in Nederland de “wending naar competenties” al tot systeemniveau van het beroepsonderwijs geïmplementeerd, met vergaande gevolgen voor het opleiden in het beroepsonderwijs, de leerarrangementen en de certificering, terwijl men zich in het Duitse beroepsonderwijs nog beweegt op het conceptueel niveau en men zich de vraag stelt, of een zo ver doorgevoerd competentiebegrip en de praktische toepassing in het beroepsonderwijs niet eerder de kwaliteit schaadt dan goed doet. Als laatste gaat het om twee buurlanden, die traditioneel niet alleen sterk economisch op elkaar zijn aangewezen, maar waartussen ook veel uitwisseling van arbeidskrachten heeft plaatsgevonden. Zeker in het grensgebied van Duitsland en Nederland stellen werkgevers zich regelmatig de vraag, welke kennis en vaardigheden het diploma van het beroepsonderwijs in het buurland inhoudt en of deze kennis en vaardigheden binnen de eigen eisen van het bedrijf passen.

Dit laatste aspect behelst de vraag die de discussie rond het Europese beroepsonderwijs sinds decennia bezighoudt: hoe kunnen we, als er geen gemeenschappelijke standaarden zijn voor het beroepsonderwijs en de nascholing, de transparantie verbeteren, zodat de beroepsmatige mobiliteit van werknemers in Europa ook praktisch mogelijk wordt. Hier biedt het Duits-Nederlands grensgebied, de Euregio, een interessant onderzoeks- en experimenteerveld, waar op regionaal niveau onderzoeken en pilots uitgevoerd kunnen worden, die voor geheel Europa interessant zijn.

Deel I

Ontwikkelingen op de Europese arbeidsmarkt en de Europese onderwijspolitiek: determinanten van het actuele competentiedebat

Vanaf het begin vindt de discussie over de competentiegerichte beroepsonderwijs haar wortels in twee ontwikkelingen:

- de verandering van de arbeidsmarkt met daaruit volgende eisen aan een vernieuwing van het beroepsonderwijs;
- het naar elkaar groeiend Europa en de noodzaak, om in het beroepsonderwijs tot een vergelijking van kwalificaties en certificaten te komen op Europees niveau.

1 Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt

Arbeid heeft in onze moderne geïndustrialiseerde maatschappij in de afgelopen decennia een dramatische verandering ondergaan. Dit is mede gebeurd door de ontwikkeling van de informatie- en communicatietechnologie (de doorbraak van de computers en haar invloed op nagenoeg alle terreinen van het leven) maar ook door politieke gebeurtenissen (zoals de val van het IJzeren Gordijn) en demografische ontwikkelingen (de vergrijzing van de maatschappij). Tot de belangrijkste ontwikkelingen behoren:

- de globalisering oftewel de wereldwijde aaneenschakeling van economische processen,
- de afnemende betekenis van de productiesector tegenover de dienstensector,
- een vergaande automatisering van productieprocessen met als gevolg een afname van het aandeel van fysieke menselijke arbeid in de productie tegenover de toename van het “hoofdwerk” in de keten van toegevoegde waarde,
- de verhoging van de productiviteit van arbeid,
- de afname van werktijd per week,
- een toenemende complexiteit van het productieproces en gelijktijdige specialisatie bij vaktechnische werkzaamheden,
- de verandering van de betekenis van werk – van werk als middel tot zelfbehoud naar werk als bijdrage aan identiteitsvorming – met vergaande gevolgen voor het individu en de maatschappij.

Deze verandering van arbeid heeft de leeromgeving natuurlijk niet onberoerd gelaten. Door de veranderingen van de eisen die gesteld worden aan het produceren van goederen zijn ook de eisen aan de aard, de omvang en de plaats van het beroepsmatig leren veranderd. Deze veranderingen kan men op de volgende wijze omschrijven:

- de “halfwaardetijd” van kennis neemt in toenemende mate af,
- door de toenemende eisen aan de fysieke mobiliteit van de werknemers worden gelijktijdig de eisen aan de geestelijke mobiliteit en de flexibiliteit hoger,
- door de toenemende complexiteit van het verloop van de productie en de technologische ontwikkelingen neemt de betekenis van praktijkgericht en levenslang leren toe,
- daarmee gelijk opgaand neemt ook het belang van de soft skills of sleutelkwalificaties naast de vakkennis toe,
- beroepsmatig leren wordt meer en meer arbeidsplaatsgebonden leren,
- een toenemende vraag naar “breed inzetbare specialisten” of “gespecialiseerde generalisten” vraagt nieuwe vakoverstijgende leervormen en leerinhouden.

Deze ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat in het wetenschappelijk onderzoek in het beroepsonderwijs het begrip “competentie” een steeds belangrijkere plaats kreeg, en zelfs zo zeer dat experts spreken over een “paradigmawissel” in het beroepsonderwijs (Dehnbostel e.a. 2000, Hövels 2004, Onstenk e.a. 2004). In Nederland is men met de verandering van het beroepsonderwijs naar “competentiegericht onderwijs” veel verder dan in Duitsland. Daar beweegt de “paradigmawisseling” zich tot nu toe eerder op het niveau van beroepstheoretische overwegingen dan als praktische stappen in de richting van een ander aanpak.

2 Een vergelijking van de diplomering en kwalificering in Europa

Een tweede factor, die de huidige discussie rond competenties en competentiegericht beroeps- onderwijs sterk beïnvloed heeft, zijn de bemoeienissen van de Europese Unie om meer transparantie tussen de systemen van beroepsonderwijs in de lidstaten te verkrijgen. Hierbij kunnen we vier aanknopingspunten vinden: 1) de EU-brede erkenning van beroepscertificaten, 2) het zgn. EU-overeenstemmingsproces voor bevoegdheidsbewijzen bij beroepen, 3) de “Europass Mobiliteit” (voormalig “Europass Beroepsonderwijs”) en 4) de “Europass CV”.

De erkenning van beroepscertificaten binnen de EG

Een wederzijdse *formeelrechtelijke* erkenning van kwalificaties binnen de EU bestaat er alleen voor de zgn. “reguliere beroepen” (zoals artsen en verpleegkundigen), waarbij de beroepsuitoefening verbonden is aan een verplicht einddiploma. Een algemeen geldende erkenning van certificaten voor het secundaire beroepsonderwijs bestaat echter niet.

Op Europees niveau zijn er twee zgn. algemene richtlijnen. Allereerst is er de zgn. “Algemeen stelsel van erkenning van hoger-onderwijsdiploma’s” 89/48/EEG van 21 december 1988. Daarnaast kennen we de richtlijn 92/51/EEG van 18 juni 1992 die de erkenning regelt van de bewijzen voor bevoegdheid voor beroepen beneden het niveau van de Hogeschool. Beide richtlijnen rusten op dezelfde grondslag. Dit houdt in dat de erkenningsregeling steunt op het denkbeeld van wederzijds vertrouwen van de lidstaten in de opleiding van het andere land. In principe geldt ook, dat een vakman, die in zijn thuisland of het land van herkomst voor een beroep volgens de geldende eisen is opgeleid, zijn beroep ook in een andere EU-lidstaat moet kunnen uitvoeren.

De richtlijn geldt voor alle gereguleerde beroepen, dat wil zeggen: opleidingen waarbij voor de toegang en uitvoering van het beroep een diploma of een getuigschrift verplicht is. In Nederland vallen hieronder bijvoorbeeld de kraandrijver, de springstofdeskundige, de tandtechnicus en de verpleegkundige. In Duitsland geldt dit voor bepaalde beroepen in de gezondheidszorg. Ze geldt niet voor beroepen die onderwerp van afzonderlijke richtlijnen en van de eerste richtlijn zijn. Omdat in zowel Nederland als Duitsland de meeste beroepen niet gereguleerd zijn, is de aanvullende richtlijn van minder belang. De daadwerkelijke erkenning van de diploma’s door een buitenlandse werkgever evenals de inschaling van het daarbij behorende salaris richten zich minder op de waarde van het diploma maar veelmeer op de mate van bekendheid en inschatting van de waarde van het diploma in het buitenland.

Falende afspraken in de EG rond de bevoegdheidsverklaringen in het beroepsonderwijs

Een belangrijke stap in de richting van een grotere transparantie in Europese diplomering en de erkenning ervan is beschreven in “het proces rond de afspraken over de proeve van bekwaamheid in het beroepsonderwijs tussen de lidstaten in de Europese gemeenschap” uit het jaar 1985. De onderzochte beroepen werden in vijf niveaus verdeeld, van ongeschoold werk tot gediplomeerd door een hogeschool, waarbij de diploma’s van het Duitse duale systeem van het twee na laagste niveau 2 (“Pflichtschulen und Berufsausbildung einschließlich Lehre”) er aan toegevoegd werden. Vele opleidingen, die inhoudelijk vergelijkbaar zijn met een Nederlandse

voltijds opleiding, werden ingedeeld bij niveau 3. Deze achterstelling van de duale opleiding tegenover de voltijds beroepsopleiding heeft in het verleden in de politiek rond de beroepsopleidingen tot heftige discussies en veel strijd geleid. In de praktijk speelden deze afspraken een zeer ondergeschikte rol en midden jaren negentig werden de pogingen daartoe opgegeven.

Europass Mobiliteit

Een andere maatregel beweegt zich op het niveau van bilaterale of internationale certificering van beroepsopleidende certificaten en diploma's en tot grensoverschrijdende vergelijking en erkenning van kwalificaties en wordt de zgn. "Europass Mobiliteit"¹ (voormalig EUROPASS-beroepsopleiding) genoemd. Het doel van "Europass" is de verbetering van de grensoverschrijdende mobiliteit in Europa, zonder daarbij de organisatie en de inhoud van de nationale systemen van het beroepsopleiding en de regeling van de beoordeling van diploma's en verklaringen van het beroepsopleiding aan te moeten passen. Bij dit document gaat het uitsluitend om een instrument ter verbetering van de transparantie van in het buitenland verworven competenties. Het gaat niet om een formeelrechtelijke erkenning van een in een ander EG-land doorlopen certificering van een beroepsopleiding.

Een "Europass Mobiliteit" krijgt iedereen die een zogenaamde "Europese leerervaring als onderdeel van een beroepsopleiding" heeft afgesloten. De "Europass" kan echter niet door een individu aangevraagd worden maar alleen door het betreffende bedrijf of door de school die de beroepsopleiding verzorgt.

De "Europass Mobiliteit" is tweetalig en houdt in:

- informatie over de aard van de beroepsopleiding tijdens welke de "Europese leerervaring" doorlopen werd, en daarnaast de diploma's van de beroepsopleiding of de verworven kwalificaties;
- een verklaring, volgens welke de "Europese leerervaring" een integraal bestandsdeel van de beroepsopleiding in het land van herkomst is;
- informatie over de inhoud van de "Europese leerervaring" en de verworven kennis en vaardigheden;
- informatie over de duur van de "Europese leerervaring";
- informatie over de opleidingspartner in het land van uitvoer;
- informatie over de kwalificaties van de opleider.

Europass CV

De "Europass CV"² is, net zoals bij de "Europass Mobiliteit" een poging om tot meer transparantie te komen zonder de weg van een bilaterale of Europese erkenning of gelijkstelling van kwalificaties te moeten bewandelen. De "Europese levensloop" is in 13 Europese talen als voorbedrukt formulier te verkrijgen. Het omvat een omvangrijk en gestandaardiseerd overzicht van de sollicitant, van de schoolse en beroepsloopbaan, werkervaring, kennis van vreemde talen en andere, buiten het formele beroepsopleidingssysteem verworven vaardigheden en competenties.

1 Voor de "Europass Mobiliteit" zie de website: www.europass.nl

2 Voor de "Europass CV" zie de website: www.europass.nl

De “Europese levensloop” stelt een supplement ter beschikking voor de “Europass toelichting op het diploma”³ en bevat een gedetailleerde beschrijving van de behaalde kwalificaties met betrekking tot een diploma van een beroep. Het wordt opgesteld door de instelling die het diploma verstrekt heeft en bevat hoofdzakelijk informatie over:

- de verworven kennis en vaardigheden,
- de toegankelijke beroepsterreinen,
- de instantie die de verklaring opstelt en de voor de accreditering bevoegde autoriteiten,
- het niveau van de behaalde diploma’s,
- de verschillende wegen om het einddiploma te behalen,
- de voorwaarden en toegangsmogelijkheden tot het volgende opleidingsniveau.

De laatste twee voorbeelden van “Europese mobiliteit” en de “Europese levensloop” tonen aan dat men de weg verlaat om nationaal gestandaardiseerde beroepskwalificaties met elkaar te willen vergelijken. In plaats daarvan worden, in een portfolio, kennis en vaardigheden in gedocumenteerde vorm beschreven, waarbij niet gekeken wordt of ze formeel of informeel verworven zijn.

3 Voor de “Europass toelichting op het diploma” zie de website: www.europass.nl

3 Paradigmawissel: van kwalificaties naar competenties?

De beleidsdiscussie rond beroepsonderwijs wordt zowel in Duitsland als in Nederland bepaald door begrippen als “competentieontwikkeling”, “levenslang leren”, “informeel leren” en “niet-formeel of informeel verworven competenties”. De achtergrond daarbij wordt gevormd door nieuwe eisen die de arbeidsmarkt stelt aan kennis en handelingsvaardigheden van werknemers. Hierna zal een poging gedaan worden, een overzicht te geven van de stand van zaken vond de discussie in beide landen.

3.1 De stand van zaken rond de discussie over competenties in Duitsland

3.1.1 Leren en werken in Duitsland

De werkgevers leggen steeds meer de nadruk op de toenemende betekenis van de vakoverstijgende competenties, flexibel en breed inzetbare werknemers en informeel, werkplekgerelateerd en levenslang leren. Daarbij wordt het starre systeem van het beroepsonderwijs in Duitsland bekritiseerd. Het is te traag om op de snel veranderende eisen naar beroepscompetenties te reageren en houdt te weinig rekening met de dagelijkse werkelijkheid in de bedrijven. Als men bekijkt hoe de bedrijven er zelf mee omgaan dan moet men vaststellen dat de mogelijkheden die de bedrijven zelf hebben, onderbenut worden.

