



onderzoeksgroep sociaal recht
Universiteit Antwerpen

**BUITENLANDSE MODELLEN,
REGELGEVING EN PRAKTIJKEN VAN
(H)ERKENNING VAN COMPETENTIES**
Op zoek naar toepassingsmogelijkheden voor Vlaanderen

DEEL I
Sociologische studie naar de succes- en faalfactoren

*in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma 2000
van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap*

Thema 2: Human Resources Management
Topic 7: De erkenning van kennis en vaardigheden

Paulette De Coninck
onderzoeksgroep sociaal recht UA

promotor: Marc Rigaux

DANKWOORD

Ter gelegenheid van de inrichting van de internationale EVC-seminaries hebben we de gelegenheid gehad boeiende gesprekken te hebben met de volgende personen die een waardevolle bijdrage leverden aan het onderzoekswerk:

Nederland

Sebo BOERMA (Landelijk Orgaan Beroepsonderwijs - OVB – OVDB)

Jos E.M. FRIETMAN (ITS –KUN - Nederland)

Ben HÖVELS (ITS – KUN – Nijmegen)

Kees C.M.MEIJER – coördinator Flexis-project van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen

Marja VAN DEN DUNGEN (Senior consultant Kenniscentrum EVC - CINOP)

Mieke VAN VESSEM (Kwalificaties en Opleiding – Leerwegaafhankelijke beoordeling - CINOP)

Groot-Britannië

Tony GREEN (Employment NTO – Great Britain)

David HANDLEY (Principal Officer International Strategy and Research -Qualifications and Curriculum Authority – Great Britain)

Rebecca HARVEY (Principal Officer - Qualifications and Curriculum Authority)

Frankrijk

Sylvie BOURSIER – (La Délégation Générale à l' Emploi et la Formation Professionnelle (DGEFP) – Bilans de Compétences)

Anne-Marie CHARRAUD (La Délégation Générale à l' Emploi et la Formation Professionnelle (DGEFP))

Edmond DE LA MORVONNAIS (Chef de projet PROMOFAP – Fonds d' Assurance Formation Branche Sanitaire et Sociale Secteur Privé à but non lucratif)

Henriette PERKER (Centre Inffo – Paris)

Norbert ZERAH (Centre de Bilans de Compétences, 13ième arrondissement Paris)

Franstalige Gemeenschap en Waalse Regio

Bernard JOCKIN (Conseiller CESRW)

Bernard VANASBROECK (FOREM – Emploi – Charleroi)

Alain KOCK (Chargé de mission CEF (Conseil de l' Education et de la Formation)

Pierre VERSCHEURE (Président Conseil Supérieur enseignement et promotion Sociale)

INLEIDING

Dit rapport is de neerslag van een socio-juridische studie van systemen en praktijken van herkenning en erkenning van competenties in een aantal Europese landen. De studie werd in multidisciplinair verband uitgevoerd in schoot van de onderzoeksgroep sociaal recht van de Universiteit Antwerpen (UIA). De bestudeerde landen zijn: Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Finland en Duitsland. We schenken ook aandacht aan wat er op dat vlak in ons Franstalig landsgedeelte gebeurt. Deze praktijken worden EVC-systemen genoemd.

Het rapport bestaat uit twee delen. Het eerste gedeelte analyseert de EVC-systemen vanuit de sociologische invalshoek; het tweede gedeelte vanuit de juridische invalshoek. De twee invalshoeken moeten als complementair worden gezien. Daar waar nodig wordt er naar beide gedeeltes doorverwezen.

De studie werd uitgevoerd in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma 2000. Het draagt een sterk beleidsvoorbereidend karakter. Het doel is immers ondersteuning te bieden bij het invoeren van een systeem van erkenning van kennis en vaardigheden in het kader van het levenslang leren. Dit rapport moet als complementair worden gezien aan de studie die werd uitgevoerd door het Hoger Instituut van de Arbeid (KUL) waarin de praktijken en ontwikkelingen op het vlak van EVC in Vlaanderen werd geïnventariseerd en onderzocht. De onderzoeksequipe van de UIA concentreerde zich op de ontwikkelingen in het buitenland. Er gaat zowel aandacht naar de sociologische als naar de juridisch en ethische aspecten in het tweede gedeelte. Telkens wordt grote aandacht geschonken aan een mogelijke vertaalslag naar de Vlaamse situatie.

Verscheidene Europese landen hebben reeds instituten opgericht, regels uitgewerkt en praktijken ontwikkeld om de competenties die individuen hebben ontwikkeld te herkennen en te laten erkennen. Sommige landen zijn er al een aantal jaren geleden mee van start gegaan (Groot-Brittannië bijvoorbeeld in 1987), sommige andere landen recentelijk. Naar evaluatie toe levert dit een zeer verschillende uitvalsbasis. Dit zal in de loop van dit rapport blijken.

Nu Vlaanderen wat later start dan een aantal andere Europese landen met een systematisering en doelgerichte invoer van een EVC-praktijk, is het zinvol dit te doen op basis van de ervaring die de andere landen hiermee reeds hebben. Deze studie is evaluatief van karakter. Ze wil de positieve elementen uit het buitenland evenals de mogelijke valkuilen opsporen.

Als buitenstaander een land evalueren is geen gemakkelijke opdracht. Vooraleer men een land kan evalueren moet men het immers ook begrijpen. Maatschappelijke ontwikkelingen doen zich immers nooit in een vacuüm voor. De historische ogenblikken waarop de landen met hun systeem starten is verschillend, alsook de gehele maatschappelijke context waarin dit gebeurt. Verwacht mag worden dat de doelstellingen dan ook anders zullen liggen. Doelstellingen kunnen overigens ook nog verschuiven in de loop van de tijd dat de EVC-praktijk zich ontwikkelt. We schenken daar aandacht aan.

De onderscheiden landen worden achtereenvolgens, hoofdstuk per hoofdstuk behandeld. De EVC-praktijk van ieder land leiden we in met een schets van de socio-genese van het EVC-concept dat werd nagestreefd. We schetsen binnen welke maatschappelijke context over het herkennen en erkennen van competenties wordt gediscussieerd en hoe men tot bepaalde maatregelen komt. Vervolgens beschrijven we de bouwstenen van het systeem. Regelmatig zijn er in de bestudeerde landen heel precieze, soms juridisch verfijnde, regels uitgewerkt. Deze worden in het tweede gedeelte van het rapport uiteengezet. Als het om regelgeving gaat, wordt er doorverwezen naar het tweede gedeelte van het rapport. Beide delen moeten complementair aan elkaar worden gezien.

De evaluatie zelf voeren we in twee stappen door. Na de schets van het ontstaan van de EVC-systemen en een beschrijving van de bouwstenen in ieder land, trachten we ons een beeld te vormen van het gebruik van de voorzieningen. Hier trachten we zo dicht mogelijk door te stoten tot het gebruik op de arbeidsmarkt. Systemen in het leven roepen heeft immers pas zin als ze worden gebruikt. We kijken naar het gebruik aan de aanbodzijde van de arbeidsmarkt alsook aan de vraagzijde. Daar waar mogelijk doen we dit op basis van statistische gegevens. Gebruik heeft een kwantitatief karakter. We proberen een beeld te schetsen van de maatschappelijke groepen die er gebruik van maken. Op dit vlak hebben we, uiteraard binnen het beschikbare tijdsbudget, getracht zo veel mogelijk gegevens uit de onderscheiden landen te verzamelen. We schenken niet alleen aandacht aan de groepen. Ook de sectoren komen aan bod. We kijken binnen welke economische sectoren EVC wortel schiet. Dit kan immers vruchtbaar zijn om op een weloverwogen wijze groepen en sectoren te focussen in Vlaanderen om de EVC-praktijk succesvol te laten starten. We schenken ook aandacht aan de financieringswijze.

Gebruik heeft ook een kwalitatief karakter. We schenken aandacht aan de problemen die worden gesignaleerd bij het gebruik. We maken hier de kern van onze analyse van. We zullen steunen op reflecties en conclusies die onderzoekers en praktijkmensen uit de onderscheiden landen zelf maken van hun systeem of praktijk. We houden ons aan de verklaringen van de auteurs uit de onderscheiden landen. We doen dit omdat de verklaringen vaak moeten worden gezocht in het waardesysteem van ieder land en in de maatschappelijke verhoudingen aldaar. De verhoudingen tussen de sociale partners, de verhoudingen tussen de wereld van arbeid en de wereld van onderwijs zijn immers cruciaal voor een goed begrip van het EVC-gebruik.

Een ander aspect is de problematiek van de methodiek. In zijn recente studie “Making learning visible” zegt Jens Bjørnåvold bijvoorbeeld dat één van de grote problemen bij het identificeren en vaststellen van het niet-formeel geleerde het “stilzwijgende” karakter van dat geleerde is: *“This means that it is difficult to verbalise and delimit the single steps or rules intrinsic to a certain competence. In some cases, people are not even aware of being in possession of a competence. This is highly relevant to the task assessing non-formal learning and has to be reflected by methodologies”*¹. Bjørnåvold wijst er terecht op dat het cruciale punt bij EVC-systemen is het ontwikkelen van methoden die in staat zijn om die competenties vast te stellen. We zullen zien dat de keuze van de methode, de keuze van de sociale setting waarbinnen men EVC doorvoert, van cruciaal belang is voor het succes of het falen van een systeem. We zullen zien hoe verschillend ieder land de problematiek verbonden met de ethiek en de sociale verhoudingen aanpakt. Daar waar mogelijk zullen we ieder land aantonen op welke wijze men op dat keuze-probleem een antwoord tracht te bieden. Het zal zeer belangrijk blijken voor de begeleiding van de invoering van EVC in Vlaanderen.

Hoofdstukken 1 tot en met 6 behandelen achtereenvolgens Groot-Brittannië, Frankrijk, Nederland, Finland, Duitsland en de Franstalige Gemeenschap en Waalse Regio van ons land. De aanpak van de keuze-problematiek en de aanpak van de maatschappelijke vormgeving, het gebruik van de verschillende bouwstenen (standaarden, procedures, toegang) zullen als criterium dienen om een afsluitende evaluatie door te voeren. In hoofdstuk 7 evalueren we de landen nogmaals aan de hand van een 10-tal criteria.

We gebruiken verschillende informatiebronnen voor dit onderzoek: Artikels en rapporten, statistische bronnen. Ook gesprekken met experts uit de respectievelijke landen. zullen een belangrijke bron zijn. Soms wordt er in het land heel veel gediscussieerd over zin en bijsturen van de EVC-praktijken. Deze bedenkingen kunnen verhelderend zijn. Uiteraard waren we

¹ Bjørnåvold, J., *Making learning visible, Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, CEDEFOP, European Commission, 2000, p. 12.

beperkt door het taalgebruik. De onderzoeksequipe kent geen Fins en we hebben ons dan ook moeten beperken tot de in de Engelse taal beschikbare documenten. Die zijn uiteraard schaars. In het kader van dit onderzoek werd de UIA-onderzoeksgroep eveneens belast met de organisatie van een aantal seminariedagen voor de EVC-werkgroep. Er werden een drietal studiedagen georganiseerd. De eerste studiedag had plaats op 6 december 2000. Een aantal experts (uit Groot-Brittannië, Frankrijk en Nederland) werden uitgenodigd om een algemene inleiding te geven over de EVC-systemen in hun land. Op 14 juni 2001 stelden een aantal Franstalige sleutelfiguren betrokken in het debat terzake in de Franstalige Gemeenschap en de Waalse Regio de termen van het debat voor in hun landsgedeelte. De reeks seminars werd afgesloten op 28 juni 2001 rond het thema "Relatieve belang van standaarden en procedures bij EVC". Op deze seminars kwamen een aantal experts aan het woord die interessante informatie aanbrachten en die niet in de literatuur terug te vinden is. Ook de voorbereidende gesprekken voor deze seminariedagen leverden vaak zinvolle inzichten op. We beschouwen ze eveneens als een informatiebron en nemen deze inzichten op in onze analyse.

INHOUD

<u>HOOFDSTUK 1. GROOT-BRITTANNIË</u>	1
<u>1.1. Maatschappelijke vormgeving</u>	1
<u>1.1.1. Historische wortels en doelstellingen van het NVO-systeem</u>	1
<u>a) Hoge werkloosheid en laag scholingsniveau van de beroepsbevolking</u>	1
<u>b) Attesteren van kennen en kunnen</u>	1
<u>d) Onvoldoende uitgewerkt technisch en beroepsonderwijs</u>	2
<u>e) Kritiek op de resultaten van het beroepsonderwijs</u>	2
<u>f) Levenslang leren en kennismaatschappij</u>	3
<u>1.1.2. Het Britse begrippenkader</u>	3
<u>a) Contextgebonden</u>	3
<u>b) Resultaatgebonden</u>	4
<u>c) Leerwegaafhankelijk</u>	4
<u>d) Standaardisering</u>	4
<u>e) Onderdelen van het kennisbegrip</u>	4
<u>1.1.3. De onderdelen van het systeem</u>	5
<u>a) De aanmaak van de standaarden</u>	5
<u>b) De structuur van de standaard</u>	5
<u>1. Het NVO- raamwerk</u>	5
<u>2. Niveaus</u>	6
<u>Niveau 1 – Basisvaardigheden</u>	6
<u>Niveau 2 – Meer ontwikkelde vaardigheden</u>	6
<u>Niveau 3 – Toezicht (Supervisory)</u>	6
<u>Niveau 4 – Eerste lijn management (first line management)</u>	6
<u>Niveau 5 – Midden en hoger management</u>	7
<u>3. Titels</u>	7
<u>4. Units</u>	7
<u>1.1.4. Het GNVO-raamwerk</u>	7
<u>a) Assessment-centra</u>	8
<u>b) Kwaliteitsborging</u>	9
<u>1. Controle over de aanmaak van standaarden</u>	9
<u>2. Controle over het assessmentproces</u>	9
<u>1.1.5. De organisatie : van herkennen tot certificeren</u>	10
<u>a) De aanvraag</u>	10
<u>b) Directe assessment</u>	11
<u>1. Assessmentplanning</u>	11
<u>2. Verzamelen van bewijsmateriaal</u>	11
<u>3. Beoordelingsfase</u>	12
<u>c) Assessment via opleiding</u>	13
<u>1.1.6. Evaluatie van de assessment-procedure</u>	13
<u>1.1.7. Een verschuiving in de doelstelling van het NVO-systeem : naar een bedrijfsopleidingssysteem voor werkenden</u>	14
<u>1.1.8. Het NVO-systeem in de organisatie van het (lokale) arbeidsmarktbeleid</u>	15
<u>1.1.9. De relatie met de sociale partners</u>	16
<u>1.2. Het gebruik van het NVO / SVO / GNVO-systeem</u>	17
<u>1.2.1. Algemeen</u>	17
<u>1.2.2. Langs aanbodzijde</u>	17
<u>a) Het gebruik naar niveau</u>	18
<u>b) Het gebruik naar leeftijd</u>	21
<u>c) Het gebruik naar geslacht</u>	22
<u>d) Het gebruik naar beroep</u>	23
<u>e) Beroep en geslacht</u>	23
<u>f) Het gebruik naar sector</u>	25
<u>1.2.3. Gebruik langs vraagzijde</u>	26

<u>1.3. APL/APEL</u>	28
<u>1.3.1. Procedurele voorzieningen in het APL-systeem</u>	28
a) <u>IPL</u>	29
b) <u>APEL</u>	29
<u>1.4. Conclusies</u>	29
<u>HOOFDSTUK 2. FRANKRIJK</u>	32
<u>2.1. Maatschappelijke vormgeving</u>	32
<u>2.1.1. Historische wortels en doelstellingen</u>	32
a) <u>Scholingsniveau jongeren</u>	32
b) <u>Gebroken loopbanen</u>	32
c) <u>Geïndividualiseerde opleidingstrajecten</u>	33
<u>2.1.2. Kosten voor onderwijs en vorming</u>	33
<u>2.1.3. Gewicht van het diploma</u>	33
<u>2.1.4. Sociale partners kwalificeren</u>	34
<u>2.1.5. Wijzigingen in de onderwijswereld</u>	34
a) <u>Kapitaliseerbare eenheden</u>	34
b) <u>Individuele scholingstrajecten via erkenning van het professionele verworvene</u>	34
<u>2.1.6. Kennismaking met Noord-Amerikaanse praktijken</u>	35
<u>2.1.7. Op zoek naar aansluiting met het human resources management van ondernemingen</u>	36
<u>2.1.8. Het Franse begrippenkader</u>	36
a) <u>Moeizame aanvaarding van het competentiebegrip</u>	36
b) <u>Verworvenheden</u>	37
c) <u>het competentiebegrip</u>	38
d) <u>Diploma</u>	38
e) <u>“Reconnaissance”</u>	38
f) <u>Validering</u>	39
g) <u>Certificering</u>	39
<u>2.1.9. Herkennen</u>	39
a) <u>Herkennen in het kader van een VAP-procedure</u>	39
<u>2.1.10. Balansprocedure</u>	40
1. <u>Persoonlijke ontplooiingskansen vergroten</u>	40
2. <u>Een individueel instrument voor loopbaanplanning</u>	41
3. <u>Een collectief instrument voor loopbaanbeheer</u>	41
4. <u>Ingebed in het arbeidsrecht</u>	41
5. <u>Prioritaire groepen in de toepassing van de wet</u>	41
6. <u>Methoden, technieken en instrumentarium</u>	42
<u>2.2. Het gebruik van het recht op een competentiebalans</u>	46
<u>2.2.1. Algemene cijfers</u>	46
<u>2.2.2. Groepen</u>	47
<u>2.2.3. Economische sectoren</u>	49
<u>2.2.4. Doelstelling van de competentiebalans</u>	49
<u>2.2.5. De kosten van competentiebalansen</u>	50
<u>Financiering van de competentiebalansen</u>	50
<u>2.2.6. Evaluaties van de balanspraktijk in Frankrijk</u>	51
a) <u>Kwaliteit van de procedure</u>	51
b) <u>Het bereik van de groepen</u>	52
<u>2.3. Valideren</u>	53
<u>2.3.1. Het diploma als referentiepunt (standaard)</u>	53
<u>2.3.2. Naar een validering voor de sectorale certificaten</u>	54
<u>2.4. Het gebruik van de VAP-procedure</u>	54
<u>2.4.1. Naar een tentatieve schatting</u>	54
<u>2.4.2. Universitair onderwijs</u>	55
<u>2.4.3. Technologisch onderwijs</u>	55

<u>2.5. Arbeidsmarkteffect van de VAP-procedure</u>	55
<u>2.6. Verklaringen voor het beperkte gebruik</u>	56
<u>2.6.1. De moeilijke vertaalslag van competenties naar het academische concept</u>	56
<u>2.6.2. Onvoldoende bekendheid met de mogelijkheden van de procedure</u>	57
<u>2.6.3. Moeilijke formalisering van verworven competenties</u>	57
<u>2.6.4. De vertaalslag van competenties naar de standaard (diploma's)</u>	58
<u>2.6.5. Samenstelling van de jury's</u>	59
<u>2.7. Homologatie</u>	59
<u>2.8. Diplomerende en certificeren</u>	60
<u>2.9. Sectorale certificaten – de certificaten van de sociale partners</u>	60
<u>De certificats de qualification professionnelle - COP</u>	60
<u>2.10. Discussie over de andere certificeringen dan deze van nationale opvoeding</u>	61
<u>2.11. Naar een nieuw kwalificatieraamwerk ?</u>	63
<u>2.12. Conclusies</u>	64
<u>HOOFDSTUK 3. NEDERLAND</u>	67
<u>3.1. Maatschappelijke vormgeving</u>	67
<u>3.1.1. Historische wortels en doelstellingen</u>	67
<u>a) Instroom in het onderwijs</u>	67
<u>b) Employability</u>	67
<u>c) Voorwerp van sociaal overleg</u>	68
<u>3.1.2. De toekomstplannen</u>	69
<u>3.1.3. Doelgroepen</u>	70
<u>3.1.4. De onderdelen van het systeem</u>	70
<u>a) De standaard</u>	70
<u>b) Het competentiebegrip</u>	71
<u>c) Procedurele voorzieningen</u>	72
<u>d) Methode ontwikkeling</u>	72
<u>e) Kwaliteitsborging</u>	72
<u>3.2. EVC – gebruik in Nederland</u>	73
<u>3.2.1. Initiatiefnemers</u>	73
<u>3.2.2. Naar een eerste evaluatie van de Nederlandse EVC-praktijk</u>	78
<u>a) Resultaten van de ITS-inventarisatie uit 1998</u>	78
<u>b) Evaluaties in de Fles is Half Vol</u>	80
<u>c) Evaluatie op experimenteel niveau</u>	81
<u>3.3 Conclusies</u>	82
<u>HOOFDSTUK 4. FINLAND</u>	85
<u>4.1. Maatschappelijke vormgeving</u>	85
<u>4.1.1. Historische wortels</u>	85
<u>a) Werkgelegenheids crisis</u>	85
<u>b) Oudere werknemers</u>	85
<u>4.1.2. De onderdelen van het systeem</u>	86
<u>a) Regionale organisatie</u>	86
<u>b) Tripartiete samenstelling van de Nationale Onderwijsraad</u>	86
<u>c) De standaard</u>	87
<u>d) De relatie met onderwijs</u>	89

e) De procedure	89
f) Het Alvar-project	92
4.1.3. Bindingen met andere pijlers van het vormings- en arbeidsmarktbeleid	92
a) Persoonlijk studieprogramma	92
b) “Certificaat van beroepsvaardigheden” (Ammattikirja)	92
c) Koppeling met het Nationale AGE-programma	93
4.1.4. Rol van het sociale overleg en de sociale partners	93
4.1.5. Ethisch kader	94
4.2. Het gebruik van het systeem	94
4.2.1. Opname van CBO’s	94
4.2.2. De kwaliteit van het erkende voor werknemers	95
4.3. Conclusies	95
<u>HOOFDSTUK 5. DUITSLAND</u>	97
<u>5.1. Korte schets</u>	97
<u>5.2. Institutionele omgeving</u>	97
<u>5.3. Het duale opleidingssysteem</u>	98
<u>5.4. Wat wordt erkend ?</u>	98
<u>5.5. De standaarden</u>	98
<u>De Duitse opvatting</u>	100
<u>5.6. Wie (h)erkent / certificeert ?</u>	100
5.6.1. Externenprüfung	100
5.6.2. Bildungspass	101
<u>5.7. Knelpunten</u>	101
<u>5.8. Duitsland geen EVC-systeem nodig ?</u>	102
Stabiliteit van het beroepenreferentiekader	102
Verbondenheid met de loononderhandelingen – met de loonstructuur	102
De voordelen van het duale systeem - werkzekerheid	102
<u>HOOFDSTUK 6. FRANSE GEMEENSCHAP EN WAALSE REGIO VAN BELGIË</u>	104
<u>6.1. Historische achtergrond en doelstellingen</u>	104
6.1.1. De veelheid aan actoren op de vormings- en opleidingenmarkt	104
6.1.2. Europese aanbevelingen	104
6.1.3. Advies n° 51 van de Conseil de l’Education et de la Formation (CEF)	104
6.1.4. Behoefte aan standaardontwikkeling	104
6.1.5. Advies n° 61 van de CEF	105
6.1.6. Conseil Economique et Social pour la Région Wallonne (CESRW)	106
6.1.7. De Regionale Waalse regering neemt een standpunt in	106
6.1.8. HET PROJECT WALLONIE-QUEBEC	107
<u>6.2. Naar afspraken inzake het begrippenkader</u>	107
6.2.1. De gemeenschappelijk conceptuele taal werd als volgt gedefinieerd :	108
6.2.2. Actoren met verschillende doelstellingen.	108
6.2.3. Verschillende standaarden in gebruik	109
6.2.4. Verschillende documenten	109
6.2.5. Wijze van beschrijven van de competenties	110

<u>6.2.6. De wijze van evalueren</u>	110
<u>6.3. DE AKKOORDEN VAN MONT SAINT-AUBERT</u>	110
<u>6.3.1. De onderdelen van het afgeleverde document</u>	110
<u>6.3.2. Procedurele afspraken</u>	111
<u>6.3.3. Voortzetting van het experiment Wallonie-Québec</u>	111
<u>6.4. Conclusies</u>	111
<u>HOOFDSTUK 7. GLOBALE EVALUATIE VAN DE BESTUDEERDE LANDEN EN VERTALING NAAR VLAANDEREN</u>	112
<u>Op zoek naar evaluatiecriteria</u>	112
<u>7.1. Maatschappelijke vormgeving en implementatie</u>	113
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	114
<u>7.2. Graad van integratie met de andere pijlers van levenslang leren en het arbeidsmarktbeleid</u>	115
<u>7.2.1. Levenslang leren en onderwijs</u>	115
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	117
<u>7.2.2. Levenslang leren en arbeidsmarktbeleid</u>	118
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	120
<u>7.3. Graad van integraliteit van de EVC-aanpak</u>	120
<u>7.3.1. Competenties herkennen in loopbaanperspectief</u>	121
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	121
<u>7.3.2. Competenties erkennen</u>	122
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	123
<u>7.3.3. Toegang tot opleiding</u>	124
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	124
<u>7.4. Toegankelijkheid</u>	126
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	128
<u>7.5. Graad van gebruik</u>	129
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	130
<u>7.6. Standaard- en methode ontwikkeling</u>	130
<u>De Britse opvatting</u>	131
<u>De Duitse opvatting (onderdeel van het duaal systeem)</u>	131
<u>De opvatting van het Witboek</u>	131
<u>7.6.1. Raamwerk</u>	133
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	134
<u>7.6.2. Deelcertificaten</u>	135
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	135
<u>7.6.3. Oog voor de problematiek van de context- niet contextgebonden competenties bij de standaardontwikkeling</u>	135
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	136
<u>7.7. Ontwikkeling procedures en methoden</u>	137
<u>7.7.1. Zowel context- als niet-contextgebonden competenties vaststellen</u>	137
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	137
<u>7.7.2. Ethische problemen</u>	138
a) <u>De aard van het competentiebegrip en het meten van competenties</u>	138
b) <u>Sociale en interpersoonlijke relaties bij het vaststellen van competenties</u>	139

<u>c) Persoonlijke integriteit</u>	140
<u>7.8. Kwaliteit van de assessoren</u>	141
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	142
<u>7.9. Monitoring systeem</u>	143
<u>Vertaling naar Vlaanderen</u>	143
<u>7.10. Publiciteit</u>	143
<u>TER AFSLUITING</u>	145

Hoofdstuk 1. Groot-Brittannië

1.1. Maatschappelijke vormgeving

In het Verenigd Koninkrijk zijn er twee systemen. Vooreerst is er het in 1986 geïnstalleerde **NVQ / SVQ systeem**. NVQ staat voor National Vocational Qualifications, SVQ voor Scottish national Qualifications. Daarnaast is er het **APEL**-systeem. APEL is de afkorting van “Accreditation of Prior Experiential Learning”. Het AP(E)L-systeem wordt vooral in het hoger onderwijs gebruikt. Onze grootste aandacht gaat naar het NVQ-systeem.

1.1.1. Historische wortels en doelstellingen van het NVQ-systeem

a) Hoge werkloosheid en laag scholingsniveau van de beroepsbevolking

Het NVQ-systeem is ontstaan midden jaren tachtig toen Groot-Brittannië geconfronteerd werd met een massale werkloosheid. De Britse overheid ging op zoek naar een systeem om deze te bestrijden².

Er was ook het structureel probleem van het scholingsniveau van de beroepsbevolking. Midden jaren tachtig begon men een te laag geschoold arbeidspotentieel als oorzaak van de slechte economische positie van Groot-Brittannië te zien. Het land kampte met een grote groep ongediplomeerde schoolverlaters. De leerplicht eindigt er op 16 jaar. Groot-Brittannië bengelde helemaal aan de staart van het geschoolde Europa. Illustratief hiervoor is de grafiek die weergeeft hoeveel 16-18-jarigen nog in opleiding zijn in de Europese Gemeenschap³. In Duitsland is in 1985-86 niet minder dan 98 % van de 17-jarigen nog betrokken in één of andere opleiding, in Groot-Brittannië is dit 60 % (17 % voor de 16-jarigen). Alleen Portugal scoort lager: 44 % van de 16-jarigen vertoeven nog in in één of andere vorm van opleiding en 39 % van de 17-jarigen volgen een opleiding.

De overheid zocht een strategie om de jongeren toch op één of andere wijze aan het leren te houden. Ze wilde dat ook de ondernemingen zouden investeren in opleiding.

b) Attesteren van kennen en kunnen

Hoewel de Britse arbeidsmarkt midden jaren '80 gekenmerkt werd door een laag formeel scholingsniveau, begon de overheid te beseffen dat het kennen en kunnen wellicht toch hoger lag dan uit het aantal gediplomeerden bleek. Immers, ook de werkplek leert. Het zichtbaar maken van het op de werkplek geleerde werd een belangrijke doelstelling. De idee van het “attesteren van het op de werkplaats geleerde” groeide. “Geattesteerde” kwalificaties zouden belangrijk zijn voor de organisatie van de mobiliteit op de arbeidsmarkt. De arbeidsmarkt was zich overigens volop aan het herstructureren. Het bestaande kennispotentieel identificeren, verder ontwikkelen en flexibel inzetten werden de strategische elementen van het nieuwe arbeidsmarktbeleid⁴.

² <http://www.dfes.gov.uk/nvq/history.html>

³ Rainbird, H., Vocational education and training, in: Gold, M., *The Social Dimension, Employment Policy in the European Community*, Londen, 1993, p. 187.

⁴ CEDEFOP, Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience, Comparative report of practice in France and the United Kingdom, Berlin, 1994.

d) Onvoldoende uitgewerkt technisch en beroepsonderwijs

Groot-Brittannië kende een traditie om veel te investeren in de universitaire sector en in hogere schoolopleidingen. Investering in de ontwikkeling in technische en manuele vaardigheden werd verwaarloosd⁵. Het land kende eigenlijk geen beroeps- en technisch onderwijs waarbij er een band is gesmeed met het bedrijfsleven en waarbij vaardigheden vanuit een ervaringsperspectief worden bijgebracht. Beroeps- en technische vaardigheden werden traditioneel verworven ‘on the job’, in een systeem van “apprenticeship” en “directe werkervaring”. Het apprenticeships systeem werd echter stilaan als te onflexibel en als te ondoelmatig beschouwd voor de inzetbaarheid op de globale arbeidsmarkt: *“This instils the skills that are required immediately, but does not promote an understanding of state-of-the-art technologies, nor does it help firms to develop new production systems. Moreover, when profits are squeezed and workers are laid off, apprenticeship schemes are commonly suspended, impeding the inflow of skilled young workers needed for recovery”*⁶.

De oorzaken van de werkloosheid en de onaangepastheid van vraag en aanbod werden in termen van het ontbreken van een doordacht vormings- en opleidingssysteem gezien⁷. In feite was de beroeps- en technische vorming nog grotendeels in handen van corporaties. Er waren bijvoorbeeld de certificaten van de Royal Society of Arts (voornamelijk titels in de sfeer van administratieve activiteiten), de “City and Guilds” certificaten (in de artisanale sfeer), de titels afgeleverd door de BTEC. Op het einde van de jaren 90 waren er ongeveer 2 miljoen titels die jaarlijks werden afgeleverd door meer dan 300 verschillende instanties. Niemand wist nog welk certificaat wat dekte. Er waren geen centrale normen. De overheid zag de noodzaak in om orde op zaken te stellen: *“There was a jungle of disparate qualifications – bewildering, of inconsistent value and not geared to the changing needs of individuals, industry or the country. Qualifications needed to be more flexible, widely recognised by industry, comprehensive, rigourously assessed, coherent and voluntary – so National Vocational Qualifications (NVQ’s) were created”*⁸. Het idee van het ontwikkelen van “nationale standaarden” groeide. Men wilde een systeem dat certificaten zou afleveren die over het gehele land zouden gelden.

e) Kritiek op de resultaten van het beroepsonderwijs

Vooraf van werkgeverszijde was grote kritiek ontstaan op de capaciteiten van de jongeren. Werkgevers klaagden dat de jongeren die van school kwamen onvoldoende inzetbaar waren. Het onderwijssysteem zou ‘te academische opleidingen’ verzorgen. Cursussen en programma’s zouden zich te veel concentreren op het verwerven van kennis en theorie en onvoldoende op “uitvoeringscapaciteiten” (“performance”)⁹. Dat wat werd geleerd zou zich meer moeten afstemmen op de vraag. De uitbouw van het NVQ-systeem paste ook in een nieuwe aanpak van het tewerkstellingsbeleid. Men wilde weg van de publiek gefinancierde jobs. De wedertewerkstellingsprogramma’s van de voorafgaandelijke jaren waren teveel gericht op commercieel onleefbare projecten (in vrijwilligersorganisaties, of in leefmilieu-projecten). Men wilde jongeren opleiden voor ‘real’ jobs in ‘the real economy’¹⁰. De toenmalige Britse regering besloot het Competence Based Education and Training programma

⁵ Whiteside, N, Employment Policy, in: (ed.) Ellison, N. & Pierson, C. , *Developments in British Social Policy*, Macmillan Press LTD, p. 105.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ <http://www.dfes.gov.uk/nvq/history.html>, p.3.

⁹ Een vermaarde kritiek is gekomen van Jessup G., ‘The emerging model of vocational education and training’ in J. Burke (ed.) *Competency Based Education and Training*, Lewes: Falmer Press, 1989.

¹⁰ Whiteside, N., Employment Policy, op. cit., p. 102.

in te voeren (CBET-programma)¹¹. Het NVQ-systeem werd een onderdeel van dat opleidingsprogramma.

f) Levenslang leren en kennismaatschappij

Later zal het NVQ-systeem worden beschouwd als een instrument voor de organisatie van het levenslang leren. In het in 1999 aangekondigde beleidsplan wordt het competitief blijven in de kennismaatschappij als hoofdmotief naar voren geschoven: *‘The challenge we face to equip individuals, employers and the country to meet the demands of the 21st century is immense and immediate. In the information and knowledge based economy, investment in human capital – in the intellect and creativity of people – is replacing past patterns of ourselves for this new world with new and better skills. We must improve levels of knowledge and understanding and develop adaptability to respond to change’*¹².

1.1.2. Het Britse begrippenkader

Het NVQ-systeem is dus opgebouwd volgens de competentielogica. Het “kunnen uitvoeren”, het “doen” is doorslaggevend. Dit is zo belangrijk dat we er uitvoerig willen bij stilstaan. De aanbevelingen die later door de Europese beleidsmakers naar de andere lidstaten toe werden geformuleerd bouwen verder op deze basisconcepten. Ze zijn ook terug te vinden in de ervaringssystemen die in vele andere Europese landen werden uitgebouwd.

UDACE¹³ verkondigde dat ‘competentie meer te maken heeft met wat mensen kunnen doen dan met wat mensen weten’. Daaruit werd het volgende afgeleid:

“Firstly if competence is concerned with doing then it must have a context ...;

Secondly, competence is an outcome: it describes what someone can do. It does not describe the learning process which the individual has undergone.

Thirdly, in order to measure reliably someone’s ability to do something, there must be clearly defined and widely accessible standards through which performance is measured and accredited;

Fourthly, competence is a measure of what someone can do at a particular point in time).

a) Contextgebonden¹⁴

Als competentie te maken heeft met het “doen” concept, dan moet men dat “doen” in concrete situaties kunnen vaststellen. Oordelen over dat “doen” doet men als men het individu ziet handelen in een omgeving, in een context. “Werkrollen” in verschillende gebieden zouden worden geanalyseerd en worden gegroepeerd. Zij zullen de “units” worden van de standaarden (NVQ’s).

¹¹ Hyland, T., Competence, Education and NVQ’s, Dissenting perspectives, London, 1994, p. 1-3.

¹² Department for Education and Employment, *Learning to Succeed, a new framework for post-16 learning*, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty, June 1999.

¹³ UDACE, 1989, geciteerd door Tight, M., *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge, 1996, p. 6.

¹⁴ Voor een interessante toelichting over de discussie en de opkomst van het competentiebeprij zie: Parkes, D. , “Competentie” en context, Een schets van de Britse situatie, *Beroepsopleiding*, 1, Europees Tijdschrift, CEDEFOP, Berlijn, 1994.

b) Resultaatgebonden

Er werd verder gebouwd de veronderstelling dat mensen allerlei dingen leren in allerlei settings : in de werksituatie, in de vrije tijd, in zelfstudie, in het huisgezin enz.. .. Het resultaat telt. Het is het resultaat dat moet worden vastgesteld. De standaarden zijn resultaat-gebonden opgesteld¹⁵.

c) Leerwegaafhankelijk

Het resultaat telt, niet de weg via dewelke men dat resultaat bereikt heeft. Cruciaal in de NVQ-filosofie is dus dat het **geen belang** heeft **waar** men hetgeen men kan heeft **geleerd**, als men het maar kan. **Leerwegaafhankelijkheid** staat centraal.

Door het feit dat men het competent optreden in het handelen laat wortelen benadrukt men ook het aspect van de “ervaring”. Door te handelen weet men (ervaart men) welk optreden tot goede resultaten (effectief en efficiënt gedrag) leidt. Niet de formele opleidingssetting telt, wel de ervaring die men heeft opgedaan. Men zal dus mensen certificeren voor wat ze kunnen (volgens de standaarden).

d) Standaardisering

We hebben er reeds op gewezen dat één van de grote impulsen van het Britse systeem de “normering” was, een normering naar de behoefte van het bedrijfsleven. Standaarden zouden moeten aangeven waaraan men moet voldoen om in een beroep of een job te kunnen functioneren. Deze werden de NVQ-standaarden, het ene grote luik van het NVQ-systeem. Deze standaarden zouden dus moeten voldoen aan de behoeften van de ondernemingen, op nationaal niveau.

Standaarden zouden nog andere functies moeten vervullen. Ze zouden moeten aangeven wat men nog moeten bijleren om een bepaald certificaat te behalen. In die zin laat men de standaarden een rol spelen in het stimuleren tot het leren en in het sturen van het leerproces. NVQ's zouden dus ook kunnen worden bekomen na het volgen van een opleiding. In de feiten geven de standaarden aan wat mensen zouden moeten kunnen en kennen om te kunnen functioneren in een bepaalde job. Ze geven de indicaties voor een individueel opleidingsprogramma.

Voortbouwend op het handelingsconcept zou het leerproces worden gebaseerd op het handelen in de reële werksituatie. Daarop is ook het “vaststellen” (het assessen) van de competenties gebaseerd.

e) Onderdelen van het kennisbegrip

Steunde het Britse competentiebegrip aanvankelijk enkel op de uitvoeringscapaciteit, dan bleek dit snel onvoldoende te zijn. Men ging op zoek naar concepten die ook de cognitieve dimensie zouden omvatten. Op dit ogenblik wordt aan de assessoren de boodschap meegegeven dat ook “kennis” moet worden geassessed. Onder kennis verstaat men dan¹⁶:

- kennis van feiten en procedures
- kennis van principes en theorieën
- kennis over de wijzen van toepassen van kennis
- kunnen omgaan met plotsen veranderingen in de omgeving

¹⁵ QCA, *Developing National Occupational Standards*, London, 1999, p.6.

¹⁶ QCA, *Assessing NVQs*, 1998, p. 20.

- capaciteit om de kennis te kunnen overbrengen naar andere contexten en omstandigheden.

1.1.3. De onderdelen van het systeem¹⁷

a) De aanmaak van de standaarden

De aanmaak van de standaarden sluit aan bij de logica van de “reëel gevraagde competenties”. Men wilde dus dat zij in de eerste plaats de behoeften van de bedrijven zouden weerspiegelen. De bedrijven zouden moeten zeggen “wat ze nodig hebben”. Hierdoor zouden de standaarden ook “actueel” blijven. Voorzien werd dat de standaarden ten gepaste tijde zouden worden bijgesteld, op basis van de informatie komende uit de bedrijven. De werkgevers spelen een doorslaggevende rol. De standaarden worden ontwikkeld door de ‘National Training Organisations for Employment’(NTO’s). NTO’s worden “Standards setting bodies” genoemd. NTO’s zijn onafhankelijke, door werkgevers geleide, organisaties. Werkgevers van de respectievelijke industrietakken zijn erin vertegenwoordigd¹⁸. Het NVQ-systeem is dus sectoraal georganiseerd. Er zijn 70 sector specifieke NTO’s en ongeveer 900 verschillende NVQ’s. Het NVQ-systeem wordt “employer-led” genoemd.

De NTO’s laten de standaarden in feite opmaken door onderzoeksinstituten en consultantbureaus¹⁹. De onderzoeksinstituten baseren zich op analyse van jobs in de ondernemingen.

Het moet om standaarden gaan die over het hele land gelden. NVQ-standaarden zijn **nationaal overeen gekomen standaarden**. De standaarden gelden over geheel Engeland. Ook Schotland ontwikkelt standaarden. Deze worden SVQ’s genoemd (Scottish Vocational Qualifications).

NTO’s vertegenwoordigen hun sectoren bij de regering. Zij ontwikkelen en beheren de standaarden. In hun wijze van werken worden zij gestuurd door QCA. Deze sturing gebeurt door middel van instructieboeken²⁰. Voor functies die in meerdere sectoren worden ingezet (bijvoorbeeld managementfuncties) zijn er de niet-sectoraal gebonden NTO’s (7 in totaal). Zij ontwikkelen ook de standaarden die over de sectoren heen worden gebruikt, de zogenaamde “generieke” standaarden. Zij worden de “All sector” NTO’s genoemd. Er wordt meer en meer beroep gedaan op deze sectoroverschrijdende NTO’s.

b) De structuur van de standaard

1. Het NVQ- raamwerk

Aan iedere NVQ wordt een titel en een niveau toegewezen binnen het “NVQ raamwerk”, binnen een bepaald gebied van dit raamwerk. Uit dit raamwerk kan men aflezen hoe de kwalificaties zich tot elkaar verhouden en hoe mensen binnen het systeem kunnen evolueren. De belangrijkste doelstellingen van het NVQ raamwerk is de creatie van een coherente classificatie van kwalificaties, competentieoverdracht en vooruitgang, zowel binnen een

¹⁷ Voor informatie betreffende de organisatie van het NVQ-systeem zie: http://www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_system.asp; alsook: Department for Education and Employment, NVQ’s & SVQ’s at a Glance, London, 1998.

¹⁸ NTO’s vervangen de “Industry Lead Bodies” en de “Industry Training Organisations”.

¹⁹ Mondelinge informatie doorgegeven op QCA, Qualifications and Curriculum Authority.

²⁰ Voorbeeld van zulk een instructieboek: *‘Developing national occupational standards for NVQs and SVQs*, London, 1999.

competentiegebied als tussen competentiegebieden. Het is de bedoeling dat men binnen het raamwerk moet kunnen evolueren, “mobiel” moet kunnen zijn.

Het NVQ-raamwerk bestaat uit de volgende gebieden :

1. Verzorging van dieren, planten en land
2. Extracting and providing natural resources
3. Constructie
4. Engineering
5. Manufacturing
6. Transport
7. Dienstverlening
8. Gezondheidszorg, sociale en verzorgende diensten
9. Commerciële dienstverlening
10. Communicatie
11. Ontwikkeling van kennis en vaardigheden

2. Niveaus

NVQ's kennen vijf niveaus. Deze vijf niveaus worden bepaald door criteria zoals breedte, complexiteit en graad van overdraagbaarheid van de competentie. De capaciteit om innoverend op te treden, met anderen te kunnen samenwerken, evenals de capaciteit om te kunnen omgaan met niet-routinematige situaties zijn ordenende beginselen. Ook eigen werk kunnen organiseren en anderen kunnen superviseren zijn ordeningscriteria.

Niveau 1 – Basisvaardigheden

Op het eerste niveau gaat het om de toepassing van kennis en vaardigheden in de uitvoering van een reeks gevarieerde arbeidsactiviteiten. De meeste van die activiteiten zijn routinematig en voorspelbaar van aard.

Niveau 2 – Meer ontwikkelde vaardigheden

Op het tweede niveau worden kennis en vaardigheden toegepast in een betekenisvolle reeks gevarieerde arbeidsactiviteiten. Ze worden uitgevoerd in een variëteit aan contexten. Sommige van die activiteiten zijn complex en niet-routine matig en er is een zekere mate van individuele verantwoordelijkheid en autonomie bij betrokken. Vaak wordt hier samenwerking met anderen vereist, via het deel uitmaken van een groep of een team.

Niveau 3 – Toezicht (Supervisory)

Op het derde niveau worden competenties verwacht voor het toepassen van kennis en vaardigheden in een variëteit aan omgevingen. De meeste van deze situaties zijn complex en niet routinematig. Er komt ook een aanzienlijke hoeveelheid verantwoordelijkheid bij te pas, alsook autonomie en controle of begeleiding van anderen.

Niveau 4 – Eerste lijn management (first line management)

Op het vierde niveau worden competenties verwacht inzake het toepassen van vaardigheden in een brede waaier van complexe, technische of professionele situaties. Er wordt een substantiële graad van persoonlijke verantwoordelijkheid en autonomie verwacht. Verantwoordelijkheid voor het werk van anderen en verdeling van de hulpmiddelen komen vaak voor.

Niveau 5 – Midden en hoger management

Op het hoogste, vijfde niveau, moet men een aantal fundamentele principes kunnen toepassen met complexe technieken werken en dit in een aantal onvoorspelbare omgevingen. Men moet veel autonomie ten toon spreiden en zeer veel verantwoordelijkheid opnemen voor het werk van anderen. Op dit niveau moeten heel wat hulpbronnen worden verdeeld. Op dit niveau is het individu zeer sterk verantwoordelijk voor analyse en diagnose, design, planning uitvoering en evaluatie van het werk.

3. Titels

Binnen ieder gebied en binnen ieder niveau zijn er titels van functies of beroepen.

4. Units

De competentielogica werkt ook door in de structuur van de standaarden. De standaarden zijn opgemaakt uit elementen (“units”). Een element beschrijft een bepaalde activiteit. Een element is het kleinste deel van een NVQ waarin men competent kan zijn. Iedere unit zet dus in detail uiteen welke uitvoeringscapaciteit men moet hebben om de unit te verwerven.

Voor ieder element van een NVQ is er een set van performantiecriteriën.

Een individu kan ook een “unit”-certificaat krijgen (deelcertificaat). De units geven aan dat men reeds over een deel van de capaciteiten beschikt van een gehele NVQ (diploma). Units kunnen worden geaccumuleerd. De bedoeling van de units is de overdracht van de competenties van de ene naar de andere werksituatie mogelijk te maken en ook om in staat te stellen te ‘evolueren’ in een gebied.

Het NVQ-systeem kent een modulaire structuur voor crediet-accumulatie en transfer van competenties. Het individu kan **leren** om meerdere units te verwerven, te accumuleren.

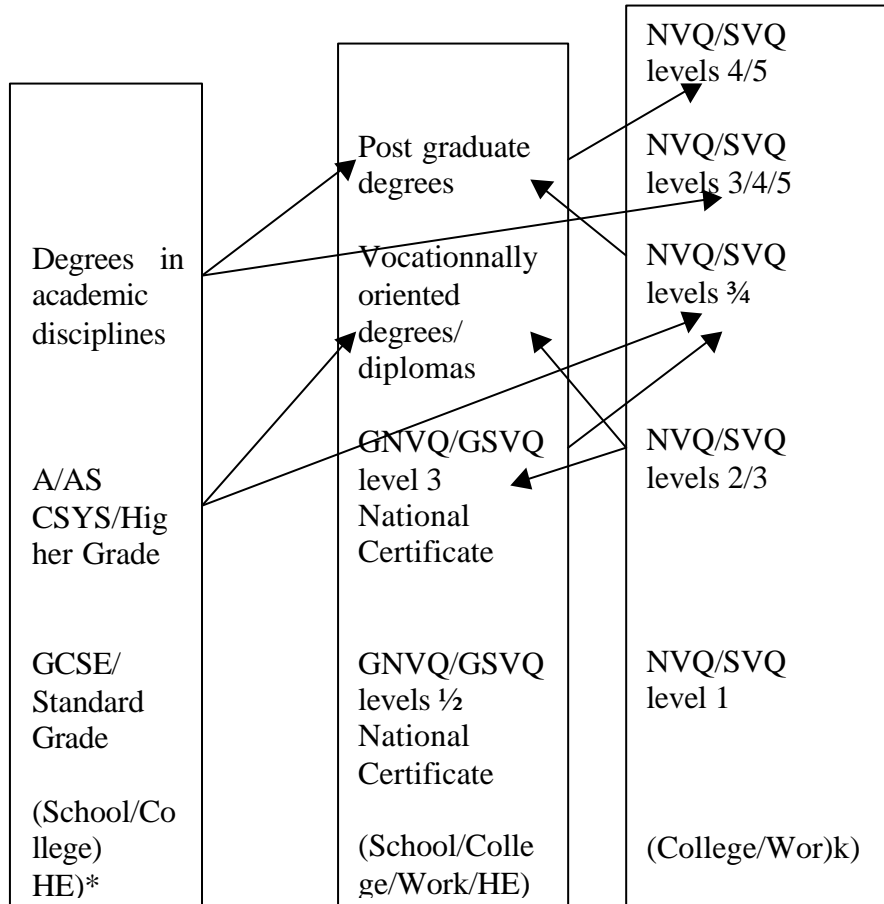
De certificaten hebben een beperkte geldigheidsduur. Deze geldigheidsduur is neergelegd bij QCA.

1.1.4. Het GNVQ-raamwerk

Naast de NVQ's zijn er ook de GNVQ's (General National Vocational Qualifications). GNVQ's hebben een gelijkaardige structuur als de NVQ's maar zijn gebaseerd op bredere vaardigheden, op kennis en begrip. Ze zijn transversaler van karakter. Zij werden in september 1992 ingevoerd voor studenten in scholen en sommige “colleges”. Oorspronkelijk waren ze bedoeld voor de 16-19 jarigen, maar ze worden meer en meer algemeen gebruikt. Ze zijn bedoeld om de toegang tot het hoger onderwijs of het volwassenenonderwijs te vergemakkelijken. De GNVQ's winnen aan belang, omwille van dat transversaal karakter.

De NVQ-GNVQ-raamwerken krijgen hun plaats in het gehele Britse kwalificatieraamwerk (algemeen vormend onderwijs en hoger onderwijs). Doorstroommogelijkheden zijn voorzien.

SCHEMA 2: De onderlinge verbanden tussen de verschillende kwalificatiestructuren²¹ :



*HE: Higher Education

Het is de bedoeling dat NVQ's en GNVQ's een volwaardige plaats in het gehele opleidingslandschap zouden bekleden en dit via de doorstroommogelijkheden.

a) Assessment-centra

Het tweede luik van het NVQ-systeem is de "assessment". In dat luik stelt men mensen in de mogelijkheid hun competenties te laten vaststellen ("assessen"). Deze assessment gebeurt ten opzichte van de standaarden.

De overheid ondersteunde hiervoor de uitbouw van een netwerk aan "assessment-centers", awarding bodies genoemd. Awarding Bodies leveren de NVQ- (SVQ's) (certificaten) af. Het zijn erkende centra en kunnen allerlei organisaties zijn: scholen, opleidingsorganisaties en werkgevers. QCA stelt "instructieboeken" op²² om hun werkwijze te sturen. De assessment-centra worden gecontroleerd op hun wijze van werken door "internal" en "external" "verifiers"²³.

²¹ NVQ's and SVQ's at a Glance, *op. cit.*, p. 14.

²² Voorbeelden zijn: *Assessing NVQ's*, March, London, 1998; *Internal Verification of NVQs, A guide for internal verifiers*, London, 1997; *External Verification of NVQ's*, London, March, 1997.

²³ Voor meer informatie verwijzen we naar deel II van dit rapport, hoofdstuk 5.5.3

b) Kwaliteitsborging

De hoeksteen van het Britse NVQ / SVQ – systeem is de kwaliteitsborging. Het NVQ-systeem wordt zowel intern als extern gecontroleerd. Aan de top van het systeem staat de QCA²⁴, Qualification and Curriculum Authority²⁵. Voor Schotland is er de SQA (Scottish Qualifications Authority) en voor Wales ACCAC (Awdurdod Cymwysterau, Cwir cwllwm Asesu Cymru).

QCA zorgt ervoor dat de NVQ kwalificaties beantwoorden aan bepaalde criteria en grotendeels over de verschillende sectoren vergelijkbaar zijn. We hebben reeds verteld dat QCA regelmatig instructieboeken uitbrengt over hoe men verwacht dat er zal worden gewerkt binnen het systeem. Recentelijk werd door QCA een “Code of Practice”²⁶ uitgewerkt. Deze geeft aan hoe de overheid vindt dat er moet worden tewerk gegaan. Meer informatie over de regelgeving rond de wijze van werken is terug te vinden in hoofdstuk 5.5 van het juridisch gedeelte van dit rapport.

1. Controle over de aanmaak van standaarden

Eens een NVQ (standaard) ontwikkeld is, wordt hij naar de Qualifications and Curriculum Authority (QCA) gebracht. Daar wordt hij gecontroleerd. QCA gaat na of hij volgens de regels werd aangemaakt en of hij voldoet aan de normen. Als hij volgens de normen werd aangemaakt dan wordt de standaard erkend, wordt hij een erkende kwalificatie. Na erkenning wordt de standaard toegevoegd aan het “NVQ-framework”. QCA accrediteert (erkent formeel) dus de NVQ-standaard. De accreditatie geldt voor vijf jaar. Er wordt een geldigheidsdatum aan meegegeven.

De Awarding Bodies²⁷ leggen de regels vast volgens dewelke de standaarden moeten worden vastgelegd. Ze hebben nog een andere rol : zij zijn mede verantwoordelijk voor de implementatie van individuele NVQ's. Dit heeft te maken met het assessmentproces.

2. Controle over het assessmentproces

QCA controleert ook de kwaliteit van het assessment-proces. Het organiseert regelmatig audits onder de awarding bodies.

²⁴ QCA vervangt het vroegere NCVQ.

²⁵ Op 1 oktober 1997 fuseerde de NCVQ met de School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) tot de QCA.

²⁶ *The NVQ Code of Practice*, Draft: May, 2001, Status: For Consultation.

²⁷ Voorbeelden van Lead Bodies :BTEC, Business Technician Education Council, C&G, City and Guilds of London Institute, LCCI London Chamber of Commerce and Industry, PEI Pitman Examinations Institute, RSA, RSA Examinations Board, SCOTVEC, Scottish Council for Vocational Qualifications.

SCHEMA 2²⁸

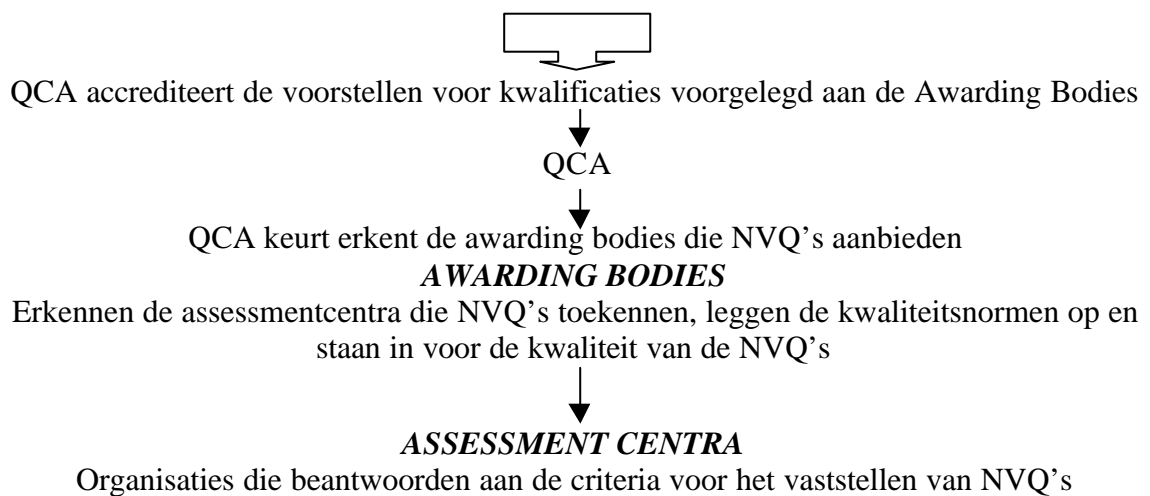
OVERZICHT VERANTWOORDELIJKHEDEN IN HET NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS SYSTEEM

STANDARDS SETTING BODIES (NTO's)

Ontwikkelt beroepsstandaarden, assessment strategieën en NVQ kwalificatiestructuur

AWARDING BODIES

Ontwerpen de assessment- en kwaliteitsborging en zorgen voor de betrokkenheid van de standards setting bodies vooraleer de kwalificatie wordt voorgelegd ter accreditering wordt voorgelegd aan QCA



1.1.5. De organisatie : van herkennen tot certificeren

a) De aanvraag

In tegenstelling tot, bijvoorbeeld, Frankrijk is er in Groot-Brittannië **geen wettelijk kader** voorzien voor een assessmentprocedure²⁹. Groot-Brittannië wordt gekenmerkt door een “verbaal recht”. De aanvraag kan via verschillende wegen verlopen. De kandidaat kan de aanvraag indienen bij de werkgever, bij een vakbondsvertegenwoordiger, een lokale “college” (middelbare school), bij een “Jobcentre”, een lokale raad. Men kan tenslotte ook de QCA raadplegen.

Een eerste formele stap om een NVQ aan te vragen bestaat uit het indienen van een aanvraag, 10 weken op voorhand.³⁰

Vooraleer men een assessment-procedure start kan men ook een “pre-entry requirement” opstarten³¹. Een pre-entry-requirement dient vooral om de juiste ingang te vinden. Men zoekt dan naar de meest geschikte “unit” waar men naartoe zal werken.

²⁸ Overgenomen van de website: http://www.qca.org.uk/nq/subjects/nvq_system.asp

²⁹ Zie ook hoofdstuk 5.5.1 van het tweede deel van dit onderzoeksrapport.

³⁰ Dakers H., *NVQ's & how to get them*, London, 1998, p. 18.

³¹ Dakers H., *NVQ's & how to get them*, London, 1998, p. 18.

Er zijn in feite twee processen om een NVQ of een SVQ te bekomen: via een directe “assessment” en via een opleidingsparcours. We beschrijven de twee wegen in detail en geven ook de gebruikte methoden weer.

b) *Directe assessment*³²

Volgens de NVQ-principes heeft de assessment plaats tijdens een on-the-job observatie en – ondervraging. Kandidaten moeten het “bewijs” leveren dat ze over de competenties beschikken die in de standaard neergeschreven staan. Het kan zijn dat de kandidaat voor bepaalde onderdelen wel en voor andere onderdelen niet de nodige competenties heeft. Dan gaat hij ze bijleren.

1. Assessmentplanning

Voor wat betreft de procedurele weg wordt er vanuit gegaan dat mensen zich niet altijd bewust zijn van de competenties waarover ze beschikken. In principe start de procedure met een bewustmakingsfase. Dit is de plannings- en reflectiefase. In deze fase wordt de kandidaat bijgestaan door een **mentor (of tutor)**. Mentors of tutors zullen helpen te ontdekken in welke richting de kandidaat kan groeien, naar welke NVQ hij het best streeft. Hij of zij zal ook helpen het geschikte bewijsmateriaal te verzamelen. Wanneer een kandidaat start zal de mentor helpen bij de volgende stappen:

- Het identificeren van wat de kandidaat reeds kan;
- Het zoeken van de standaard (unit) waarop hij aanspraak kan maken;
- Het kiezen van de bewijsvoeringsmethode en het bewijsmateriaal.

2. Verzamelen van bewijsmateriaal

De volgende fase bestaat uit het verzamelen van bewijsmateriaal.

Er worden twee typen van bewijsvoering aanvaard : de “directe” en de “indirecte”³³.

▪ Direct bewijsmateriaal wordt geleverd door ‘performance on the job’. Via observatie op de werkplaats wordt de uitvoeringscapaciteit vastgesteld. De kandidaat werkt, hij wordt geobserveerd en op die wijze geeft hij weer tot wat hij in staat is. Dit is de kern van het Britse assessment-proces en het wordt beschouwd als de ideale assessment.

Er is echter ook indirecte bewijsvoering mogelijk. Hier valt de portfolio onder. In het portfolio wordt ‘relevant’ materiaal ondergebracht dat de competentie kan bewijzen. Het bewijsmateriaal kan een kwalificatie zijn, een getuigschrift over dat wat de kandidaat heeft bereikt³⁴. Dit wordt ‘supplementary evidence’ (aanvullend bewijsmateriaal) genoemd. Ander relevant bewijsmateriaal kan zijn: ‘producten’ waaraan men gewerkt heeft, resultaten van testen of bijzondere projecten.

Andere bronnen of personen kunnen ook nog indirect bewijsmateriaal leveren. Wel moet dat materiaal worden aangebracht. Een derde partij bevestigt dat de kandidaat competent is op een bepaald gebied. Deze derde partij kan een collega, een klant, de chef, de werkgever zijn, die een uitspraak over de kandidaat doet. Heel dit proces wordt de Portfolio van Bewijsvoering (Portfolio of Evidence) genoemd. De mentor neemt deel aan de voorbereiding van de portfolio.

³² Voor de beschrijving van het proces steunen we op: QCA, *Assessing NVQs, op. cit.,13-29.*

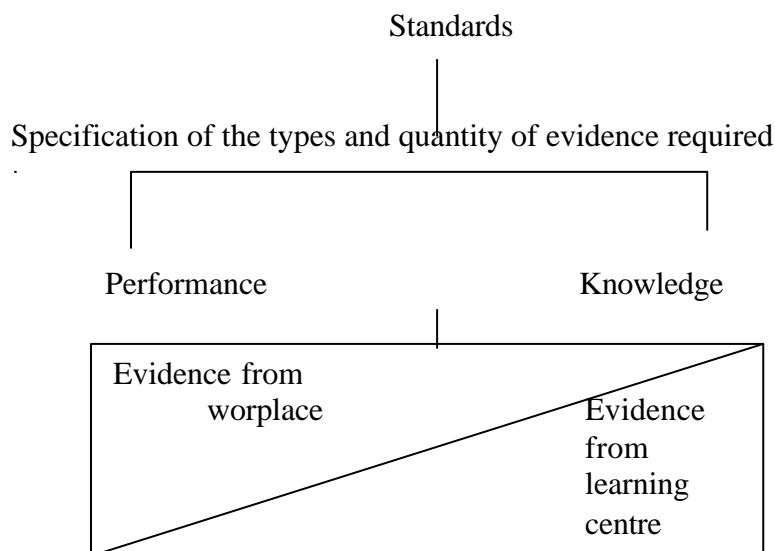
³³ Ollin R. & Tucker J., *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook, A practical guide to units D32, D33, D34, D35 and D36*, London – Stirling (USA), Repr. 1998, p. 14.

³⁴ *Ibid.*

Naast het aanbrengen van het bewijsmateriaal via geschreven of visuele stukken kan ook het **interview** een rol spelen. In interviews vertellen kandidaten over de taken die zij eerder hebben uitgevoerd, over de verantwoordelijkheden die zij hebben opgenomen, bij de huidige of een vorige werkgever.