De nieuwe vormen van bijscholing

Al in 1999 heeft de onderwijskundige Gertrud Kühnlein de ontwikkeling van een “nieuwe type van bijscholing” geconstateerd als antwoord op de veranderende kwalificatie-eisen. Deze “nieuwe” type beschrijft ze als volgt: “Het belangrijkste kenmerk is de consequente integratie van de dagelijkse beroepspraktijk. Over het algemeen ontwikkelt zich daarmee een nieuw soort bijscholing gericht op het allesomvattende vermogen van werknemers om hun sociale en beroepscompetenties aan te wenden voor het bedrijf. Anders dan traditionele bijscholing belooft de nieuwe vorm van bijscholing meer actualiteit en flexibiliteit, een betere en snellere inzetbaarheid en daarmee een hechtere samenwerking tussen het arbeids- en leerproces. Daarmee worden de doelstellingen die met de hulp van de scholingsmaatregelen bereikt zouden moeten worden breder, evenals het inhoudelijke spectrum. De traditionele opdeling in maatregelen gericht op *bijscholing en loopbaanontwikkeling* wordt als achterhaald en te beperkt gezien. De huidige, overwegend in de vorm van werkcolleges, georganiseerde leerarrangementen worden steeds meer aangevuld en deels zelfs vervangen door nieuwe ‘open’ vormen van leren en onderwijzen” (Kühnlein 1999 blz. 19 e.v.).

Ondertussen schijnt deze nieuwe vorm van bijscholing in de bedrijven heel normaal te zijn geworden. Dit tonen tenminste de uitkomsten van een recent onderzoek aan onder 244 overeenkomsten van werkgevers en werknemers met betrekking tot bijscholingsactiviteiten. Het onderzoek is in opdracht van de Hans-Böckler-Stiftung van de Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) uitgevoerd. Vergelijkt men de huidige resultaten met die van een onderzoek uit 1999 dan blijkt dat de vastgestelde trend zich heeft voortgezet. Bij de regelingen rond bijscholing in be-

drijven in 1999 ging het hoofdzakelijk nog om vakgerichte kwalificaties. Tegenwoordig treden meer de zgn. "persoonlijke" competenties zoals zelfverantwoordelijk handelen, samenwerken en klantgerichtheid op de voorgrond. Leren en werken lopen in elkaar over, en bijscholing wordt zodoende tot een deel van het dagelijkse leven.

Slechts een klein deel van de onderzochte actuele regelingen houdt zich uitsluitend met traditionele typen van bijscholing bezig. Bij de overgrote meerderheid is de bijscholingsvraag gericht op andere thema's en vertoont kenmerken van het "nieuwe type van bijscholing". In het bijzonder geldt dit voor het zeer sterk vertegenwoordigd zwaartepunt van bureauautomatisering, en de invoering van informatisering- en communicatietechnologie voor het optimaliseren van bedrijfsprocessen. De nieuwe vormen van bijscholing lijken optimaal op de kwalificatie-eisen van deze sector gericht te zijn. Het gaat eerder om de onmiddellijke toepasbaarheid van zeer specifieke, hoofdzakelijk werkplekgebonden, kennis dan om de ontwikkeling van persoonlijke en beroepscompetenties. Echter de ontwikkeling van competenties in het arbeidsproces vereist gelijktijdig een stimulerende organisatie rond arbeid en werkplekken. Weliswaar ziet men in de onderzochte regelingen enkele aanzetten hiertoe, maar van een systematische verstrengeling van de thema's "nascholing" en "leerbevoorderende werkomgeving" is men nog ver verwijderd.

Informeel verworven competenties

Ook wat betreft het herkennen en erkennen van informeel verworven competenties gebruiken bedrijven lang niet al hun mogelijkheden, zoals in een recente studie van het BIBB⁴ met de titel "*Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit*" (Frank e.a. 2004.) In het kader van dit project werd een bedrijfsenquête uitgevoerd, en zijn er interviews gehouden met personeelsmanagers van bedrijven. Principieel geldt, volgens de auteurs, "dat in de geënquêteerde bedrijven op dit moment maar zeer sporadisch pogingen worden ondernomen, informeel verworven competenties centraal en expliciet te registreren, te documenteren en te erkennen. Gelijktijdig erkent men de betekenis van informeel verworven competenties en het daarin liggende potentieel voor de ontwikkeling van bedrijfsprocessen" (ibidem blz. 3). Hieronder een samenvatting van de uitkomsten van de interviews:

- het thema "informeel leren" is voor de meeste bedrijven een nieuw en onbekend aandachtsgebied en wordt als onbelangrijk beschouwd,
- "informeel leren" wordt door bedrijven vaak met "sleutelkwalificaties", "vakoverstijgende competenties" en zelfs met "beroepservaringen" vereenzelvigd,
- bij functioneringsgesprekken met werknemers worden informeel verworven competenties en de ontwikkeling ervan besproken,
- een aanzet tot registratie van herkenning van competenties binnen bedrijven kan gebeuren in assessmentcentra bij personeelswerving of bij systematische uitwisseling van ervaringen, bijvoorbeeld binnen teams en bij het verstrekken van getuigschriften van arbeidsverleden,
- portfolio e.d. zijn bij de ondervraagden zo goed als onbekend,
- mogelijkheden om deze informeel verworven competenties te herkennen of in de cao te verankeren worden door de bedrijven nauwelijks benut.

Echter: alle ondervraagde instellingen pleiten uitdrukkelijk voor het registreren van persoonlijk en andersoortige nascholing van de werknemers en geven aan dat niet alleen de formele diploma's van belang zijn. De helft van de ondervraagde bedrijven geeft aan dat ze op de hoogte

4 BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

zijn van de vaardigheden van de werknemers welke niet in de getuigschriften staan. Een indicatie daarvoor wordt gegeven doordat tweederde van de ondervraagden bij het aanstellen van personeel de beroepsoverstijgende competenties zwaar mee laten wegen. Daarbij worden bestuurlijke activiteiten en het werk in verenigingen bijzonder hoog ingeschat (ibidem, blz.4).

Met andere woorden: informeel verworven competenties spelen weliswaar bij de aanstelling van personeel en in de functioneringsgesprekken een belangrijke rol, maar de criteria blijven diffuus. De door de werknemer, buiten het formele kader van de beroepsopleiding, verworven competenties worden door de ondernemers in Duitsland blijkbaar niet systematisch vastgelegd. Ze worden ook niet in het kader van een gezamenlijk concept verder ontwikkeld, gecertificeerd of financieel gewaardeerd.

De grenzen van informeel leren

Ook de beroeps- en arbeidspedagoog Peter Dehnbostel (2001; zie ook Dehnbostel, Erbe en Novak 2000) gaat uit van een toename van de betekenis van informeel leren bij de moderne industriële en dienstverlenende bedrijven. De herwaardering van "informeel leren" wordt als garantie gezien om van het starre en lineaire leren afscheid te nemen en het leren meer open en subject- en procesgeoriënteerd te maken. Hij vraagt zich af "of het informeel leren binnen het bedrijf in staat is deze opties in te lossen en kan daarmee afstand gedaan worden van het formele leren zoals bedoeld in het opleiden binnen het bedrijf?" Want in tegenstelling tot het "officiële" leren gaat het bij "informeel leren" om niet-gericht en ongeorganiseerd leren. "Informeel leren kan als 'leren uit ervaring' gezien worden, waarbij de leerervaring in reflectie en bewuste leervooruitgang uitmondt en ook als zintuiglijke waarnemingen impliciet en onbewust tot leerprocessen leidt".

Maar juist door haar ongerichtheid bereikt men, volgens Dehnbostel, de grens van "informeel leren". "Informeel leren heeft betrekking op een zintuiglijk, cognitief, emotioneel en sociaal proces. In hoeverre deze telkens in werking treden is afhankelijk van werkopdrachten en werkomstandigheden, de opbouw van de organisatie, de sociale verhoudingen en de bedrijfscultuur. De logica van zakelijke en organisatorische processen in het bedrijf stelt hier heldere grenzen. De reikwijdte en de werking van het 'informeel leren' kunnen heel klein zijn. Dit is van toepassing op het leren op veel werkplekken."

Informeel leren zonder pedagogische arrangementen en zonder doelgerichtheid loopt daarom het gevaar, incidenteel en situatiegebonden te blijven. "Een omvangrijke branchegebonden competentieontwikkeling is alleen te ontwikkelen op basis van de samensmelting van informeel leren met gericht en georganiseerd leren binnen en buiten het bedrijf". Toch, zo meent Dehnbostel, biedt het moderne arbeidsproces nieuwe speelruimte voor werknemers en daarmee ook persoonlijke leermogelijkheden. Wereldwijde concurrentie en computergestuurde arbeidsprocessen maken continue verbetering- en optimaliseringprocessen mogelijk [...]. In dat licht zijn er ongetwijfeld steeds meer mogelijkheden om subjectgeoriënteerde leer- en opleidingsprocessen te realiseren, vooral als het gaat om informeel leren in het sociale en communicatieve arbeidsproces. "Als we echter onze blik richten op werkelijke ontwikkelingen in het moderne bedrijfsconcepten zoals "lean production" en de "lerende organisatie", dan zien we eerder een toenemende werkdruk en een toenemende prestatiecontrole dan de introductie van een nieuw innovatie- en leerproces". De toekomst zal daarom moeten uitwijzen, of en in hoeverre het in het moderne arbeidsproces zal lukken informeel leren te verstrengelen met intentioneel leren en

haar – bijvoorbeeld via certificering – ook een formele waarde toe te kennen. De resultaten van het hierboven genoemde onderzoek van het BIBB (Frank e.a. 2004) geven aan dat Duitse ondernemers tot nu toe nauwelijks nagedacht hebben over een systematische samenvoeging van informeel leren en intentioneel leren.

3.1.2 Paradigmawissel: van kwalificaties naar competenties?

Met de verandering van de arbeidsmarkt en de daaruit resulterende veranderde eisen die aan de werknemers gesteld worden, staat niet alleen het concept van “het beroep voor het leven” en het beroepsprincipe onder druk, maar ook het beroepsopleidingsstelsel zelf. Met haar oriëntaties en vastgelegde routines en oplossingsstrategieën biedt het niet de flexibiliteit om op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt te kunnen reageren, aldus de kritiek op het duale systeem in Duitsland. Het credo voor de toekomst is niet de overdracht van “kwalificaties” maar de “competentieontwikkeling” van het individu in een “proces van levenslang leren”. Dit kun je niet alleen in Duitsland maar in heel Europa horen. In Nederland dient het zelfs als grondslag voor een ingrijpend herontwerp van het beroepsopleidingsstelsel.

Het competentiebegrip als de “begripsmatige vetmestgans”

In Duitsland is de omkering van “kwalificaties” naar het “competentiedenken” op dit moment nog omstreden. De onderwijskundigen Karlheinz Geißler en Frank Michael Orthey (1993) stellen dat het begrip “competenties” lijkt op “sleutelkwalificaties”, dat als containerbegrip diende dat overal in de arbeidswereld gebruikt kan worden en waarop je altijd een beroep kunt doen.

Ook de pedagoog Rolf Arnold (1997) ziet geen wezenlijk verschil tussen het begrip “kwalificatie” en “competentie” en koppelt de kritiek vast aan de vermeende onderscheidingskenmerken en aan datgene dat men in iedere discussie terugvindt. Zijn conclusie: de voorstanders van het competentiebegrip passen een gereduceerd en “achterhaald” kwalificatiebegrip toe en koppelen er “terloops een volwassenen- en beroeps pedagogisch debat aan vast.” Het competentiebegrip wordt zonder er over na te denken overgenomen en te eenzijdig als hét begrip voor zelforganisatie en waardering toegepast.

Gerhard Bunk (1994) ziet het anders. Voor hem houdt het begrip “competentie” echt iets nieuws in. Het werk is veranderd in een proces van specialisering naar generalisering en van afhankelijkheid naar zelfstandigheid. Gelijktijdig hebben de eisen aan de werknemers zich ontwikkeld van “vakbeheersing” via “beroepskwalificaties” naar “beroepscompetenties”. Bunk ziet in deze ontwikkeling een paradigmawisseling. “Gingen de initiatieven eerst van boven naar beneden, nu kunnen ze van onder naar boven gaan. De rol van de competente werknemer is, in vergelijking met vroeger, volledig veranderd: van het laten organiseren tot het zelf organiseren.” En precies daarin ziet hij ook het verschil tussen kwalificaties en competenties. “Competent” is volgens hem daarom “diegene die over de vereiste kennis, vaardigheden en talenten voor een beroep beschikt, arbeidssituaties zelfstandig en flexibel kan oplossen, en een goede bijdrage kan leveren aan zijn beroepsomgeving en de arbeidsorganisatie”.

Competentie als vaardigheid om zichzelf te organiseren

Voor Johannes Weinberg (1996) is het onderscheid tussen “kwalificatie” en “competentie” echter meer dan alleen een uitwisseling van begrippen. Weinberg gaat daarbij nog een stap verder dan Bunk. Terwijl kwalificaties bewezen en gedocumenteerd worden door de summatieve evaluatie van de afgesloten opleiding, zijn competenties voor hem alles “wat een mens werkelijk kan en weet”.

Ook voor John Erpenbeck en Johannes Sauer (2001) is het helder dat de “perspectiefwisseling van kwalificatie naar competentie geen modeverschijnsel is noch het verwerven van kwalificaties in twijfel trekt.” De wereld wordt steeds complexer en ondoorzichtiger. Dit vereist van individuen, bedrijven en organisaties om “op eigen kracht (dat betekent dat men het zelf moet organiseren) oplossingen te bedenken [...] en in situaties van ongewisheid en onbestemdheid, vanuit zichzelf, iets nieuws voort te brengen.” Deze voorwaarden noemen zij “Selbstorganisationsdispositionen”, de vaardigheid om zichzelf te organiseren, of “competenties”.

Competenties versus kwalificaties: een poging grenzen te verleggen op zijn Duits

Maar wat zijn eigenlijk “competenties” en waarin onderscheiden ze zich van “kwalificaties”? Volgens de onderwijsdeskundigen John Erpenbeck en Lutz van Rosenstiel (2003) “zijn competenties de planning van het zelfgeorganiseerd handelen”. En precies daarin zit voor hen het verschil met kwalificaties: “deze worden niet zichtbaar bij het zelfgeorganiseerd handelen maar worden daarvan afgescheiden, normeerbaar en stap voor stap in testen afgewerkt.” Deze certificeerbare resultaten weerspiegelen de actuele kennis en de huidige aanwezige vaardigheden. Of iemand, hiervan uitgaand, ook zelfstandig en creatief kan handelen, kan door de normeringen en certificeringen nauwelijks vastgesteld worden. [...] Daarop aansluitend zijn kwalificaties het uitgangspunt van een, als het ware, mechanisch afgenomen (en verplicht) examen. Het gaat daarbij alleen om kennis en vaardigheden.”

De traditionele kwalificaties vergelijken de beide auteurs met de “prestatieparameters van een mechanisch aggregaat, die men op ieder moment op een proefbank kan zetten. Als er zich een prestatieafname vertoont dan moet men de assen gangbaar maken, de lagers oliën of misschien onderdelen verwisselen.” Daartegenover verhouden competenties zich “bij zelforganiserende, en dus creatieve subjecten geheel anders. Wat we verwachten, zijn verrassende oplossingen, iets creatiefs, iets nieuw. Onze interesse is hier niet op de eerste plaats gericht op het behalen van zo goed mogelijke resultaten, maar op die bekwaamheden die aansprekende resultaten voortbrengen. Competenties gericht op bekwaamheden zijn in eerste instantie subjectgebonden. Ze zijn niet direct aantoonbaar maar alleen uit de resultaten van de bekwaamheden af te leiden en te evalueren.”