Er worden twee belangrijke onderdelen onderscheiden in het voorwerp van de assessment: de uitvoeringscapaciteit (performance evidence) en de kennis (knowledge evidence). Voor beide onderdelen ziet men andere bewijsvoeringsmethoden. De kandidaat moet de bewijsvoering ten opzichte van de vereiste standaard aanbrengen. Bewijs van uitvoeringscapaciteit wordt meestal geleverd op de werkplaats. Bewijs van kennis wordt meestal in het leercentrum geleverd. De grens tussen werkplaats/leerplaats bewijsvoering varieert naargelang het niveau en het beroepsgebied waarop er wordt geassessed. De assessor moet zelf oordelen welke combinatie van uitvoering en kennis hij noodzakelijk acht: “Knowledge evidence must be collected to cover all the items of knowledge and understanding specified for the standard. While performance (including simulations and assignments) provides an important source of knowledge evidence, it is unlikely that it will satisfy all the requirements. It cannot be assumed that because some aspects of knowledge have been demonstrated the rest can be inferred. In some cases, questioning at the workplace will be an effective and appropriate way of assessing knowledge. In other cases, oral or written tests provide a suitable means of checking the breadth and depth of an individual’s knowledge. Assessors will need to judge the best mix of knowledge evidence according to individual circumstances.”³⁵

Op de VIONA-studiedag “Het Relatieve belang van standaarden en procedures”³⁶ stelde David Handley³⁷ dit keuze-probleem als volgt voor:



3. Beoordelingsfase

Uit de totaliteit van het bewijsmateriaal wordt in een daarop volgende fase geoordeeld of de kandidaat de standaard al dan niet kan halen. De assessor analyseert, samen met de kandidaat, wat hij nog zo nodig moet bijleren.

³⁵ *Ibid.*, p. 20.

³⁶ Antwerpen, 28 juni 2001.

³⁷ Onderzoeker QCA.

De laatste stap bestaat uit het beoordelen van het bewijsmateriaal. De assessor oordeelt over de bewijskracht van de competentie van de kandidaat. Hij gaat na in welke mate de kandidaat performant is in de eenheden. Er worden 5 dimensies onderscheiden : “Validiteit”, “betrouwbaarheid”, “kwantiteit (is de bewijsvoering voldoende)”, “autenticiteit” en “actualiteit”. Volgens deze vijf criteria wordt afgewogen of de bewijsvoering de verschillende competenties “bewijst”. Deze afweging gebeurt tegenover de standaarden.

De kandidaat wordt op de hoogte gesteld van de afweging. Heeft de kandidaat de nodige competenties nog niet gehaald dan zal de assessor, samen met hem, de activiteiten kiezen die hem zullen helpen het nodige bij te leren. “Working towards a standard” is een geijkte uitdrukking in deze context.

c) Assessment via opleiding

Uit de eerste assessmentfase moet blijken of, en zo ja welke, competenties nog ontbreken. In dat geval zoekt de kandidaat samen met de assessor naar de beste manier om de ontbrekende competenties te verwerven. Het opdoen van andere of meer gevarieerde werkervaring kan daarbij een strategie zijn: met de werkgever kan worden overeen gekomen dat de kandidaat een ander takenpakket zal uitvoeren, op een andere manier zal gaan werken, naar een andere afdeling van de onderneming zal gaan. Het kan ook zijn dat wordt overeengekomen dat de kandidaat een cursus gaat volgen (bijvoorbeeld een cursus op afstand), boeken leest of video’s bekijkt, of een traditionele cursus volgt. De uitvoeringscapaciteit blijft evenwel het doorslaggevend element in de beoordeling.

Ook tijdens het leerproces worden de prestaties van de kandidaten vergeleken met de standaarden. Ook dan kijkt de assessor of de kandidaat de standaard heeft bereikt, hoeveel hij nog moet leren en hoe hij dat moet doen. Dit gaat zo door totdat de kandidaat competent wordt beoordeeld voor een **eenheid** of een hele **NVQ**. In Groot-Brittannië werkt men steeds naar een certificaat toe. Er kunnen meerdere jaren over heen gaan.

Typisch voor het Britse systeem is dat ook eenheden (**units of deelkwalificaties**) kunnen worden behaald. Assessment in een leersituatie gebeurt vaak in colleges.

1.1.6. Evaluatie van de assessment-procedure

Vaste regels over de wijzen waarop de assessment moet gebeuren bestaan er niet in Groot-Brittannië. In de feiten hebben de assessoren veel autonomie in het assessmentproces. In het gehele systeem wordt veel belang gehecht aan kwaliteitscontroles. Interne en externe controleurs gaan de kwaliteit van de assessmentprocedures na.

Er bestaan afzonderlijke standaarden (NVQ’s) voor assessoren en verifiers³⁸. Enkel geaccrediteerde assessoren en verifiers mogen optreden. QCA- organiseert regelmatig audits in de assessmentcentra. Dit maakt integraal deel uit van de kwaliteitsborging. Een scharniermoment in de kwaliteitsborgingsorganisatie in Groot-Brittannië was het uitbrengen van de resultaten van de Commissie Beaumont (een in 1996 geïnstalleerde commissie)³⁹. Deze commissie evalueerde de 100 meest relevante NVQ’s. Zij onderzocht ze zowel naar kwaliteit als naar bruikbaarheid. Ook de kosten verbonden aan de assessmentsystemen werd geëvalueerd. Op basis van het onderzoek formuleerde ze een aantal aanbevelingen inzake

³⁸ Het gaat hier om units D32, D33, D34, D35 en D36.

³⁹ NCVQ, *NCVQ, External Verification of NVQs – a guide for external verifiers*, March 1997; NCVQ, *Internal verification of NVQs – a guide for internal verifiers*, September 1997; The Awarding Bodies’ Common Accord, July 1997; QCA, *Designing NVQs/SVQs: National occupational standards and the role of independent assessment*, 1998).

zowel verbetering van de kwaliteit van de beoordelingsbeslissingen als de kwaliteit van de assessoren en verifiers. Sindsdien is controle een doorlopend project bij QCA.

Omwille van de vele kritische geluiden over het assessment-proces is de rol van de external verifier versterkt geworden.

Vanuit haar behoefte tot stroomlijning brengt QCA regelmatig richtlijnen uit, onder de vorm van brochures, over de aanmaak van de standaarden en over het assessmentproces. Deze worden onder de assessmentcentra verspreid. Op dit ogenblik wordt de NVQ Code of Practice uitgewerkt. De ontwerpversie ligt op het ogenblik ter consultatie voor⁴⁰. Deze NVQ-code of practice vervolledigt de Algemene Gebruikscodex (Common Code of Practice). De Algemene Gebruikscodex specificeert de processen en procedures die vereist zijn om een hoge kwaliteit, consistentie en betrouwbaarheid te verzekeren in de toekenning van de standaarden en dit over alle kwalificaties heen en binnen het raamwerk en in de tijd.

1.1.7. Een verschuiving in de doelstelling van het NVQ-systeem : naar een bedrijfsopleidingssysteem voor werkenden

Volgens de Britse regels kan een NVQ door iedereen en op allerlei (opleidings)plaatsen worden behaald: in scholen (bijvoorbeeld colleges), private opleidingsinstellingen, op werkplaatsen. Uit de statistieken die het Ministerie van Opvoeding en Tewerkstelling (Department for Education and Employment) opstelt (berekeningen opgemaakt uit tabel 1.1.7) blijkt dat (in de herfst van 2000) 9 op de 10 (89 %) van de NVQ gecertificeerde **werkenden** zijn en 6 % zijn werklozen (ILO-definitie). Ook diegenen die naar een certificaat toewerken zijn werkenden. Dit leiden we af uit de volgende tabel.

Tabel 1.1.7. People studying towards NVQs/SVQs by economic activity and year⁴¹

Status	Autumn 1999 Number (thousands)	Autumn 2000 Number (thousands)
Economically Active	785	831
of which :		
employee	634	691
self-employed	21	21
government supported training and employment programmes	83	72
unpaid family worker		
ILO unemployed	46	46
Economically inactive	113	115
Total (i)	899	946

- less than 10.000

Source:LFS, Autumn 1999&2000

Het NVQ-systeem, ontworpen om de ervaring van werkenden vast te leggen, groeide stilaan uit tot een bedrijfsopleidingsinstituut. Het laatste jaar is het aantal certificaten afgeleverd door werkgevers met 18 % gedaald, ten voordele van een stijging van 10 % van de aflevering door scholen.

⁴⁰ Voor meer informatie hiervoor zie juridisch gedeelte.

⁴¹ *Statistics of Education: Vocational Qualifications in the United Kingdom 1998/99*, Issue 5/01, mei 2001, p. 19.

Voor de GNVQ's (General National Vocational Qualifications) is de situatie anders. GNVQ's zijn meer algemene kwalificaties, niet zo job gebonden. Kandidaten bereiken de GNVQ's meestal via een opleiding in een 'college', een school dus.

1.1.8. Het NVQ-systeem in de organisatie van het (lokale) arbeidsmarktbeleid

Een belangrijk element in het NVQ-systeem is de verbondenheid met het geregionaliseerde arbeidsmarktbeleid. Daar het toewerken naar een NVQ als een opleiding wordt beschouwd, worden de meeste NVQ-certificaten gefinancierd door opleidingsprogramma's van de overheid. De verdeling van de overheidsfondsen is regionaal georganiseerd. In de jaren '91-'92 waren hiervoor de TEC's opgericht (Training and Enterprise Councils) en LEC's (Local Enterprise Companies, de Schotse tegenhanger). TEC's en LEC's waren lokale autoriteiten, in feite lokale netwerken, die de werkgevers er moesten toe aanzetten te investeren in opleiding. Ze werden geleid door private ondernemingen. De werking van deze TEC's en LEC's werd evenwel als zijnde onefficiënt beschouwd. De plannings- en financieringsmechanismen bleken te complex, te onsamenhangend en te verwarrend te zijn. De overheid werkte een nieuwe organisatievorm uit met de bedoeling de standaardvorming te verbeteren. Met deze nieuwe organisatievorm wilde ze ook meer samenhang en verantwoordelijkheidszin creëren. Sinds 1 april 2000 zijn deze TEC's en LEC's vervangen door de **Learning Skills Councils (LSC's)**⁴². Over geheel Engeland werden er 49 LSC's opgericht. Deze nieuwe organen zouden worden gedreven door de noden van de lokale leerling. De Raad zal worden geadviseerd door twee comités : één met verantwoordelijkheid voor de jongeren, en één met verantwoordelijkheid voor de volwassen leerlingen⁴³. De comités zullen de Raad adviseren op basis van vastgestelde behoeften. Deze lokale organen zullen dan ook hun lokale arbeidsmarkt moeten doorlichten, sterke en zwakke punten ontdekken en de planning van het lokale opleidingsbeleid ondersteunen. De LSC's krijgen in dit kader een informerende, adviserende en begeleidende rol toebedeeld⁴⁴. Naast deze planning- en ontwikkelingsfunctie staan ze ook in voor het bewaken van de kwaliteit van de opleidingen voor de ouder dan 16-jarigen en moeten ze ervoor zorgen dat de behoeften van de werkgevers, individuen en gemeenschappen worden gedekt. In die zin worden de LSC's mede verantwoordelijk gesteld voor de ontwikkeling van standaarden en voor de controle over de kwaliteit van de lokale opleidingsinstituten. Zij vormen een nieuwe omkadering voor inspectie⁴⁵. De lokale raden worden overkoepeld door een nationale raad, de "Learning and Skills Council for England". Deze raad zal de regering adviseren over de te volgen leerdoelstellingen.

De bedoeling van deze nieuwe organisatievorm is te helpen een aantal inconsistenties uit het verleden te bannen, zoals het aantal vroegtijdige schoolverlaters (16-jarigen), de laaggeschooldheid van de beroepsbevolking, onvoldoende leermogelijkheden voor gehandicapten. De LSC's hebben ook een taak toebedeeld gekregen in het kader van de oplossing van de moeilijk vervulbare vacatures. Ze hebben nog andere opdrachten zoals de ondersteuning van de organisatie van de leerlingenbegeleiding en de flexibele leervormen helpen ontwikkelen. Het belangrijkste nu is aan te geven op welke wijze de band met het NVQ-systeem wordt gelegd.

De LSC's hebben de bevoegdheid gekregen om de overheids subsidies voor opleiding op lokaal niveau te verdelen. Het betreft hier de fondsen in het kader van programma's zoals Modern

⁴² Department for Education and Employment, Learning to Succeed, a new framework for post-16 learning, Dfee, , june 1999, p. 16-17.

⁴³ Ibid., p. 7.

⁴⁴ Ibid., p. 65.

⁴⁵ Ibid., pp. 23-24.

Apprenticeships en Modern Traineeship, Investors in People⁴⁶, alle door de overheid gefinancierde opleidingsprogramma's. Het Modern Traineeship is gericht op het afleveren van certificaten op niveau 2, Modern Apprenticeship is gericht op niveau 3. De overheid stelt doelstellingen voorop in deze programma's. In april 2000, bijvoorbeeld, legde ze de volgende doelstellingen neer⁴⁷.

National Learning Targets	current	2002 target
19 years olds with Level 2	74 %	85 %
21 years olds with Level 3	52 %	60 %
Adults with Level 3	45 %	50 %
7 % reduction in non learners	26 %	28 %
Medium sized or large organisations recognised as Investors in People	30 %	45 %
Small organisations recognised as Investors in People	2.800	10.000

NVQ's worden vaak opgenomen in het kader van deze programma's zoals Modern Apprenticeships en National Traineeship, Investors in People. Op deze wijze sturen de LSC's de financiering van de NVQ's en helpen zij overheidsdoelstellingen te realiseren.

De band van de LSC's met het NVQ-systeem verloopt via ook via de institutionele weg in de zin dat zij de sociale partnerschappen moeten promoten en ondersteunen. De NTO's (National Training Organisations, de organisaties die de standaarden opstellen) zetelen in de LSC's. LSC's zullen ook lokale partnerships moeten ontwikkelen om de overheidsdoelstellingen te helpen realiseren. Zulke lokale partnerships kunnen zijn: de RDA's (Regional Development Agencies, allerlei lokale autoriteiten, leercentra (o.m. ICT-leercentra), de vrijwilligerssector, NTO's, diensten aan KMO's (Small Business Service), instituten voor voortgezet onderwijs, Investors in People en private opleidingsinitiatieven).

Ook belangrijk is te vermelden dat de nieuwe raden ook een stimulerende rol moeten spelen in het opnemen van de individuele leerkredieten (Individual Learning Accounts, ILA). In 1998 besliste de Britse regering tot de toekenning van een Individual Learning Account (ILA). Deze bedraagt 100 pond per jaar en dient als overheidsbijdrage aan de opleidingskosten van individuen. **Deze subsidies worden, ondermeer, toegekend aan ondernemingen die opleiden volgens de NVQ-standaarden.**

Dit alles wijst erop dat de NVQ-standaarden de trekkers worden van de opleidingen voor volwassenen.

1.1.9. De relatie met de sociale partners

Het Britse NVQ/GNVQ/SVQ-systeem staat bekend als "employer led". De standaarden worden opgesteld door de NTO's. De NTO's worden geleid door ondernemingsvertegenwoordigers. Zij bepalen welke competenties er in de bedrijven nodig zijn. Bij de opstart waren er geen vakbondsvertegenwoordigers in de NTO's. In de voorlopers van LSC's, namelijk in de TEC's, waren enkel vertegenwoordigers van het bedrijfsleven opgenomen. Dit heeft te maken met het ogenblik waarop het werd ingevoerd, nl. in 1987, een periode waarin, in Groot-Brittannië, het sociale overleg volledig werd opzij geschoven. De LSC's brengen

⁴⁶ Dit programma labelt ondernemingen die investeren in opleiding.

⁴⁷ DFEE, Learning to Succeed, *op. cit.*, p. 14.

hier verandering in. Nu kunnen ook de vakbonden (TUC), op vrijwillige basis, vertegenwoordigers sturen naar de **Learning Skills Councils**⁴⁸

In 1999 heeft de overheid ook het learning fund opgericht. Hiermede tracht ze de vakbonden, op bedrijfsniveau te betrekken bij de promotie van opleidingen.

Sinds 1998 is de Britse regering zeer actief geworden in het NVQ en opleidingslandschap. Ze wil het NVQ-APEL-systeem een centrale rol laten spelen in de organisatie van het levenslang leren. Dit systeem wordt het centrale element in het gehele beroepsopleidingssysteem. Voor de komende drie jaar is een investering van 19 miljoen pond in het beroepsopleidingssysteem aangekondigd.

1.2. Het gebruik van het NVQ / SVQ / GNVQ-systeem

1.2.1. Algemeen

We hebben nu het Britse NVQ/SVQ-systeem beschreven en aangegeven welke rol het toegewezen krijgt in het globale arbeidsmarktbeleid. Vanuit evaluatief standpunt is de cruciale vraag wat de resultaten zijn van dit systeem. Welke geloofwaardigheid heeft het verkregen, zowel langs vraag- als langs aanbodzijde van de arbeidsmarkt? Wordt het gebruikt? Door wie wordt het gebruikt? Welke zijn de mogelijke valkuilen? Daar dit land reeds enkele jaren dit systeem kent (in 1987 opgericht) is het mogelijk enig inzicht te krijgen van het gebruik.

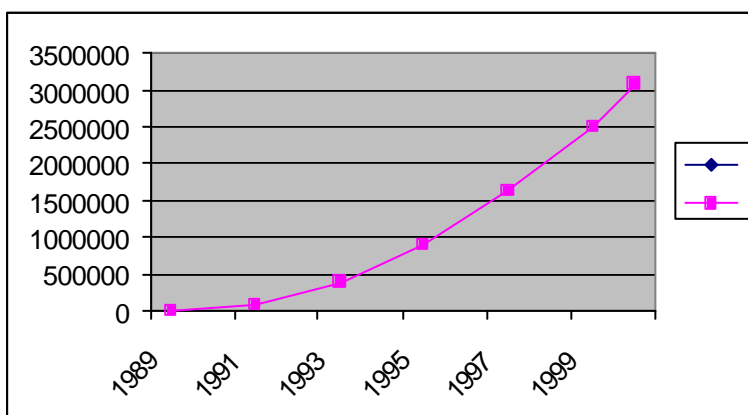
Sinds drie jaar stelt het “Department for Employment and Education” (DfEE) geïndividualiseerde statistieken op over het NVQ / SVQ GNVQ-systeem, slechts één jaar uitgesplitste statistieken. Deze cijfers stellen ons in staat een beeld te vormen van het gebruik van het systeem op aanbodzijde van de arbeidsmarkt. Voor de vraagzijde bestaat er geen systematische statistiek. Wel zullen we beroep kunnen doen op enquête-resultaten uit 1998.

1.2.2. Langs aanbodzijde

Op 30 september 2000 bedraagt het totaal aantal toegekende NVQ's/SVQ's 3.2 miljoen⁴⁹.

Dit is een cumulatief getal dat weergeeft hoeveel certificaten werden uitgedeeld sinds de start (in 1987) van het systeem. De volgende grafiek laat zien welk stijgingsritme het gekend heeft.

Grafiek 1.2.2. Cumulatieve groei van het totaal aantal toegekende NVQ's



Bron: QCA, Data News, Issue 16, Winter 2000/2001

⁴⁸ Sinds 1 april 2000 ingesteld.

⁴⁹ Statistics of Education: Vocational Qualifications in the United Kingdom, op.cit., p. 4.

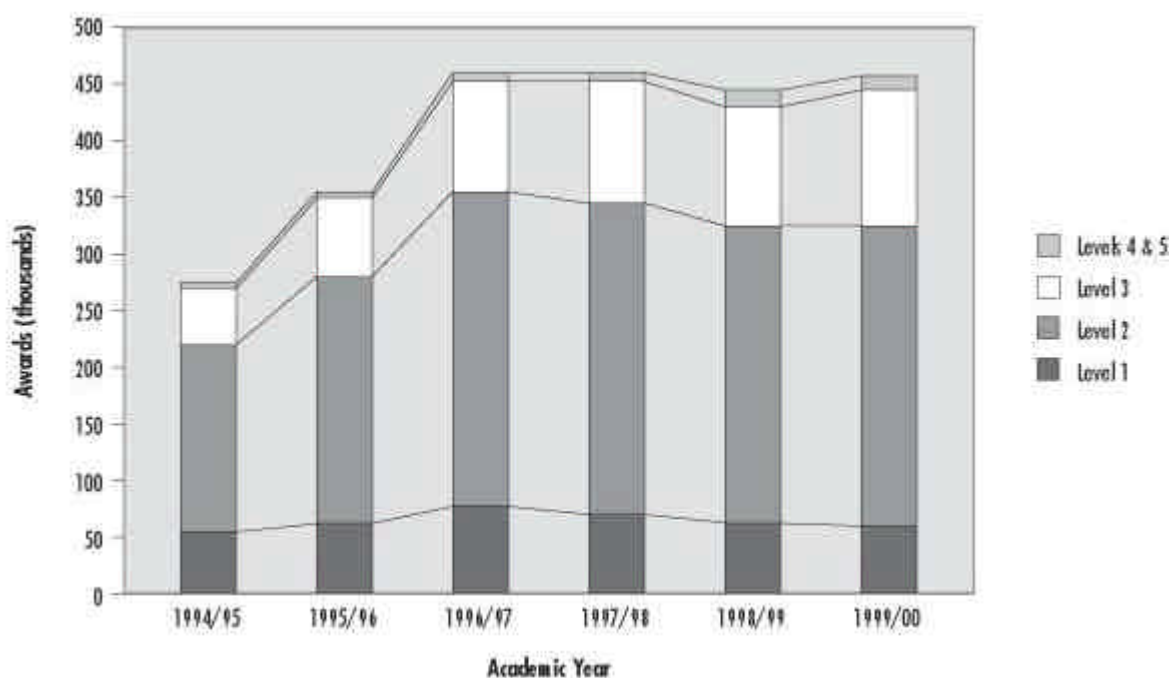
Zoals we uit deze grafiek kunnen afleiden hebben het aantal afgeleverde NVQ's een sterke groei gekend tussen 1995-1997. Het laatste jaar is de groei wat afgezwakt. Het aantal toekenningen schommelt jaarlijks tussen de 400 en de 450.000.

Tegenover een dalend groeiritme van de NVQ's staat een stijgend groeiritme van GNVQ's/SVQ's (de meer algemeen vormende certificaten): in 1999/2000 werden er 117.000 GNVQ's/GSVQ's toegekend. Vergeleken met de 113.000 van 1998/99 en de 103.000 van 1997/98 betekent dit dus een verhoging. Een supplementaire 726.000 individuen⁵⁰, die geen volledige NVQ hebben, zouden over "eenheden" beschikken.

a) Het gebruik naar niveau

Het NVQ-systeem bevat dus vijf niveaus. Waar situeren zich de meeste certificaten ? Sinds het bestaan van het systeem is de meerderheid van alle uitgereikte certificaten (59 %) van het niveau 2 wat blijkt uit de volgende grafiek.

Chart E: Awards of NVQs/SVQs by level and year



De laatste jaren is dit lichtjes gedaald, ten voordele van certificaten op het derde niveau.

Uit deze grafiek kunnen we eveneens aflezen dat het derde niveau niet onbelangrijk is en proportioneel gestegen is de laatste jaren. Niveaus 4 en 5 zijn zeer beperkt, hoewel de laatste jaren ook lichtjes stijgend.

⁵⁰ Cijfers voor 1999.

Zowel binnen als buiten Groot-Brittannië leeft er heel wat discussie over de betekenis van de grote opname van dit niveau. De financiering van het NVQ-systeem gebeurt op basis van door de overheid gefinancierde vormingsprogramma's, nl. "modern traineeship" en "modern apprenticeship"⁵¹. Deze programma's zijn precies gericht op deze niveaus: "modern traineeship" richt voornamelijk zich op niveau-2 certificaten en "modern apprenticeship" op niveau-3 certificaten.

Op de internationale studiedag van "Relatieve belang van standaarden en procedures" van 28 juni 2001 in Antwerpen, wees David Handley erop dat een aantal interne audits binnen QCA aangeven dat één van de problemen is dat te veel kandidaten "te laag worden ingeschaald" bij de aanvang van een assessment-procedure. Dit, gecombineerd met een onvoldoende assessment van de "kennis"-elementen, zou een oorzaak vormen voor de grote opname van NVQ's van het tweede niveau.

Een andere Britse auteur, Terry Hyland, ziet de grote level 2 opname als een indicatie dat het systeem zwak is. Hij meent dat de grote opname van dit niveau tekenend is voor een belangrijk gebrek van het NVQ-systeem, namelijk de beperkte capaciteit om de niet-contextgebonden (en overdraagbare) competenties te registreren. Hierdoor worden de mobiliteitsmogelijkheden van individuen op de arbeidsmarkt beperkt. Deze contextgebondenheid zou te maken hebben met de methode van assen: *"It was considered that the use of performance alone to measure competence was (except the very basic, routine tasks) far too simplistic and context-specific; it did not provide an indication that a person will continue to be competent or will become more competent". (...)* *"There was growing recognition of the need to assess knowledge in NVQs to cope with variation in practice which cannot be assessed through performance demonstrations"*⁵²

Deze kritiek houdt geen rekening met ontwikkelingen van de laatste jaren. Was "performance observation" inderdaad de oorspronkelijke methode van het systeem dan is deze inmiddels geëvolueerd naar een opleiding in schoolcontext. Een deel van de assessment (namelijk de kennis-elementen) gebeurt meer en meer in een leercentrum. Opgevat als een systeem dat vooral de competenties van werknemers aan het werk zou moeten vaststellen, evolueerde het stilaan naar een systeem dat evenzeer wordt gebruikt in de schoolcontext. Uit de volgende tabel blijkt dat het vooral in een Further Education College /Tertiary College is.

Tabel 1.2.2. NVO/SVO awards assesment centre 1998/99

Centre Type	Awards (thousands) Total
School	12.1
FE College/Tertiary College	169.1
Sixth Form College	1.7
Adult Education Centre	3.0
University or other higher Education centre	4.0
Private Training provider	175.3

⁵¹ Deze informatie werd ons medegedeeld door David Handley, onderzoeker op QCA. We hebben getracht dit te controleren aan de hand van statistische gegevens, doch we hebben deze niet gevonden. Wordt er in overheidsdocumenten over financiering van "vocational qualification" gesproken dan verwijst men regelmatig naar deze programma's, o.m. in: DfEE, *Second Report of the National Skills Task Force, Delivering skills for all*, Sudbury & Suffolk, 1999, p. 53.

⁵² Jessup, *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Falmer Press, geciteerd door Hyland T., *Competence, Education and NVQs, Dissenting Perspectives*, Cassell, London, 1994.

Local government/Central government/NHS	6.6
Voluntary organisation	-
Employer	48.3
H/M Prison/Youth Offenders Institution	-
Armed Forces	3.2
Overseas centre	5.7
Other	11.9
Total	442.2

Doordat het meer en meer wordt gebruikt voor lerende jongeren? wordt er nu meer en meer ook kennis en inzicht getest. Dit heeft als gevolg dat men, voor de bewijsvoering, nu ook meer achterliggende elementen tracht vast te stellen, “capaciteiten”, en niet meer alleen het concrete gedrag. Het NVQ-systeem is niet meer zo “performance”-based als men wel eens denkt. Het evenwicht vinden in de samenvoeging van beide vormen van bewijsvoering blijkt echter wel moeilijkheden op te leveren⁵³.

In de schoot van QCA (Qualification and Curriculum Authority, het kwaliteitsborgingorgaan) wordt op het ogenblik onderzoek-denkwerk verricht over de verhouding tussen de leerplaats- en de werkplaatsgebonden assessment. Er wordt van uitgegaan dat men de assessment-methoden zal moeten differentiëren, zowel naar methode als naar de inhoud. Dit is een zeer cruciaal. **Kennis** is immers een niet-contextgebonden en overdraagbare competentie. Niet-contextgebonden competenties zijn de competenties die de mobiliteit op de arbeidsmarkt mogelijk maken. We stoten hier op het hartje van de bewijsvoeringsproblematiek waar Jens Bjørnåvold in de inleiding van zijn boek “Making Learning Visible”⁵⁴ op wees.

De overheid acht het bereiken van het niveau 2 onvoldoende, vooral met het oog op de kenniseconomie. Zo wordt in het tweede rapport van de Skills Task Force de toestand als volgt geanalyseerd: *“More recently, successive governments have tried to improve the quality and extent of workbased training with at best only partial succes. (...) The scale of the problem is significant. For example, in 1998, 26 % of young people failed to achieve a Level 2 qualification by the age of 19 and 48 % had failed to achieve a level 3 qualification by the age of 21. (...) Further, around 1 in 5 young people aged 16-25 had levels of literacy and numeracy below that required to function at work and society in general Statistics never tell the whole story, but these few are enough to make one thing clear. Despite the growth in full time education, we still do not have a system which provides sufficient opportunities and motivation for all young people to acquire skills. We fall short in both quantity and quality.”*⁵⁵

Daaruit wordt de volgende doelstelling afgeleid: *“As regards level of attainment, we start from the position that our aim should be to ensure that as many young people as possible are able to achieve a Level 3 vocational qualification with some reaching Level 4”*.⁵⁶

Hieruit blijkt duidelijk hoezeer het NVQ-systeem wordt opgevat als een systeem voor de opleiding van jongeren. Het certificeren van het geleerde (van bijvoorbeeld oudere volwassenen) is hier ver zoek. Het NVQ-systeem moet een voortrekkersrol spelen in het scholen van de beroepsbevolking.

De analyse van het gebruik van het NVQ-systeem is in Groot-Brittannië helemaal nog niet afgerond.

⁵³ Handley, D., Studiedag in het kader van de VIONA-studieopdracht EVC-studie van de buitenlands modellen, “Het relatieve belang van standaarden en procedures”, Antwerpen, 28 juni 2001.

⁵⁴ Making Learning Visible, *op. cit.*, p. 12.

⁵⁵ *Second Report of the National Skills Task Force, Delivering Skills for all, London, 1999, p. 22.*

⁵⁶ *Ibid.*

Groeiende behoefte aan gecertificeerden van een hoger niveau

Jaarlijks stelt de Britse overheid per leeftijdscategorie “National Learning Targets” op. Zo stelde ze, bijvoorbeeld, voor het jaar 2000 de “National Learning Target for Young People in England: 60 % of 21 year olds with a “level 3” qualification”. De redenen voor het benadrukken van het derde niveau formuleert de overheid als volgt: “Vocational qualifications at Level 3, which have a clear occupational focus, can be regarded as fitting students for **technician and higher level craft employment in manufacturing and their analogues in the service sector, including front line supervisory jobs**. Level 4 qualifications broadly prepare students for employment at higher technician and associate professional level. **These ‘intermediate level’ occupations, as they are often termed by labour market analysts, are vital to the functioning of many businesses. They are the point where strategy is turned into practical delivery and technology is made to work. International comparisons suggest that they are the area in which the UK is weakest**”⁵⁷.

In het tweede rapport van de National Skills Task Force duikt nu de idee op om een derde circuit op te richten namelijk de RVQs, de Related Vocational Qualifications. Deze standaarden zouden dan kennis en begrip moeten vaststellen. De bezorgdheid van de overheid over de **transfereerbaarheid** van de competenties en **groeimogelijkheden** op de arbeidsmarkt is groot: “We believe that the ultimate aim of our ‘mixed economy’ system must be to ensure greater transferability of acquired skills and knowledge, and to provide a ‘ladder of progression’ which offers individuals the opportunity to move to higher levels of attainment in both vocational and general education, irrespective of their starting point”⁵⁸.

Wat moeten we nu uit deze ontwikkelingen leren ? Het is duidelijk dat het gedragsgebonden competentiebepaling onder druk staat. Zich beperken tot proeven van bekwaamheid of gedragsobservatie is wellicht niet houdbaar en is één van de belangrijke valkuilen. Doel en methode hangen samen. Doelgroep keuze en keuze van assessment-methode zijn cruciaal. Ook de andere landen worstelen met het probleem van de methode.

Welke groepen worden nu bereikt met het NVQ-systeem ?

b) Het gebruik naar leeftijd

Bij de opstart van het systeem had de Britse overheid een dubbele taak voor ogen: enerzijds jongeren ertoe aan te zetten na hun 16de verder te leren, anderzijds volwassenen “accrediteren” voor hun competenties. Anno 2000 waren de resultaten de volgende :

Tabel 1.2.2.2. People holding NVQs/SVOs by age group and year⁵⁹

Age band	Autumn 1999 Number (thousands)	Proportion of Age Band Population (i)	Autumn 2000 Number (thousands)	Proportion of Age Band Population
16-20	413	11 %	405	11 %
21-24	513	19 %	538	19 %
25-40	1.185	8 %	1.364	10 %
41-59	637	5 %	778	5 %
60 en +	39	3 %	38	3 %
Totaal	2.786	8 %	3.123	9 %

⁵⁷ Ibid.

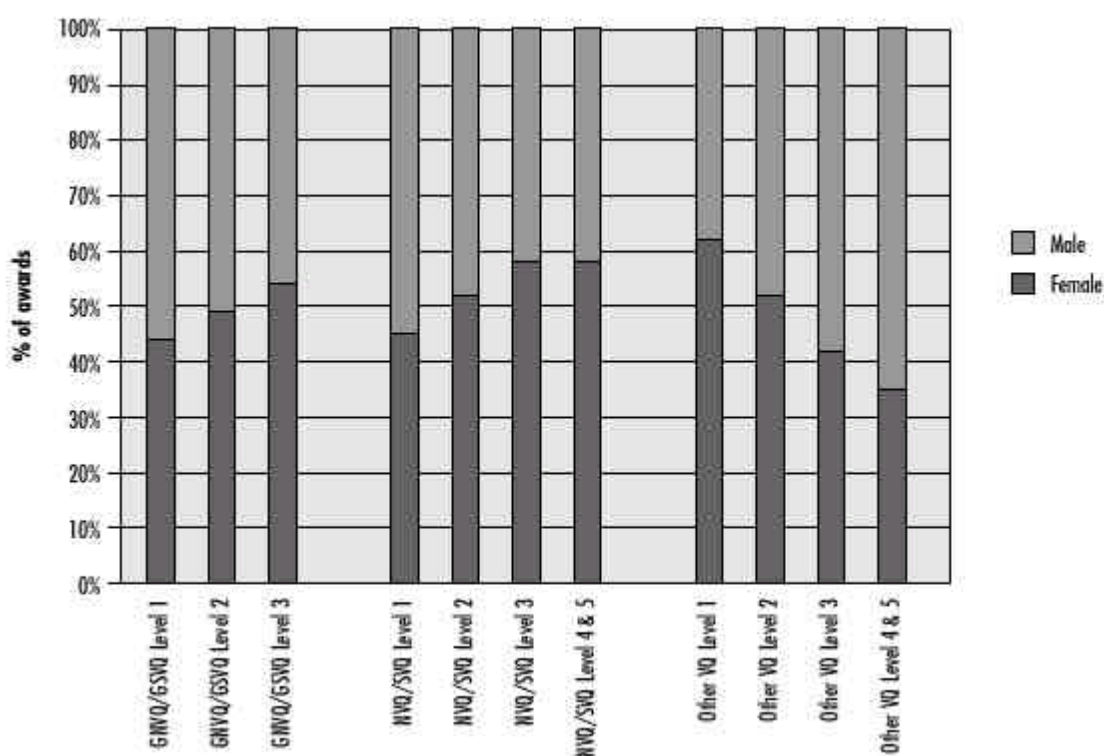
⁵⁸ Ibid., p. 7.

⁵⁹ Ibid, p. 11.

Uit deze cijfers blijkt dat ongeveer een tiende van de jonge schoolverlaters (16 – 20 jaar) een NVQ hebben; jonge volwassenen (21-24 jaar) nemen, proportioneel de meeste NVQ's op. Opvallend is de beperkte opname van NVQ's door oudere groepen. Het NVQ-systeem blijkt dus vooral een systeem voor jonge volwassenen te zijn. Meer gedetailleerde statistieken vertellen overigens dat 31 % van alle NVQ's door 17-jarigen worden opgenomen.

c) Het gebruik naar geslacht

Meer dan de helft van de certificaten (52 %) werden toegekend aan vrouwen (48 percent aan mannen)⁶⁰. Meer dan de helft van de gecertificeerden zijn ouder dan 25 jaar. Bij de mannen is dit percentage 39 %. De vrouwelijke NVQ-gecertificeerden zijn dus ouder dan de mannen.



Vrouwen bereiken meer NVQ/SVQ-certificaten van de hogere niveaus (niveau 3 en meer). Mannen bereiken een NVQ/SVQ niveau op het niveau 1. Bij de andere beroepscertificaten bereiken de mannen meer de hogere niveaus (3, 4 en 5) terwijl de vrouwen daar eerder het laagste niveau te bereiken⁶¹.

⁶⁰ Ibid., p. 9.

⁶¹ Ibid., p. 4.

d) *Het gebruik naar beroep*

In welke beroepen worden er nu regelmatig NVQs/SVQs opgenomen ?

Table 1.2.2.4. People in employment holding NVQ's/SVq's by SOC⁶²

Major Occupation Group of main job (SOC)	1998 Number (thousands)	Proportion of people in employment (i)	1999 Number (thousands)	Proportion of people in employment
Managers and administrators	221	5 %	267	6 %
Professional occupations	84	3 %	99	3 %
Associate professional occupations	160	6 %	208	7 %
Clerical and secretarial occupation	375	9 %	413	10 %
Craft and related occupations	297	9 %	323	10 %
Personal and protective service occupations	345	12 %	409	14 %
Sales Occupations	165	8 %	213	10 %
Plant and machine operatives	171	7 %	173	7 %
Other Occupations	129	6 %	150	8 %
Not classified	-	-	-	-
Total (ii)	1,956	7 %	2,267	8 %

- less than thousand

Source: NISVQ

NVQ/SVQ-certificaten worden zeer vaak in de verzorgende beroepen opgenomen (14%). Daarnaast zijn ook nog belangrijk: administratieve en secretariaatsberoepen (10 %), ambachtelijke en aanverwante beroepen (10 %). Ook in de verkoop (10 %) zijn er heel wat NVQ-gecertificeerden.

e) *Beroep en geslacht*

Uit tabel 1.2.2.5. blijkt dat we vrouwen voornamelijk terugvinden in persoonlijke dienstverlening en zorgberoepen. Opvallend is ook het aantal vrouwen bij de managementberoepen. Mannen zijn hoofdzakelijk gecertificeerd in de ambachtelijke beroepen.

Het gebruik van het systeem wijkt niet af van het traditionele 'gender-patroon'.

Table 1.2.2.5. GNVQ/GSVQ awards by SOC and gender 1999/00⁶³

Major Occupation Group (SOC)	Awards (thousands)		
	Female	Male	All
Managers and administrators	39.8	19.5	59.4
Professional occupations	18.4	8.1	26.5
Associate professional occupations	9,3	11,9	21,3
Clerical and secretarial occupation	67,2	41,8	109,0
Craft and related occupations	10,9	93,9	104,9
Personal and protective service occupations	70,1	18,1	88,2
Sales Occupations	14,6	5,1	19,6

⁶² DfEE, *Statistics of Education, Vocational Qualifications in the UK: 199/00*, Issue n° 5/00, June 2000.

⁶³ *Ibid.*, Issue n° 05/01, May 2001, p. 18

Plant and machine operatives	1.3	11.4	12.7
Miscellaneous	5.6	6.8	12.4
Not classified	0.0	0.0	0.0
Total (ii)	237.2	216.7	459.9

- less than 1000

Source NISVQ

f) Het gebruik naar sector

Tabel 1.2.2.6 wijst uit dat de **dienstverlenende sectoren** (commerciële dienstverlening en persoonlijke verzorging) de belangrijkste sectoren te zijn voor de NVQ/SVQ certificaten. In de **metaalconstructie** en de **bouwnijverheid** worden ook aanzienlijk wat certificaten toegekend.

Tabel 1.2.2.6 Awards of NVQ's by framework area and year (i)⁶⁴

Framework area	Prior to 1995/96	1995/1996	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/00	Total
Tending animals, plants and land	26,329	10,633	12,793	10,573	10,605	10,251	81,184
Extracting/providing natural resources	7,399	1,326	1,271	810	1,030	804	12,640
Constructing	86,323	24,013	28,320	26,993	27,788	34,622	228,059
Engineering	94,917	39,092	50,179	45,729	46,134	46,547	322,598
Manufacturing	27,687	9,904	13,177	17,442	22,532	26,089	116,831
Transporting	5,414	6,760	11,631	9,143	10,283	11,546	54,777
Providing goods and services	249,843	105,735	135,345	131,263	112,025	113,124	847,335
Health, social and protective services	80,716	28,188	35,877	40,436	44,270	51,678	281,165
Providing business services	406,669	116,828	149,810	156,694	147,996	137,744	1,115,741
Communicating	185	7156	469	589	873	1362	3,634
Developing/extending knowledge/skills	1,425	3,860	5,023	6,262	4,831	5,143	26,544
Total	986,907	152,371	443,895	445,934	428,367	438,910	3,090,508

- less than thousand

Source: NISVQ

De vraag leeft uiteraard welk niveau men in de onderscheiden sectoren bereikt. Dit geeft nog een betere indruk van wie men bereikt met het systeem.

De volgende tabel geeft de behaalde niveaus weer, uitgesplitst naar sector.

⁶⁴ *Ibid.*, Issue n° 05/01, May 2001, p. 16.

Tabel 1.2.4. NVQ/SVQ awards by framework area code and level 1999/00⁶⁵

Framework area	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4&5	Total
Tending animals, plants and land	3,0	6,7	1,3	-	11,1
Extracting/providing natural resources	-	1,7	-	0,0	1,8
Constructing	8,8	19,7	7,6	-	36,3
Engineering	1,6	26,9	18,1	-	46,9
Manufacturing	5,3	21,0	1,7	-	27,9
Transporting	3,0	8,0	-	-	11,8
Providing goods and services	29,4	71,2	15,9	-	116,7
Health, social and protective services	1,1	29,9	20,8	1,9	53,7
Providing business services	12,5	75,7	42,1	10,7	141,0
Communicating	0,0	-	-	-	1,4
Developing/extending knowledge/skills	0,0	-	3,8	1,1	5,1
Not classified	-	-	-	0,0	-
Total	64,7	261,7	112,8	14,8	453,9

- less than thousand

Source: NISVQ

Daarin zien we dat het tweede niveau zich voornamelijk situeert in de dienstensectoren en de diensten aan bedrijven (“providing business services”). Deze laatste sector neemt heel wat van de “level 3”-certificaten voor zijn rekening.

Conclusies voor het gebruik van het NVQ-systeem aan de aanbodzijde van de arbeidsmarkt

Dit zijn gegevens die ons iets vertellen over het gebruik van het systeem aan de aanbodzijde van de arbeidsmarkt. We hebben de indruk dat het succesvol is voor de eerder lager geschoolden, voor vrouwen en de dienstensectoren. Oudere volwassenen komen weinig aan bod. Verzorgende, administratieve en ambachtelijke beroepen, alsook verkoopsfuncties zijn succesvolle beroepen voor NVQ-opname.

De vraag is nu in welke mate het NVQ-systeem bekendheid heeft langs de vraagzijde op de arbeidsmarkt. In welke mate wordt het NVQ-systeem gebruikt in de ondernemingen ?

1.2.3. Gebruik langs vraagzijde

Voor het gebruik van het systeem aan de vraagzijde worden er geen systematische statistieken opgesteld. In 1998 werd er een grote telefonische enquête onder de Britse werkgevers georganiseerd over de opleidingsbehoeften⁶⁶. Een aantal resultaten van deze enquête zijn terug te vinden in het rapport ‘Skill Needs in Great Britain and Northern Ireland’. Zij kunnen ons een beeld geven van het gebruik van het systeem langs de vraagzijde van de arbeidsmarkt.

In de skill needs enquête werd de vraag gesteld of de werkgevers op de hoogte zijn van de mogelijke opleidingsinitiatieven. Gemiddeld antwoordde **96 %** van de ondernemingen dat ze zich wel degelijk **bewust** zijn van de NVQ/SVQ-mogelijkheden⁶⁷. Zoals ten aanzien van alle opleidingsmogelijkheden **stijgt** het bewustzijn met de **grootte** van de **ondernemingen** : 95 %

⁶⁵ DfEE, *Statistics of Education, Vocational Qualifications in the UK: 1999/00*, Issue n° 5/01, May 2001, p.20.

⁶⁶ Skill Needs in Great Britain and Northern Ireland 1998, Prepared for: The Department for Education and Employment and the Training and Employment Agency, Prepared by: IFF Research Ltd, London.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 96.

van de ondernemingen met 25 tot 49 werknemers hebben kennis van de NVQ/SVQ-mogelijkheden en 99 % van de ondernemingen met meer dan 500 werknemers.

Naast de kennis van de mogelijkheden is er het gebruik maken van de mogelijkheden. Aan alle werkgevers die gezegd hadden dat ze gehoord hadden van een initiatief werd de vraag gesteld of hun instelling ook betrokken was met het initiatief gedurende de afgelopen 12 maanden. In tabel 1.2.3. zijn de resultaten, opgesplitst naar sector, terug te vinden.

Over het algemeen is de betrokkenheid bij het NVQ/SVQ, zeker in vergelijking met de andere opleidingsinitiatieven, tamelijk groot. Gemiddeld is 50 % van de ondernemingen betrokken bij het NVQ/SVQ-gebeuren. De betrokkenheid is het grootst in de **distributiesector** (59 %) en het minst groot in de financiële en businesswereld (33 %). Ook de **bouwnijverheid** (en mijnindustrie) blijkt heel wat gebruik te maken van de NVQ/SVQ-faciliteiten.

Tabel 1.2.3. Betrokkenheid ondernemingen bij opleidingsinitiatieven naar sector⁶⁸

		Total	Manufacturing	Mining, utilities, construction	Distribution & consumer services	Finance & business services	& Transport, public admin., other services
		%	%	%	%	%	%
Business Excellence Model		2	2	3	-	1	3
Business Training (arranged by TECs/LECs)		3	4	4	1	1	5
Enterprise in Higher Education		1	1	1	1	2	1
European Social Fund, objective 4		2	2	2	-	-	4
GNVQs		16	11	10	18	9	21
Investors in People		32	28	22	29	28	37
Management Charter Initiative		3	2	2	1	1	4
Modern Apprenticeships		14	20	30	14	11	12
National Record of Achievement		8	6	2	8	4	11
National Targets for Education and Training		3	1	2	2	-	6
National Traineeship		2	1	2	1	1	3
New Deal Initiative		10	9	7	8	6	14
NVQs/SVQs		50	43	44	59	33	55
Other government supported training for young people (Youth Training)		5	3	7	5	4	7
Other nationally recognised qualifications eg City & Guilds		20	22	21	16	13	23
Training for Work		2	2	1	2	1	4

Base: all employers – 1998 (4000)

⁶⁸ *Ibid.*, p. 102.

1.3. APL / APEL

Het afgelopen decennium heeft Groot-Brittannië een aantal veranderingen doorgevoerd in de opleiding van verpleegsters. De invoering van het Project 2000 nurse training (P2K)⁶⁹, in 1989, bracht de verpleegstersopleiding over van scholen en colleges naar hogescholen (HEIs – Higher Education Institutions”) en universiteiten. Het werd een driejarig programma.

Nu kennen de universiteiten een afzonderlijk systeem om rekening te houden met ervaring. Het zogenaamde APEL-systeem. APEL staat voor ‘Assessment of Prior Experiential Learning’. Het moet studenten in staat stellen de universiteit te betreden zonder dat ze daarvoor het vereiste diploma hebben. Ze kunnen worden vrijgesteld van het volgen van bepaalde cursussen.

Het principe van het APEL-systeem is dat wat men geleerd heeft een waarde heeft. Ieder leerproces, ook dat wat niet in het formele onderwijs plaatsgrijpt, komt in aanmerking om gevalideerd te worden.

Voor APEL-assessment bestaat er geen onafhankelijke instelling. De assessment gebeurt door de opleidingsinstelling zelf.

Daarnaast is er nog de APL-regelgeving (‘Accreditation of Prior Learning’). De APL stelt werknemers, met op zijn minst vijf jaar ervaring, in staat om voor hun niet in het formele onderwijs opgedane kennis en ervaring een “krediet” krijgen. Met dat “krediet” kunnen zij onderwijs volgen en voor delen van het onderwijsprogramma worden vrijgesteld.

Ook hier wordt geen norm opgelegd ten aanzien van waar de competenties moeten zijn verworven. Het kan zich situeren in het werk, in het vrijwilligerswerk, in de hobby’s die men heeft uitgevoerd of in andere belangstellingsvelden.

Tabel 1.3. Departments with APEL policies by institution type⁷⁰

	Old Univ.	New Univ.	Other HEI	TOT AL
Nursing/ health studies	11	4	0	15
Education / Cont. Ed.	5	3	1	9
Social Work	2	0	0	2
Social policy/ sociology	2	0	1	3
Business	2	1	0	3
Engineering	1	0	0	1
Others	5	0	0	5
All departments	0	4	0	4

1.3.1. Procedurele voorzieningen in het APL-systeem

De individuele opleidingsinstellingen zijn vrij om te bepalen op welke wijze zij het proces organiseren.

⁶⁹ Grundy L., “Pathways to fitness for practice : National Vocational Qualifications as a foundation of competence in nurse education”, *Nurse Education Today*, 21, 2001, pp. 260-265.

⁷⁰ Merrifield, J., McIntyre, D., Osaigbovo, R., *Mapping APEL : Accreditation of Prior Experiential Learning in English Higher Education*, Learning form Experience Trust, March,2000, p. 15.

Het APL-erkenningproces verloopt over het algemeen in twee stadia. Ten eerste worden de persoonlijke competenties en de competenties verbonden aan de beroepsuitoefening geëvalueerd via een ‘Identificatie van verworven kennis en vaardigheden’ (‘Identification of Prior Learning’ – IPL). In een tweede fase worden ze geaccrediteerd.

a) IPL

De IPL-procedure houdt een periode van reflectie over het werk, vaardigheden kennis en opgebouwde ervaringen in. Het stelt in staat de kennis en vaardigheden waarover mensen beschikken te identificeren. Volwassenen die niet over normale toegangskwalificaties voor hoger onderwijs beschikken, werklozen en werknemers die met (collectief) ontslag bedreigd zijn, kunnen aldus een ‘portfolio’ over hun competenties laten opmaken. Op basis van dat portfolio kunnen zij dan een opleidings- en ontwikkelingsplan opmaken. Dat portfolio heeft geen officieel erkende waarde.

Volgt men, in een tweede stadium, een opleiding dan kan men die opleiding laten accrediteren (APL). Dit gebeurt onder de vorm van een diploma of een certificaat. Dit houdt dus wel een formele erkenning in.

Via het volgen van verschillende opleidingsmodules kan men certificaten accumuleren (of ‘capitaliseren’).

b) APEL

De APL onderscheidt zich dus van de IPL in die zin dat het wel aanleiding geeft tot een formele erkenning, onder de vorm van diploma of certificaat. Via het volgen van verschillende opleidingsmodules kan men certificaten accumuleren (of capitaliseren). De APL stelt werknemers, met op zijn minst vijf jaar ervaring, in staat om hun niet in het formele onderwijs opgedane kennis en ervaring te laten erkennen en hen vrij te stellen van delen van examens.

De procedure laat toe dat wat men geleerd heeft, buiten het onderwijssysteem, te laten erkennen.

1.4. Conclusies⁷¹

Om een goed begrip te hebben van het Britse NVQ-systeem moeten we beseffen dat het een betekenisvolle evolutie gekend heeft. Werd het aanvankelijk opgevat als een systeem “ter registratie van het reeds gekende” en ter bevordering van de mobiliteit op de arbeidsmarkt, dan evolueerde het stilaan naar een opleidingssysteem en meer bepaald naar een bedrijfsopleidingssysteem voor jongeren. Het is een - ten opzichte van het formele onderwijs - alternatief kwalificeringssysteem voor jonge volwassenen geworden.

Daarom is het Britse NVQ-SVQ-systeem evalueren geen eenvoudige zaak. Het is niet duidelijk welk referentiepunt we voor deze evaluatie moeten nemen. Moet men het systeem evalueren ten opzichte van zijn oorspronkelijke doelstelling, met name het accrediteren van het buiten het formele onderwijs verworvene, of moet men het evalueren ten opzichte van de doelstelling die het later meekreeg, namelijk jongeren een hoger scholingsniveau bezorgen? Het is moeilijk voor één van beide referentiepunten te kiezen, daar er voor Groot-Brittannië zelf wellicht gegronde redenen waren om de verschuiving door te voeren. Het

⁷¹ Deze evaluatieve bedenkingen baseren we op zowel de literatuurstudie als op interviews gehouden met experts van het Britse NVQ-systeem (Handley, D, QCA; Green, T, Employment NTO, Harvey R. QCA).

opleidingsniveau van de jongeren was midden jaren tachtig dramatisch laag en er waren onvoldoende institutionele voorzieningen waarbij men hen een opleiding zou geven waarbij werkervaring deel uitmaakt van het gecertificeerde. Groot-Brittannië wilde geen tijd verliezen met de uitbouw van een nieuw onderwijssysteem. Wenste Groot-Brittannië zijn concurrentiepositie op de wereldmarkt niet verder zien verslechteren, dan moest het ervoor zorgen dat zijn beroepsbevolking zo snel mogelijk een hoger scholingsniveau zou bereiken. Inmiddels is het een onmiskenbaar feit dat het Britse NVQ/SVQ-systeem een vaste plaats veroverd heeft op de Britse arbeidsmarkt. Werknemers maken er gebruik van, alsook werkgevers (althans de grote ondernemingen).

Het systeem dat er werd uitgebouwd, lijkt op een aantal punten helemaal niet te kunnen aansluiten bij de maatschappelijke verhoudingen in Vlaanderen, maar bevat wel een aantal elementen waarop we de aandacht willen vestigen. De beperkte betrokkenheid van alle sociale partners (inclusief de vertegenwoordiging van werknemersorganisaties) is een element dat niet in het Vlaamse landschap lijkt te passen. Ook de terugval op de opleidingscomponent (voor jongeren) binnen de ondernemingen lijkt niet zo onmiddellijk aan te sluiten op de Vlaamse noden.

Resultaten die wel interessant lijken zijn het bereik van ongediplomeerde vrouwen. Voor vrouwen biedt het NVQ-systeem blijkbaar een goede weg om vooralsnog een kwalificatie te behalen. Secretariaats- en administratieve beroepen en beroepen in de zorgsfeer zijn hierin succesvol. Het is ook duidelijk dat het **een systeem is om sectoren met veel ongeschoolde en lager geschoolde individuen** te bereiken. Deze bereikt men vooral in de **dienstensectoren** (distributiesector, horeca). Voor ongekwalificeerden lijkt het NVQ-systeem vruchten te hebben afgeworpen. Dit alles wijst erop dat het overbrengen van competenties uit de informele sfeer naar de formele sfeer lijkt te lukken. We moeten ook nog even wijzen op het belang van de **bouwnijverheid** in dit geheel.

Problematischer werkt het systeem voor “overdraagbare”, minder contextgebonden en wellicht competenties op een hoger cognitief niveau. Het systeem worstelt met het vaststellen van ‘kennis’elementen in de competenties. Dit heeft wellicht te maken met de manier en de wijze waarop het assessmentproces, in zijn principes, is georganiseerd, namelijk gericht op het vaststellen van gedrag (op de werkplaats). De vraag is of dit houdbaar is. Hier zal een evenwicht moeten worden gezocht, afhankelijk van de doelgroepen.

Het is echter zeer moeilijk het systeem hierop definitief te beoordelen, daar de overheid initieel niet de bedoeling had het systeem voor de hogere niveaus tot ontwikkeling te brengen. De financiering was vooral gericht op de lagere niveaus via opleidingsprogramma’s zoals modern traineeship (niveau 2) en modern apprenticeship (niveau 3). Een andere zeer belangrijke conclusie is dat succes van een systeem en financiering sterk met elkaar samenhangt.

Met het oog op het bijblijven in de kenniseconomie ziet de overheid problemen in de moeilijkheden om de hogere niveaus te bereiken. De discussie over wat waar moet worden geassessed (op de werkplaats of in een leerinstelling) is volop aan de gang. Methode-keuze en bereik van de doelstellingen blijken erg samen te hangen.

Een tweede element dat uit de bestudering van de Britse case interessant lijkt, is de grote aandacht aan de kwaliteit van het assessmentproces. De regelmatig doorgevoerde audits binnen de assessmentcentra brengen relevante informatie aan het licht over noodzakelijke bijstellingen van het systeem. De installatie van een kwaliteitsborgingsorgaan lijkt onontbeerlijk voor de organisatie van een efficiënt en eerlijk EVC-systeem.

De vorming van de assessoren via overheidsbrochures zijn ook belangrijke hefboomen. Bij de installatie van een EVC-systeem in Vlaanderen lijkt het aangewezen een informatiestroom in

beide richtingen (van assessmentcentra naar één of ander coördinerend orgaan en van een coördinerend orgaan naar de assessmentcentra) te organiseren.

Ten slotte willen we nog wijzen op de relatie die gelegd wordt met de **organisatie van het arbeidsmarktbeleid**, met name de **regionale dimensie** daarin. Learning and Skills Councils (LSC's) zijn organen belast met de analyse van de lokale arbeidsmarktsituatie en met het uitstippelen van een lokaal arbeidsmarktbeleid. Via de vertegenwoordiging van de NTO's in deze raden wordt het NVQ-systeem gekoppeld aan de regionale dimensie van het arbeidsmarktbeleid. De LSC's zijn verantwoordelijk voor de verdeling van de overheidsmiddelen verstrekt in het kader van opleidingsprogramma's (Modern Traineeship, Modern Apprenticeship, Investors in People). Deze overheidsprogramma's bevatten doelstellingen en de LSC's moeten de realisatie van deze overheidsdoelstellingen ondersteunen, daarbij rekening houdend met de eigen lokale noden. De LSC's hebben overigens ook het uitwerken van lokale partnerships meegekregen. Zij moeten banden smeden tussen alle actoren die zich met het leren bezig houden, m.n. scholen, colleges voor hoger onderwijs, private opleidingsinstellingen, de Small Business Service, de vrijwilligerssector, de UFL⁷². Deze LSC's zijn te recent opgestart (formeel op 1 april 2000) om er een evaluatie van te maken. Zij wijzen echter op een interessante mogelijkheid. Zou bij de uitbouw van een EVC-systeem in Vlaanderen, het nuttig zijn een band te smeden met het Vlaamse subregionale arbeidsmarktbeleid. De uitwerking van het systeem kan dan rekening houden met lokale noden en behoeften. Groepenbeleid en sectorale werking kunnen hier worden aan elkaar gekoppeld.

⁷² Dit zijn lokale leercentra en allerlei lokale autoriteiten die initiatieven ontwikkelen voor (langurig) werklozen.

Hoofdstuk 2. Frankrijk

2.1. Maatschappelijke vormgeving

2.1.1. Historische wortels en doelstellingen

Frankrijk heeft reeds vooroorlogse sporen van een EVC-praktijk. In 1934 voerde Frankrijk een wet in waarbij technische autodidacten, die ouder zijn dan 35, het diploma “ingénieur diplômé par l’Etat (DPE)”⁷³ konden verkrijgen. Hiervoor moeten ze 5 jaar praktische beroepservaring in de industrie kunnen aantonen, een thesis verdedigen en een gesprek met een jury hebben. Later werd deze wet een aantal keren aangepast. Er werd wel gebruik gemaakt van deze wet, maar lange tijd kende ze geen uitbreiding naar andere beroepen. In de jaren tachtig zal daar verandering in komen. In die periode kende het land verschillende impulsen die de praktijk van het erkennen van ervaring verder zal institutionaliseren. De EVC-praktijk ontstaat in Frankrijk op het universitaire niveau. Zoals we zullen zien, is dit geen onbelangrijk feit voor het begrip van dit land.

a) Scholingsniveau jongeren

Een eerste impuls was de grote werkloosheid, en meer bepaald de jeugdwerkloosheid, die in eerste helft van de jaren tachtig heerste. In 1982 had een opiniepeiling en diverse enquêtes uitgewezen dat er een **gebrek** was aan **geattesteerde kwalificaties**⁷⁴. Studies over de kwalificaties in de Franse ondernemingen hadden inderdaad uitgewezen dat vele werknemers wel gekwalificeerd waren maar daarvoor niet de nodige attesten hadden. Er werd besloten een beleidskader uit te werken dat het algemene opleidingsniveau van de beroepsbevolking zou verhogen, met bijzondere aandacht voor de jongeren.

b) Gebroken loopbanen

De werkgelegenheids crisis van de jaren tachtig bracht ook met zich mee dat de carrières zich niet meer continu en lineair ontwikkelden⁷⁵. Onderbrekingen, periodes van werkloosheid kwamen meer en meer voor. Met de herstructureringen die de economie kende kwamen meer en meer individuen terecht in ogenblikken waarin ze zich moesten heroriënteren en een arbeidsactiviteit van een gehele andere aard moesten aanvatten.

⁷³ La loi relative aux conditions de délivrance et à l’usage du titre d’ingénieur diplômé du 10 juillet 1934, Tekst van deze wet en de daarop volgende wijzigingen is terug te vinden in: Reconnaissances et validations des Acquis et des Compétences, Guide Pratique, Groupe National de Liaison des CIBC, mede uitgegeven door la Direction Régionale du Travail, de l’Emploi et de la Formation Professionnelle, s.d., s.l.

⁷⁴ Perker, H, *Reconnaissance et validation des acquis, Rapport comparatif France Grande Bretagne*, CEDEFOP, Berlijn, 1994.

⁷⁵ Feutrie, M., *Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel – France, Rapport National*, CEDEFOP, 1997, p. 3.

c) Geïndividualiseerde opleidingstrajecten

De problematiek van het wegvallen van de lineaire loopbaan werd beantwoord door een beleid van het ontwikkelen van geïndividualiseerde vormingstrajecten⁷⁶. Een individueel scholingsrecht werd uitgevaardigd, CIF (Congé Individuel de Formation)⁷⁷. Iedere loontrekkende, kan op individuele vraag, onder bepaalde voorwaarden, toelating verkrijgen om afwezig te blijven van het werk om vormingsactiviteiten te ondernemen. Dit recht kan onafhankelijk worden opgenomen van deelname aan stages, of van opleiding in het kader van een opleidingsplan in de onderneming. Wegen werden gezocht om dit recht een uitgebreidere toepassing te geven.

2.1.2. Kosten voor onderwijs en vorming

Studies wezen uit dat meer en meer volwassenen studies van lange duur aanvatten. Er was vastgesteld dat op 20 jaar tijd de uitgaven voor professionele vorming 3,5 keer zo groot was geworden⁷⁸. De financierders van vormingsprogramma's (vb. FONGECIF) begonnen de vraag te stellen of het niet mogelijk was de kosten te beperken door rekening te houden met wat mensen reeds aan kennen en kunnen verworven hadden⁷⁹.

Het nieuw uit te werken kader zou dus de uitgaven voor vorming moeten beperken. Men wilde vermijden dat in de opleidingssituaties niet meer opnieuw zou worden geleerd dat wat men reeds kent.

2.1.3. Gewicht van het diploma

Er werden dus nieuwe wegen ontworpen via dewelke jongeren een diploma konden behalen. Deze zouden niet noodzakelijk moeten aansluiten bij de initiële vorming⁸⁰. De validering zou de jongeren in staat moeten stellen op ieder ogenblik te weten waar zij staan en de mogelijkheid bieden de verschillende ervaringen, stages en ervaringen binnen de onderneming te kapitaliseren, zij het van korte duur.