Deze poging tot afgrenzing lijkt de kritiek van Arnold (1997) te bevestigen. De voorstanders van het “competentie”-denken hanteren een verkort begrip van “kwalificaties” (in dit geval de vergelijking met een machine die regelmatig geolied moet worden). Daartegenover steekt het competentiebegrif positief af (bij de dispositie “creatieve subjecten”, “verrassende oplossingen” en “om iets nieuws te produceren”). Men kan zich ook de vraag stellen naar de bruikbaarheid van zo’n verklaring van het begrip “competenties”. Dit wordt duidelijk als men het voorbeeld bekijkt dat Erpenbeck en von Rosenstiel (2003) ter verduidelijking van hun (negatief ingekleurd) kwalificatiebegrif geven: een “afgestudeerde” multimediaontwerper met prima eindcijfers kan in de praktijk bar tegenvallen. Want wat is de waarde van het dit competentiebegrif, als de machine

niet voldoende is geolied omdat men de noodzakelijke routinehandeling niet beheerst en daarom de multimediashow niet getoond kan worden. De invoering van het competentiebegrif heeft daarom alleen zin, als het zich boven het kwalificatiebegrif verheft en niet in tegenstelling tot hem staat.

Een volgend probleem bij de praktische omzetting van het competentiebegrif ligt volgens Erpenbeck en von Rosenstiel in het feit dat competenties volgens dit begrif niet meteen te beoordelen zijn. Integendeel, ze laten zich niet “bij het realiseren van de bekwaamheden”, of te wel bij onder de knie krijgen van bepaalde opdracht, afleiden en evalueren. Dat betekent dat competenties, anders dan kwalificaties, niet zijn te standaardiseren en daarmee ook moeilijk te vergelijken en te certificeren zijn. Een uitweg uit dit dilemma biedt het gebruik van de portfoliomethode, dat zich op het niveau van documenten en beschrijving van competenties afspeelt. Bij de vaststelling van methode en instrumenten voor de herkenning en waardering van competenties hieronder zal dit duidelijk worden bij de vaststelling van “Europass mobiliteit” en bij de “Europese levensloop” is dit al aangetoond.

Ofschoon de door Erpenbeck en von Rosenstiel geopperde definitie meer vragen opwerpt dan antwoorden geeft, maakt ze ook iets duidelijk. Achter het competentiebegrif verbergen zich geen nieuwe hoedanigheden van kennis en vaardigheden, die nu in het begrif kwalificaties ondergebracht zijn. Het gaat veeleer om een nieuwe leercultuur waarbij het niet *alleen* gaat om het aanleren van routines, maar *ook* vormen van “informeel leren” in zich verbergt.

3.1.3 De responsiviteit van het Duitse beroepsopleidingssysteem

De discussie rond competenties en kwalificaties en rond informeel en werkplekgebonden leren is in Duitsland in volle gang. Er bestaan echter ook duidelijk verschillende meningen over het competentiebegrif en over de mogelijkheden en grenzen van competentiegericht leren. Binnen de bedrijven zijn onder druk van nieuwe productiemethoden en de invoering van informatie- en communicatietechnologie allang nieuwe vormen van kwalificeringen ingevoerd, die duidelijk in de richting van competentiegericht leren wijzen. Het ontbreekt hier echter tot nu toe aan ten eerste een gemeenschappelijk concept, dat rekening houdt met een leerbevorderende vorm van werk en werkplekken met de organisatie van het leerproces en ten tweede aan een integraal beoordelingskader voor het vaststellen en waarderen van formeel en niet-formeel of informeel verworven competenties.

Het duale beroepsopleidingssysteem in Duitsland wordt iedere keer weer verweten, dat het te star en inflexibel is om op de hierboven beschreven ontwikkelingen te kunnen reageren. In hoeverre is echter het Duitse systeem werkelijk in staat zich aan te passen als het gaat om het thema van niet-formeel en informeel verworven competenties?

Informeel leren als onopgelost thema in het Duitse beroepsopleidingssysteem

In zijn standaardwerk *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa* heeft zich de EU-beroepsopleidingsspecialist Jens Bjørnåvold intensief bezig gehouden met de status van informeel leren in het Duitse duale beroepsopleidingssysteem. De conclusie is ontzuhterend: het gaat om “een nieuw en nog onopgelost probleem” dat van de kant van de Duitse beroepsopleidingpolitiek stuit op een “afwe-

rende houding”. “Het uitgangspunt [van de discussie in Duitsland; toevoeging van de auteurs] is noch de methode noch de vraag van betrouwbaarheid en geldigheid van de meting en waardering van wat men geleerd heeft. Het is veel meer de vraag hoe er rekening gehouden kan worden met de gehele verandering in de opleidingsvraag binnen het bestaande opleidings- en onderwijssysteem. Het duale systeem is niet als instrument voor levenlang leren gedacht maar als initieel onderwijssysteem. In een situatie waarin nascholing, omscholing en vernieuwing van competenties vereist zijn, worden de zwaktes van dit (in het algemeen zeer goed presterende) model helder. De vraag is: hoe wordt het bestaande systeem toegankelijk? Hoe kan het met de beroepsgerichte nascholing verweven worden? Hoe kunnen we via een grote verscheidenheid van wegen tot dezelfde kwalificaties en competenties komen? Dergelijke veranderingen verlangen een systeem van waardering en erkenning van niet formeel en formeel verworven competenties (Bjørnåvold 2000 blz. 65 e.v.).

Bjørnåvold onderbouwt zijn stelling, dat Duitsland maar een zeer bescheiden rol speelt bij de vraag naar het erkennen van niet formeel verworven competenties met vijf argumenten:

- op de eerste plaats was de vraag naar waardering van niet-formeel verworven competenties gering. Het formele opleidings- en beroepsopleidingsstelsel is sterk ontwikkeld en heeft gedurende lange tijd aanzienlijke delen van alle leeftijdsgroepen bestreken;
- ten tweede is het onderwijs- en beroepsopleidingsstelsel in hoge mate gericht op initieel onderwijs. Binnen het beroepsonderwijs heeft het duale systeem een zeer belangrijke functie. Er is geen traditie, om andere leerwegen te volgen, zeker buiten het formele systeem;
- ten derde betekent het feit dat het duale systeem berust op een combinatie van school en praktijkleren, dat het ervaringsleren al in het formele model is opgenomen. Dit leidt er toe dat er geen behoefte is om het niet-formele leren buiten het formele systeem van verworven competenties te beoordelen;
- ten vierde leunt het formele beroeps(onderwijs)stelsel op beroepsprofielen die voor de bijbehorende kwalificaties/competenties al helder zijn gedefinieerd. In ieder beroepsprofiel is aangegeven wat geleerd moet worden, hoe het geleerd moet worden en waar het gevolgd moet worden. Dit profiel, dat men als een soort “benchmark” van het systeem kan zien, kan tot op zekere hoogte als “inputgeoriënteerd” gezien worden. Als ze de “correcte” weg tot een bepaalde kwalificatie bepalen, sluiten ze ook andere wegen, zoals de op het (deels) niet-formele leren gebaseerde weg, uit;
- ten vijfde houdt het begrip “beroep” na een succesvolle afsluiting van een formele opleiding niet alleen een bepaalde opvatting van opleiden in, maar er zijn ook bepaalde loon- en inhoudsniveaus mee verbonden zoals regels die rechten en plichten vastleggen. Dit betekent, dat het formele systeem niet alleen ten dienste staat van het verkrijgen van kennis en competenties, maar ook een mechanisme is voor de verdeling van rechten en inkomen. Daarom is het een middel om de impliciete waardering van verschillende manieren van leren te ordenen.

Volgens Bjørnåvold is het vooral deze – zeer formalistische – leerroute en de daaraan gebonden CAO-beloningsstructuur (lonen zijn in Duitsland aan bepaalde beroepsdiploma’s gebonden) die de invoering van een procedure voor het vaststellen en erkennen van zowel formeel als niet-formeel verworven competenties in de weg staan. Toch gelooft hij in Duitsland een paradigmawissel te herkennen, omdat het duale systeem te sterk gericht is op initieel opleiden en te zwak en traag is, om het domein van her- en bijscholing te ondersteunen. De “ontwikkeling van het bijscholingsstelsel heeft het sterk gestructureerde en geformaliseerde model van initieel

opleiden niet gevolgd. Deze 'sector' is heterogeen en is onderworpen aan publiek of tripartiet toezicht. Het verband met het initieel opleiden is zwak en eerder willekeurig" (ibidem, blz. 64). Bjørnåvold: "deze stand van zaken heeft de betekenis van alternatieve leerwegen onderstreept. Het feit, dat de competentiebehoefte niet volledig vooruit gepland kan worden, kan voorwaardelijk zijn voor een flexibel leermodel en voor succesvol leren" (ibidem blz. 64 e.v.).

Er zijn ook "bruggenhoofden" tussen het initiële onderwijssysteem en de bijscholing nodig. "Het betreft geschikte methoden en instituten, die betrouwbare en gevalideerde waarderungen voor een breed spectrum van competenties uit verschillende (formele en niet-formele) bronnen kunnen leveren wil men een dergelijke brugfunctie kunnen maken en deze goed kunnen verankeren" (ibidem blz. 65). De sleutel daartoe luidt: een grotere flexibilisering door modulering van het beroepsonderwijs en een betere verbinding tussen enkele kwalificatiefasen en leerroutes.

Perspectief: de hervorming van de wet op het beroepsonderwijs

Met de hervorming van de wet op het beroepsonderwijs, die per 1 april 2005 in werking is getreden, lijkt een eerste belangrijke stap in de richting van flexibilisering van het beroepsonderwijs, lees het duale systeem, in Duitsland gemaakt te zijn (zie bijv. BMBF 2005).

Dit zal vooral bereikt worden door:

- nieuwe mogelijkheden rond het maken van afspraken over scholing op lokaal en regionaal niveau tussen bedrijven en scholen;
- de gelijke behandeling van de opleidingsduur op school of binnen het bedrijf;
- een sterke verkorting van de ontwikkelings- en waarderingsprocedure bij beroepsopleidingen tot een jaar;
- de erkenning van in het buitenland afgesloten opleidingen in het beroepsonderwijs (daarvoor zal een prestatiepuntensysteem ingevoerd worden);
- de invoering van een test- en certificeringssysteem voor toegevoegde kwalificaties binnen het initiële onderwijs;
- de ontwikkeling van certificeerbare kwalificatiebouwstenen uit erkende opleidingsberoepen, die bij een aansluitende opleiding ingezet kunnen worden;
- een ontbureaucratisering van de procedures, de aanpassing van de wettelijke ordening van het beroepsonderwijs en de aanpassing van de theorie van het moderne beroepsonderwijs om transparantie te scheppen en te verbeteren.

Natuurlijk is het nog te vroeg om iets te zeggen over de uitwerking van de aangepaste wet op het beroepsonderwijs op wat wij de "responsiviteit" van het beroepsonderwijssysteem genoemd hebben. Maar we kunnen nu al vaststellen: het nieuwe wettelijke ordeningskader opent interessante opties voor een verankering van het informele en praktijkgebonden leren in het beroepsonderwijs en daarnaast ook het competentiedenken. Daarnaast is een versterking mogelijk van regionale afspraken over schoolse of bedrijfsopleidingen en de certificering en herkenning binnen het kwalificatiemodel. En het biedt, naast de verkorting en ontbureaucratisering van de procedures, een veelbelovende aanzet voor een verbetering van het aanpassingsvermogen van het duale systeem aan de eisen van de moderne arbeidsmarkt.

3.2 De “omslag naar competenties” in Nederland

3.2.1 Werken en leren in Nederland

De Nederlandse regering heeft grote ambities: Nederland moet in 2010 tot de drie meest dynamische Europese economieën behoren. De ontwikkeling naar een kenniseconomie heeft belangrijke consequenties, zowel kwalitatief als ook kwantitatief, voor de verhouding tussen vraag en aanbod op de (interne en externe) arbeidsmarkt. Daardoor neemt de betekenis van het levenslang leren en de beschikbaarheid en inzetbaarheid (*employability*), ook op politiek niveau, toe. Centraal element zijn daarbij de human resources binnen zich veranderende verhoudingen tussen werk en leren.

De kenniseconomie als uitgangspunt

De toenemende betekenis van de kenniseconomie is aan de hand van een reeks fundamentele accentverschuivingen als volgt te beschrijven:

a. van lokale productie naar globalisering van de economie

De Nederlandse economie moet in een beduidend groter speelveld concurreren dan vroeger, omdat voor bedrijven tegenwoordig de hele wereld open staat voor het produceren van goederen en het verlenen van diensten. Natuurlijk zijn een deel van de producten en diensten aan een lokale productie of levering gebonden, maar het blijkt duidelijk dat de globalisering zwaarwegende uitwerkingen heeft op de Nederlandse economie. Het welstandsniveau van Nederland is hoog, en eveneens de daarmee verbonden kosten voor het bedrijfsleven. Nederland is tot concurrentie in staat als de meerwaarde van de dienstverlening en productie hoog is. Hoogwaardige technologie en dienstverlening zorgen daarvoor. Een goed opgeleide en gemotiveerde werknemerspool is dan ook van grote betekenis.

b. van beroepen en functies naar “employability”

Nieuwe productiemethodes en productieontwerpen en daarnaast sectoroverstijgende ontwikkelingen en flexibiliseringstendensen op de arbeidsmarkt hebben er langzaam maar zeker toe geleid, dat men minder denkt in de traditionele categorieën van “beroepen” en “functies”. Men denkt eerder in termen van een flexibele en duurzame inzetmogelijkheid en employability. Dit heeft vergaande gevolgen voor de beginnende beroepsbeoefenaar, de werkzoekende en de werknemer; zij moeten zich toegang verschaffen tot een voordurende veranderende arbeidsmarkt, zich daar proberen staande te houden en flexibel inzetbaar zijn zowel binnen als buiten het bedrijf en de sector.

c. van “kwalificaties” naar “competenties”

Lange tijd golden in Nederland de formele, door de opleiding verworven kwalificaties als de enige factor, waarmee men toegang kon krijgen tot bijscholing en arbeidsmarkt. Hoewel dit nog steeds het geval is en de certificering of de formele erkenning (civiel effect) vaak een grote betekenis wordt toegekend ziet men de laatste jaren een accentverschuiving in de richting van beroepsgerelateerde competenties. In de toekomst zal het minder gaan om de kennis van het beroep maar meer om het vermogen om kennis en vaardigheden te verwerven en toe te passen in verschillende contexten oftewel om een brede inschatting te kunnen maken van het ontwikkelingspotentieel van een persoon resp. de vorderingen en de ontwikkelingen van dit potentieel. Hoewel het begrip “competenties” meerdere betekenissen heeft (meer

hierover onder punt 3.2.3) gaat het daarbij in wezen om het benadrukken van het individu en zijn potenties, om zijn ontwikkelingsmogelijkheden en om zijn handelingsvaardigheden. In het personeelsbeleid van veel bedrijven zien we al sinds langere tijd overeenkomende tendensen. Bij de werving en keuze van personeel wordt er sterk op gelet of een kandidaat in staat is bepaalde werkzaamheden uit te oefenen; bij de personeelsaanstelling spelen echter ook de verwachte ontwikkelingsmogelijkheden van de sollicitant een rol. Ook zien we dat functies steeds breder worden beschreven en uitgeoefend. De sturing en begeleiding van werknemers rust in veel hogere mate dan voorheen op zelfsturing, competentieontwikkeling en afspraken over prestatiedoelen. Het denken in competenties wint niet alleen terrein in het bedrijfsleven maar ook in het beroepsonderwijs. Zowel bij het mbo, het hbo als bij de universiteit tekent zich de wending naar competentiegericht leren af.

d. van een centraal geregeld, uniform opleidingsaanbod naar op maat gesneden, flexibele opleidingswegen

Zowel bij de initiële opleiding als bij de nascholing van werknemers en werkzoekenden wordt een centraal geregeld, uniform opleidingsaanbod vervangen door flexibele en op maat gesneden leerwegen. Uit deze ontwikkeling blijkt een afwending van de traditionele opleidingsconcepten en een wending naar leerconcepten waarbij het leven lang leren centraal staat. Met andere woorden: leren vindt niet alleen plaats extern gestuurd en in formele leeromgevingen, maar het individu stuurt zijn leerproces zelf en leert in alle levensfasen. Aan de andere kant ziet men ook een toenemend belang van het integratief leren, waarbij leren en werken sterk met elkaar zijn verbonden.