Het is heel typerend voor Frankrijk dat een **diploma** voor jongeren werd nagestreefd. Frankrijk is namelijk gedomineerd door de diploma-gedachte. De mogelijkheid dat er andere bewijsstukken voor kennen en kunnen dan het "diploma" zouden bestaan, is iets dat zeer moeilijk ingang heeft gevonden.

Het gewicht van de diploma-gedachte heeft de dialoog tussen de wereld van arbeid en de wereld van onderwijs steeds bemoeilijkt in Frankrijk. Maar hiervoor is er ook een zeer belangrijke institutionele verklaring. In Franse CAO's wordt namelijk, voor de bepaling van de loonhoogte, zeer vaak gerefereerd aan diploma's. In een studie van 1993 wijzen A. Jobert en M. Tallard uit dat 90 % van de loonkwalificatiesystemen ("grilles de qualifications") verwijzen naar één of meerdere diploma's⁸¹. In de classificatiesystemen zijn dus diploma-titels terug te vinden. Dit is het doorslaggevend element voor de moeilijkheden die men in Frankrijk ondervindt voor de uitbreiding van de erkenning van de competenties. Afwijken van de diploma's zou de traditie van het functieclassificatiesysteem verstoren, alsook het loongebouw.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Voor een uitgebreidere weergave verwijzen we naar hoofdstuk 3.2.3 van het tweede deel van dit rapport.

⁷⁸ *Perker, H, Reconnaissance et validation des acquis, op. cit., p.7.*

⁷⁹ Identificaton, validaton et accrédiation de l' apprentissage antérieur et informel, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Jobert, A., Tallard, M., *Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle, Les conventions collectives de branche: déclin ou renouveau?*, CEREQ, coll. Etudes n° 65, 1993.

Frankrijk heeft lang gehouden aan het diplomaconcept en is nog maar sinds einde jaren '90 het competentiebegrip beginnen te aanvaarden. Het competentiebegrip werd als te individualistisch beschouwd. We komen er nog op terug als we het begrippenkader bespreken.

2.1.4. Sociale partners kwalificeren

In de loop van de tachtiger jaren ontwikkelde zich een dialoog tussen de sociale partners en de overheid over een systeem van erkenning van reële uitvoeringscapaciteiten in het kader van de professionele vorming. Deze dialoog werd verzegeld in collectieve overeenkomsten en nationale paritaire commissies in de schoot van bedrijfstakken. Doorslaggevend was het interprofessioneel akkoord inzake de professionele vorming waarin voorzien werd in de opmaak van kwalificatiecontracten (*contrats de qualification*) en de wet van 24 februari 1984 die de bedrijfstakken verplichten zich met de erkenning van de verworven kwalificaties bezig te houden⁸². In die wet worden de sociale partners uitgenodigd nieuwe wegen inzake erkennen te bewandelen, parallel aan de traditionele vormen zoals de diploma's en de gehomologeerde titels. Bedrijfstakken zouden certificaten kunnen afleveren "Certificats de Qualification Professionnel" (CQPs)⁸³. Later in dit rapport zullen we zien hoe belangrijk die CQP's zijn voor de verdere ontwikkeling van de valideringsproblematiek. Certificeren en valideren wordt in Frankrijk gescheiden gehouden.

2.1.5. Wijzigingen in de onderwijswereld

a) Kapitaliseerbare eenheden

Inmiddels ontwikkelden nieuwe opvattingen over de opleidingsvoorzieningen, nl. de mogelijkheden om via kapitaliseerbare eenheden vorming te volgen⁸⁴. Diploma's werden in kapitaliseerbare eenheden opgesplitst. Vormingsprogramma's werden opgebroken in eenheden van korte duur waarbij aan iedere eenheid een interne coherentie werd meegegeven. Van iedere eenheid werd aangeduid in welke mate ze bijdraagt tot de opbouw van capaciteiten die verwacht worden van een diploma.

Dit waren initiatieven die door het Nationaal Ministerie voor Opvoeding werden genomen. M. Feutrie wijst erop dat deze initiatieven de mentaliteit voorbereidden voor een "validation diplômante". Beroepenreferentiekaders kwamen tot ontwikkeling. Deze werden een goede voedingsbodem voor het lezen van ervaring: *'L'intérêt de la démarche référentiel c'est qu'il crée un double mouvement: un mouvement de lecture de l'activité à partir de situations de travail et un mouvement d'analyse des formations existantes pour identifier les capacités qu'elles cherchent à développer'*⁸⁵.

b) Individuele scholingstrajecten via erkenning van het professionele verworvene

Geleidelijk aan werd een beleid van erkenning van de verworvenheden uitgewerkt, zowel op het niveau van de publieke programma's, als op niveau van het vormingsaanbod. De stappen ondernomen in het kader van de validering worden stilaan gecodificeerd in het kader van wettelijke en reglementaire teksten⁸⁶.

⁸² *Ibid.*, pp. 8-9.

⁸³ Voor een uitgebreidere weergave verwijzen we naar hoofdstuk 5.4.5 b) van het tweede deel.

⁸⁴ Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, *op. cit.*, p. 11.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁸⁶ Zie hoofdstuk 5.4.3 van het tweede deel van dit rapport.

De bedoeling was de opleidingstijd te verkorten en de toegang tot het onderwijs te vergemakkelijken. Kandidaten kunnen voor één of meerdere onderdelen van proeven of examens worden vrijgesteld. Zij kunnen hiervoor dan een “diplomakrediet” (een module van een diploma) verkrijgen. Na het volgen van een opleiding kunnen zij dan een volledig diploma behalen (op beroeps- of technologisch vlak). De vrijstelling geldt voor vijf jaar en wordt enkel toegekend voor het specifieke diploma dat men wil behalen. Via het verkorten van de opleidingstijd zou men de toegang tot vorming vergemakkelijken. Men wil ervaring officieel waarderen en individuen in staat stellen erop voort te bouwen. Deze mogelijkheid werd vastgelegd in een individueel recht, namelijk de VAP-wet (Validation des Acquis Professionnels)⁸⁷

Op het ogenblik ligt er nieuwe wetsvoorstel ter stemming in de Franse senaat⁸⁸. Met het nieuwe wetsvoorstel worden een aantal principes gewijzigd. Nu kan men onder meer een volledig diploma behalen.

Een VAP-procedure kan worden aangevraagd voor alle diplomaniveaus gaande van het niveau Brevet de Techniciens tot het universitaire niveau.

2.1.6. Kennismaking met Noord-Amerikaanse praktijken

Midden jaren tachtig vroeg de overheid aan de vormingsorganismen om inschakelings- of wederinschakelingstrajecten voor 16-25-jarigen te ontwerpen, waarbij er rekening zou worden gehouden met het reeds eerder verworvene (acquis antérieur). Hierbij liet ze inspireren door praktijken uit de Verenigde Staten en Québec. Verantwoordelijken van ministeriële departementen, belast met de permanente vorming, hadden een bezoek gebracht aan Québec en hadden daar kennis gemaakt met onder meer de portfolio-constructie⁸⁹. Ze stelden rapporten op over de opgedane ervaringen en de ideeën over de Noord-Amerikaanse praktijken deden de ronde. Michel Feutrie benoemt dit de invloed van de “militanten” (ambtenaren) in de Franse beleidsvoorbereidende wereld.

Onder impuls van “la Délégation à la Formation Professionnelle” (een departement van het Franse Ministerie van Tewerkstelling) werd geleidelijk aan een politiek van herkennen en valideren van de verworvenheden uitgebouwd. Aanvankelijk gebeurde dit voor jongeren, later voor volwassenen⁹⁰.

Twee instrumenten werden uitgetoetst: de competentieportefeuille en de professionele en persoonlijke balans. De competentieportfolio is direct verbonden met de Noord-Amerikaanse portfolio. Het portfolio is een persoonlijk dossier dat een overzicht brengt van de verworven heden (via vorming en via ervaring). Het portfolio wordt gebruikt om te worden erkend door een vormingsorganisme of door een professioneel milieutracht : « *C'est l'ensemble des pièces qui attestent de compétences acquises par un individu non seulement dans le cadre de formations qu'il a suivies ou des emplois qu'il a occupés, mais aussi dans le cadre de la vie sociale ou personnelle* »⁹¹. De politieke wens om deze instrumenten institutioneel uit te werken zal aan de oorsprong liggen van het opstarten (in 1986) van nieuwe instituties, nl. de “Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences”.

⁸⁷ Deze wet wordt uitvoerig toegelicht in hoofdstuk 5.4 in het tweede deel van dit rapport.

⁸⁸ Zie hoofdstuk 5.4.6 van het tweede deel.

⁸⁹ Feutrie, M., *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel – France, Rapport National*, CEDEFOP, 1997, p. 11.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 12.

⁹¹ *Ibid.*, p. 13

2.1.7. Op zoek naar aansluiting met het human resources management van ondernemingen

Arbeidsorganisatorische veranderingen in de ondernemingen trokken de aandacht voor de erkenningsstrategie. Het beroep doen op de individuele verantwoordelijkheid, de zin voor het initiatief, het kunnen rekening houden met processen in de productie, de omgevingen waarbinnen de productie zich afspeelt veranderden de visie op de klassieke vormen van kennisverwerving (opgedaan in een formele opleidingssituaties). Het competentiebegrif deed zijn intrede⁹² en het werd stilaan gekoppeld aan het competentiebeheer binnen de ondernemingen. Ook de notie van vooruitziend personeelsbeleid⁹³ won veld. De overheid stelde zich tot doel, met de Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences, een instrument aan te bieden om het vooruitziend personeelsbeleid te ondersteunen. Ze wil de individuele projecten en de ondernemingsprojecten op elkaar laten afstemmen, de menselijke hulpbronnen beheren, alsook de tewerkstelling en de loopbanen⁹⁴. Door het verhogen van de inzichten in de beschikbare competenties wil ze op de verandering anticiperen en de aanpassing van de loontrekkenden op de technologische evolutie bevorderen. Er wordt ook een optimalisatie in de investering in loopbanen in gezien.

Stilaan werd men zich ook bewust van het “vormend karakter” van arbeid⁹⁵. Voorzieningen die dat vormend karakter van ondernemingen konden bevorderen en de resultaten kapitaliseren werden als gunstig beschouwd⁹⁶. Erkennen van competenties en de ontwikkeling van nieuwe wegen van mobiliteit, zowel binnen als buiten de onderneming, werden met elkaar in verbinding gebracht.

In Frankrijk hebben zich in de loop der jaren belangrijke initiatieven ontwikkeld op het vlak van het herkennen, erkennen, valideren, en certificeren van bekwaamheden. Zowel conceptueel als institutioneel worden deze praktijken onderscheiden. Om de ontwikkelingen in Frankrijk te begrijpen, moeten we dit begrippenkader goed voor ogen houden. Vooral het “valideringsbegrip” heeft een andere betekenis in Frankrijk dan in Groot-Brittannië. Zonder het Franse begrippenkader kunnen we de recente voorgestelde veranderingen (de wet op de Validation de l’Expérience) niet begrijpen. Wij zullen de toestand in Frankrijk dan ook aan de hand van hun begrippenkader bespreken.

2.1.8. Het Franse begrippenkader

a) Moeizame aanvaarding van het competentiebegrif

In Frankrijk is het geen vanzelfsprekendheid geweest dat men over erkenning van competenties zou gaan spreken. Veel meer dan bijvoorbeeld in Groot-Brittannië woedde daar de discussie of het competentiebegrif aanvaardbaar is. Aan het competentiebegrif werd verweten dat het te individu-gebonden is. Het zou te dicht staan bij het meten van de uitvoeringscapaciteit en zich aldus vermengen met het meten van individuele prestaties⁹⁷. Een andere moeilijkheid bij de maatschappelijke aanvaarding van het begrip ligt verscholen in de

⁹² Een goed overzicht van het Franse denken op dit vlak is te vinden in: Zarifian, Ph., *Objectif Compétence*, Paris, 1999.

⁹³ Mallet, L, *Gestion Prévisionnelle de l’Emploi et des Ressources Humaines*, Paris, 1991.

⁹⁴ Guide Pratique du Réseau national des Centres de Bilans de compétences,

⁹⁵ Delcourt J., Méhaut Ph., *Le rôle de l’entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l’organisation du travail*, Document CEDEFOP, 1995, p. 130.

⁹⁶ Parlier, M., De l’entreprise qui forme à l’entreprise qui apprend, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 143, 1996.

⁹⁷ Bonami, J.F, *Valider les acquis professionnels*, Paris, 2000, p. 240.

relatieve waarde die aan academische kennis en ervaring wordt toegekend. Lange tijd werd cognitie (uigedrukt onder de vorm van een diploma) hoger ingeschat dan de waarde van ervaring.

In het rapport van de commissie, voorgezeten door de heer Roger Fauroux⁹⁸, dat in 1996 een stand van zaken in verband met het valideren en certificeren in Frankrijk opmaakte, werd opgemerkt dat in het Franse diplomagerichte systeem *de academische kennis de bovenhand haalt in de vormingscursussen. De productie van theorema's en de abstracte speculatie staan hier aan de top van de hiërarchie van de soorten competenties die men kan verwerven. De praktische ingeniositeit van de knutselaar ligt helemaal onderaan in deze hiërarchie*".

Vincent Merle⁹⁹, geeft vier verklaringen voor de moeilijkheden van zijn land om praktijkervaring een groter gewicht te geven krijgen:

- *“La place prépondérante accordée aux diplômes acquis en formation initiale par rapport aux certifications venant sanctionner les acquis professionnels encours de vie active”*
- *“La place prépondérante des connaissances académiques dans les cursus de formation. La trop grande importance accordée par la formation aux connaissances acquises pour elles-mêmes, indépendamment des contextes dans lesquels elles sont mobilisées dans la vie professionnelle;*
- *« La difficulté d'exercer un contrôle efficace sur la multitude des stages qui se sont mis en place ces dernières années.»*

Lange tijd bleek enkel het begrip verworvenheden (“acquis”) aanvaardbaar te zijn. Vandaar dat de wet spreekt van “Validation des **acquis** professionnels”.

b) Verworvenheden

Aan dit begrip werd de volgende betekenis definitie gegeven:

Het geheel aan kennis, knowhow, gedrag dat vervat zit in de professionele ervaringen en buiten-professionele ervaring, of zo men wil de cognitieve, conatieve en affectieve ontwikkeld door de individuen in de loop van het leven. (Norme AFNOR)¹⁰⁰.

Tekenend voor deze definitie is dat de verworvenheden zich moeten ten toon spreiden in de professionele activiteiten. Rechtstreekse input vanuit de informele sfeer lijkt men te vrezen.

De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt waarover we het in de inleiding hadden hebben de druk om het gebruik van het begrip verhoogd. In dit geheel neemt het begrip “waarde” (“valeur” en “valideren”) een heel bijzonder plaats in in het Franse EVC-gebeuren: *“La validation des acquis professionnels constitue en soi, dans le paysage éducatif français, une petite révolution. Par l'adoption de cette procédure on admet que l'activité professionnelle et, plus largement, l'ensemble des activités d'un individu produisent non seulement des compétences, mais aussi des connaissances, qu'il est possible d'apprendre en dehors d'un système formalisé, d'un stage, d'une situation d'apprentissage contrôlée. Mais en plus, on va donner une “valeur”, dans un système repéré, à ces connaissances acquises hors de tout système institué. Ils ne constituent pas des connaissances “d'un niveau inférieur”. Leur identification et leur évaluation produisent les mêmes effets que la réussite aux examens ou aux épreuves permettant l'obtention, de diplômes”*.

⁹⁸ Lévy, C., *Pour l' Ecole*, La Documentation Française, Paris, 1996.

⁹⁹ Merle, V., L'Evolution des systèmes de validation et de certification, Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?, *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril 1998.

¹⁰⁰ *Reconnaissance et Validations des Acquis et des Compétences*, Groupe National de Liaison des C.I.B.C., *Guide pratique*, p. 6.

Het “waarde”-vergelijkingsproces neemt in Frankrijk een centrale plaats in. Voor Frankrijk is er een belangrijk verschil tussen het “valideringsproces” en het “certificeringsproces”. Beide worden onderscheiden en krijgen een afzonderlijke institutionele inbedding.

c) *het competentiebegrif*

Inmiddels is de discussie rond het gebruik van het competentiebegrif wat geluwd. Het begrif wordt gebruikt in het kader van het recht op het laten opstellen van een competentiebalans en krijgt de volgende definitie:

“Competenties zijn capaciteiten die ten toon gespreid worden in een werksituatie, die in staat stellen om op een bevredigende wijze een vorming of een activiteit uit te voeren. (Norme AFNOR)”¹⁰¹.

Desalniettemin komt het begrif niet voor in de nieuwe wet die op het ogenblik op het punt staat te worden goedgekeurd door de Franse senaat.

Het belangrijkste dat we uit het geheel moeten onthouden is dat er in Frankrijk een onderscheid wordt gemaakt tussen “valideren”, “diplomeren” en “certificeren”. Dit zal dan ook de grote indeling zijn aan de hand waarvan we Frankrijk verder zullen beschrijven en evalueren.

Het diploma blijft in Frankrijk het referentiepunt. “Waarderen” van ervaring (validation) doet men ten opzichte van het diploma. Anne-Marie Charraud, voormalig onderzoekster in de CEREQ (Centre de Recherche pour l’Etude des Qualifications) en op het ogenblik werkzaam op het departement voor permanente vorming op het ministerie van tewerkstelling (Délégation Générale pour L’Emploi et la Formation Permanente), is een auteur die op dit vlak heel wat conceptueel denkwerk voor haar land heeft verricht en op het ogenblik nieuwe initiatieven op het terrein begeleidt. Haar definities zijn invloedrijk geweest. Ze heeft deze definities ontworpen om orde op zaken te stellen in de wereld van onderwijs en vorming.

d) *Diploma*

Uiteraard moeten we eerst kijken naar de wijze waarop ze het diplomabegrif definieert :

“*Le système des diplômes de l’Education nationale qui attestent de capacités techniques, de savoirs méthodologiques et procéduraux d’une part mais aussi d’un ensemble de savoirs généraux indispensables à une évolution promotionnelle sur le long terme*”¹⁰². Een element waaraan de Fransen in deze context veel belang hechten is het feit dat het diploma niet aan een bepaalde arbeidssituatie kleeft. Het algemeen vormend karakter van onderwijs, waarbij men een zekere afstand ten opzichte van de concrete arbeidssituatie wil bewaren, wordt sterk gekoesterd.

e) *“Reconnaissance”*

“De daad van de “(h)erkenning” bestaat uit een proces van identificatie van elementen die het “gekende” weergeeft, vervolgens bestaat het uit het zich eigen maken van dat gekende dat toelaat het herkende in relatie tot herkenningpunten uit te drukken”¹⁰³.

¹⁰¹ Reconnaissance et Validations des Acquis et des Compétences, Groupe National de Liaison des C.I.B.C., Guide pratique, p. 6.

¹⁰² Charraud, A.M., *La qualification tout au long de la vie*, Programme Léonardo Da Vinci, Projet VAP Entreprise, 4 avril, 2001, p. 2.

¹⁰³ Charraud, A.M., Reconnaissance, Validation, Certification, Principes et concepts dans le champ de la Formation, Extrait d’ un article publié dans la revue “Education”, n° 18-19, 1999/2, mars, p. 1.

f) Validering

“Tijdens de validering speelt zich een dubbel proces af die bestaat uit het toekennen van een “waarde” in relatie tot vooraf vastgelegde referentiepunten, alsook door het volgen van een geheel van procedures die voorafgaandelijk zijn vastgelegd zodat deze daad betrouwbaar is”¹⁰⁴.

In de Franse VAP-regeling (Validation des Acquis Professionnels) is het referentiepunt traditioneel het diploma.

g) Certificering

Certificering stemt overeen met de formalisering van de valideringsdaad door een autoriteit verantwoordelijk voor het geheel van het proces.

2.1.9. Herkennen

Het herkennen van verworven competenties gebeurt in Frankrijk in twee verschillende institutionele settings. Vooreerst is er de VAP-procedure, waarin een herkenningfase voorzien is. Daarnaast is er de mogelijkheid een herkenningfase door te maken in het kader van het opstellen van een competentiebalans. VAP staat voor Validation des Acquis Professionnels.

a) Herkennen in het kader van een VAP-procedure

Een VAP-procedure¹⁰⁵ houdt in dat een kandidaat een dossier over zijn professionele verworvenheden voorlegt aan een jury (van een opleidingsinstelling), met het oog op een toelating voor het volgen van een opleiding, of op een vrijstelling van delen van een opleidingsprogramma. De samenstelling van het dossier wordt als een herkenningfase gezien, doch deze fase op zich heeft geen enkel juridisch gevolg. Opdat het wel gevolg zou hebben moet men tot het einde van de procedure gaan en moet over het dossier (aangevuld met een interview) een oordeel zijn geveld¹⁰⁶.

De aanvrager voor een VAP-procedure stelt dus een **dossier** op¹⁰⁷. Dit dossier bevat een beschrijving van de jobs die hij of zij heeft uitgeoefend. Het dossier kan ook alle certificaten bevatten, die zowel een institutionele als een persoonlijke dimensie bevatten (sporen van stages die werden gevolgd, een **competentiebalans** die werd opgesteld, bijvoorbeeld een portfolio), een beschrijving van de uitgeoefende functies en de uitgevoerde taken. De kandidaat kan zijn dossier invullen onder de verantwoordelijkheid van een **begeleider**. De begeleider helpt de kandidaat zijn competenties te herkennen en zichtbaar te maken.

Zoals reeds gezegd, het in dit kader (h)erkende heeft geen afzonderlijk statuut. Het is slechts een onderdeel van een hele procedure die de kandidaat normaliter tot het einde doorloopt. Er is evenwel een maatregel die wel een explicieter statuut geeft aan het (h)erkende, nl. “de bilan de compétences”.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ De VAP-procedure wordt in het juridisch gedeelte van dit rapport uiteengezet.

¹⁰⁶ Zie hoofdstuk 5.4.3. c) van het tweede deel.

¹⁰⁷ Zie hoofdstuk 5.4.4.b) van het tweede deel: de begeleiders hebben geen relatie met de juryleden. Indien de beslissing van de jury negatief is, dan kan de kandidaat de begeleiders niet verantwoordelijk stellen.

2.1.10 Balansprocedure

Een herkenningpraktijk is ontwikkeld in het kader van “Le droit au bilan de compétences”. Dit wordt geregeld door het interprofessionele akkoord van 3 juli 1991 en de wet van 31 december 1991¹⁰⁸. Deze wet biedt aan individuen de mogelijkheid een balans van kennis en kunnen op te stellen, alsook om een professioneel project op te stellen. Het is een individueel recht dat in de arbeidscodex ingeschreven is.

Een competentiebalans is geen certificaat. Het is een proces waar individuen doorheen worden geleid met de bedoeling een professioneel project op te stellen.

Die **competentiebalansen** mogen worden opgesteld door Centres de Bilans de Compétences. Dit zijn organismen die buiten de onderneming staan. Er zijn publieke “erkende instituten” (de zogenaamde Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences” (CIBC’s) en er zijn private centra.

CIBC’s kunnen zijn :

- Psychotechnische centra van de AFPA (Association pour la Formation des Adultes);
- Privé-kabinetten die competent zijn op het vlak van werving of loopbaanbeheer;
- Verenigingen die ervaring hebben op het vlak van vorming en het opstellen van een balans;
- Instellingen die geplaatst zijn onder de voogdij van het ministerie van Nationale Opvoeding.

Een nationale coördinatiecel volgt de werking van de centra op, organiseert regelmatig kwaliteitscontroles en stippelt het beleid voor de centra uit.

Met de wet wil de overheid een dubbel doel bereiken. Enerzijds wil ze de persoonlijke ontplooiingskansen van individuen vergroten, anderzijds wil ze ondernemingen stimuleren een vooruitziend personeelsbeleid te voeren¹⁰⁹.

1. Persoonlijke ontplooiingskansen vergroten

De bedoeling van de wet op de “Bilans de Compétences” is het zichtbaar maken van persoons- en beroepsgebonden competenties van werknemers / werklozen, alsook om het waarden ervan. “Le bilan de compétences” wordt gezien als een piste die de individuen leert autonomer te worden op de arbeidsmarkt¹¹⁰. Het moet hen stimuleren verantwoordelijkheid op te nemen voor het beheer van hun competenties. Dit gebeurt door hen in een proces te begeleiden dat hen bewust maakt van hun potentialiteiten.

Via het vergroten van de zelfkennis, de bewustwording van de individuele mogelijkheden (van zijn / haar employability) zowel op de interne arbeidsmarkt (binnen het bedrijf waar men werkt) als op de externe (lokale, globale) arbeidsmarkt wil men het voortbouwen op de verworven competenties stimuleren. Het vergroten van de ontplooiingskansen doet men via het aanzetten tot het formuleren van een professioneel project¹¹¹.

Een professioneel project realiseert men onder meer door het volgen van één of meerdere opleidingen. Er wordt van uitgegaan dat, op basis van een beter zicht op zijn wensen en mogelijkheden, het volgen van opleiding een bewuster en voluntaristischer karakter krijgt¹¹².

¹⁰⁸ Het wettelijk kader wordt uitvoerig toegelicht in hoofdstuk 3.2. van het tweede deel van dit rapport..

¹⁰⁹ Deze dubbele betekenis wordt uitvoerig toegelicht in: Michel, S., *Sens et Contresens des bilans de compétences*, Paris, 1993.

¹¹⁰ Le sens pour l’ individu, *op. cit.*, pp. 113-136.

¹¹¹ Distinguer orientation et bilan, *op. cit.*, p. 10.

¹¹² Falzi, E., Du “salarié acteur” à l’ acteur social, ou l’ introuvable relation déchange, *Actualité de la Formation Permanente*, sept.-oct., 1994, pp. 42-132.

Na een balans is de kans groter dat de individuen zich het project eigen maken en eraan werken het te realiseren. “Balans” en “project” worden duidelijk van elkaar gescheiden. De procedure kan worden gestopt na het opmaken van een balans.

Op het einde van de balansprocedure beschikt het individu over een document waarin een overzicht staat van wat het kan, kent en wat het eventueel zou kunnen doen met zijn verdere loopbaan. Na 15 jaar praktijk heeft het herkenningproces en het professioneel project veel meer gewicht gekregen dan het document zelf. Het document zelf geniet juridische bescherming.

We overlopen even de hoofdkenmerken die aan dit instrument werd medegegeven.

2. Een individueel instrument voor loopbaanplanning

Via de balans wil men individuen dus stimuleren tot het uitwerken van een professionele strategie. Men wil hen ertoe aanzetten competenties te ontwikkelen zowel binnen als buiten het beroep.

De balansprocedure kan ook voorbereiden op een valideringsprocedure (een VAP-procedure)¹¹³.

3. Een collectief instrument voor loopbaanbeheer

Men wil het instrument ook ontwikkelen als een instrument voor het collectief aanpakken van de loopbanen binnen de ondernemingen: *“Il lui permet de valoriser les ressources humaines, en optimisant la gestion des emplois et des carrières, d’anticiper et réussir le changement, en préparant l’adaptation des salariés aux évolutions technologiques et organisationnelles, et de rentabiliser son investissement formation”*¹¹⁴.

De wetgever heeft een koppeling gemaakt met de bedrijfsopleidingsplannen, waarover er op ondernemingsniveau overleg wordt gepleegd¹¹⁵.

4. Ingebed in het arbeidsrecht

Het recht op een competentiebalans en een professioneel project is opgenomen in de Franse arbeidscodex, dus in het arbeidsrecht¹¹⁶. De wet regelt zowel de toegang tot het recht, de procedure, als het eigenaarschap van het einddocument¹¹⁷. Ze beoogt dus de regeling van de verhouding tussen werkgever en werknemer bij het opnemen van het recht. Het geheel is ingebed in een ethisch en juridisch kader. Er is ook een regeling voorzien voor de CIBC's¹¹⁸.

5. Prioritaire groepen in de toepassing van de wet

In een eerste fase werd de balansprocedure opgesteld voor mensen die bedreigd waren door collectief ontslag¹¹⁹. Loontrekkenden met een contract van bepaalde duur, interim-

¹¹³ Een goede bespreking van de relatie tussen beide pistes zie: Barkatoolah, A., Reconnaître l'expérience tout au long de la vie, *Les apports du bilan de compétences et de la validation des acquis professionnels*, Actualité de la Formation Permanente, n° 168, sept.-oct. 2000.

¹¹⁴ *Bilan de compétence mode d'emploi, Demain commence aujourd'hui*, Guide pratique, CIBC, Réseau National, Liaisons Sociales, p. 6.

¹¹⁵ Zie hiervoor in het bijzonder naar hoofdstuk 3.7.7.b. van het tweede deel.

¹¹⁶ Zie hoofdstuk 3.2.4 van het tweede deel.

¹¹⁷ Zie in het bijzonder naar hoofdstuk 3.2.4. van het tweede deel.

¹¹⁸ Zie in het bijzonder hoofdstuk 3.2.5.b) van het tweede deel.

¹¹⁹ Rapport Murcier sur l'orientation et la reconversion des adultes présenté devant le Conseil économique et social, 25 et 28 novembre 1980, publié au JO le 30.12.80.

werknemers en ambtenaren hebben eveneens toegang tot deze dienst. Werkenden kunnen verlof nemen om een balans te laten opmaken. De wet is duidelijk bedoeld voor de werkenden. Ze werd echter ook opengesteld voor jonge en volwassen werkzoekenden¹²⁰. De overheid vergemakkelijkt de toegang tot de procedure door (financieel) ondersteunende maatregelen. De balansprocedure is gratis voor werklozen en voor jongeren die een trainingsprogramma volgen¹²¹. De overheid betaalt de kosten verbonden aan het laten opmaken van de balans. Wanneer de balans wordt opgesteld binnen het kader van een opleidingsplan van een onderneming, worden de kosten voor de procedure, alsook het loon, gefinancierd door het opleidingsfonds voor professionele vorming¹²² (door een OPACIF, Organisme Paritaire collecteur agréé au titre du congé individuel de formation (C.I.F))¹²³. Ook voor het kaderpersoneel is er een bijzondere maatregel uitgewerkt. De “Chéquier bilan de compétences”, een fonds gezamenlijk beheerd door APEC (Association Professionnelle des employés et Cadres) en ANPE (Agence Nationale pour la Promotion d’Emploi) stelt (sinds 1994) kaderpersoneel dat werkloos is geworden in staat om gratis te genieten van een balansprestatie.

6. Methoden, technieken en instrumentarium

Bij de invoering van de wet ging de overheid ervan uit dat men **dé** methode voor het opmaken van die balansen niet kende. Er werd dan ook beslist de centra te laten experimenteren met allerlei methoden en technieken¹²⁴. Door regelmatige evaluaties van de werking van die centra zou men dan naar een veralgemeende methode groeien. Sinds hun oprichting vormen de CIBC’s een platform voor het experimenteren in de technieken voor het opstellen van balansen¹²⁵.

De Nationale coördinatieceel van de CIBC’s stelde een gids op waarin de te hanteren concepten, juridische wegen, te gebruiken methoden en technieken werden geïnventariseerd. Deze gids¹²⁶ onderkent de volgende stappen :

- Stap n° 1 : Het individu formuleert zijn aanvraag ;
- Stap n° 2 : Het individu identificeert en herkent zijn competenties ;
- Stap n° 3: Het individu confronteert zijn competenties met een norm, een beroepen-referentiekader met het oog op een project ;
- Stap n° 4 : De klant kiest de meest geschikte valideringsprocedure rekening houdend met zijn situatie ;
- Stap n° 5 : Validering van de professionele verworvenheden
- Stap n° 6 : Het individu onderneemt aanvullende stappen.

Stappen 4 tot 6 horen eigenlijk niet tot de eigenlijke balansprocedure. Het is tekenend dat de stappen tot valideren in deze gebruikersgids is opgenomen. De overheid wenst dat de

¹²⁰ Een overzicht van het gebruik van de wet voor deze onderscheiden groepen is te vinden in: Testard, B., Frédéric, S., Lambert-Viguité, V., Dréano, R., Bilan de compétences, Analyse de pratique et essai de modélisation, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 132, sept.– oct. 1994, pp. 49-58.

¹²¹ Zie hoofdstuk 3.2.8. a) van het tweede deel.

¹²² Een fonds waartoe de onderneming verplicht worden een bijdrage te storten, proportioneel aan de loonmassa in de onderneming

¹²³ Voor toelichting over de financieringswijze verwijzen we naar het tweede deel van dit rapport.

¹²⁴ Een afzonderlijke methodiek werd bijvoorbeeld uitgewerkt voor ex-gedetineerden, Staroswiecki, F, Létang, H., Bilan orientation en milieu carcéral, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 132, sept.– oct. 1994, pp. 60-67.

¹²⁵ Voor deze functie van methode-ontwikkeling zie: Michel, S., Fonction Ressources et qualité des Bilans, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 132, sept.– oct. 1994, pp. 106.

¹²⁶ Reconnaissance et Validations des Acquis et des Compétences, Groupe National de Liaison des C.I.B.C., Guide pratique.

begeleiders uit competentiecentra de klanten aanzetten tot het overstappen naar deze procedure. Het valideren bespreken we onder punt 2.3.

In de **tweede stap** wordt het individu, via zelfanalyse en analyse, ertoe geleid zijn doorlopen loopbaan te herkennen. Hierbij worden verschillende instrumenten gebruikt¹²⁷ : gesprekken, verhalen, vragenlijsten, computerondersteunde analyses, ... De activiteiten die het individu heeft uitgevoerd worden geanalyseerd, alsook de werkposten en werkomgeving waarbinnen hij gewerkt heeft (omgeving, ondernemingsstrategie, relaties met collega's). Er kan ook een competentieportefeuille worden opgesteld.

In het kader van een balansprocedure heeft de samenstelling van het portfolio een dubbele functie. Ten eerste legt het de verschillende sporen van opgedane ervaring bloot door ervaring op verschillende wijze te laten voorstellen. Men laat het individu stukken verzamelen die getuigen van de competenties die hij heeft verworven, niet alleen in het kader van de opleiding en vorming, maar ook in het kader van zijn persoonlijke en professionele leven: attesten van de stages, certificaten, bewijsstukken van lidmaatschap van verenigingen, diploma's, foto's, ... Dit is zijn portefeuille. De portefeuille heeft tot functie de verworven competenties aan de buitenwereld te tonen. De tweede functie is de vormende functie, of bewustmakingsfunctie. Via de zoektocht naar «bewijsstukken» van zijn competenties wordt het individu ertoe aangezet zijn opgedane ervaringen preciezer voor de geest te halen en ze scherper te omlijnen¹²⁸.

Tijdens de **derde stap** wordt het individu geconfronteerd met de omgeving¹²⁹. Het individu verkent de omgeving met de bedoeling voor zichzelf doelstellingen af te bakenen. Hierbij verzamelt het informatie over beroepen, de inhoud van de beroepen, de toelatingsvoorwaarden en vereiste diploma's. De begeleider confronteert het individu met de arbeidsmarkt. Die informatie over de arbeidsmarkt moet de reële mogelijkheden bloot leggen. Hiertoe dient het ROME-repertoire en andere beroepenrepertoria, beroependossiers, thematische dossiers, opleidingsprogramma's, informatie over diploma's, opleidingsmogelijkheden, De confrontatie met het beroepenrepertoire heeft niet tot doel een oordeel over de kandidaat uit te spreken, maar om te informeren. De informerende rol van de CIBC's is belangrijk. Competentiecentra beschikken meestal over een documentatiecentrum met informatiemateriaal over de arbeidsmarkt. Via gesprekken met het individu wordt vervolgens nagegaan wordt of hij een professioneel project zal opstellen.

Indien het individu bereid is een professioneel project uit stippelen dan wordt in de **vierde stap** nagegaan wat er nog moet gebeuren om dat project te realiseren: een bijkomende opleiding volgen, eventueel een valideringsprocedure aanvatten.

Het doel van de vierde stap het individu aan te sporen een plan uit te werken om zijn project te realiseren. Op basis van het beroep waar men naartoe wil, de noden die men heeft, de aanvullende opleiding die nodig is, wordt dan een strategie uitgetekend. Het aanvatten van een **valideringsprocedure** behoort tot de mogelijkheden. Deze wordt onder 2.3 besproken.

Doet men dit dan belandt de kandidaat in de **vijfde stap**. Op basis van het diploma dat hij nastreeft, wordt nagegaan welke de geschikte instelling is om zich aan te bieden of waar hij nog aanvullende informatie zou moeten zoeken. Een valideringsprocedure volgt niet

¹²⁷ Gautier-Moulin, P., Le Portefeuille de Compétences, Pratiques dans les dispositifs publics, Pratiques en entreprise, Centre Inffo, Oct. 1998

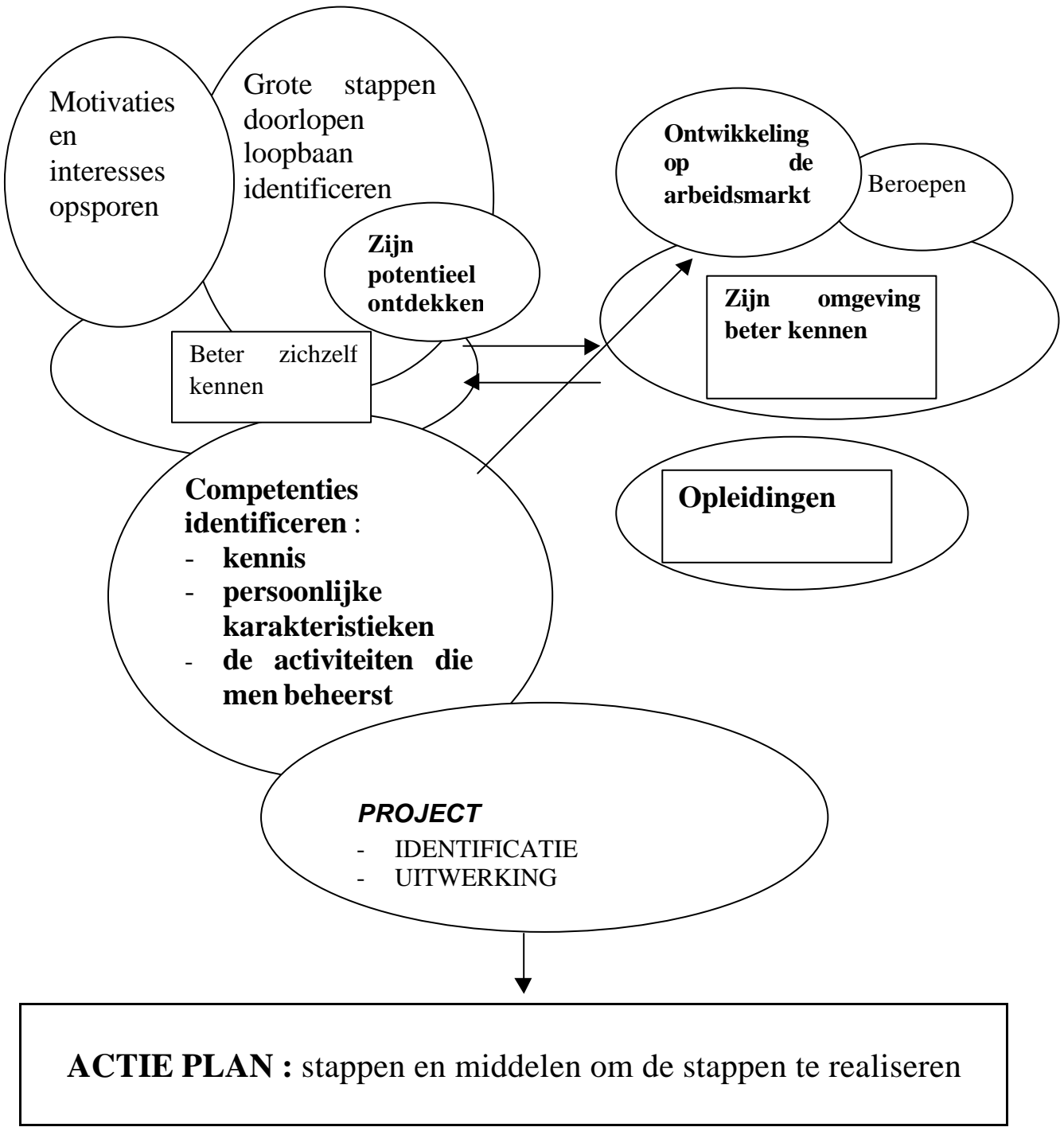
¹²⁸ Baboulaz, C., Du bilan au catalyseur de compétences, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 132, sept.– oct. 1994, pp. 107-109.

¹²⁹ Sens et contresens des bilans de compétences, op. cit., p. 141.

automatisch na een balansprocedure. Het is de vrije keuze van het individu om een valideringsprocedure aan te vatten. Een valideringsprocedure wordt in een afzonderlijk institutioneel circuit doorlopen, namelijk bij een school, een universiteit, of een opleidingscentrum. Steeds zal het gaan om een centrum dat een **diploma** aflevert. Dit zou dan de zesde stap zijn.

Hoe een valideringsprocedure verloopt, zullen we onder het valideringshoofdstuk beschrijven. Figuur 2 illustreert de verschillende onderdelen, gebieden die in het spel zijn bij het doorlopen van een proces waarbij er een competentiebalans wordt opgemaakt. Belangrijk is dat het gaat om de confrontatie van de kennis over het individu zelf (linkse gebieden) met de kennis over de omgeving (rechtse gebieden). Uit de confrontatie van beiden moet het professioneel project en het actieplan voortvloeien (onderaan). Voor de rechterkant worden dus ook standaarden gebruikt, maar dan vooral “informatieve” standaarden (o.m. de ROME-standaard).

OPSTELLEN VAN EEN COMPETENTIEBALANS¹³⁰



¹³⁰ Schema ter beschikking gesteld door het CIBC van Monteruil (Parijs).

2.2. Het gebruik van het recht op een competentiebalans

Voor een evaluatie van het gebruik van het recht op het verwezenlijken van een competentiebalans kunnen we gebruiken maken van cijfers die het Ministerie van Tewerkstelling en Solidariteit opstelt. Deze cijfers worden opgesteld op basisenquëtering onder de competentiecentra. Er zijn twee typen competentiecentra : centra die erkend zijn en onder de wet vallen en de niet erkende centra. We vinden deze opsplitsing in de statistieken terug. Een andere indeling is deze naar type balans. Er worden twee typen van balansen onderscheiden: deze uitgevoerd in het kader van artikel L900-2 van de Arbeidscodex en de andere balansen, zoals de oriënteringsbalans, de positionerings- of evaluatiebalans. Tot voor 1998 werd in de statistische garing van de gegevens geen onderscheid gemaakt tussen die twee typen balansen. Een tijdreeks kan niet worden opgesteld. We kijken voornamelijk naar de resultaten van de jaren 1998 en 1999.

2.2.1. Algemene cijfers

In 1998 werden door regionale directies van het ministerie van Arbeid, Tewerkstelling en Professionele Vorming 1287 centra geregistreerd. Ze werden via een schriftelijke enquête ondervraagd over hun prestaties. Van deze 1287 gecontacteerde centra antwoordden er 80 % op de vragenlijst, waarvan er 17 % verklaarden dat ze geen enkele activiteit inzake competentiebalansen uitvoerden. Het staal dat kon worden geanalyseerd bedraagt dus 861 waarvan er **106** Centre Interinstitutionnels de bilans de Compétences zijn.

In 1998 bedroeg het aantal CIBC-balansen eenderde van het totaal aantal balansen dat werd opgemaakt. Voor de niet CIBC-centra betekent het opmaken van competentiebalansen minder dan 25 % van hun zakencijfer. Dit wil zeggen dat deze centra zich nog met andere activiteiten bezig houden. De CIBC-centra verwezenlijken 50 % van hun zakencijfer door het opmaken van balansen.

Van 1998 tot 1999 is het aantal opgemaakte balansen (art. R900-7) met 4 % gestegen.

Tabel 2.2.1. Aantal balansen in geheel Frankrijk – vergelijking 1999-1998¹³¹

<i>aantal balansen. (artikel R900-7)</i>		<i>aantal balans (buiten art. Aandeel van de CIBC (in R900-7) % t.o.v. tot. (art. R900-7eheel)</i>			
1998	1999	1998	1999	1998	1999
78245	81158	179925	165088	60	59

Bron: MES-DARES – Comptes rendus d'activité des organismes prestataires de bilans de compétences (Guyana en Guadeloupe uitgesloten)

¹³¹ Les Bilans de Compétences en 1999, Mai 2001, N° 20.2, p. 3.

2.2.2. Groepen

Welke groepen worden nu bereikt door de maatregel? We bekijken eerst naar de verdeling werkenden / werkzoekenden.

Tabel 2.2.2.1. Evolutie van de karakteristieken van het publiek naar type van organisme tussen 1998 en 1999¹³²

	Niet-CIBC		CIBC		Geheel	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
<i>Situatie</i>						
Werkzoekenden	68	63	81	80	66	72
Werkenden	32	37	19	20	24	28
Totaal	100	100	100	100	100	100
<i>Geslacht</i>						
Mannen	49	47	41	39	44	43
Vrouwen	51	53	59	61	56	57
Totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: MES-DARES – Comptes rendus portant sur 92 % des organismes prestataires de bilans de compétences

De meerderheid van de klanten zijn **werkzoekenden**. In 1999 bedroeg hun aandeel 72 %. Tussen 1998 en 1999 is het aandeel van de werklozen met 4 punten gedaald. De daling heeft te maken met de economische conjunctuur, die in die periode verbeterd was. De opmaak van balansen is dus een conjunctuurgevoelig fenomeen. Laten we aan herinneren dat de overheid de kosten verbonden aan balansprocedure voor werklozen op zich neemt. **Deze kosteloosheid beïnvloedt duidelijk het gebruik**. In 1997 bedroeg het percentage werkzoekenden nog 78 %. In 1999 zijn 28 % van klanten werkenden¹³³.

De **vrouwen** zijn in de meerderheid : 57 % in 1999. Sinds 1996 is het aandeel van de vrouwen systematisch gestegen. Evenals de werkzoekenden laten zij hun balans meestal opmaken in een erkend centrum.

¹³² *Ibid.*

¹³³ De verzamelde statistieken van de Parijse CIBC's geven nog een verfijndere indicatie : slechts 10 % van de aanvragen zijn (in 1999) afkomstig van een ondernemingsraad of van een paritair organisme. Centres inter institutionnels de bilan de compétences (CIBC) premiers éléments de l'activité 1999, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, p. 2.

Tabel 2.2.2.3. Verdeling van de competentiebalansen naar sociaal professionele categorie

	Niet-CIBC		CIBC		Totaal	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
Ambacht.ber, handelaars en landb.	1	1	3	3	2	2
Niet- gekwalificeerde arbeiders & bedienden	22	22	30	31	27	27
Gekwalificeerde arb. & bedienden	25	25	40	42	34	34
Agents de maîtrise	13	13	12	10	12	12
Middenkader & hogere technici	27	27	11	11	18	18
Hogere kaders e& vrije beroepen	12	12	4	3	7	7
Totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: MES-DARES – Comptes rendus d’activité portant sur 17 % des organismes prestataires de bilans de compétences

Gekwalificeerde arbeiders en bedienden maken duidelijk het meest gebruik van de wet (34 %). Daarop volgen de niet-gekwalificeerde arbeiders en bedienden (27 %). In het overheidsverslag dat deze cijfers bespreekt, wordt opgemerkt dat het hoger kaderpersoneel en de vrije beroepen ondervertegenwoordigd zijn in verhouding tot hun aanwezigheid in de Franse beroepsbevolking¹³⁴.

Op het vlak van het **scholingsniveau** wordt, de laatste jaren, een **verschuiving naar de hogere niveaus** vastgesteld.

Tabel 2.2.2.4. Verdeling van de balans-opnemers naar opleidingsniveau¹³⁵

In percentage

	Niet-CIBC		CIBC		Totaal	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
Niveaux I et II (ingénieursscholen, of minstens licentie)	18	22	11	11	14	16
Niveau III – (BTS, DUT, DEUG) Technisch – 2 j. bac – HO kort	16	17	14	14	15	16
Niveau IV – (Baccalauréat technologique)	17	16	25	24	22	21
Niveaux V en Vbis (BEPC, CAP, CFPA 1ste graad) (Beroeps – 2 jaar)	33	27	36	35	34	31
Niveau VI (schoolplichtleeftijd)	16	18	14	16	15	16
Totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: MES-DARES – Comptes-rendus des organismes prestataires de bilans de compétences

¹³⁴ *Ibid.*, p. 3.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 4.

De meeste klanten (ongeveer eenderde) voor een balans zijn personen met een onderwijsniveau vergelijkbaar met ons **2de graad beroepsonderwijs**. De tweede belangrijkste groep is deze van het niveau 4 (niveau middelbaar onderwijs). We kunnen dus zeggen dat met deze maatregel eerder de **lager geschoolden** worden bereikt. Het aandeel van de lager geschoolden is in de loop van de jaren weliswaar gedaald (in 1994 bedroeg het aandeel van BEP, CAP nog 37,2 %¹³⁶).

2.2.3. Economische sectoren

Tabel 2.2.3. Verdeling van de competentiebalansen naar sector

	Niet-CIBC		CIBC		Geheel	
	1998	1999	1998	1999	1998	1999
Land-bosbouw, visserij	3	3	3	3	3	3
Industrie	25	25	18	19	20	22
Bouw, génie civil et agricole	7	6	7	6	7	6
Handel en commerciële diensten	35	36	35	40	35	38
Niet commerciële diensten	8	7	8	5	8	6
Totaal	22	23	29	27	27	25
	100	100	100	100	100	100

Bron: MES-DARES – Comptes rendus d'activité portant sur 92 % des organismes prestataires de bilans de compétences

Kandidaten uit de handel en commerciële diensten nemen het meest balansen voor hun rekening. De industrie is de tweede belangrijkste sector. Over de sectorale verdeling wordt in het overheidsverslag gezegd dat het goed de tewerkstellingsstructuur van Frankrijk weerspiegelt¹³⁷.

2.2.4. Doelstelling van de competentiebalansen

In de vorige paragraaf hebben we gezien dat balansen met verschillende doelstellingen kunnen worden opgezet. Een balansprocedure kan worden gevolgd om de zelfkennis te vergroten, om een professioneel project uit te werken, om de opleidingsbehoeften beter te leren kennen, om een opleidingsplan uit te werken, of in voorbereiding van een valideringsprocedure. Bij de professionele projecten kan het gaan om een professioneel project binnen, maar ook buiten de onderneming.

Het Jaarverslag 1998¹³⁸ bevat statistische gegevens over de doelstellingen. We geven ze weer.

¹³⁶ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Premières Informations, *Les Bilans de Compétences de 1994 à 1997*, p. 2.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 2.

¹³⁸ Ministère de l'Emploi et de la solidarité, *L'activité des organisme prestataires de bilans de compétences en 1998*, août 2000, n° 32.1

Tabel 2.2.4. Verdeling van de competentiebalansen naar nagestreefde doelstelling

	In percentage	
Hoofddoelstelling	Loontrekkenden	Werkzoekenden
Validering verworvenheden	6	4
Professioneel project intern aan de onderneming	32	-
Professioneel project extern aan de onderneming	36	-
Uitwerking van een professioneel project	-	50
Uitwerking vormingsproject	-	20
Opleidingsplan	20	-
Anticiperen op een niet vrijwillige mobiliteit	6	-
Jobkeuze verbeteren	-	26
Totaal	100	100

Het aandeel van de verschillende doelstellingen is enigszins verschillend voor werkenden en werkzoekenden. Werkenden stellen meestal (in 68 % van de gevallen) een competentiebalans op met het oog op het opstellen van een **professioneel project**. Bij de werkzoekenden is dit in 50 % van de gevallen zo; 20 % onder hen beoogt de uitwerking van een vormingsplan. Een kwart van de werkzoekenden (26 %) willen aan de hand van een competentiebalans hun jobkeuze ondersteunen. Opvallend is het lage percentage bij zowel werkenden als werkzoekenden die een balansprocedure start met het oog op een valideringsprocedure (respectievelijk 6 en 4 %).

2.2.5. De kosten van competentiebalansen

Er bestaan balansen van allerlei duur. Afhankelijk van het aantal gepresteerde uren zal de balansopmaak dan ook duurder of goedkoper zijn. In 1998 varieerde de kostprijs van de balansen tussen de 1700 en de 6400 FF (11000 en 38400 BF)¹³⁹. De goedkoopste zijn deze die bestemd zijn voor de werkzoekenden. De overheid neemt de kosten ervan op zich. De duurdere balansen worden vaak opgenomen door de werkgevers, in het kader van een vormingsplan van de onderneming.

Financiering van de competentiebalansen

De competentiebalansen kennen verschillende financieringsbronnen¹⁴⁰. Ze kunnen worden betaald in het kader van een vormingsplan voor de onderneming of in het kader van het individueel verlof voor een competentiebalans (congés-bilan). Individuen kunnen ook zelf hun competentiebalans bekostigen. Andere mogelijkheden zijn : de nationale of de regionale overheden (programma's voor werkzoekenden).

¹³⁹ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC), Premiers éléments de l'Activité 1998, p. 3.

¹⁴⁰ Zie ook hoofdstuk 3.2.7. a)3 en b) 1.

De structuur van de feitelijke financiering ziet er als volgt uit :

Tabel 2.2.5. Financieringsbron van de competentiebalansen¹⁴¹

		In percentage					
Betaald door		Niet-CIBC		CIBC		Geheel	
		1998	1999	1998	1999	1998	1999
De werkg. bet. in het kader van een opleidingsplan	Bedrag CB	25	28	7	6	15	17
	Aantal B	14	13	4	3	8	7
	Aantal gepresteerde uren	15	13	5	4	9	8
de OPACIF Verlof voor bilan aangevraagd door werkn.	Bedrag CB	25	29	14	18	20	24
	Aantal B	17	21	7	9	11	14
	Aantal gepresteerde uren	20	22	8	11	13	16
het individu zelf	Bedrag CB	1	1	0	0	1	1
	Aantal B	1	1	0	1	1	1
	Aantal gepresteerde uren	1	1	0	0	1	1
de overheid, lokale autoriteiten (op vraag van werkzoekenden)	Bedrag CB	49	42	79	76	64	58
	Aantal B	68	65	89	87	80	78
	Aantal gepresteerde uren	64	64	87	85	77	75
Totaal		100	100	100	100	100	100

Bron: MES-DARES – Comptes rendus d'activité de 94 % des organismes prestataires de bilans de compétences

De overheid is duidelijk de belangrijkste financierder van de competentiebalansen (64 % in 1998 en 58 % in 1999). Tussen 1998 en 1999 is de structuur van de financiering overigens niet sterk gewijzigd. De enigste uitzondering is de daling van het bedrag voor de werkzoekenden (58 % in 1999 t.o.v. 64 % in 1998).

2.2.6. Evaluaties van de balanspraktijk in Frankrijk

a) Kwaliteit van de procedure

Naast het opstellen van de statistieken voert het Ministerie van Tewerkstelling en arbeid regelmatig controles uit op de kwaliteit van de balansprocedures. Een belangrijk initiatief in dit kader was de controle in Bourgogne (in 1996)¹⁴². Deze controle werd doorgevoerd op basis van een kwaliteits-referentiekader en werd afgesloten met een “regionaal kwaliteitscharter” voor de centra. Er werden tien kwaliteitscriteria gedefinieerd. Het

¹⁴¹ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC)*, Premiers éléments de l'Activité 1999, p. 4

¹⁴² Ministère de l'emploi et de la Solidarité, *Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle en Bourgogne, Démarche Qualité “Bilan de Compétences” en Bourgogne*, Hors Série Information Travail Emploi, Mars 1998.

Ministerie van Tewerkstelling gebruikte deze resultaten om nieuwe instructies over de wijze van werken aan de centra door te geven.

De evaluatie bracht aan het licht dat het niet kunnen communiceren van de resultaten van de balans aan de werkgever een probleem vormt. “*En effet, quel intérêt présente un bilan de compétences qui ne prévoit pas, ou rend délicate, une communication à des tiers ?*”¹⁴³. Deze problematiek plaatst zich in het kader van het realiseren van het professioneel project. Als uit de balans blijkt dat de klant zijn professionele loopbaan best in deze of gene richting ontwikkelt, dan moet dit op één of andere wijze aantoonbaar kunnen zijn ten opzichte van de werkgever. Op basis van dit resultaat werd besloten in het finaal document onderscheid te maken tussen “communiceerbare” en “niet-communiceerbare informatie”. Gedetailleerde testresultaten en persoonlijke elementen worden als niet communiceerbaar beschouwd, bouwstenen (des éléments capitallisables) voor het professionele project wel¹⁴⁴. Uit de kwaliteitscontrole bleek eveneens dat de balansen, zoals ze werden opgesteld, te “psychologisch” van aard waren. De aanbeveling die hier uit voortvloeide is dat de begeleiders veel meer belang zouden moeten hechten aan de constructie van het professioneel project door de klanten. Een belangrijk element hierbij was de arbeidsmarktinformatie. Ten einde de oriëntatie op de arbeidsmarkt te verbeteren werd besloten meer beroep te doen op Statistische Diensten van het Ministerie van Tewerkstelling. De financieringsenveloppe voor de informatiedienst binnen de centra werd verhoogd¹⁴⁵.

Naast het benadrukken van de opstelling van een professioneel project vloeide uit deze kwaliteitscontrole ook de aanbeveling voort dat de procedure meer moest aanzetten tot een erkenningsprocedure in het kader van de VAP-wet.

b) Het bereik van de groepen

Opvallend is de grote opname van competentiebalansen door werkzoekenden. In 1999 werden slechts 28 % van de balansen door werkenden opgenomen. Uit analyses over de oorsprong van de aanvraag¹⁴⁶ blijkt dat de meerderheid van de vragen uitgaan van een lokaal tewerkstellingsagentschap of een onthaalorganisme voor jongeren. Voor eenderde van de personen gaat het om een directe individuele aanvraag. Slechts 10 % van de aanvragen zijn afkomstig een ondernemingsraad of een paritair organisme. Hoewel door de Franse wetgever werd voorzien dat het initiatief voor het opmaken van een balans in de context zou gebeuren van een vooruitziend personeelsbeleid en in de context van de collectieve arbeidsverhoudingen (de wet staat in de Franse arbeidscodex), zien we dat dit slechts in een kwart van de gevallen gebeurt.

Welke verklaringen worden hiervoor gegeven ? Een eerste belangrijke conclusie is alvast dat overheidssteun het gebruik van de balansprocedure duidelijk determineert. Die groepen (werkzoekenden) voor dewelke de overheid de kosten op zich neemt, maken er het meest gebruik van. Dit zagen we ook reeds in Groot-Brittannië (we verwijzen hier naar het opnemen van NVQ's in het kader van ondermeer “Modern Apprenticeships” en “Modern Traineeships”).

Voor het achterhalen van de redenen waarom de balansen zo weinig door werkenden worden opgemaakt, is geen statistisch materiaal beschikbaar. We hebben hierover dan een informatief gesprek gehad met een verantwoordelijke van het Ministerie van Tewerkstelling, belast met

¹⁴³ *Ibid.*, p. 3.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

¹⁴⁶ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC)*, Premiers éléments de l'Activité 1999, p. 2.

de opvolging van de toepassing van de wet. Deze persoon stelt dat werkenden nog steeds vrees koesteren voor de aanvraag van een competentiebalansprocedure. Als werkenden hun balans laten opmaken zouden zij dit vaak op zaterdagen of buiten de werkuren doen. Ondanks de wettelijk bescherming durven zij vaak de aanvraag voor verlof bij de werkgever niet indienen. Er zou nog steeds een te grote vrees voor “signalisatie” bij de werkgever heersen. Daarnaast plaatsen we de bedenkingen van Carmen Ramirez-Bonichot¹⁴⁷, psychologe op een centrum: *“Il faut le dire, (...), le bilan est proposé au moment où l’entreprise révèle un échec dans sa gestion prévisionnelle des ressources humaines. En fait, le bilan de compétences devient la réponse de l’entreprise à sa propre difficulté de mise en oeuvre d’une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, alors qu’il aurait en être un outil ...Ceci est encore exarcerbé par le fait que, un bilan proposé sur le plan de formation de l’entreprise, l’est souvent au moment d’un plan social. C’est une prestation qui équivaut dans l’esprit du salarié à une mesure d’outplacement”*. Zij concludeert: *“Pour que le bilan puisse s’intégrer au sein d’une gestion prévisionnelle du personnel et des emplois, il est évident, d’une part, qu’il doit être utilisé en dehors des plans sociaux, au risque sinon de pervertir son usage et donc son image”*¹⁴⁸.

Het blijkt dus zeer moeilijk te zijn het preventieve karakter van de balansprocedure te behouden. Op het huidige ogenblik blijkt de balansprocedure vooral een “curatief” karakter te dragen.

2.3. Valideren

2.3.1. Het diploma als referentiepunt (standaard)

Een aantal wetten en decreten regelen de mogelijkheid tot het starten van een valideringsprocedure voor opgedane ervaring¹⁴⁹. De validering houdt volgens de Franse filosofie in dat er een oordeel wordt uitgesproken over de gelijkwaardigheid van de in het **professionele** leven verworvenheden ten opzichte van onderdelen van een opleidingsprogramma. Een **jury** oordeelt of de “bewezen” verworvenheden overeenstemmen met de vereisten van één of meerdere module of proeven. De regeling houdt in dat er een gedeeltelijke voorafgaandelijke erkenning voor **stukken van een diploma** worden toegekend op basis van **professionele ervaring**. De wettelijke en reglementaire voorzieningen stellen individuen in staat in het onderwijs in te stromen en/ of te worden vrijgesteld voor delen van proeven. Een certificering volgt pas na het volgen van een aanvullende opleiding. Het diploma wordt dan uitgereikt. Jury’s zijn verbonden aan de onderwijsinstellingen. Onderwijsinstellingen worden door de wetgever verzocht een “onthaalcentrum” op te richten, een DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis).

De twee belangrijkste voorzieningen zijn het decreet n° 85-906 van 23 augustus 1985. Dit decreet regelt de **toegang** tot hogere studies en de wet van 20 juli 1992 die de vrijstelling voor bepaalde proeven regelt met het oog op het bekomen van een diploma¹⁵⁰.

De eerste reglementering werd uitgevaardigd voor het universitaire en hoger onderwijs. Later volgde reglementering voor het technologisch en beroepsonderwijs¹⁵¹. De validerings-

¹⁴⁷ Ramirez-Bonichot, C., Le bilan de compétences, Remarques et réflexions issues de la pratique, *Humanisme & entreprise*, 300, 1995, 209, pp. 41-52.

¹⁴⁸ Ibid., p. 51.

¹⁴⁹ Voor een uitvoerige beschrijving van deze maatregelen verwijzen we naar hoofdstuk 5.4.3. e.v. van het tweede deel.

¹⁵⁰ De decretale en wettelijke voorzieningen worden uitvoerig beschreven in het tweede deel van dit rapport, 5.4.2.

¹⁵¹ *Idem*.

procedure is gericht op het bekomen van de diploma's van Nationale Opvoeding, Landbouw, Jeugd en Sport en diploma's van het ministerie van Tewerkstelling en Solidariteit (AFPA).