Het systeem van de initiële beroepsopleiding als schakel tussen de wereld van de arbeid en de wereld van het leren

Lange tijd gold het Nederlandse opleidingsstelsel als uiterst star en gesloten. Dit veranderde pas met de invoering van de "Mammoetwet" in 1963, dat voor meer doorzichtigheid en doorstroommogelijkheden zorgde tussen de verschillende schoolvormen en in het bijzonder tussen de algemene en beroepsopleidingen. Een tweede verandering kwam tot stand in het beroepsonderwijs door de inwerkingtreding van de *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*, afgekort *WEB*, op 1 januari 1966. Deze wet schetst het kader voor de zogenaamde BVE-sector, en de beroeps- en volwasseneneducatie in Nederland. Tot de hoofddoelen van de wet behoren de verbetering van de kwaliteit van het opleidingsaanbod en de versterking van de band tussen beroepsonderwijs en arbeidsmarkt. Verder regelt de wet een grootschalige verbreding en een sterkere autonomie van de opleidingsinstellingen (AOC- en ROC-vorming), een integratie van de voordien gescheiden terreinen van beroepsopleidingen en volwasseneneducatie en de invoering van nieuwe vormen van samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven. Vervolgens moet het de mogelijkheid bieden nieuwe didactische werkvormen te ontwikkelen en in te zetten, zoals het zelfstandig en probleemgestuurd leren, waarbij ook gebruik wordt gemaakt van moderne informatie- en communicatietechnologieën. Als laatste biedt het de mogelijkheid om individuele en op maat gesneden oplossingen te ontwikkelen voor de deelnemers door een flexibel opleidingsaanbod met een intensieve begeleiding.

Kern van de nieuwe wet was echter het opstellen van eenduidige beroepsopleidingstandaards in de "landelijke kwalificatiestructuur". In de landelijke kwalificatiestructuur zijn alle opleidingen (lees kwalificaties) van het secundaire beroepsonderwijs opgenomen. Echter, in tegenstelling tot in Duitsland is de landelijke kwalificatiestructuur modulair opgebouwd volgens het bouwste-

nenprincipe. Dit komt allereerst door de verschillende historische ontwikkelingen in de beide onderwijssystemen. Terwijl in Duitsland nog altijd het “beroep” op de voorgrond staat – men is (en blijft), wat men ooit heeft geleerd, bijvoorbeeld metselaar of timmerman – kijkt men in Nederland meer naar iemands functie (men is wat men doet, dus bijvoorbeeld onderhoudsmedewerker of metselaar-timmerman).

In de landelijke kwalificatiestructuur staan de eisen waaraan een student moet voldoen om een getuigschrift of diploma van een bepaald beroep te kunnen krijgen. Hierin wordt ieder beroep in vier niveaus verdeeld die overeenkomen met de Europese indeling in opleidingsniveaus. Voor ieder niveau is er een daarbij behorend opleidingstraject. De Nederlandse kwalificatiestandaarden berusten op een analyse van de arbeidsplaats en daarbij behorende vaardigheden. De sociale partners zijn betrokken bij de definitie van alle niveaus van de standaarden. De basis van een kwalificatie, of de gang van zaken bij de vaststelling van een opleiding, bestaat uit een gedetailleerde beschrijving van een beroepsprofiel, waarin zich de kwalificatie-eisen weerspiegelen. Ieder van de vier niveaus is in deelkwalificaties onderverdeeld waarvoor telkens de eisen met betrekking tot kennis, vaardigheden en gedrag resp. houding zijn vastgesteld.

Bovendien biedt de landelijke kwalificatiestructuur een keuzemogelijkheid tussen twee opleidingswegen: een “beroepsopleidende” en een “beroepsbegeleidende leerweg”. Het wezenlijke verschil tussen de leerwegen ligt in de rol van het aandeel van de beroepspraktijk in de opleiding. De beroepsopleidende leerweg heeft het karakter van voltijdsonderwijs met aanvullende beroepspraktijk. Het hoofdkenmerk van de beroepsbegeleidende leerweg bestaat uit het feit dat de studenten afwisselend werken en leren. Deze leerweg komt sterk overeen met het Duitse “duale systeem”.

De nascholing in het bedrijven – het onderwijspolitieke zorgenkind van Nederland

De algemene mening heerst dat de landelijke kwalificatiestructuur een horizontaal en verticaal flexibel en doorzichtig systeem biedt voor het initiële beroepsonderwijs. Toch is er altijd nog een zeer grote groep personen zonder zogenaamde “startkwalificatie” op de arbeidsmarkt, zoals de Sociaal Economische Raad (SER) in de notitie *Het nieuwe leren* (SER 2002) heeft vastgesteld. Ook de nascholing van de beroepsbevolking laat te wensen over. Weliswaar zijn werkgevers actief, als het om nascholing van vaardigheden van werknemers gaat, maar een nascholing, vergelijkbaar met de op promotie gerichte opleiding van werknemers in Duitsland, komt nauwelijks voor. De SER stelt een tekort aan transparantie en samenhang in het nascholingsaanbod vast. In Nederland steunt de regering de deelname aan nascholing, waarbij zij de bedrijven belastingvoordelen biedt, prikkels die ook door veel werkgevers benut worden om nascholingsmaatregelen door te voeren (die echter, zoals al eerder gezegd, betrekking hebben op het bevorderen van de vaardigheden van de werknemer). Op dit moment zijn er nauwelijks maatregelen genomen die het individu mogelijkheden biedt, verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen employability.

De overtuiging groeit, vooral op politiek niveau, dat het beroepsonderwijs een bijdrage kan leveren aan de versterking van het concurrentievermogen en daarnaast tot sociale cohesie kan leiden. Dat betekent dat het systeem van beroepsonderwijs zo vorm gegeven moet worden dat mensen hun talenten op een manier kunnen ontwikkelen die rekening houdt met de verschillende prikkels die de beroepspraktijk, het milieu en de school bieden.

3.2.2 “competenties” als nieuwe determinant van het onderwijsbeleid in Nederland

Het domein van het initiële beroepsonderwijs is met haar meer dan 450.000 deelnemers een doorslaggevende factor voor het bereiken van de concurrentie- en cohesiedoelen die de Nederlandse regering zich gesteld heeft. Deze uitdaging is te complex om dat op de schouders van één partij te laten rusten. Er zijn alleen resultaten te bereiken als de partijen structureel en professioneel samenwerken. De relevante partijen die gezamenlijk voor een dynamisch en attractief beroepsonderwijs zorgdragen, zijn, naast de scholen, de bedrijven, de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's), werkgevers- en werknemersorganisaties en de ministeries.

Met de ondertekening van het convenant “Aan de slag” op 1 oktober 2003 hebben BVE-raad, PAEPON en COLO zich bereid verklaard om samen te werken aan de realisering van een dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs, ieder met specifieke aandacht en taken maar met een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het resultaat.

Waar gaat het om? Een notitie van COLO vat de belangrijkste punten samen:

- *“uitnodigend beroepsonderwijs*
Uitnodigend voor de deelnemer door leeromgevingen te creëren, die gevarieerd, contextrijk uitdagend zijn. In dergelijke krachtige leeromgevingen kan de deelnemer zowel in de beroepspraktijk als met ‘praktijkleren’ op school de benodigde competenties voor beroep, burgerschap en vervolgonderwijs verwerven en verdiepen. Het gaat om beroepsonderwijs dat aansluit bij de mogelijkheden en interesses van de deelnemer en dat de deelnemer uitnodigt om zelf het initiatief te nemen voor zijn/haar opleiding en loopbaanontwikkeling.
- *meer mogelijkheden van leren in de praktijk aanbieden*
Deelnemers kunnen meer in de beroepspraktijk leren indien het bedrijf, de kenniscentra en de opleidingsinstellingen daar in samenhang voorwaarden voor creëren. Het ontwerpen van opleidingen met als vertrekpunt het handelen in de beroepspraktijk is daarbij belangrijk, maar ook de rol van de praktijkopleider (bevoegd persoon in het bedrijf die voor de begeleiding van de beroepspraktijk zorgt) en de afstemming tussen bedrijf en school. Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven hebben verder een ondersteunende en dienstverlenende rol bij het leren in de beroepspraktijk en het praktijkleren in de school.
- *versterken van de mogelijkheden tot doorstroming in de beroepskolom*
Belemmeringen in het doorstromen naar een hoger bekwaamheidsniveau voor het functioneren op de arbeidsmarkt moeten verder afgebouwd worden. De samenwerking tussen vmbo, mbo en hbo moet toenemen om iedereen maximale ruimte te geven zich te ontwikkelen tot het voor hem/haar hoogste bekwaamheidsniveau. Hiervoor zijn meer op de deelnemer afgestemde opleidingstrajecten nodig. Voor de een is een betrekkelijk smalle opleiding voor een specifieke functie het beste en voor de ander is dat een bredere opleiding, die minder specifiek op een bepaalde functie is geënt maar meer op het functioneren in een bepaald domein van een beroepsuitoefening.
- *praktijkrelevante examinering, portfolio en EVC*
De examens moeten praktijkrelevantie bezitten en het afnemend beroepenveld moet daar vertrouwen in hebben. Het opbouwen van een examenportfolio (waarin bewijzen verzameld zijn over de bekwaamheden die iemand bezit om een beroep uit te kunnen oefenen) is daarbij een mogelijk instrument. Gebruik maken van mogelijkheid om eerder verworven compe-

tenties te erkennen (EVC) en daarmee redundanties van leren te voorkomen stimuleert deelnemers hun talenten verder te ontwikkelen.”

Verderop in de notitie wordt benadrukt: “De genoemde aspecten van het nieuwe beroepsonderwijs moeten ertoe leiden dat er beduidend minder deelnemers uitvallen zonder startkwalificatie. De grootste uitval manifesteert zich bij de overstap van vmbo naar mbo. Het is noodzakelijk de koppeling vmbo-mbo te expliciteren en te stabiliseren. Juist daarin kunnen kenniscentra in een co-makership met onderwijsinstellingen toegevoegde meerwaarde leveren. Daarnaast moeten méér deelnemers doorstromen naar een hoger bekwaamheidsniveau, moeten deelnemers flexibeler inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt, gemotiveerd zijn om in hun beroep te presteren en zich als betrokken burgers ontwikkelen. Competentiegericht beroepsonderwijs wordt door velen beschouwd als een te volgen benadering om de meeste kans van slagen te hebben deze stevige ambities waar te kunnen maken. (COLO 2004, blz. 5 e.v.)

3.2.3 Competenties versus kwalificaties: een poging tot afbakening op zijn Nederlands

De overgang naar de kenniseconomie en de belangrijke rol van het beroepsonderwijs in dit proces hebben het competentiedenken naar de voorgrond geschoven. Daarbij gaat het niet zo zeer om de formele kwalificaties maar veel meer om de individuele (ook niet formeel verworven) competenties. Echter wat is een competentie? En waaruit bestaat het onderscheid tussen competenties en kwalificaties?

Competenties: de pragmatische definitie van een voor velerlei uitleg vatbaar begrip

Ook in Nederland zijn er veel pogingen ondernomen om het begrip “competentie” te definiëren. In de literatuur, die daarover verschenen is, vindt men zelden een eenduidige en duidelijke definitie wat er onder “competentie” verstaan wordt. De verschillende auteurs gaan bovendien uit van verschillende systematieken of leggen het accent telkens anders. Het gaat dus om een voor velerlei uitleg vatbaar en complex begrip.

Deze verscheidenheid in definities heeft de Onderwijsraad ertoe genoopt een begripsanalytische studie naar competenties uit te laten voeren. In de studie “*Competenties: van complicaties tot compromis* (Van Merriënboer, Van den Klink en Hendriks 2002) worden allerlei definities van competenties, die in het bedrijfsleven en in het onderwijs gebruikt worden, geanalyseerd. De algemene slotconclusie luidt dat er ondanks de verschillende interpretaties van het begrip toch een set van gemeenschappelijke kenmerken te benoemen is.

De auteurs onderscheiden zes dimensies van het begrip competenties die in verschillende definities in de een of andere vorm terug te vinden zijn. Drie dimensies zijn onlosmakelijk met het begrip competenties verbonden:

- specificiteit: competenties zijn contextgebonden,
- integrativiteit: competenties zijn een samenhangend geheel van verschillende elementen die noodzakelijk zijn om probleemoplossend te denken en te handelen,
- duurzaamheid: competenties moeten duurzaam zijn.

De volgende drie dimensies zijn niet noodzakelijk met het begrip zelf verbonden maar wel relevant voor onderwijsdoeleinden:

- handelingsgerichtheid: competenties zijn vaardigheden van mensen, om in specifieke situaties adequaat, doelgericht en gemotiveerd proces- en resultaatgericht te handelen,
- leerbaarheid: het kost tijd en inspanning om bepaalde competenties te ontwikkelen, competenties kan men daarom, hoewel ze afhankelijk zijn van persoonlijke kenmerken en leercapaciteiten, ontwikkelen,
- onderlinge afhankelijkheid: competenties verhouden zich op een bepaalde manier tot elkaar.

Kwalificaties als maatschappelijk construct

Een kwalificatie wordt in de Nederlandse context gezien als een formeel, gestandaardiseerd en door de sociale partners en het onderwijs gelegitimeerde opleidingseis, die er voor kan zorgen dat men in verschillende werksituaties en op verschillende niveaus op een adequate wijze taken kan vervullen en oplossingen kan realiseren. Het begrip “kwalificatie” betekent ook een formele erkenning van een bepaalde beroepseis in de vorm van een certificaat of een diploma. In Nederland noemt men dat “civiel effect”. In Nederland betekent het begrip kwalificatie gelijktijdig de bevoegdheid om een bepaald beroep uit te oefenen zoals die in de landelijke kwalificatiestructuur is vastgelegd. Het komt dus overeen met de Duitse “*Berufsbezeichnung*”. Dus kort samengevat: “competenties” worden ontwikkeld, “kwalificaties” erkend.

Het onderscheid tussen bevoegd en bekwaam

In Nederland is men van mening dat het doel van het beroepsonderwijs de formele kwalificatie van de deelnemer is, met andere woorden: het beroepsonderwijs moet mensen voorbereiden op (een zo breed mogelijke) inzetbaarheid als vakman en op het functioneren als deelnemer aan de maatschappij. Het einddiploma voor het beroep is daarom een formele verwijzing naar een startkwalificatie. Daarbij kan men zich de vraag stellen in hoeverre het einddiploma iets over de vaardigheden (competenties) van een persoon zegt. Want bevoegd zijn om een beroep uit te oefenen houdt niet zonder meer in dat men bekwaam is dit beroep goed uit te oefenen (competenties). Of, met andere woorden: de bekwaamheid is niet direct af te leiden uit de bevoegdheid (Van den Dungen e.a. 2003).

Zoals al eerder gezegd speelt het competentiedenken al langer een rol in arbeidsorganisaties dan in het (beroeps)onderwijs. Maar ook in de arbeidsomgeving staat het diploma van het beroep op de voorgrond, omdat het iets zegt over de startkwalificatie van de werknemers. In het bedrijfsleven is men er zich echter van bewust dat diploma's alleen maar iets zeggen over de kennis, vaardigheden en de houding van een persoon en niet zonder meer iets over zijn inzetbaarheid resp. geschiktheid. Diploma's leggen maar voor een klein deel de competenties vast die iemand in de loop der tijd verworven heeft, namelijk alleen die competenties die in de formele leeromgeving en door concrete werkervaring verworven zijn. Ze zeggen dus weinig over het ontwikkelingspotentieel en helemaal niets over de informeel verworven competenties. De waarde van een diploma moet men daarom niet onderschatten want het is een belangrijk maatschappelijk erkend document, dat toegang verschaft tot herscholing, de arbeidsmarkt of tot bepaalde beroepen of functies. Het is daarom voor bedrijven belangrijk een zo volledig mogelijk overzicht van de competenties van een persoon te hebben om ze (in het belang van het bedrijf) optimaal te kunnen inzetten en ze (ook in het belang van het individu) te kunnen ontwikkelen.

3.2.4 De herstructurering van het Nederlandse beroepsonderwijs

Uit het bovenstaande wordt duidelijk waarom het Nederlandse beroepsonderwijs zich op dit moment in een diep ingrijpend veranderingsproces bevindt. Men kan dit benoemen als de “wending naar competenties”.

Competenties in het middelpunt van de “nieuwe” kwalificatiestructuur

In het huidige systeem leerde een student in de school de theorie. Tijdens stages of simulaties oefende hij de beroepspraktijk. Zo moest hij zich tot een vakman en een volwaardig lid van de maatschappij ontwikkelen. Maar een moderne beroepsbeoefenaar moet niet alleen een schroevendraaier kunnen vasthouden, een gast in een restaurant kunnen bedienen of een bejaarde kunnen verzorgen. De huidige beroepspraktijk doet daarnaast een beroep op een scala van algemene vaardigheden: een werknemer moet ook kunnen samenwerken, een planning kunnen maken en om kunnen gaan met stress. Een dergelijk totaalbeeld gaat uit van competenties (in plaats van kwalificaties), ofwel van een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten. De traditionele vorm van opleiden die een optelling van kennis en vaardigheden behandelt is achterhaalt. Daarvoor in de plaats komt een competentiegericht beroepsonderwijs die op een competentiegerichte kwalificatiestructuur rust en waarbij de deelnemer⁵ in het centrum staat. In de nieuwe kwalificatiestructuur gaat het niet alleen om de overdracht van beroepscompetenties maar de zogenaamde leer- en burgerschapscompetenties komen daar ook uitdrukkelijk voor in aanmerking.

Een competentiegericht kwalificatieprofiel als basis

De prestaties die iemand levert in zijn beroep, als lid van de maatschappij of als deelnemer aan het onderwijs, bestaan steeds uit een combinatie van inhoudelijke of vakgerichte competenties (bijvoorbeeld wiskundig begrip om een computerprogramma te kunnen schrijven), persoonsgebonden competenties (bijvoorbeeld de klacht over een programmeerfout aan kunnen horen) en de wil en bereidheid iets te presteren. Deze drie aspecten (vakinhoudelijk, persoonlijke competenties en de wil en bereidheid te presteren) smelten samen in een beroep en bepalen, zoals gezegd, de kwaliteit van de prestatie.

Competentiegericht beroepsonderwijs moet de deelnemer ook de mogelijkheid bieden zich te kwalificeren op zowel vakinhoudelijk als persoonlijk gebied maar ook op prestatiedrang. Daar gaat het om bij het competentiegericht beroepsonderwijs. Competentiegerichte kwalificatieprofielen geven een goed beeld van de eisen die te maken hebben met de kern van het werk dat iemand verricht. Ze biedt leerlingen en scholen de mogelijkheid, de weg daarheen zelf vast te leggen. Het herkenbaar blijven van de eisen en de gegeven speelruimte veroorzaken echter de nodige spanning. Dit ontstaat door de gedetailleerde beschrijving van het geheel (zoals het bij de huidige toetsingseisen het geval is) en bij de algemeen geformuleerde eisen, die geen betekenis meer hebben (zoals bij de te globaal geformuleerde algemene competenties). De ontwikkeling naar competentiegerichte kwalificatieprofielen zal zich dan ook geleidelijk voltrekken.

5 De BVE-raad heeft besloten om in alle officiële notities niet de term *leerling* of *student* te gebruiken maar *deelnemer*

En hoe gaat het verder? Op weg naar competentiegericht onderwijs

De onderwijsinstellingen staan aan de vooravond van een operatie die de vernieuwing en modernisering van de initiële opleidingen tot doel heeft. Deze vernieuwing zal in alle aspecten van de bedrijfsvoering zichtbaar worden: van de arbeidsvoorwaarden, de ruimtelijke omstandigheden en de verhoudingen met de bedrijven tot en met het beroepspedagogische concept. De docenten en de praktijkbegeleiders in de bedrijven moeten nageschoold worden, en het onderscheid in leeromgevingen en didactische werkvormen zal toenemen. De onderwijsinstellingen zullen in de toekomst hun blik nog sterker dan nu richten op de maatschappij en de economie. Er zijn ook al verschillende pilots uitgevoerd met dit model. De volgende initiatieven die nu in de regio Arnhem-Nijmegen worden uitgevoerd staan hieronder vermeld.

Projecten vanuit bedrijven op de scheidslijn tussen bedrijf, onderwijsinstelling en studenten

Om de samenwerking tussen het aanbod aan technische opleidingen en de bedrijven in de regio Arnhem-Nijmegen uit te dagen, hebben het ROC Nijmegen, Het ROC Rijn IJssel in Arnhem en de Hogeschool Arnhem-Nijmegen samen met bedrijven en het Technocentrum Zuidelijk Gelderland in 2004 het project *Co-innovators* ten doop gehouden. Doel van het project is dat bedrijven, onderwijsinstellingen en studenten kunnen bijdragen aan het op gang brengen van innovaties bij bedrijven en opleidingsinstellingen en aan een bloeiende en tot concurrentie in staat zijnde technologieregio.

De samenwerking krijgt daarbij gestalte in de vorm van het concept van de "Bedrijfs-Project-Gericht-Leren" (BPGL). Zoals de naam al zegt, staan bedrijfsprojecten hierbij centraal. Dat wil zeggen dat authentieke en actuele opdrachten van ondernemers door een of meer studenten uitgevoerd worden samen met bedrijfsinstructeurs en docenten. Bij een bedrijfsproject kan het zowel om een speciale opdracht gaan, zoals de verbetering van het arbeidsproces, als om reguliere opdrachten. De bedrijfsprojecten kunnen in het bedrijf, in de onderwijsinstelling of in een combinatie van beide opleidingsplaatsen plaatsvinden. Bedrijven kunnen met behulp van dergelijke projecten met beperkte investeringen in tijd en geld een innovatieve oplossing ontwikkelen. Onderwijsinstellingen kunnen met bedrijfsprojecten innovatief onderwijs aanbieden, die aansluit bij de actuele beroepspraktijk. Studenten kunnen door het meewerken aan dergelijke projecten competenties ontwikkelen die ze nodig hebben op de arbeidsmarkt.

Beroepsonderwijs en gehandicaptenzorg trekken samen op in de regio Arnhem-Nijmegen

Met het principe voor ogen, dat de opleiding van medewerkers een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is van inrichtingen en opleidingsinstututen, hebben zes inrichtingen voor gehandicaptenzorg het beroepsonderwijs in de regio uitgenodigd, samen met hen een innovatief concept voor de beroepsopleiding te ontwikkelen en te implementeren. Hiervoor is het project *Doorlichten en verbeteren* geïnitieerd. Het doel van het project is, door samenwerking tussen het beroepsonderwijs en de inrichtingen voor gehandicaptenzorg in de regio Arnhem-Nijmegen de afstemming tussen het beroepsonderwijs en de beroepspraktijk te verbeteren. De zes deelnemende inrichtingen voor gehandicaptenzorg hebben afgesproken de hedendaagse en in de toekomst benodigde competenties van de medewerkers te beschrijven. Het resultaat wordt voor ieder afzonderlijke inrichting vastgelegd in de vorm van een instellingscompetentieprofiel. De informatie uit deze afzonderlijke profielen wordt daarna in een "regionaal competentieprofiel Arnhem-Nijmegen" samengevoegd. Voor het deel dat de gehandicapteninrichtingen hetzelfde hebben, wordt de opleidingsbehoefte geformuleerd. En deze opleidingsbehoefte dient in het project *Doorlichten en verbeteren* weer als uitgangspunt voor de samenwerking met de scholen.

Leerdorp Elst: beroepsopleiding met een visie

Het initiatief *Leerdorp Elst*, Elst is een dorp tussen Arnhem en Nijmegen, biedt een integraal vernieuwingsconcept, waarbij de verschillende ideeën samenkomen over alternatieve rollen en verhoudingen tussen school, leerling en werk. Het doel is om alle leerlingen te motiveren en in staat te stellen hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen. Het leren gebeurt voor het grootste deel in de praktijk. De beroepsopleiding is zelf een deel van een lokale sociale omgeving. De gemeenschap (*community*) vormt de leeromgeving. Zo ontstaat het idee van een leerdorp, een gemeenschap waarin het beroepsonderwijs samen met de gemeente, de bedrijven en andere instanties de verantwoordelijkheid dragen voor het leren en opleiden van jonge mensen. De school neemt een centrale positie bij het leerdorp in, maar ook bedrijven en andere dragen bij aan het creëren van uitdagende leerdoelen. In het leerdorp komen de jongeren van het vmbo, mbo en het hbo, dus van het primaire, secundaire en tertiaire beroepsonderwijs, samen.

Het *Leerdorp Elst* zal in eerste instantie uit zes opleidingsjaren bestaan (vmbo en mbo). De leerlingen krijgen een ononderbroken leertraject aangeboden op hun eigen niveau. Als zij de school verlaten hebben ze een beroepsdiploma (mbo-niveau) gehaald of stromen ze naar een vervolgmogelijkheid (specialisatie binnen één van de afdelingen van ROC Rijn IJssel in Arnhem). Omdat het onderscheid tussen vmbo en mbo wegvalt, is er geen probleem meer van toelatingscriteria, overdracht en geen voor de leerling moeilijke overgang tussen de onderwijs-systemen. Om het veelomvattende opleidingsaanbod te ontwikkelen werken de Stichting AREVO, die zich bezighoudt met vmbo-onderwijs, en het ROC Rijn IJssel, voor het beroepsonderwijs, samen. Het *Leerdorp Elst* beschikt over gezamenlijke onderwijsteams, een gezamenlijk projectmanagement en nauwe samenwerking tussen de overige scholen en afdelingen van beide partijen.⁶

Baronie College in Breda

Ook op het Baronie College in Breda wordt in de sector Gezondheidszorg en Welzijn sinds enige tijd geëxperimenteerd met competentiegericht opleiden. Kritische leer- en beroepssituaties vormen nu de ruggengraat van de opleidingen. De school heeft deze beschreven en aan werkgevers voorgelegd ter beoordeling. Belangrijk daarbij is dat leeropdrachten als geheel worden aangeboden en er daarom veel minder lessen nodig zijn waarin uitsluitende kennis wordt overgedragen. "De leerlingen krijgen een probleem voorgelegd of moeten een opdracht uitvoeren. Daarbij wordt een groot beroep gedaan op hun vermogen om initiatieven te nemen en op een constructieve manier met anderen samen te werken. Ze moeten bij elke opdracht analyseren wat ze moeten kennen en kunnen om deze op een goede manier uit te voeren. De leerlingen vinden het zeker in het begin moeilijk om zelf verantwoordelijkheid te nemen, maar ze vinden het tegelijk prettig dat ze op zo'n volwassenenmanier worden aangesproken. Ze voorzien ook veel eerder het nut van alles wat ze moeten leren." Aldus Anja Wassing, lid van het College van Bestuur (COLO 2005).

Competentiegericht opleiden heeft volgens Wassing als voordeel dat leerlingen niet alleen aangesproken worden op hun kennis, maar ook op hun vaardigheden die meestal onderbelicht blijven. "We kijken nu vooral waar leerlingen goed in zijn en dat leidt vaak tot verrassende resultaten." Die brede benadering slaat eigenlijk vanzelf een brug tussen de beroepscompetenties enerzijds en de leer- en burgerschapscompetenties anderzijds. Wassing: "Een goede beroeps-

⁶ Voor nadere informatie zie Eimers e.a. (2005).

beoefenaar kan samenwerken, is verdraagzaam, heeft respect voor anderen, is communicatief ingesteld en kan zich aanpassen aan snel veranderde situaties. Als je deze competenties goed bekijkt, zie je dat er veel overlap is tussen de beroepsuitoefening en het functioneren in privé-situaties en maatschappelijke verbanden. We willen, uitgaande van de praktijk, het leren op een betekenisvolle manier aanbieden.”