2.3.2. Naar een validering voor de sectorale certificaten

Op het ogenblik kan men, een aantal experimenten uitgezonderd, geen VAP-procedure voor een CQP (Certificat de Qualification Professionnelle, een sectoraal certificaat) aanvragen. Het kan alleen ten opzichte van een diploma. Met het nieuwe wetsvoorstel (dat op het ogenblik van het uitbrengen van dit rapport nog ter stemming voorligt bij de Franse senaat) zal dit wel mogelijk worden. Met deze wet kan ervaring worden gelijk gesteld met een **volledig diploma**. De wet draagt de naam **VAE-wet, Validation des Acquis par l'Expérience** en maakt deel uit van de kaderwet op "La modernisation Sociale"¹⁵².

De nieuwe wet voorziet dat valideringsprocedures ook kunnen worden gevolgd voor de sectorale certificaten, de CQP's (Certificats de Qualification Professionnel). De CQP's hebben de afgelopen jaren een sterke groei gekend. Voorwaarde zal zijn dat de CQP's zijn neergelegd bij het (nog op te richten) "nationaal repertorium van de professionele certificaten".

Met het nationaal repertorium tracht de overheid op het vlak van certificaten en diploma's terug wat orde op zaken te stellen. Door het grote succes van de sectorale certificaten is er heel wat wildgroei aan certificaten ontstaan en is het certificeringslandschap stilaan ondoorzichtig geworden.

2.4. Het gebruik van de VAP-procedure

2.4.1. Naar een tentatieve schatting

Een valideringsprocedure kan ten aanzien van de diploma's van Nationale Opvoeding worden aangevat, ten aanzien van de certificaten van het Ministerie van Tewerkstelling, Jeugd en Sport, Landbouw. Er bestaat geen centrale, individuele statistiek over het gebruik van deze procedure.

VAP-procedures verlopen aan de individuele vormingsinstellingen, namelijk via de DAVA's (Dispositifs Académiques de Validation des Acquis). De dossiers zijn in het bezit van die individuele DAVA's. We kunnen dus niets definitiefs vertellen over een gebruik van de VAP-procedure.

Het zijn dan ook zeer tentatieve tellingen die ons in staat moeten stellen een evaluatie te maken. Een enquête van het ministerie van Tewerkstelling en Solidariteit van 1999 wijst uit dat de VAP-procedure weinig bekend is onder de werknemers: 72 % van de werknemers uit de privé-sector zouden er nog nooit van gehoord hebben en 56 % zou er graag wat meer over geïnformeerd zijn¹⁵³.

Daarnaast zijn er de cijfers van J.F. Bonami¹⁵⁴.

¹⁵² Ook deze op stapel staande wet wordt toegelicht in het juridisch gedeelte van dit rapport. Zie hoofdstuk 5.4.6 van het tweede deel.

¹⁵³ Lenoir, H., Validation des acquis professionnels, Les usages sociaux, *Actualité de Formation Permanente*, n° 163, novembre-décembre 1999.

¹⁵⁴ Bonami, J.F., *Valider les Acquis Professionnels, Vers un diplôme de l'expérience*, Paris, 2000, p. 217-220.

2.4.2. Universitair onderwijs

Bonami vermeldt de resultaten van een enquête onder de universiteiten waarin er een respons van 70 % was:

Wat betreft de toepassing van het decreet van 1985 :

- 5 universiteiten passen de teksten niet toe;
- 12 passen enkel het decreet van 1985 toe;
- 43 instellingen passen de twee teksten toe;
- 5.571 kandidaten hebben een VAP-procedure aangevraagd, 68 % van de aanvragen werden aanvaard.

Wat betreft de toepassing van de wetten van 1992¹⁵⁵ en 1993¹⁵⁶ :

- de helft van de instellingen zegt gebruik te maken van de wettelijke voorschriften;
- de andere helft zegt “zich in experimentele fase” te bevinden;
- 763 kandidaten hebben een VAP-procedure aangevraagd; 71 % van de aanvragen werden aanvaard.

Voor wat betreft het technologisch onderwijs maakt J. F. Bonami¹⁵⁷ melding van de volgende cijfers (1996):

2.4.3. Technologisch onderwijs

- 10 000 personen werden ontvangen in de DAVA's (Dispositif Académique de Validation des Acquis);
- 3000 personen genoten van een professionele begeleidingsactiviteit in de ondernemingen;
- 3000 kandidaten hebben gebruik gemaakt van een jury. Hiervan waren 70 % loontrekkenden. De meesten (70 %) hadden het niveau BTS (Brevet de Technicien Supérieur), 15 % BT (Brevet de Technicien) en 25 % CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle);
- de aanvragen komen even vaak van mannen als van vrouwen.

Over het algemeen wordt er van uitgegaan dat het gebruik van de VAP-mogelijkheden nog eerder marginaal is : *‘Les derniers bilans de l'application de la VAP montrent des effectifs finalement peu nombreux de candidats’*¹⁵⁸.

2.5. Arbeidsmarkteffect van de VAP-procedure

De VAP-procedure wordt door de individuele opleidingsinstellingen georganiseerd. Deze opleidingsinstellingen zijn autonoom en zijn dus niet verplicht cijfergegevens uit te brengen. De indringende vraag blijft natuurlijk welke het effect is van het volgen van een VAP-procedure voor diegenen die zich op de arbeidsmarkt bevinden. Bij gebrek aan centrale statistiek steunen we op sporadisch onderzoek.

¹⁵⁵ Heeft betrekking op de validering van professionele verworvenheden met het oog op een nationaal diploma van het secundair technologisch onderwijs.

¹⁵⁶ Geeft de lijst van diploma's waarvoor de validering in aanmerking komt.

¹⁵⁷ BONAMI, J.F. , *op. cit.*, p. 217, verwijzend naar : DLC, Colloque reconnaître et valider les acquis tout au long de la vie: quels dialogues possibles ? Chatenay-Malabry 28 en 29 november 1996.

¹⁵⁸ Charraud, A.M., La validation des acquis d'expérience en France et en Europe, *Article pour la Revue Personnel*, 25 avril 2001, p. 2

Een recente studie uitgevoerd door CRIEP (Centre de Recherche et d'Intervention en Education Permanente (Paris X)) levert een aantal interessante inzichten op. Het onderzoek werd uitgevoerd in de schoot van de valideringsinstellingen (DAVA) van Versailles en Créteil¹⁵⁹. Het bestond uit de ondervraging van een 400-tal personen (128 ingevulde enquêtes) die een VAP-procedure doorlopen hadden in het beroepssecundair onderwijs. Hoewel beperkt in omvang, vinden we het toch van belang enkele resultaten van dit onderzoek weer te geven. Personen met het minste aantal titels die een valideringsprocedure voor het beroepssecundair onderwijs hadden aangevraagd werden in de steekproef opgenomen (niveau VI, V en IV van de nomenclatuur van de INSEE). De onderzochte populatie bestond uit 66 vrouwen en 60 mannen; de gemiddelde leeftijd was 37 jaar.

De meeste gebruikers van de VAP zijn afkomstig van de privé-sector (72 %), 10 % waren werkloos. Op het gehele staal van mensen zijn er slechts 28 niet-gediplomeerd (22 %). 55 (43 %) verklaren te beschikken over een CAP (Certificat d'Aptitude Professionnel), 38 (30 %) over een BEP (Brevet Professionnel). De auteur van de studie concludeert : *“Ce constat renforcerait alors l’hypothèse selon laquelle la VAP profite plutôt à une population déjà certifiée et non pas prioritairement aux 40 % de la population sans qualification.”*¹⁶⁰

De lijst van beroepen waar men naar toe wil is extreem ge diversifieerd : operator, gendarme, haarkapster, vrachtwagenchauffeur, commerciële secretaresse, maître d'hôtel, mecanicien-assistente. Ondervraagd over het individuele effect van de procedure bevestigt 57 % van de ondervraagden dat de kwalificatie die ze hebben bekomen via de VAP-procedure een bescherming biedt tegen werkloosheid. Slechts 29 % van de ondervraagden gebruikt de VAP-mogelijkheden om ander werk te zoeken, 43 % om terug werk te vinden en 33,5 % om het werk te behouden. Als er vragen worden gesteld over de band tussen de tewerkstelling en meer bepaald over de kennis die vereist wordt, dan antwoordt 44,5 % van de respondenten dat de validering geschikt is om het kennisniveau op peil te houden. De auteur concludeert dan ook verder : *“Elle (la loi VAP) est par hypothèse un outil d’entretien de son employabilité, ce qui, en filigrane, fait resurgir la possibilité d’un usage défensif de la VAP”*¹⁶¹.

2.6. Verklaringen voor het beperkte gebruik

Welke oorzaken worden gezien voor dit beperkte gebruik ?

2.6.1. De moeilijke vertaalslag van competenties naar het academische concept

M. Feutrie : *“La question-clé posée par la validation des acquis professionnels dans une perspective diplômante est celle de l’articulation entre les savoirs, les compétences nées de l’expérience et les savoirs que l’on peut qualifier “d’académique”. Cela veut dire que l’on va tenter d’établir une correspondance entre d’une part des compétences manifestées par un individu, avec un certain niveau d’expertise, dans une activité concrète, dans un environnement et un contexte particulier, et d’autre part des connaissances présentées, le plus souvent, en termes de contenus de programmes, découpés de façons classiques en disciplines. Mais il n’y a pas de lien direct, de correspondance stricte entre les deux champs,*

¹⁵⁹ We baseren ons op de resultaten weergegeven in het artikel van Lenoir, H., Usages sociaux de la Validation des Acquis Professionnels (loi 1992), *Actualité de la Formation Permanente*, n° 167, juillet-août, 2000.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

il faut donc construire une démarche qui va permettre de repérer, non des équivalences, mais des similitudes”¹⁶²

Opnieuw zijn we hier aanbeland, zoals in Groot-Brittannië, bij de moeilijke vertaalslag van de contextuele en niet contextuele kennis. Blijkbaar heeft veel te maken met de spanningsrelatie tussen beschrijvingen van na te streven competenties in het kader van onderwijsdoelstellingen en vereiste competenties in werksituaties. De methodologie van deze vertaalslag komt centraal te staan.

2.6.2. Onvoldoende bekendheid met de mogelijkheden van de procedure

Een andere reden voor het beperkte succes voor de VAP-procedure wordt toegewezen aan de onvoldoende bekendheid die aan de procedure werd meegegeven: « *Ce peu de succès est souvent attribué à la confidentialité de sa médiatisation* »¹⁶³.

2.6.3. Moeilijke formalisering van verworven competenties

In een valideringsprocedure wordt aan de kandidaten gevraagd dat ze een dossier samen stellen over hun verworven competenties. Dit veronderstelt dat zij, ten eerste, zich bewust zijn van al hun competenties, ten tweede dat zij deze competenties in de verwachte verwoordingen kunnen omzetten en « coderen ». Een jury zal immers zijn oordeel uitspreken over de « waarde » van de « aangetoonde » competenties.

Michel Feutrie drukt het als volgt uit : « *La question-clé posée par la validation des acquis professionnels dans une perspective diplômante est celle de l’articulation entre les savoirs, les compétences nées de l’expérience et les savoirs que l’on peut qualifier « d’académiques ».* Cela veut dire que l’on va tenter d’établir une correspondance entre d’une part des compétences manifestées par un individu, avec un certain niveau d’expertise, dans une activité concrète, dans un environnement et un contexte particulier, et d’autre part des connaissances présentées, le plus souvent, en termes de contenus et de programmes, découpés de façon classique en disciplines. Mais il n’y a pas de lien direct, de correspondance stricte entre les deux champs, il faut donc construire une démarche qui va permettre de repérer, non des équivalences, mais des similitudes »¹⁶⁴.

In het verlengde van deze omschrijving moeten we de uitspraak van A.M. Charraud zien dat de moeilijkheden voor het succesvol beëindigen van een VAP-procedure voor kandidaten eerder bestaan uit “à entrer dans une procédure où ce qui est évalué peut sembler davantage lié à une capacité à formaliser qu’à celle d’un savoir faire”¹⁶⁵.

Ervaring is moeilijk « formeel » weer te geven. Vaak wordt gezegd dat een VAP-procedure eerder weergeeft in welke mate kandidaten in staat zijn hun competenties onder woorden te brengen, dan dat ze de werkelijke competenties weergeeft. De schriftelijke weergave is eveneens een kritisch punt: « *La description imposée par la validation des acquis*

¹⁶² Feutrie, M., *Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel – France, Rapport National*, op. cit., p. 35.

¹⁶³ Charraud, A.M., *La validation des acquis d’expérience en France et en Europe, Article pour la Revue Personnel*, 25 avril 2001.

¹⁶⁴ *Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel, France, op. cit.*, p. 34-3 *Identification, validation et accréditation de l’apprentissage antérieur et informel – France, Rapport National, op. cit.*, p. 35.

¹⁶⁵ Charraud, A. M., *La validation des acquis d’expérience en France et en Europe, Article pour la Revue Personnel*, 25 avril 2001.

*professionnels exige du candidat capacité d'analyse et distanciation susceptibles de permettre la verbalisation de l'activité»*¹⁶⁶.

Het is begrijpelijk dat voor lager geschoolde kandidaten de verbalisering van competenties nog moeilijker is. In het hoger onderwijs zou de samenstelling van het dossier zo geen probleem vormen.

Het element van het samenstellen van het dossier verhoogt de drempel. **De « bewijsvoeringsmethode» zou in de Franse benadering het grote struikelblok vormen in een veralgemeende toepassing van de wettelijke voorzieningen**

In 1997 lanceerde het ministerie van Arbeid en Solidariteit experimenten rond de certificering van professionele experimenten (CCP-experimenten, Certificats de Compétences Professionnelles). Dit waren experimenten in de bedrijven waarbij gedragsobservatie mogelijk werd. Daarnaast lopen er eveneens experimenten ingericht door de handelskamers (chambres de commerces) rond het afleveren van ondernemingsgebonden competentie-certificaten (CCP)¹⁶⁷. Certificaten op bedrijfsniveau krijgen de benaming mee “Certificats de Compétences en Entreprise” (CCE)¹⁶⁸. Ze worden ontwikkeld door de Association pour la certification des compétences professionnelles (ACCP) op initiatief van de ACFCI en kamers voor handel en industrie. Deze certificaten zijn gebaseerd op proeven in de onderneming. Er wordt een Europese kwaliteitsnorm toegepast. Ook daar wordt dus “observatie op de werkplaats” uitgevoerd. Deze experimenten moeten het terrein verkennen om andere bewijsvoeringsmethoden dan de “dossier constructie” mogelijk te maken. De nieuwe VAE-wet zou de valideringsprocedure voor de sectorale certificaten openen (CQP's) (worden onder punt 2.9 behandeld). Op basis van de evaluatie van die experimenten zou men overwegen “observatie op de werkplaats” mogelijk te maken¹⁶⁹. Hiermee zou men overstappen van een certificeringspraktijk in een onderwijssetting naar een certificeringspraktijk in een arbeidsetting. In de Franse context wordt hiervan gezegd dat het een “revolutionaire” verandering zou betekenen¹⁷⁰. Het is dus mogelijk dat in de toekomst in de sectoren en bedrijven wordt overgestapt naar deze, voor Frankrijk, nieuwe vorm van bewijsvoering. De gevolgen voor de arbeidsverhoudingen worden op het ogenblik volop onderzocht¹⁷¹. Blijkbaar groeien de Franse en de Britse bewijsvoeringsmethoden naar elkaar toe, althans wat de context-gebonden certificeringen betreft. Dit alles toont aan hoe centraal de methode-keuze problematiek en de keuze van de locus van bewijsvoering cruciaal is bij het installeren van een EVC-systeem.

2.6.4. De vertaalslag van competenties naar de standaard (diploma's)

De problematiek van de beperkte opname van de VAP-procedure zou ook te maken hebben met de moeilijke vertaalslag van competenties naar diploma's. Deze vertaalslag belemmert een uitgebreide toepassing van de validerings- en certificeringspraktijk: *‘La validation des acquis vient complexifier un débat dont les termes sont, sinon partagés par tous, du moins*

¹⁶⁶ Ravat, D., La validation des acquis professionnels, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 140, 1996.

¹⁶⁷ Colardyn, D., Certification des compétences professionnelles en entreprise: enjeux et possibilités ?, *Actualité de la formation Permanente*, n° 166, mai-juin 2000.

¹⁶⁸ Colardyn, D., Certification des Compétences Professionnelles en Entreprise, enjeux et possibilités ?, *Actualité de la formation permanente*, n° 166, mai-juin, 2000.

¹⁶⁹ Liaroutzos, O. Sulzer, E., Besucco N., Lozier F., La Validations des qualifications, Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ?, *Céreq Bref*, juillet-août, n° 177, 2001.

¹⁷⁰ Besson, V., Validation des acquis de l'expérience, Une petite révolution culturelle, *Entreprise Formation*, n° 124, mars-avril, 2001.

¹⁷¹ Een belangrijke stap in deze context is de CAO die in 1990 in de staalnijverheid werd afgesloten het akkoord ACAP 2000 genoemd: “Les syndicats face à la logique Compétence: nouveaux risques, nouveaux enjeux”, *Céreq Bref*, n° 173, maart 2001.

admis comme éléments de discussion. Le système de formation professionnelle français en effet ne prépare pas à des emplois concrets, mais construit des potentiels qui doivent être adaptés par l'entreprise à des systèmes et contraintes spécifiques. La validation des acquis, elle, part de la pratique professionnelle, elle tente d'identifier des compétences réelles et d'extraire par cette analyse les éléments qui vont permettre de décerner des unités, des modules dans des dispositifs de formation formalisée. Au moment où insensiblement on glisse d'un dispositif de classification et de progression, encore fortement appuyé sur les diplômes ou les titres, vers un système prenant pour base les compétences, considérées comme plus représentatives des capacités réelles des individus, voilà un dispositif qui propose une mise en correspondance des compétences et des diplômes, et donc qui introduit des grilles de lecture qui permettraient éventuellement de maintenir des correspondances plus dynamiques entre les systèmes»¹⁷².

Het “lezen” van reële capaciteiten, van ervaring is moeilijk, vooral als het diploma de standaard is. De capaciteiten van diegenen die de “lezing” moeten doorvoeren zijn dus eveneens cruciaal. In een zekere zin kwamen deze problematiek ook reeds tegen in Groot-Brittannië toen we erop wezen dat assessoren geaccrediteerd worden voor hun assessorschap. er wordt dus zeker professionaliteit verwacht bij de “lezing” van competenties en standaarden.

2.6.5. Samenstelling van de jury's

Een ander struikelblok zou de deelname aan de beoordelingsjury's zijn. M. Feutrie wijst erop dat de deelname van de professionelen aan de jury's en commissies een probleem vormt. Hij zegt dat heden ten dage deze deelname aan jury's te veel afhangt van « la bonne volonté » van de ondernemingen om hun werknemers tijdens de werktijd te laten vertrekken om hun bijdrage te leveren aan jury-activiteiten. Hij stelt dat er zich twee problemen stellen. Ten eerste zou de deelname aan de jury's voor iedere werknemer, aan wie gevraagd wordt deel te nemen, moeten open staan. Deelname zou niet mogen afhangen van de eenzijdige beslissing van ondernemingen of van de vrijwilligheid van de werknemer die omwille van hun hiërarchische positie niet in staat is over zijn tijdsbesteding te beslissen. « *On pourrait par exemple ouvrir pour la validation des acquis professionnels un droit au congé-examen pour les salariés désignés pour participer aux jurys* »¹⁷³. De andere kwestie is deze van de kost van de afwezigheid van de werknemer voor de onderneming. De ervaring heeft uitgewezen dat deelname aan de activiteiten verbonden met de deelname aan jury's tijdrovend is (discussies, individuele gesprekken). Hij stelt voor dat een regeling zou worden uitgewerkt om ondernemingen te vergoeden voor het uitsturen van werknemers naar jury's. « *Le second problème c'est celui de l'intégration de la validation des acquis au droit du travail, à l'instar du bilan de compétences. Si l'on veut entrer dans une procédure faisant une plus large place à la préoccupation de reconnaissance de l'expérience, il y a peut-être lieu d'envisager sur le même plan toutes les démarches conduisant à cette réponse* »¹⁷⁴.

2.7. Homologatie

Naast de herkenning en de validering is er nog de mogelijkheid titels of diploma's te laten homologeren. Deze regeling werd in 1971 door een wet ingesteld (wet van 16 juli 1971). Een homologatie bestaat eruit dat wordt uitgesproken waar een titel of diploma zich situeert in de hiërarchie van de opleidingen. Gehomologeerde titels worden afgeleverd door een Technische

¹⁷² Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, *op. cit.*, p. 54.

¹⁷³ Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, France, *op. cit.*, p. 60-61.

¹⁷⁴ *Ibid.*

Interministeriële Commissie. Het kan gaan om titels verworven via initiële vorming, de permanente vorming of in het kader van leerwerkplaatsen. De homologatie zou gebeuren op basis van een homologatielijst. Deze homologatielijst bestaat niet in zijn volledigheid. Dit kan gebeuren op vraag van de privé- of publieke organismen. Zij kadert in de context van de regeling van de permanente vorming¹⁷⁵. Met de VAE-wet zou deze homologatiecommissie worden afgeschaft.

2.8. Diplomen en certificeren

Zowel het ministerie voor Nationale Opvoeding, het ministerie van Tewerkstelling, het Ministerie voor Landbouw als het ministerie voor Jeugd en Sport kunnen diploma's afleveren. Ieder ministerie hanteert zijn eigen referentiekader (standaard). Het ministerie van arbeid kan CCP's afleveren (Certificat de Compétences Professionnelles). Deze worden meestal voorbereid in de schoot van de AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes). De AFPA is het belangrijkste organisme voor permanente professionele vorming in Frankrijk. Het werkt met publieke fondsen. Hieronder vallen de zgn. **GRETA-attesten** (organisaties van Nationale Opvoeding die instellingen voor permanente vorming groeperen) en de AFPA.

2.9. Sectorale certificaten – de certificaten van de sociale partners

De certificats de qualification professionnelle - CQP

Een vrij recente ontwikkeling is de mogelijkheid voor de sectoren (geleid door paritaire commissies van de sociale partners) om een Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) toe te kennen¹⁷⁶. Deze praktijk is in de jaren '80 ontstaan en was een antwoord op de jeugdwerkloosheid. Het zijn in feite certificaten die worden afgeleverd nadat jongeren (tussen de 16 en 25 jaar) een alternerend leerprogramma hebben gevolgd. Zij worden "contrat de qualification" genoemd of "des contrats d'insertion en alternance".

Aanvankelijk werd deze praktijk "conventioneel" geregeld (in bedrijfs-, sectorale of interprofessionele CAO's). Later werd het geheel wettelijk omkaderd (wet van 24 februari 1984). Artikel L. 980-2 van de Arbeidscodex biedt aan bedrijfstakken de mogelijkheid om professionele kwalificaties te definiëren. Deze titels erkennen over het algemeen competenties die zijn verworven via opleidingen in de sectoren.

De gecreëerde titels kaderen binnen het classificatiesysteem van de collectieve overeenkomsten. Deze praktijk werd ook in het leven geroepen om tegemoet te komen aan specifieke behoeften van ondernemingen of sectoren (de opkomst van nieuwe technologieën of nieuwe vormen van organisatie van arbeid).

Individueen kunnen CQP's verwerven via een "contrat de qualification", een vorming in het kader van een bedrijfsopleidingsplan, een individueel scholingsverlof. Soms kunnen ook werkzoekenden een CQP bekomen, op basis van een beroep dat ze hebben uitgeoefend. Ook via omscholing kan men een CQP verwerven. Vaak verloopt de vorming in het kader van het alternerend leren werken (i.g.v. een contrat de qualification). De sectoren hebben een verschillende beleid ontwikkeld in de manier waarop die CQP's worden gecreëerd. Ze hebben gemeen dat ze gebaseerd zijn op een verwerving, evaluatie en valorisatie van competenties in

¹⁷⁵ Bonami, J.F., *Valider les acquis professionnels, Vers un "diplôme" de l'expérience*, Collections Développement et emploi, Editions d'Organisation, Paris, 2000, p. 37.

¹⁷⁶ Zie ook hoofdstuk 5.4.5. b) van het tweede deel.

een werksituatie. Beroepsgenoten zijn sterk verbonden met de evaluatie van de verworven competenties. Het gaat dus om certificaten die in staat stellen “ervaring” te certificeren. De opleiding kan worden verzorgd door allerlei typen van organismen, al dan niet verbonden aan het beroep. Ze moeten zich wel hebben onderworpen aan de evaluatieprocedures en aan de regels die zijn vastgelegd door de bevoegde paritaire commissies (Commissions Paritaire Nationales de l’emploi).

Oorspronkelijk werden deze titels gecreëerd voor de opleiding van jongeren, maar nu worden ze ook meer en meer gebruikt om volwassenen op te leiden.

Het aantal CQP’s wordt geschat op 700¹⁷⁷. De belangrijkste sectoren die zulke CQP’s gecreëerd hebben, zijn de staalindustrie en mijnbouw, verkoop en herstelling van auto’s, chemische nijverheid, steengroeven, landbouw en voedingsindustrie, plastechnijverheid, hotelindustrie, pleziervaart, meubelindustrie, ...

Laten we er nog even op wijzen dat met de nieuwe VAE-wet validering (dus verkorte leerweg) nu ook mogelijk zou worden voor deze CQP’s. De CQP’s zullen wel aan bepaalde voorwaarden moeten voldoen (o.m. neergelegd zijn in het nationaal depot)¹⁷⁸.

2.10. Discussie over de andere certificeringen dan deze van nationale opvoeding

In het diplomagerichte Frankrijk woedt een hevige discussie over de relatieve waarde en de zin van het certificeren van niet door het onderwijs geproduceerde kennen en kunnen. Enerzijds worden de CQP’s beschouwd als de certificatievormen die het meest rekening houden met de technologische en arbeidsorganisatorische veranderingen¹⁷⁹. Anderzijds schetste in 1998 schetste Vincent Merle de situatie als volgt : “(...) *il est très peu probable que se développe rapidement en France un système qui constituerait une véritable alternative au système de certification de l’Education nationale. Au mieux, on risque de créer une grande confusion. Au pire on déstabiliserait le système actuel sans arriver à reconstruire un système crédible et efficace*”¹⁸⁰.

¹⁷⁷ Groupe National de Liaison des CIBC, *op. cit.*, p. 42.

¹⁷⁸ Voor meer informatie hierover verwijzen we naar het tweede deel van dit rapport, 5.4.5.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ Merle, V., L’Evolution des systèmes de validation et de certification, Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?, *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril 1998

Tabel 2.10. Aantal per jaar (1999) afgeleverde diploma's, titels of andere certificaten

Emploi (Emploi)	Solidarité	41 000	5,6 %
Emploi Solidarité (Santé)		36 000	4,9 %
Emploi Solidarité (Aff. Soc.)		12 000	1,6 %
Agriculture		70 000	7,4 %
Autres Ministères		29 000	3,9 %
Organismes consul. privés	et	36 300	4,9 %
CPNE (CQP)		6.500	0,9 %
Education Nationale		522 670	70,8 %
Total		753 470	100,0 %

Volgens Bonami¹⁸¹ zijn de CQP's historisch in een conflictuele sfeer en in tegenstelling met de diploma's van Nationale opvoeding gegroeid. Anne-Marie Charraud zegt hierover evenwel het volgende: *‘ils ne sont pas en concurrence totale ou globale vis-à-vis des diplômes de l'Education nationale et ne constituent pas non plus une spécialisation à des diplômes professionnels, il s'agit plutôt de démarches et dispositifs d'accès à la qualification’*¹⁸².

Het succes van de bedrijfstakgewijze certificering (7000 certificaten per jaar¹⁸³) van de laatste jaren maakt dat de evaluatie van de alternatieve certificeringen iets anders aan het worden is. *‘La mise en oeuvre de contrats de qualification (...) a largement contribué à la construction d'un espace concurrentiel des certifications. L'acceptation d'autres formes de certifications que les diplômes comme finalité de formation pour l'acquisition d'une qualification a entraîné une dynamique que semble s'accélérer actuellement et entraîner une dynamique que semble accélérer actuellement et entraîner des pratiques où les principes de l'alternance et de la validation des acquis de l'expérience constituent les supports privilégiés de leur développement’*¹⁸⁴

Anne Marie Charraud¹⁸⁵ meent dat Frankrijk drie officiële systemen van professionele certificering kent, met elk zijn eigen functie en doelstelling. Zij meent dat men die drie vormen best naast elkaar laat bestaan.

De eerste vorm van erkenning zijn de diploma's van Nationale Opvoeding : diploma's van het secundair onderwijs, het hoger universitair onderwijs, de ingenieursscholen, de CNAM. Deze diploma's getuigen enerzijds van de technische capaciteiten, methodologische en procedurele kennis, maar anderzijds ook van algemene kennis. Hierbij gaat het om algemene kennis die onontbeerlijk is voor een individuele evolutie op lange termijn.

De tweede vorm van erkenning zijn de diploma's en gehomologeerde titels. De diploma's en gehomologeerde titels attesteren de onmiddellijk inzetbare capaciteiten, methodologische en

¹⁸¹ Ibid., p. 44.

¹⁸² Charraud, A.M., Pesonnaz, E., Venau, P., Les certificats de qualification professionnelle (CQP). Construction des référentiels et mise en oeuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agro-alimentation, Marseille, Céreq, 1998, Documents n° 132, série synthèses, geciteerd in J.F. Bonami, op. cit., p. 46.

¹⁸³ Bonami, J.F., *Valider les acquis professionnels*, Vers un “diplôme” de l'expérience, Paris, 2000, p. 15.

¹⁸⁴ Les éléments du diagnostic, Chapitre 6, “Certification et validations des acquis”, p. 226.

¹⁸⁵ La Qualification tout au long de la vie, Programme Léonardo Da Vinci, Projet VAP Entreprise, 4 avril, 2001.

procedurele kennis. Deze kennis kan worden toegepast op een professioneel gebied, in meerdere professionele situaties. Het betreft hier een minder grote variëteit aan situaties dan de diploma's van nationale opvoeding. Ze getuigen niet van algemene kennis, tenzij onmiddellijk toegepast op een bepaald professioneel domein.

De derde vorm zijn de CQP's (certificats de qualification professionnelle). Dit zijn certificaten van professionele kwalificatie die getuigen van een "onmiddellijk operationeel vermogen aan werkposten" in de ondernemingen en in een bedrijfstak. De bedrijfstakken maken de beroepsprofielen zelf. Deze certificaten vormen signalen van een bijzondere kwalificatie. Zij getuigen van de capaciteit tot het concrete handelen in specifieke situaties. Deze vorm van certificeren is gericht op het "leesbaar maken" van de professionele identiteiten.

De idee van het naast elkaar laten bestaan van verschillende vormen certificaten is belangrijk. We hebben gezien dat men in Groot-Brittannië de grootste moeite heeft om de niet-contextgebonden competenties te certificeren. De vraag is of de Franse differentiatie op die vlak een oplossing biedt.

2.11. Naar een nieuw kwalificatieraamwerk ?

Naar aanleiding van het open trekken van de valideringsmogelijkheid naar de bedrijfscertificaten is er nu een discussie ontstaan rond de onderlinge verhouding tussen de verschillende beroepsprofielen. Er wordt gepleit voor een homogenisatie van beroepsprofielen¹⁸⁶. De bedrijfstakken hebben tot hiertoe zelf hun profielen opgesteld. Wil men met het valideren de mobiliteit op de arbeidsmarkt begeleiden, dan wordt het noodzakelijk geacht dat men gemeenschappelijke eenheden tussen de verschillende beroepen kan opsporen. Het gaat hier wel degelijk over het in verbinding brengen van de sectorale certificaten. de diploma's staan hier buiten discussie.

Illustratief voor deze behoefte is de onderzoeksopdracht die de MEDEF (Mouvement des Entreprises de France) aan CEREQ (Centre de Recherches sur les Qualifications) heeft gegeven om na te gaan op welke wijze een valideringsmaatregel voor de professionele kwalificaties, geleid door de sociale partners, toegankelijk zou kunnen gemaakt worden voor alle werknemers. Zowel de problematiek van een sectoroverkoepelende standaard als de problematiek "wijze" van valideren zal in het onderzoek aan bod komen "*En s'efforçant d'écarter toute situation qui pourrait rappeler un examen, il s'agirait de combiner deux ou trois modalités d'évaluation jugées les plus adéquates – entretien, test, observation, simulation, dossier ... - selon le public, mais aussi en fonction des objectifs de la validation qui peut viser un mobilité intra-entreprise, intra-sectorielle ou intersectorielle*"¹⁸⁷.