Deel II

De praktijk van het vastleggen en beoordelen van competenties

Terwijl men in Nederland al de weg is ingeslagen naar competentiegericht leren, worden in Duitsland de eerste stapjes genomen, om zowel formeel als informeel verworven competenties meer ruimte te geven in het systeem van het beroepsonderwijs. Maar hoe herkent men en meet men competenties? Hierna volgt een overzicht van de belangrijkste methoden en instrumenten voor het vastleggen van competenties in Duitsland en Nederland.

4 Methoden en instrumenten voor het meten van competenties in Duitsland en Nederland

4.1 Duitsland: de “*Externenprüfung*” (Examinering voor externen) en het “Referenzmodell Weiterbildungspass” (referentiemodel nascholingspas)

Op het eerste gezicht lijkt het in tegenspraak: terwijl het Duitse beroepsonderwijs zeer sterk denkt in formele kwalificaties zijn er toch volop instrumenten voor het meten van competenties. Dit vindt men terug in een omvangrijke werk van John Erpenbeck en Lutz von Rosenstiel (2003) waarin zo'n 40 instrumenten besproken worden. Deze instrumenten hebben gemeenschappelijk dat ze voortkomen uit de bedrijfswereld en daar ook ingezet worden als selectie-instrument (bijvoorbeeld in assessmentcentra) of bij het ontwikkelen van personeelsbeleid. Dit heeft weinig te maken met de integrale benadering van kennis, vaardigheden en bekwaamheden van werknemers en ook niet met een wending naar informeel leren zoals in hoofdstuk 3.1.1 is besproken. Het gaat er bij de inzet van deze instrumenten om, grip te krijgen op moeilijk tastbare entiteiten zoals “sleutelkwalificaties”, “vakoverstijgende competenties” of “beroepservaring” bij het rekruteren van personeel en om een basis te leggen voor de planning van het opleiden. Binnen het formele Duitse beroepsonderwijs (dus het duale systeem), is daarentegen weinig te merken wat te maken heeft met het herkennen en waarderen van competenties.

“*Externenprüfung*” (examinering voor externen)

Het duale systeem kent slechts één instrument voor het meten van competenties, de zogenaamde “*Externenprüfung*”. Dit biedt de werknemer met beroepservaring de mogelijkheid om samen met leerlingen uit het duale systeem en zonder een speciale opleiding een examen af te leggen. In zijn standaardwerk rond het informele leren in Europa zegt Bjørnåvold (2000 blz. 66) dat de “*Externenprüfung*” wellicht [...] als het belangrijkste instrument gezien kan worden dat een brug kan slaan tussen het formele en niet formele leren. 5 Procent van alle examens in de beroepsopleidingen in het duale systeem worden als “*Externenprüfung*” afgelegd.

De “*Externenprüfung*” is een belangrijk instrument voor het certificeren van niet formeel en informeel verworven competenties die nodig zijn voor het uitoefenen van een bepaald beroep. Zij zorgt slechts voor de toegang tot een examen en is geen onafhankelijke of bijzondere methode voor het herkennen en waarderen van een speciale praktijkervaring. De “*Externenprüfung*” is op deze wijze naar inhoud en structuur opgebouwd zoals het formele beroepsonderwijssysteem. Of anders geformuleerd: de buiten het formele onderwijssysteem verworven competenties moeten door de examenkandidaat op de manier afgelegd worden zoals afgesproken in het formele systeem, hoe groot het verschil met het formele systeem ook is.

“Bildungspaß / Qualifizierungspaß” (opleidingspas / kwalificeringpas)

In 1974 (!) is een modelproject⁷ uitgevoerd, waarbij met behulp van de portfoliomethode competenties vast werden gelegd door ze uitgebreid te beschrijven. Achter de “Bildungspaß” of “Qualifizierungspaß” stak het idee om bovenop de formele beschrijving de algemene en beroepscompetenties en de praktijk te documenteren om zo een volledig beeld te krijgen van de kennis en vaardigheden van de werknemer. De “Bildungspaß”, die trouwens sterk lijkt op de later in de EU ontwikkelde “Europass mobiliteit” en de “Europass levensloop”, was echter geen succes en men is er uiteindelijk mee gestopt.

Het “Referenzmodell Weiterbildungspass” (referentiemodel nascholingspas)

In januari 2004 heeft een projectgroep, bestaand uit het “Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung” (DIPF), het “Deutsche Institut für Erwachsenenbildung” (DIE) en het “Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung” (IES) aan de universiteit van Hannover een studie uitgevoerd. Doel was de mogelijkheden te bestuderen van een “nascholingspas met certificering van het informeel leren” (BMBF 2004) die er als volgt uit zou moeten gaan zien:

- Entwurf -	
Titelseite:	Der Weiterbildungs- und Kompetenzen-Pass
Innenseite:	persönliche Daten zur Identifikation der Passeigentümer Lebenslauf (in Anlehnung an Europäischen Lebenslauf)
1.	Einführungstext mit ausführlichen Hinweisen zur Nutzung des Weiterbildungspasses
2.	Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen
2.1	formale Abschlüsse <ul style="list-style-type: none">• allgemeinbildende Schulbildung• Berufsausbildung (inkl. Hochschule)• Weiterbildung• zusätzliche Zertifikate
2.2	Nachweise und Bescheinigungen (non-formal) <ul style="list-style-type: none">• Erwerbsarbeit / Praktika• Familien- und Hausarbeit• Ehrenamt• Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte• besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)
2.3	Tätigkeitsbeschreibungen (informell) <ul style="list-style-type: none">• Erwerbsarbeit / Praktika• Familien- und Hausarbeit• Ehrenamt• Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte• besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)
3.	Bilanzierung und Reflexion der Bildungs- und Erwerbsbiografie <ul style="list-style-type: none">• positive und negative Lernerfahrungen• individuelle Stärken, Neigungen, Schwächen („das bin ich“)• individuelles Kompetenz-Profil
4.	Ziele, nächste Schritte <ul style="list-style-type: none">• Lebensplanung• Laufbahnplanung („das will ich“)• Bildungsplanung• Vorbereitung auf Bewerbungen
Anhang	<ul style="list-style-type: none">• wichtige Adressen (Beratung, Information, Internet, Kontakte, Weiterbildungsatlas, Beratungs- und Bewertungseinrichtungen, die informell erworbene Kompetenzen erfassen und zertifizieren)• Hinweise über rechtliche Regelungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

7 Modelproject: onderwijsinnovatie(pilot)project uitgevoerd met subsidie van het BIBB (het Bundesministerium van onderwijs van Duitsland) om een innovatie in de praktijk uit te proberen.

Ook dit “Referenzmodell Weiterbildungspass” lijkt veel op de “Europass mobiliteit” of de “Europass levensloop”.

De ontwikkelaars van het referentiesysteem hebben de volgende aanbevelingen gedaan voor de invoering van de “Weiterbildungspass”:

- verder te werken aan de ontwikkeling en omzetting van het referentiemodel;
- methoden te ontwikkelen om het referentiemodel in te kunnen zetten met het doel de juiste aanpak en de juiste instrumenten, om informeel verworven competenties te kunnen identificeren, te waarderen en te documenteren;
- een adviesconcept te maken om de mensen die in de nascholing werken te kunnen scholen zodat de gebruikers van de nascholingspas de noodzakelijke ondersteuning krijgen (BMBF 2004 blz. 152 e.v.).

Verder stellen de auteurs voor, op drie gebieden activiteiten te ontplooiën om de nascholingspas in te voeren:

- het ontwikkelen van een netwerk;
- onderzoeken en integreren van internationale ontwikkelingen die te maken hebben met de aanpak van het vastleggen van informeel verworven competenties;
- het evalueren en aanbevelingen doen voor mogelijke aanpassingen van het instrument (ibidem, blz. 153).

“Het referentiemodel, met de daarin opgenomen procedure voor het vaststellen van competenties, zou op basis van de gedefinieerde uitgangspunten en de perspectieven die nagestreefd worden, verder ontwikkeld en concreet gemaakt moeten worden. Het doel is een referentiemodel te beschrijven dat procesgeoriënteerd is opgezet, op het principe van vrijwilligheid berust, de mogelijkheid biedt de verschillende fasen van levenslang leren af te beelden en tegelijkertijd eenvoudig en begrijpelijk is. Daarnaast moet het eenvoudig in te zetten zijn voor beschrijvingen van zichzelf of van anderen. Het moet levensecht, practicable, plausibel en wetenschappelijk gefundeerd zijn.” (ibidem, blz. 153 e.v.)

Wat dat betreft lijkt het referentiemodel dezelfde maatstaven te hanteren, die ook ten grondslag liggen aan de “Europass mobiliteit”. Maar het volgende is nieuw: de “Weiterbildungspass” als instrument voor zelfreflectie. “Het referentiemodel bevat voor de bezitter van de pas de functie om informeel verworven competenties zichtbaar en documenteerbaar te maken en gestalte en sturing te geven aan het eigen leerproces en de beschrijving van zijn arbeidsverleden. Het proces van zelfreflectie en identificeren van de persoonlijke talenten en competenties is een centraal aspect van het model. Het referentiemodel moet dan ook gezien worden als een weergave van de huidige stand van zaken van de eigenaar en niet als een soort sollicitatiemap” (ibidem, blz. 154).

Het “Referenzmodell Weiterbildungspass” heeft niet de pretentie een overstijgend portfolio- of certificeringinstrument te worden ter vervanging van alle in Duitsland bestaande instrumenten. Echter zij wil “deze integreren in de huidige activiteiten rond het ontwikkelen van het nieuwe concept, zodat de huidige pasactiviteiten toegankelijk gemaakt worden als hulp bij de eigen ontwikkelingen. Voor het opnemen van elementen of onderdelen uit de bestaande passen is een goede samenwerking met de aanbiedende instituten vereist” (ibidem).

In het hierboven geciteerde rapport over het “Referenzmodell” gaat het om een maakbaarheidstudie. Er is dus nog geen “modelproject” dat aantoont of het al of niet werkt. Het valt echter op

dat de studie op één punt vaag blijft, namelijk of een dergelijk pas geaccepteerd zal worden. “Om de verschillende deelnemers blijvend bij het project te betrekken, is de ontwikkeling van een netwerk dat de communicatie en samenwerking verzorgd van wezenlijk belang. [...] Om te zorgen voor de fine-tuning en het uitdragen van het referentiesysteem zal het netwerk van bestaande contacten geïntensiveerd moeten worden en gezorgd moeten worden voor verdere contacten. *Hoofddedachte daarbij is dat het uitproberen van het model van het referentiesysteem als vuurtoren gaat dienen in het Duitse landschap van de nascholingspassen. Het zal, bij zorgvuldig uitgekozen samenwerkingspartners, een goede bijdrage kunnen leveren aan de grondgedachte van vastleggen van competenties en aan een veranderende cultuur bij het erkennen van competenties.* Op lange termijn zal dan over alle onderwijssectoren heen een netwerk van eisen rond levenslang leren ontstaan” (ibidem, blz. 157; cursivering door de auteurs).

4.2 Nederland: ervaring met het erkennen van Eerder Verworven Competenties (EVC)

Terwijl men in Duitsland nog zoekt naar gepaste instrumenten voor het herkennen en waarderen van zowel formeel als informeel verworven competenties en naar een weg om het in het duale systeem te integreren, is in Nederland het begrip EVC, dat voor Erkennen van Verworven Competenties staat, al enige jaren een vast onderdeel in de discussie in het beroepsonderwijs.

4.2.1 Van de erkenning van kwalificaties naar de erkenning van competenties

De ontwikkeling van het systeem voor het waarderen van niet-formeel verworven competenties is in Nederland te herleiden tot het jaar 1993. In die tijd heeft het ministerie van Onderwijs een commissie in het leven geroepen voor de *Erkenning Verworven Kwalificaties* (EVK). Het werk van de commissie mondde uit in het rapport *Kwaliteiten erkennen* dat o.a. drie aanbevelingen bevatte voor een toekomstig systeem:

1. Er moet een infrastructuur voor de aanpak gecreëerd worden.
2. De maatschappelijke acceptatie van EVK moet bevorderd worden.
3. De methode moet door pilotprojecten ontwikkeld worden.

De reactie van de Nederlandse regering was positief: de EVK methodiek kan een wezenlijke bijdrage leveren aan het functioneren van de arbeids- en opleidingsmarkt en in het bijzonder voor het individu. Het accent lag daarbij op de formele kwalificering: de certificering en een puntensysteem zouden het gewenste resultaat van deze methode moeten zijn om kwalificaties te erkennen en te waarderen. Op deze wijze zou de toegang tot de reguliere opleidingsmogelijkheden vereenvoudigd worden. Vooral de scholen voor beroepsonderwijs, maar daarnaast ook de arbeidsbureaus en het bedrijfsleven reageerden enthousiast en gingen aan de slag om de EVK-methodiek vorm en inhoud te geven. Een groot aantal projecten was het gevolg maar tot een structurele omzetting kwam het maar niet.

EVC op de politieke agenda

In 1998 werd de erkenning van (werk- en opleidings-) ervaring opnieuw op de nationale politieke agenda gezet. Men sprak echter niet meer van *Erkenning Verworven Kwalificaties* (EVK)

maar van *Erkenning Verworven Competenties* (EVC).⁸ In de Troonrede staat o.a. vermeld: “De werkplek moet meer als opleidingsplaats gezien worden. De daar opgedane ervaring moet als *elders verworven competentie* zichtbaar worden gemaakt. De regering wil dit bevorderen door een systeem op te zetten dat de mogelijkheid biedt ergens, buiten het reguliere systeem, verworven competenties te laten waarderen en te erkennen.” Op 3 december 1998 stelde de Nederlandse regering de sociale partners voor, gezamenlijk een reeks van maatregelen en activiteiten te ontwikkelen op het gebied van employability van de beroepsbevolking. Onder “employability” wordt verstaan een samenhangend geheel “van het verwerven en behouden van werk”. Door deze stap kreeg de EVC-methode een plaats op de employability-agenda. Daardoor is de EVC-methode niet meer een doel op zich maar levert een wezenlijke bijdrage aan de competentieontwikkeling van het individu en het Human-Resource-Management in de bedrijven.

De werkgroep EVC

Een van de activiteiten die door de afspraak tussen de regering en de sociale partners ontstond, was de uitwerking van een systematiek tot *Erkenning van Elders Verworven Competenties* door het uitvoeren van voorbeeldprojecten in bedrijven en bedrijfstakken. Hiertoe stelde de minister van Economische Zaken begin 1999 een werkgroep onder leiding van het ministerie van Economische Zaken in die bestond uit vertegenwoordigers van de sociale partners en van drie ministeries (Landbouw & Visserij, Onderwijs en Economische Zaken). Het werk van de commissie mondde uit in een rapport genaamd *De fles is halvol!* De werkgroep was namelijk van mening dat het niet het doel van EVC was om ontbrekende kennis en vaardigheden bij het individu aan te tonen. Het was de bedoeling om voort te bouwen op aanwezige kennis en vaardigheden van het individu. Met andere woorden: deze werkwijze moet aantonen hoe vol de fles eigenlijk was en hoe die verder gevuld moest worden.

De actuele situatie

De omzetting van de EVC-methode is in Nederland nog steeds niet afgesloten. De Erkenning Verworven Competenties geniet een grote belangstelling in de politiek en wordt in de openbaarheid enthousiast ontvangen. Dit leidde in 2001 tot de oprichting van het “Kenniscentrum EVC” in Utrecht⁹. Het centrum heeft zich tot doel gesteld, informatie over het thema EVC te verzamelen en te verspreiden en projecten, die met de EVC-methode te maken hebben, te stimuleren.

EVC lijkt, niet op de laatste plaats door de bemoeienissen van het Kenniscentrum EVC, meer en meer een thema te worden. Ze heeft echter nog meer ondersteuning nodig dan dat ze tot nu toe kreeg om zich een vaste plaats te veroveren in de arbeids- en opleidingsmarkt. In Nederland beschrijft men de huidige situatie met de woorden: *duizend bloemen bloeien* en bedoelt daarmee dat de meeste EVC activiteiten in de vorm van projecten plaatsvinden. Het heeft tot nu toe nog geen structurele onderbouwing en er kan dan ook nog niet van een samenhangend geheel gesproken worden. Bovendien is EVC nog te zeer op een formele erkenning van competenties op nationaal niveau gericht, dat wil zeggen op de formele waardering van competenties namens de opleidingsinstituten of overheidsorganen in de vorm van getuigschriften, diploma’s en certificaten. Daarmee is EVC nog teveel een opleiding- en certificeringinstrument in

8 Voor de begripsvorming zie ook in de literatuurlijst het debat van Thomas en Frietman: *(H)erkenning van elders verworven competenties* (1998)

9 Zie www.kenniscentrumevc.nl

plaats van een instrument voor persoonlijke ontwikkeling. Maar wat verstaat men in Nederland nu precies onder EVC en welke perspectieven bevat deze aanpak?

4.2.2 EVC – wat steekt daarachter?

EVC richt zich op de erkenning van competenties, die men in verschillende leeromgevingen heeft verworven: in de formele leeromgeving zoals de school en in de informele leeromgeving zoals op het werk en in de vrije tijd. De beschikbare competenties worden geïnventariseerd, gewaardeerd en, door het verlenen van een certificaat of een getuigschrift, erkent. Op die manier kan de persoonlijke competentieontwikkeling verder gestalte krijgen.

EVC als principe

Om de meerwaarde van EVC te begrijpen, is het belangrijk toe te lichten, wat zich achter dit begrip verbergt. Vier aspecten zijn daarbij van bijzondere betekenis:

- *EVC is een principe, geen concreet instrument.* EVC is een manier van denken en handelen, waarbij het gaat om de vaststelling, waardering, erkenning en verdere ontwikkeling van competenties;
- *Bij EVC staat het individu centraal.* Bij EVC gaat het niet om “opleiden” (of formeel verworven kwalificaties) maar om het geheel van kennis, vaardigheden en gedrag en andere persoonlijke kwaliteiten van een individu;
- *EVC is leerwegaafhankelijk.* Dit betekent dat het er in het gehele proces vanaf de vaststelling tot en met de verdere ontwikkeling van competenties niet om gaat of men de competenties binnen een formele of informele leerweg heeft verworven maar dat men ze heeft en (ergens) verder ontwikkelt;
- *EVC is ontwikkelingsgericht.* Bij de EVC-aanpak worden allereerst de competenties, waarover het individu beschikt, vastgesteld en erkend. Tegelijkertijd wordt ook geanalyseerd, welke ontwikkelingsmogelijkheden het individu heeft. EVC is dus geen doel op zich maar een middel om de ontwikkeling van de eigen competenties te ondersteunen.

De twee functies van EVC

In Nederland spreekt men van de smalle en de brede variant van EVC. Bij de smalle variant (summatieve functie van EVC) wordt gekeken of informeel verworven competenties passen in het formele opleidings- en beroepsopleidingsstelsel. Het is een momentopname van de momenteel aanwezige competenties van een individu (status-quo-situatie), die leidt tot een formele erkenning volgens de dan geldende kwalificatiestructuur. In veel gevallen wordt deze validatie gecombineerd met een aanbeveling voor een persoonlijk leer- en ontwikkelingsplan. Bij de brede variant van EVC (formatieve functie van EVC) is EVC een deel van de ontwikkeling van de werknemer, student of andere. Het erkennen van competenties leidt in dit geval niet automatisch tot validatie in de vorm van een kwalificatie of een getuigschrift.

Op dit moment overheerst de summatieve variant van EVC. Dat heeft vooral te maken met het feit dat binnen de EVC-aanpak kwalificaties de maatstaf vormen waarlangs men de competenties van een individu meet. De landelijke kwalificatiestructuur, de verzameling van alle formele beroepsopleidingen in Nederland, vormt het vertrekpunt bij deze waardering. Vooral van de kant van de arbeidsmarkt (bedrijven maar ook andere organisatie bijvoorbeeld op het gebied van vrijwilligerswerk) wordt de ontwikkelingsgerichte (formatieve) functie van EVC steeds meer

betekenis toegedacht, omdat men EVC ziet als een instrument voor de ontwikkeling en vormgeving van de loopbaan. Bedrijven gebruiken EVC steeds meer voor hun personeelsbeleid. De mogelijkheid en het recht om aan een EVC-aanpak deel te nemen, worden zelfs in de CAO-afspraken vastgelegd (zoals in de bouw en de metaal).

Perspectieven voor EVC

EVC richt haar focus op de kwaliteiten en het ontwikkelingspotential van het individu. Het kwalificeringaanbod kan zodoende beter afgestemd worden op de veranderende behoeften aan kennis en vaardigheden op de arbeidsmarkt. Zoals in *De fles is halfvol!* (2000, blz. 11) is beschreven, biedt de manier van inzet van EVC in Nederland een hele rij perspectieven:

- voor het individu toont EVC de eigen competenties aan en schetst een helder beeld van zijn kwaliteiten en loopbaanmogelijkheden;
- het bedrijf of de bedrijfstak die met behulp van EVC competenties kan aantonen die noodzakelijk zijn om de verschillende functies binnen het bedrijf goed te bezetten. Op deze basis kan ze doelgericht investeren in nascholing voor het gehele personeel, omdat men zicht krijgt op de hiaten in de kennis of kwalificeringmogelijkheden. De competenties worden dan beschreven op basis van de behoefte van het bedrijf. De arbeidsproductiviteit en het innovatiepotentieel van het bedrijf kunnen op deze manier toenemen;
- de organisaties, die zich met de heropname van werkzoekenden in het arbeidsproces bezighouden, zoals de arbeidsbureaus, biedt EVC nieuwe bemiddelingsmogelijkheden voor haar klanten;
- voor de school biedt EVC de mogelijkheid, om een persoonlijk leerplan te formuleren (een op maat gesneden leeraanbod). Hiermee bevordert EVC nieuwe en attractieve manieren van leren;
- de politiek biedt EVC de mogelijkheid, een doelmatige inzet van middelen te bewerkstelligen op het gebied van leren, levenlang leren, employability en arbeidsmarktpolitiek.

4.2.3 EVC-methoden en -instrumenten

De erkenning van (niet-formeel) verworven competenties kan plaatsvinden aan de hand van verschillende methoden en op basis van verschillende criteria. Afhankelijk van het doel dat men zich met EVC heeft gesteld kiest men de gepaste waarderingsstandaard en de gepaste waarderingsaanpak. Om het EVC-principe in de praktijk toe te passen zijn een duidelijke volgorde in de aanpak en concrete instrumenten noodzakelijk.

De toegepaste waarderingsstandaard

In Nederland heeft men twee typen doelstellingen en waarderingsstandaarden: de algemene maatschappelijke erkenning op grond van de landelijke kwalificatiestructuur en de erkenning door het bedrijf en op basis van de standaarden van de bedrijven en bedrijfstakken. Als het doel de erkenning van de competenties voor de externe arbeidsmarkt is, dan gebruikt men de kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs of de standaarden die door de branche- of beroepsorganisaties zijn ontwikkeld. Belangrijk hierbij is dus de algemene, uniforme maatschappelijke erkenning van de standaarden op de arbeidsmarkt. Bij deze vorm van erkenning moet men samenwerken met een instelling die bevoegd is om certificaten en getuigschriften uit te schrijven (zoals de scholen voor beroepsonderwijs).

Als het doel de erkenning van competenties op het niveau van bedrijven is, dan kunnen standaarden van het bedrijf zoals vaardigheids- en competentieprofielen en rolbeschrijvingen er aan ten grondslag liggen.

De waarderingsprocedure

Een EVC-aanpak bestaat idealiter uit de volgende stappen (Van den Dungen e.a. 2003 blz. 59):

1. Voorlichting aan de kandidaat

De informatie aan de EVC-kandidaat is een belangrijk onderdeel van aanpak. Een heldere uitleg zorgt ervoor dat de kandidaten weten welke mogelijkheden EVC biedt en welke eisen het aan hen stelt en hoeveel tijd en geld ermee gemoeid is, hoe het functioneert, wie aan het proces deelneemt en wat het voor resultaten op kan leveren.

2. Intake en afspraken

Een intakegesprek voor de EVC-procedure is noodzakelijk om te kunnen beoordelen of de kandidaat over voldoende basis beschikt om met succes aan deze manier van aanpak deel te kunnen nemen. Een gedefinieerd doel is eveneens belangrijk omdat helder moet zijn welke resultaten de kandidaat van de procedure mag verwachten: dat wil zeggen wat levert EVC op voor de vaardigheden binnen het beroep, de loopbaan en de persoonlijke ontwikkeling?

3. Registratie van de competenties

De registratie van de competenties heeft tot doel, een overzicht van de vaardigheden en competenties van de kandidaat te krijgen. In een soort portfolio worden de leer- en werkervaringen geïnventariseerd en beschreven en worden alle bewijzen van bekwaamheid (formele diploma's, verklaringen van werkgevers, deelnameverklaringen aan nascholingscursussen, enz.) verzameld om de beschikbaarheid van deze ervaringen te documenteren.

3. Waardering van competenties

De waardering van competenties gebeurt door een vergelijking van het portfolio met formele eisen van de gewenste waarderingsstandaard. Aanvullend vindt er een "criteriumgericht interview" plaats (waarover later meer) om de kwaliteit van het portfolio beter te kunnen beoordelen. Afhankelijk van de resultaten van het interview wordt een aanvullende beoordeling uitgevoerd. Bij deze beoordeling kan het om een directe waardering van competenties gaan (een praktijkgerichte vaardigheidstest of werkplekobservatie) en / of om een indirecte competentiebeoordeling (werkgeversverklaringen, rapportages, enz). De eisen van de afzonderlijke waarderungen mondt uit in een totale beoordeling van de kandidaat.

Bij de beoordeling spelen de zgn. "assessoren" een belangrijke rol. Assessoren zijn gekwalificeerde en bevoegde examinatoren die ervoor zorgen dat de waardering aan bepaalde kwaliteitsstandaarden voldoet. In de meeste gevallen zijn twee assessoren bij de beoordeling betrokken: een interne assessor (bijvoorbeeld een afdelingshoofd uit het bedrijf zelf) en een externe assessor (een docent uit een school die de EVC-procedure uitvoert). Samen beoordelen ze de kandidaat en voeren de examens uit die aan de procedure beantwoorden. De afsluitende waardering wordt dan ook samen uitgevoerd.

5. Erkennen van competenties

Onder het erkennen van competenties wordt in Nederland vooral verstaan dat aan de afsluitende waardering van de competenties een algemeen maatschappelijke waardering (*civiel effect*) wordt toegeschreven. Dit betekent dat men de landelijke kwalificatiestructuur als uitgangspunt neemt en kijkt of zekere punten, certificaten of diploma's of getuigschriften erkend kunnen worden.

6. Vaststelling van een persoonlijk ontwikkelingsplan

De laatste stap in de EVC-procedure bestaat uit het vaststellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan. In het geval dat een erkenningprocedure alleen maar tot een erkenning van (deel)kwalificaties leidt, hoewel men een volledig diploma nastreeft, worden in zo'n ontwikkelingsplan binnen of buitenschoolse activiteiten vastgelegd, die tot een volledig diploma leiden. In een zodanig ontwikkelingsplan kunnen ook andere persoonlijke ontwikkelingsactiviteiten gedefinieerd worden zoals coaching, training-on-the-job en andere.

De instrumenten

Bij de verschillende stappen in de EVC-procedure worden verschillende instrumenten ingezet om tot een zo objectief mogelijke waardering te komen. Hieronder volgt een beschrijving van deze instrumenten.

Portfolio

Een portfolio is een schriftelijke of digitale informatiebron die een overzicht biedt van de competenties van de portfolio-eigenaar. Het gaat daarbij om een gestandaardiseerd overzicht van individuele leer- en werkervaringen die door overeenkomende bewijzen ondersteund worden. Twee manieren van aanpak zijn mogelijk:

- alle relevante ervaringen worden in een bestand opgenomen als het om de ontwikkeling van een persoonlijk competentieprofiel gaat;
- een doelgerichte inventarisatie en beschrijving van ervaringen die gericht zijn op een gewenst kwalificatie- en competentieprofiel.

Een portfolio kan een buitenstaander ook een indruk verschaffen hoe de stand is van de competentieontwikkeling van de persoon. Het kan ook als zelfreflectiemiddel worden gebruikt. Het portfolio kan door een werkgever of een gekwalificeerde instantie (dus een instantie die onderwijs verzorgt en certificeert) worden gevalideerd; de afsluitende waardering (diplomering) kan tot een arbeidsplaats leiden of tot een formele erkenning.

Criteriumgericht interview

De methode van het criteriumgericht interview stamt oorspronkelijk uit de bedrijfsleven maar wordt steeds meer ingezet in de opleidingsector: bij het intakegesprek voor een leerweg, bij het waarderen van een portfolio en in de EVC-procedure. Door een systematische bevraging wordt gecontroleerd of iemand de gewenste resp. vereiste gedrag (competenties als criterium) in de praktijk getoond heeft en of zijn handelen tot het vereiste resultaat heeft geleid. Hierbij wordt vaak de STAR-methode (Situatie, Taak, Activiteit, Resultaat) ingezet waarbij de geoperationaliseerde competenties of andere gedragsstandaarden als waarderingscriterium dienen. De vragen, die een antwoord geven op het feit of iemand over een bepaalde competentie beschikt, hebben een vaste volgorde:

- in welke situatie werd de competentie zichtbaar? (context)
- welke taak moest de kandidaat vervullen? (wat)

- welke actie had de kandidaat ondernomen? (hoe)
- welk resultaat werd bereikt? (effectiviteit).

Niet alle competenties zijn echter met een criteriumgericht interview te waarderen.

Praktijkgerichte vaardigheidstoets

Vaardigheidstoetsen zijn gestandaardiseerde taken in een gecontroleerde omgeving, waarbij de kandidaat, bij de oplossing ervan, bepaalde competenties moet demonstreren. Vaardigheidstoetsen worden bij voorkeur uitgevoerd in een authentieke werkomgeving maar kunnen ook in de vorm van een simulatie, bijvoorbeeld in een assessmentcentrum, of in een SkillsLab uitgevoerd worden.

Vaardigheidstoetsen zijn een soort geïntegreerde theorie-praktijk-toets. De opdrachten zijn over het algemeen als volgt opgebouwd:

- interviews over de planning van uit te voeren opdrachten,
- observatie-checklist gericht op het uitvoeren van opdrachten (proces- en productgericht),
- interviews gericht op reflectie- en transfervermogen van de kandidaat.

Deze opbouw volgt het proces dat ten grondslag ligt aan een goede werkvoorbereiding: plannen, uitvoeren, evalueren. In het interview kan ook de theoretische achtergrond beoordeeld worden.

Werkplekobservatie

Een volgend instrument beschrijft de erkenning van competenties in de beroepspraktijk. Men gebruikt daarvoor een waarderingsprotocol. De waarderings situatie komt uit de praktijk van alle dag: het gaat hierbij niet om een gestandaardiseerde opdracht zoals in het geval van de vaardigheidstoets. De standaardisering wordt bereikt door het waarderingsprotocol (bijvoorbeeld een checklist) of door het inzetten van bevoegde beoordelaars.

Aanvullende onderzoeken en testen

Praktijkopdrachten en verslagen van een authentieke werkomgeving, die zich richten op de dagelijkse praktijk, kunnen dienen bij de beoordeling als indirect vaardigheidsbewijs. Ze bieden de mogelijkheid van geïntegreerde beoordeling van vakken, plannings- en uitvoeringscompetenties, inhoud en vorm, theorie en praktijk en het vermogen om samen te werken.

Persoonlijk ontwikkelingsplan

Ook het instrument van het persoonlijk ontwikkelingsplan stamt oorspronkelijk uit het bedrijfsleven. Het gaat daarbij om een gangbaar persoonlijk ontwikkelingsinstrument om de wensen en doelen van de werknemer af te stemmen op die van de werkgever. Een persoonlijk ontwikkelingsplan bevat de volgende stappen:

- definitie van het ontwikkelingsdoel,
- uitzoeken van het verschil tussen de actuele situatie en de gewenste doelen en de definitie van voorwaarden voor de nagestreefde competentieontwikkeling,
- omzetting van het competentieontwikkelingsplan,
- evaluatie van de resultaten.

Persoonlijke ontwikkelingsplannen worden vaak als een formele afspraak tussen werknemer en werkgever gezien.

5 Samenvatting

Als men de discussie over de responsiviteit van het beroepsonderwijs in Duitsland en Nederland ten opzichte van een veranderende arbeidsmarkt, en in het bijzonder de groeiende betekenis van het informele, levenlang leren, samenvat, dan ontstaat er geen uniform beeld.

Duitsland

Oppervlakkig bekeken, lijken de verhoudingen in Duitsland helder: het duale systeem is te star en te traag, om ontwikkelingen op de arbeidsmarkt te kunnen volgen. Op grond van de traditionele oriëntatie op de initiële opleiding en de in decennia ontstane verstarring biedt het maar zeer beperkte mogelijkheden om het informele, arbeidsplaatsgebonden en levensloopgeoriënteerde leren in haar structuur te integreren. Terwijl men in Nederland, zoals ook in andere Europese lidstaten, bezig is met een ombouw van het beroepsonderwijs naar een op formeel en informeel verworven competenties gebaseerde kwalificatiestructuur, wordt in de Duitse beroepsonderwijspolitiek nog steeds in formele beroepskwalificaties gedacht.

Als we het geheel wat nader bekijken, zien we een veel gedifferentieerder en tegenstrijdiger beeld. Bij Duitse bedrijven groeit de behoefte aan een “nieuwe” vorm van flexibele arbeidsplaatsgebonden en levensloopgeoriënteerd beroepsonderwijs (Kühnlein 1999). Hier schijnt men zich echter nauwelijks bewust te zijn van de mogelijkheden die de “nieuwe” vorm van leren kan bieden. Een recente evaluatie van ca. 250 bedrijfsregelingen (*Betriebsvereinbarungen*) voor vervolgoopleidingen toont aan, dat er in Duitse bedrijven sprake is van een systematische verstreming tussen de thema’s “nascholing” en “*lernförderliche Arbeitsgestaltung*” en laat men de kansen, die in deze nieuwe vorm van leren aanwezig zijn, voorbij gaan (Busse en Heidemann 2005).

Een recente studie van het BIBB naar de betekenis van informeel leren in bedrijven (Frank e.a. 2004) gaat zelfs nog een stap verder. Op grond van de resultaten van de bedrijfsenquête komen de auteurs tot de conclusie, dat het thema “informeel leren” voor de meeste van de ondervraagde bedrijven niet alleen nieuw is, maar ook als onbelangrijk beschouwd wordt. Er zijn geen structurele ontwikkelingen gevonden hoe men met informeel verworven competenties bij werknemers omgaat. Tegelijkertijd zijn dergelijke competenties, door de ondervraagden vaak gelijkgesteld met “sleutelkwalificaties” of “beroepservaring”, niet zonder betekenis voor het bedrijf. Bij personeelswerving (bij assessmentcentra of getuigschriften van het arbeidsverleden, als dergelijke competenties ter sprake komen) en bij regelmatige functioneringsgesprekken komen ze wel aan de orde.

Dat bedrijven met dit thema tot nu toe niets bijzonders wisten te doen, is ook een gevolg van de discussie die zich afspeelde in de onderzoekswereld in het onderwijs. Terwijl het ene deel van de arbeidsmarkt en het onderwijs gelooft in een heldere paradigmawisseling van “kwalificaties” naar “competenties”, zien andere het begrip “competentie” als niet veel meer dan een “begripsmatige vetmestgans” (Geißler en Orthey 1993), een modewoord, waaraan een gereduceerd en verouderd kwalificatiebegrip ten grondslag ligt. (Arnold 1997). Wel is duidelijk dat men tot nu toe verzuimd heeft, om tot een heldere begripsomschrijving te komen, wat een “kwalifica-

tie” resp. een “competentie” is en waarin zij zich onderscheiden. Voor buitenstaanders komt het over alsof iedereen een met eigen argumenten ondersteund kwalificatie- en competentiebegrrip hanteert, om die dan in het kamp van de tegenpartij in de strijd te werpen.

Weliswaar is er in Duitsland ondertussen een overvloed aan instrumenten om competenties te meten (Erpenbeck en von Rosenstiel 2003) maar deze instrumenten blijven zo veel mogelijk binnen de bedrijven die ze hoofdzakelijk inzetten voor werving van personeel of bij opleidingsplannen in de bedrijven. Het duale systeem van het beroepsonderwijs in Duitsland zelf kent een instrument voor vaststelling en erkenning van competenties: de zogenaamde “Externenprüfung”. Een ander instrument, het “referentiemodel nascholingspas” (BMBF 2004), bevindt zich nog in een proeffase.

Toch kan er spoedig beweging in de discussie komen. De hervorming van de wet voor beroepsonderwijs in Duitsland, die op 1 april 2005 in werking is getreden, biedt een interessant aanknopingspunt, om de kloof te overbruggen tussen arbeidsmarkt en beroepsonderwijs, die critici al jaren bekritisieren. Belangrijke steekwoorden zijn: flexibilisering, regionalisering, modulering en ontbureaucratisering.

Nederland

Als het gaat om de aanpassing van het beroepsonderwijs en de vraag van de arbeidsmarkt in een op kennis gebaseerde maatschappij, is men in Nederland kennelijk een stap verder dan in Duitsland. Hier werd al enige jaren geleden de omslag naar het denken in competenties gemaakt. Dit werd tot officieel startpunt voor de hervorming van het beroepsonderwijs verklaart, waarmee men begonnen is het beroepsonderwijssysteem wezenlijk om te bouwen (herontwerp Middelbaar Beroepsonderwijs). Sindsdien zijn niet meer de “kwalificaties” maar de “competenties” het middelpunt van de ontwikkelingen in het beroepsonderwijs: men spreekt dan ook van een “competentiegerichte kwalificatiestructuur”.

Niettemin wijst het begrip “competentiegerichte kwalificatiestructuur” op het centrale probleem bij de hervorming van het beroepsonderwijs in Nederland. Er is echter verzuimd, vooraf voor de nodige helderheid in begrippen te zorgen, zodat in de praktijk beide begrippen, “kwalificaties” en “competenties”, naast elkaar bestaan en moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn. Met andere woorden: terwijl zich in Duitsland de activiteiten rond het “nieuwe” competentie-denken in het beroepsonderwijs concentreren op theoretisch-pedagogische betogen (die echter tot nu toe nauwelijks uitwerking hebben op de ontwikkeling in het beroepsonderwijssysteem) ligt in Nederland de nadruk op de praktische invulling in het bestaande systeem. Hierbij ontbreekt het aan theoretisch-conceptuele helderheid en daardoor ook aan de noodzakelijke transparantie.

Toch: in tegenstelling tot wat er gebeurt in Duitsland kan men in Nederland met de ontwikkeling en de inzet van instrumenten om formeel en informeel verworven competenties te herkennen en te waarderen, belangrijke ervaring opdoen met methoden voor competentiemeting en competentieontwikkeling. Inmiddels beschikt men over een uitgebreide infrastructuur voor de omzetting van deze zogenaamde EVC-principes en de daarop rustende handelwijze. Ook geniet ondertussen het idee, competenties zichtbaar te maken en verder te ontwikkelen, een grote breed gedragen maatschappelijke acceptatie en vindt men het al deels terug in het reguliere aanbod van het (beroeps)onderwijs.

EVC opent zodoende een zee aan perspectieven: het individu, dat haar eigen ontwikkelingsmogelijkheden aantoont, het bedrijf, dat een belangrijk instrument voor opleidingsplanning in handen krijgt, de arbeidsbemiddeling, die met EVC nieuwe bemiddelingsmogelijkheden krijgt, de opleidingen, die nieuwe actieve vormen van leren ontsluit, en de politiek, die een doelmatige inzet van middelen verkrijgt op het gebied van (levenslang) leren, employability en arbeidsmarktpolitiek.

Literatuur

- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsumfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 97*. Münster, New York 1997, blz. 253-307.
- Van den Berg, Jose; Biessen, Juriën; De Bruijn, Elly u. Onstenk, Jeroen: *De wending naar competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP, 2004.
- Bjørnåvold, Jens: *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Thessaloniki: Cedefop, Juli 2000.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes*. Berlin: BMBF, Januar 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Die Reform der beruflichen Bildung. Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität. Materialien zur Reform der beruflichen Bildung*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005.
- Bunk, Gerhard P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, H. 1, 1994, S. 9-15.
- Busse, Gerd u. Heidemann, Winfried: *Betriebs- und Dienstvereinbarungen: Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen*. Frankfurt a.M.: Bund-Verlag, 2005.
- COLO: *Tijdens verbouwing geopend. Competentiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs*. Zoetermeer: COLO, 2004.
- COLO: Neue Qualifikationsstruktur: Ausbildung zur Fachkraft und zum Staatsbürger. <http://www.euregio.org/upload/files/EURESausbildung.pdf> [2005]).
- Dam, Els van; Meijer, Kees u. Frietman, Jos: Het programma van eisen voor BPGL. Advies van de werkgroep bedrijfsprojectgericht leren. Nijmegen: KBA, december 2004.
- Dehnbostel, Peter: Lernen im Betrieb – informell, lebensbegleitend und persönlichkeitsbildend? http://bildungplus.forumbildung.de/templates_text/imfokus_inhalt.php?artid=49 (2001).
- Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H. u. Novak, H. (Hrsg.): *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. 2. Aufl., Berlin 2000. In: Dehnbostel, P. u. Novak, H. (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld 2000.
- Dungen, Marja van den; Burgt, Hans van de u. Pijls, Thijs: *EVC: brug tussen competenties en kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CINOP, April 2003.
- Duvekot, R. u. Brouwer, J. (Hrsg.): *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht: LEMMA, 2004.
- Eimers, Ton u.a.: *Leerdorp Elst: beroepsonderwijs met visie*. Arnhem: Arevo, Roc Rijn IJssel, Stichting Werkgevers Leerdorp Elst, 2005.
- Erpenbeck, John u. von Rosenstiel, Lutz: *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2003.
- Erpenbeck, John u. Sauer, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: *QUEM-Report 67*, Berlin 2001, S. 9-65.
- Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gesa u. Wolf, Tanja: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie. [2004] (Quelle: www.bibb.de).

- Geißler, Karlheinz A. u. Orthey, Frank Michael: Schlüsselqualifikationen – Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. Gegenrede. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 4, H. 3, 1993, S. 154-156.
- Hövels, Ben: The struggle of innovating VET from a Dutch point of view. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Entgrenzung der beruflichen Bildung – Bildung über die Lebenszeit“, Zürich, 23. März 2004.
- Andrea Klaijssen; Hövels, Ben; van den Dungen, Marja u. van Osch, Cris: Bevoegd zijn en bekwaam blijven. EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel. Nijmegen, “s-Hertogenbosch: KBA/Cinop Advies BV, 2005.
- Kühnlein, Gertrud: *Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte*. edition der Hans-Böckler-Stiftung 1. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 1999.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, R. van den u. Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. “s-Gravenhage: Onderwijsraad, 2002.
- Ministerie van Economische Zaken: *De Fles is Half Vol! Een brede visie op de benutting van EVC*. “s-Gravenhage: Van Deventer, Oktober 2000.
- Onstenk, Jeroen; De Bruijn, Elly u. Van den Berg, Jose: *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP, 2004.
- SER [Sociaal-Economische Raad]. *Het nieuwe leren: adviesrapport nummer 02/10*. “s-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad, 2002.
- Thomas, Eveline u. Frietman, Jos: *(H)erkenning van elders verworven competenties. EVC als motor voor employability en “een leven lang leren”*. Nijmegen: ITS, 1998.
- Visser, Karel (Hrsg.): *Responsiviteit en transparantie in de BVE-sector*. Den Bosch: CINOP, 2004.
- Weinberg, Johannes: Kompetenzlernen. In: *Quem-Bulletin*, H. 1, 1996, blz. 3-6.