Hiermee is duidelijk gesteld dat men de lineaire methodologie van de dossier-constructie opnieuw in vraag stelt. Dit houdt verband met de op stapel staande VAE-wet waarbij de valideringsprocedure wordt opengesteld voor sectorale certificaten. Blijkbaar houdt men er rekening mee dat verschillende methoden zullen mogelijk zijn. De keuze laat men afhangen van de objectieven en van het doelpubliek. De problematiek van de methode-keuze zal niet uit de weg kunnen worden gegaan als men een EVC-systeem wil installeren in Vlaanderen.

¹⁸⁶ Liaroutzos, O. Sulzer, E., Besucco N., Lozier F., La Validations des qualifications, Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ?, *Céreq Bref*, juillet-août, n° 177, 2001.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 3.

Tegelijkertijd wijst de bovenvermelde studieaanvraag ook aan dat men twijfels heeft over de consistentie van de door de sectoren opgestelde standaarden. Eerder uitgevoerd onderzoek¹⁸⁸ wijst uit dat de sectorale standaarden tenderen naar zeer globale en niet naar analytische beschrijvingen van beroepsvereisten, dat competenties vaak gelijk worden gesteld met « activiteiten » en dat aanvullende competenties niet voldoende vermeld worden. Er stelt zich een groot probleem van « overdraagbaarheid » van de in de sectorale standaarden beschreven competenties.

Dezelfde kritiek leeft trouwens ook ten aanzien van de bedrijfscertificaten. Grote ondernemingen hebben inderdaad een certificeringspraktijk ontwikkeld. Ook ten aanzien van deze ontwikkeling stelt zich het probleem van de overdraagbaarheid: *“Ces outils ont toute leur pertinence dans le seul cadre des entreprises qui les développent. Ils sont en revanche peu opérants dès lors qu’est recherchée l’optimisation des possibilités de transfert des compétences d’une entreprise à l’autre ou, plus généralement, lorsqu’est souhaitée une objectivation externe pour une usage interne”*¹⁸⁹.

Het is weer de overdraagbaarheid, zoals in Groot-Brittannië die centraal komt te staan.

2.12. Conclusies

Frankrijk heeft een zeer gediversifieerde EVC-praktijk. Vooreerst kent het een praktijk van competentiebalansen en van professionele projecten in daartoe door de overheid ondersteunde en gecontroleerde competentiecentra. Het betreft hier een doordachte wijze van herkennen van competenties, met het oog op een arbeidsmarktoriëntatie. Vervolgens is er de mogelijkheid om in alle onderwijsinstellingen (van universitair tot beroeps- en technisch) studieduurverkorting te verkrijgen op basis van opgedane beroepservaring. Het betreft hier de VAP-procedure (Validation de Acquis Professionnels). Het samenstellen van een dossier dat de bewijsstukken van zijn actiecapaciteit moet leveren, vormt daar de kern van de procedure. Binnenkort zal men die studieduurverkorting wellicht ook kunnen bekomen op basis van ervaring opgedaan in de informele sfeer. Integrale certificering van ervaring is dan theoretisch niet uitgesloten. Concrete beroepservaring zelf kan op het ogenblik worden gecertificeerd via de sectorale kwalificaties (CQP’). Deze zijn op het ogenblik overigens in opgang.

De toegang tot deze voorzieningen is een individueel recht en dit is vanuit rechtvaardigheidsstandpunt een positief element.

Deze voorzieningen worden slechts in beperkte mate gebruikt. Dit beperkte gebruik heeft te maken met een maatschappelijke discussie die het land reeds een aantal decennia voert, met de methode (dossierconstructie) en met de moeilijkheden verbonden met de vertaalslag van competenties naar inhouden van vormingsprogramma’s (diploma’s), en met de rol van diploma’s in het loongebouw (loonclassificatiesystemen).

De discussie rond het belang van het diploma heeft te maken met het kennisbegrip dat men hanteert en met de wijze waarop men kennis wil “signaleren” naar de buitenwereld. Vooreerst is er de dominantie van het diploma-begrip. In Frankrijk leeft de tendens sterk om het diploma-concept te beschermen. Het diploma-concept houdt in dat mensen zo worden gevormd dat ze competenties meekrijgen die niet alleen gericht zijn op het “hic et nunc” functioneren, in een werksituatie, maar ook op het kunnen evolueren op termijn. In feite wil men met het diploma-concept het algemeen vormend karakter van onderwijs bewaken, alsook de transversale competenties.

¹⁸⁸ Bonami, J.F., *Valider les acquis professionnels, Vers un “diplôme” de l’expérience*, Collections Développement et emploi, Editions d’Organisation, Paris, 2000, p. 48

¹⁸⁹ Bonami, J.F., op. cit., p. 64.

Het gebruik van diploma's stelt evenwel problemen op het vlak van de vertaalslag van de reëel vastgestelde competenties naar diploma's. Competenties en diploma's laten overeenstemmen is een moeilijke oefening. Deze oefening succesvol kunnen doorvoeren is een capaciteit op zich en vereist professionaliteit.

Frankrijk gebruikt de dossierconstructie met voorlegging aan een jury. Rond de geschiktheid van de samenstelling van het dossier als methode om competenties te bewijzen beginnen nu twijfels te rijzen. Sommigen beginnen zich af te vragen of het samenstellen van een dossier niet meer wijst op de capaciteit om zijn competenties op papier te kunnen zetten of om ze onder woorden te kunnen brengen dan op de aanwezigheid van die competenties zelf. Op het ogenblik rijzen vragen over de efficiëntie van deze methode bij lager geschoolden. In de sectorale en bedrijfs Certificeringspraktijk begint men nu "observatie op de werkplaats" als methode van vaststellen van competenties te gebruiken. Wellicht is een gedifferentieerde aanpak, gekoppeld aan een doelgroepenbeleid, het meest aangewezen. Desalniettemin heeft Frankrijk een goede institutionele flankering voor het herkennen van competenties, nl. de competentiecentra (Centres (Interinstitutionnels) de Bilans de Compétences). Hier worden de individuen op een zeer voorzichtige wijze bewust gemaakt van hun potenties, met veel oog voor respect van de persoonlijke integriteit. De begeleiding is hier sterk geprofessionaliseerd. Interessant aan deze aanpak is dat er ook een oriëntatie op de arbeidsmarkt bijhoort, alsook een begeleiding tot realisatie van een professioneel plan. Werkenden vinden hierin ook regelmatig een ondersteuning om een opleidingsplan uit te werken. Het blijken trouwens veel individuen op beroepsactieve leeftijd te zijn die van zulk een dienst gebruik maken. Ook jonge werklozen en eerder lager geschoolden (vaak vrouwen) zijn aangetrokken tot zulk een balansprocedure. Het bereik van de groepen is sterk beïnvloed door de (financiële) overheidsondersteuning. De koppeling naar een certificeringsprocedure blijkt zwak te zijn.

De idee om competentiecentra op de Vlaamse arbeidsmarkt in te richten lijkt ons een interessant onderdeel te kunnen zijn voor het Vlaamse arbeidsmarktbeleid. Kwaliteitscontrole, top-down doorstroom van informatie over methoden en technieken, alsook monitoring (statistische opvolging) zouden van bij de aanvang van zulke dienst kunnen ontworpen worden. Hierbij kan ook gedacht worden aan een "kwaliteitslabel" of erkenning voor competentiecentra.

Duidelijke procedures en stimulering naar een certificeringstraject lijken ons eveneens een onderdeel te zijn voor zulk een competentiebeheer op de arbeidsmarkt.

Wat de certificeringspraktijk zelf betreft, lijkt Frankrijk een mooie oplossing te bieden voor de problematiek van de context- en niet contextgebonden certificering. Door verschillende vormen van certificering naast elkaar te laten bestaan (diplomering, gehomologeerde titels en sectorale certificaten) moet dit land minder op zoek gaan naar nieuwe wegen om de niet-contextgebonden certificering mogelijk te maken. Frankrijk lijkt wel een probleem te hebben inzake de coördinatie van de verschillende vormen van certificaten. De overheid pakt dit probleem op het ogenblik aan door in de nieuwe VAE-wet het nationaal repertorium voor beroepsprofielen te voorzien.

In Frankrijk is de discussie over een nieuw classificatieraamwerk geopend. Op dit vlak is zeer recentelijk studiewerk van start gegaan. De vraag die in het nieuwe onderzoek eveneens wordt behandeld is het ontwikkelen van een "format" voor het opstellen van beroepsprofielen. In Frankrijk kan iedere sector zijn beroepsprofielen naar eigen denken opstellen. Door de beroepsprofielenwerking in de SERV (Sociaal Economische Raad van Vlaanderen) heeft Vlaanderen op dit terrein alvast geen probleem. De beroepsprofielen worden daar aan de hand van een door de SERV opgestelde "format" opgesteld. Het gevraagde classificatieraamwerk zou ook de wildgroei in sectorale titels moeten tegengaan. Frankrijk heeft ook nog geen

plaats weten te geven aan de bedrijfscertificaten. De transfer-capaciteit van de in die certificaten vastgelegde competenties wordt in twijfel getrokken.

Voor wat betreft het effect van de valideringsprocedures (vrijstellingenbeleid gekoppeld aan diplomering) op de arbeidsmarktpositie van de individuen is er op dit ogenblik geen volledig zicht. Een eerste onderzoek wijst uit dat het vooral de arbeidsmarktpositie van werkenden consolideert.

Hoofdstuk 3. Nederland

3.1. Maatschappelijke vormgeving

3.1.1. Historische wortels en doelstellingen

a) *Instream in het onderwijs*

Het EVC-gebeuren in Nederland is jong. Het concept kreeg in dit land vorm toen begin jaren negentig in de Nederlandse onderwijsmiddens de behoefte groeide om meer jongeren en volwassenen in het onderwijs te laten instromen. Men wilde dit mogelijk maken door de erkenning van elders verworven kwalificaties. In 1993 startte de Commissie ‘Erkenning Verworven Kwalificaties’ (Commissie Wijnen). Deze commissie was door het ministerie van onderwijs in het leven geroepen. In maart 1994 bracht ze een rapport uit dat de titel droeg ‘Kwaliteiten erkennen’. Daarin werd formele kwalificering of certificering met civiel effect benadrukt. Deze beleidspiste zou een antwoord moeten bieden op de behoefte om het reguliere onderwijs toegankelijker te maken.

Scholen, landelijke organen voor beroepsonderwijs zetten EVK-experimenten op.

b) *Employability*

In het actieprogramma van Paars-1 werd EVC-ontwikkeling als een belangrijke doelstelling geformuleerd en kreeg het een economische doelstelling mee. EVC zou deel gaan uitmaken van de zgn. *employability-agenda*. In het najaarsoverleg van 3 december 1998 stelde het kabinet aan de sociale partners voor om samen een aantal maatregelen en activiteiten op het gebied van de employability van de beroepsbevolking te ontwikkelen. Competentie-ontwikkeling wordt gezien als een belangrijk element in de economische ontwikkeling van Nederland. Een belangrijke uitspraak in het actieprogramma was dat de werkplek meer als leerplek zou moeten worden gebruikt. De opgedane ervaringen zouden zichtbaar moeten worden gemaakt.

Inmiddels liepen de experimenten verder, niet enkel op initiatief van scholen, maar nu ook op initiatief van arbeidsbureaus, bedrijven en sectoren. Dit laatste als gevolg van akkoorden tussen de sociale partners.

In 1999 stelde de Minister van economische zaken een werkgroep samen met de betrokken departementen Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, LNV, Sociale Zaken en Werkgelegenheid en de sociale partners (VNO/NCW, MKB-NL, NL en CNV). In februari 2000 bracht deze werkgroep haar rapport uit “De Fles is halfvol”. Dit rapport formuleert de uitgangspunten, doelstellingen toepassingen voor het EVC-gebruik. De laatste belangrijke stap is de oprichting, begin 2001, van het EVC-Kenniscentrum. Het kenniscentrum illustreert de wens van de Nederlandse overheid om aan EVC een brede toepassing te geven. Het Kenniscentrum heeft opdracht om de toepassing van de EVC-systematiek op het niveau van de branches en sectoren te stimuleren. Het krijgt drie hoofdfuncties mee: een expertisefunctie, kennisontwikkeling en –overdracht en een netwerkfunctie.

c) Voorwerp van sociaal overleg

In Nederland evolueerde de EVC-gedachte op korte tijd van een onderwijsdoelstelling naar een economische doelstelling. De motieven achter het gebruik van de ervaringsmethodiek zijn loopbaanperspectief van de werknemers en inzetbaarheid van het personeel. De koppeling van EVC met een “employability-aanpak” zal vanaf 1998 een constante worden in het Nederlandse sociaal-economische overleg.

In maart 2001 brengt de Stichting van de Arbeid een nota uit “Werk maken van Employabilitybeleid”¹⁹⁰. Onder het hoofdstuk “Employabilitybeleid: stand van zaken en recente ontwikkelingen” wordt herinnerd aan de afspraken van het Najaarsoverleg van 1998. De sociale partners herhalen dat “hoge prioriteit dient te worden gegeven aan uitbreiding van mogelijkheden voor leer-/ werktrajecten, met name voor jongeren die hun opleiding vroegtijdig afbreken, introductie en verspreiding van mogelijkheden tot erkenning van Elders Verworven Competenties en het uitwerken van scenario’s ter bevordering van de employability van werkenden en werkzoekenden zonder startkwalificatie”¹⁹¹. De nota stelt dat de collectieve arbeidsovereenkomst een belangrijk instrument is in het kader van de bevordering van employability. In deze context verwijst ze naar een onderzoek van de Arbeidsinspectie van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid naar de aanwezigheid van CAO-bepalingen die als een element van een employabilitybeleid kunnen worden aangemerkt. Ze verwijst naar vier hoofdelementen: scholing, scholingsverlof, bedrijfsontwikkelingsplannen en persoonlijke ontwikkelingsplannen¹⁹². Onder nieuwe(re) typen van CAO-bepalingen in het kader van employability-beleid vermeldt de studie “invoering van EVC-systemen”¹⁹³.

“De fles is halfvol” beschrijft de gewenste effecten met betrekking tot EVC het meest uitvoerig :

“verbeteren inzetbaarheid: het beter benutten van het individueel talent is de belangrijkste drijfveer achter EVC. EVC vergroot de mogelijkheid die het individu heeft op de arbeidsmarkt door te tonen welke competenties men reeds bezit en door te tonen hoe die competenties kunnen worden benut en versterkt.

Vraagsturing: het verbeteren van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt is essentieel voor het vormgeven van EVC. Om de inzetbaarheid van mensen te verbeteren moeten functies op de arbeidsmarkt in competenties worden uitgedrukt. Deze competenties worden op hun beurt gekoppeld aan een leervraag. De onderwijsinfrastructuur moet transparant, flexibel en vraaggestuurd zijn teneinde het verlangde maatwerk richting individu en arbeidsmarkt te kunnen leveren.

Flexibilisering van het leren: het erkennen van elders verworven competenties geeft een stimulans aan het blijven leren, of een leven lang leren. De competenties kunnen nl. direct leiden tot certificeren, vrijstelling of diploma’s. De erkenningsmethodiek kan de bestaande competenties van mensen binnen of buiten het arbeidsproces zichtbaar of herkenbaar maken. Vanuit de wens om te komen tot optimale benutting deze competenties komt de flexibilisering van het leren in beeld; de klant, dat is de lerende, zal niet alleen willen leren maar beter weten dan nu hoe, wat, waarom bij wie en wanneer te leren.

Optimaliseren van leervormen: andere leeromgevingen en leervormen moeten worden vormgegeven en/of beter benut omdat EVC ook toont welke leeromgeving en/of –vorm het beste bij een individu past. Te denken valt aan (combinaties van) leren op de werkplek,

¹⁹⁰ Stichting van de Arbeid, *Werk maken van employabilitybeleid* !, publicatienr. 2/01, 15 maart 2001.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 9.

¹⁹² *Ibid.*, p. 10.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 12.

*mentoring/tutoring, zelfstandig leren, afstandsleren, e.a. Het erkennen van competenties zal noodzakelijkerwijs leiden tot een aanpassing van de bestaande kwalificatiestructuur in het beroepsonderwijs. De in de huidige kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs gehanteerde omschrijvingen sluiten niet altijd aan bij de in het bedrijfsleven gehanteerde omschrijvingen van competenties en zijn ook niet altijd leerwegaafhankelijk omschreven*¹⁹⁴.

Van een echt “systeem” is er, anno 2001, in Nederland nog geen sprake. Wel is er al wat EVC-praktijk ontwikkeld. Het is vooral interessant om Nederland in zijn beleidsmatige aanpak te bekijken. Vooral de uitbouw van het Kenniscentrum getuigt van het bewustzijn van de problematische aspecten van EVC en van de wens om deze problemen via kennisverwerving, studiewerk en uitwisseling van ervaringen op te vangen.

3.1.2. De toekomstplannen

In de Fles is Halfvol zet de overheid, samen met de sociale partners, de krijtlijnen uit voor de toekomst. De beoordeling van het Nederlandse “systeem” zal dus voornamelijk op deze maatschappelijke vormgeving berusten.

De Nederlandse overheid en sociale partners streven een breed draagvlak na voor EVC-toepassingen. Dit draagvlak ziet men groeien vanuit de opgezette experimenten. In de fles is halfvol benadrukt de Nederlandse EVC-werkgroep dat dit, daar waar de EVC-systematiek reeds in de praktijk bestaat, verder moet worden benut en daar waar EVC nog geen vlucht heeft juist een stimulans moet worden gegeven.

Om aan haar zienswijze vorm te geven richt de EVC-werkgroep zich op de drie volgende hoofddoelstellingen¹⁹⁵:

- het civiel effect van de resultaten van competentiebeoordeling.
- de toegankelijkheid van de EVC-procedure en het loskoppelen van waarden en opleiden
- het garanderen van de betaalbaarheid van de procedure.

Het is eveneens belangrijk erop te wijzen dat gedacht wordt aan het vormgeven van EVC via de installatie van een “**recht op assessment**”. De gesprekken over de invoering zijn op dit ogenblik aan de gang.

Op het vlak van de kwaliteitsborging van de EVC-beoordelingsprocedure verwacht de werkgroep voorstellen ten aanzien van de invoering van een competentie-standaard voor assessoren, de ontwikkeling van een kwaliteitszorgsysteem voor assessmentcentra en de invoering van een accreditering voor assessoren.

De EVC-werkgroep zegt ook dat een financieel en juridisch kader de EVC-systematiek moet ondersteunen¹⁹⁶. De sectoren worden opgeroepen afspraken op brancheniveau te maken over de manieren waarop mensen toegang kunnen krijgen tot assessment. Gesteld wordt dat afspraken in CAO's zouden kunnen worden gemaakt op het niveau van de besteding van beschikbare scholingsmogelijkheden¹⁹⁷.

In de ontwikkelingsfase van een EVC-systeem wordt overheidssteun in het vooruitzicht gesteld. De Fles is halfvol kondigt aan dat er zal worden nagegaan welke fiscale voorzieningen er voor bedrijven en individuen zijn. Een andere mogelijkheid die men ziet is een fiscale faciliteit voor het uitvoeren van assessment gericht op loopbaanbegeleiding.

De overheid wenst dat de EVC-systemen op langere termijn zichzelf zouden bekostigen. Voor werkzoekenden ziet men wel een blijvende verantwoordelijkheid voor de overheid.

¹⁹⁴ *De Fles is Half Vol.*, een brede visie op de benutting van EVC, Den Haag, oktober 2000, p. 10-11.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 43.

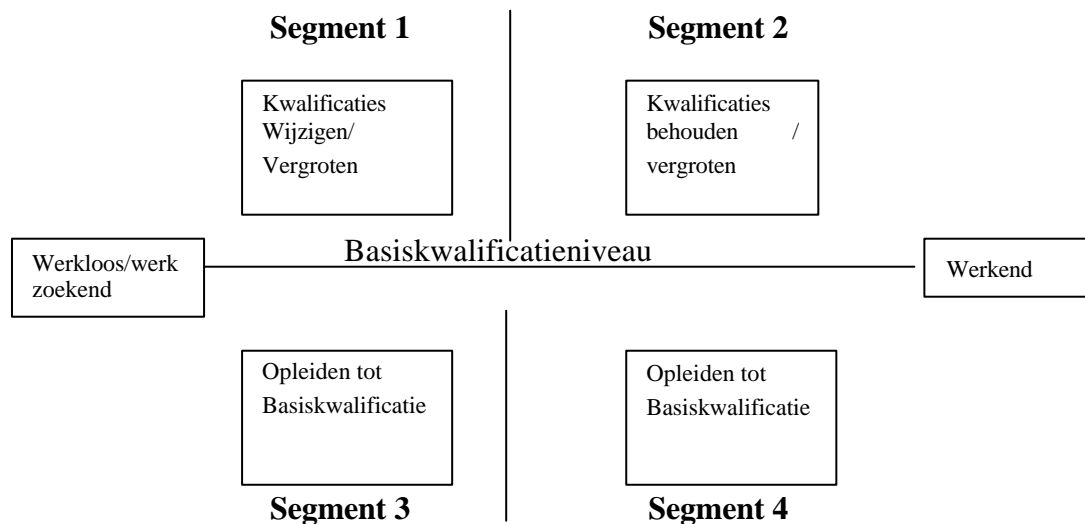
¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 18.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 18.

3.1.3. Doelgroepen

Het uitgangspunt voor de Nederlandse overheid is de zgn. kenniseconomie. Het wordt dan ook noodzakelijk geacht dat **eenieder, zowel werkenden als werkzoekenden**, zich snel en efficiënt nieuwe kennis en vaardigheden eigen maakt. Het werkkerrein wordt aan de hand van de Stichting van de Arbeid gehanteerde employability-segmenten aangeduid:

Meer dan basiskwalificatie



EVC richt zich op alle vier segmenten. Voor werklozen/werkzoekenden zonder basiskwalificatie verlaagt EVC de drempel om opnieuw te gaan leren door te erkennen dat ook werkzoekenden in het verleden competenties kunnen hebben verworven en door deze ook te erkennen als ze relevant zijn. Voor werklozen/werkzoekenden boven het niveau van basiskwalificatie kan EVC ervoor zorgen dat er bij een omscholingstraject of aanvullende scholing geen overlap ontstaat in wat individuen reeds aan competenties hebben en de competenties die een opleidingstraject worden aangeboden.

3.1.4. De onderdelen van het systeem

a) De standaard

De Nederlandse overheid streeft een zo groot mogelijk civiel effect na. Daartoe beveelt ze het gebruik van de landelijke kwalificatiestructuur van het beroepsonderwijs aan¹⁹⁸. Deze landelijke kwalificatiestructuur is gebaseerd op door de sociale partners opgeleverde en gelegitimeerde beroepsprofielen die in de schoot van de Landelijke Organen voor het Beroepsonderwijs (LOB's genoemd) worden gemaakt. Sociale partners zijn in deze organen, samen met de scholen, verantwoordelijk voor de opmaak van de kwalificatieprofielen/beroepsopleidingsprofielen. Voordat kwalificaties worden opgenomen in de landelijke kwalificatiestructuur dient een kwalificatie voor advisering te worden voorgelegd aan de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) die de landelijke organen adviseert. De ACOA is een onafhankelijk adviesorgaan. Daarna worden de kwalificaties ingediend bij de minister ter vaststelling. In hoofdlijnen volgt de minister het advies van de commissie.

¹⁹⁸ Voor een uitgebreide uiteenzetting verwijzen we naar hoofdstuk 5.3.2. a) van het tweede deel.

Gebruik van deze landelijke kwalificatiestructuur biedt een landelijke civiel effect voor de te behalen kwalificaties. Bij de opstart van de projecten werd deze landelijke kwalificatiestructuur ook vaak gebruikt. Ervaren werd dat deze kwalificatiestructuur evenwel niet altijd voldoet aan het competentiedenken dat bij EVC aan de grondslag ligt.

Toen in 1996 het beroepsonderwijs werd hervormd¹⁹⁹ (de volwasseneducatie, het voortgezet algemeen onderwijs voor volwassenen en het duaal beroepsonderwijs werden toen in één structuur ondergebracht) werd de Landelijke Kwalificatiestructuur zodanig hervormd dat deze gemakkelijker zou kunnen worden gebruikt voor de erkenning van verworven competenties²⁰⁰. In pilots werd bekeken hoe het competentiedenken in de kwalificatiestructuur kan worden ingevoerd. “Dit heeft als doel competenties die in de praktijk behaald zijn, gemakkelijker te kunnen vergelijken met competenties die behaald kunnen worden in het onderwijs en te stimuleren dat de kennis die in beide systemen over de beroepspraktijk aanwezig is, gedeeld wordt”²⁰¹.

De structuur van de Landelijke Kwalificatiestructuur is sterk geïnspireerd door de filosofie van het Britse NVQ-raamwerk : vier niveaus (een oorspronkelijk vijfde niveau – nl. niveau 1 – werd geschrapt). Niveaus 2, 3 en 4 slaan op het secundair beroepsonderwijs, niveau 5 op het hoger beroepsonderwijs. Ook de gehanteerde criteria voor de indeling in de verschillende niveaus lijken sterk op de Britse : de mate waarin de werknemer verantwoordelijkheid moet dragen, de complexiteit van de uit te voeren taken en de mate waarin kennis en vaardigheden in heel verschillende situaties moet worden toegepast. Ieder niveau wordt ingedeeld in deelkwalificaties. Deze zijn weergebouwd uit eindtermen. Kwalificaties zijn vergelijkbaar met de “units” van de Britse NVQ-standaarden. Een deelkwalificatie is de kleinste exameneenheid. Deze kan worden afgesloten met een certificaat.

b) Het competentiebegrrip

Het onderscheid tussen kwalificaties en competenties werd gemaakt. In de “Fles is Half Vol” wordt duidelijk gesteld wat men onder het competentiebegrrip verstaat :

“Competenties zijn de kwaliteiten waarover iemand beschikt en die hij of zij op verschillende manieren kan hebben ontwikkeld. Competenties duiden op het samenhangend geheel van vakkennis, handelingsvaardigheden en andere persoonlijke kwaliteiten. Competenties zijn de vermogens van een individu die hem / haar in staat stellen op een adequate wijze taken uit te voeren, oplossingen te vinden en te realiseren op de werkplek”²⁰².

Het competentiebegrrip wordt tegenover het kwalificatiebegrrip geplaatst :

“Kwalificaties zijn de formele, gestandaardiseerde en door de sociale partners en onderwijs gelegitimeerde competentievereisten, waarmee in arbeidssituaties op adequate wijze en met het gewenste resultaat arbeidstaken kunnen worden uitgevoerd en oplossingen bedacht en gerealiseerd. Het begrip kwalificatie drukt de formele erkenning van beroepscompetenties uit in de vorm van certificaten en diploma’s”.

Samenvattend wordt gezegd dat “competenties worden ontwikkeld en dat kwalificaties worden toegekend”²⁰³.

¹⁹⁹ Wet Educatie en Beroepsonderwijs, in januari 1996 ingevoerd.

²⁰⁰ Zie hoofdstuk 5.3.2. b) van het tweede deel.

²⁰¹ OC en W, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Koers BVE, Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneducatie*, Den Haag, september 2000, p.82.

²⁰² *Ibid.*, p. 11.

²⁰³ *Ibid.*, p. 12.

c) Procedurele voorzieningen

Er bestaat in Nederland geen echte landelijk voorziene procedure. Er wordt gesteld dat het erkennen van competenties meerdere doelen kan dienen. “Het kan variëren van het waarderen van het arbeidsgedrag op basis van standaarden tot het ontwikkelen van persoonlijke ontwikkelingsplannen”²⁰⁴. De Nederlandse overheid opteert ervoor om het werkveld op een decentrale manier de procedures te laten ontwikkelen. Tijdrovende en bureaucratische procedures worden als funest voor de toegankelijkheid beschouwd (de fles is halfvol – onder de rubriek toegankelijkheid”).

De Fles is halfvol onderscheidt wel de volgende stappen :

- Vaststellen doel EVC
- Ontwikkelen draagvlak / bewustwording
- Voorbereiding EVC-procedure (algemeen)
- Voorbereiding EVC-procedure (individu)
- Waarderen (assessment)
- Ontwikkeling

Het verkrijgen van het engagement van alle betrokkenen wordt als belangrijk bestempeld. “*De realisatie van EVC-procedures veronderstelt inzicht en instemming met het belang van competentie-ontwikkeling en competentiewaardering*”. *Voorlichting over het belang van employability, over doel en concrete vormgeving van EVC-procedures moet leiden tot commitment van betrokkenen. Daarbij kan het belang van actieve ondersteuning van leidinggevend, directies en werknemersorganen binnen bedrijven en instellingen niet worden onderschat*²⁰⁵.”

d) Methode ontwikkeling

In het kader van de methode-ontwikkeling is evenwel CINOP (Centrum voor Innovatie in Opleidingen) toonaangevend geweest. CINOP ontwikkelde een EVC-keuzemodel²⁰⁶. Er worden drie werkwijzen voorgesteld : de proeven van bekwaamheid, portfolio-assessment en de observatie in praktijk. Branches en bedrijfstakken kunnen hierop voortbouwen.

Het recentelijk opgerichte EVC-kenniscentrum heeft tot taak de ervaringen met het gebruik van de verschillende methoden te centraliseren en uit te wisselen.

e) Kwaliteitsborging

Op het ogenblik zijn er geen kwaliteitscriteria, respectievelijk een kwalificatiestandaard voor assessoren die EVC-proceduren uitvoeren. De ontwikkeling van een kwaliteitsborgings-systeem wordt wel in het vooruitzicht gesteld²⁰⁷.

Onder de kwaliteitsborging wordt de mogelijkheid tot het installeren van een klachten-procedure aangeraden : “*Omdat aan het verstrekken van certificaten en diploma’s op grond van de EVC-procedure rechten ontleend kunnen worden, zal er voorzien moeten worden in beroeps- en klachtenprocedures. In feite vraagt een landelijk ingevoerd systeem van EVC*

²⁰⁴ De Fles is Half Vol !, *op. cit.* p. 20.

²⁰⁵ van den Dungen, M., van Gaalen, I., *Toepassingen van EVC in zorg en bouw*, Eindrapport EVC-Monitoring Zorg en Bouw, CINOP, december 1999, p. 6.

²⁰⁶ Voor verdere toelichting zie het juridische gedeelte van dit rapport, hoofdstuk 5.3.2 b)2

²⁰⁷ De Fles is Half Vol, *op. cit.* P. 17.

*over een goed afgestemd en samenhangend systeem van kwaliteitsborging dat geldt voor alle assessmentcentra*²⁰⁸.

De overheid stelt zich verantwoordelijk voor de kwaliteit van de beoordelingsstandaard²⁰⁹.

Parallel aan de examineringsverantwoordelijkheid werden de Regionale Onderwijs Centra verantwoordelijk gesteld voor de assessment van EVC.

3.2. EVC – gebruik in Nederland

De Nederlandse EVC-praktijk is jong en in volle ontwikkeling. Er bestaat geen centrale statistiek van de toepassingen. We zullen hier een drietal bronnen naast elkaar leggen om een idee te krijgen van het EVC-gebruik. Ten eerste het in 1998 inventariserend onderzoek inzake EVC-praktijk. Dit onderzoek werd door het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen uitgevoerd²¹⁰. De studie brengt een overzicht van de toepassingen van EVC, alsook een overzicht van kritische faal- en succesfactoren. De tweede bron die we zullen gebruiken, is het overzicht dat CINOP levert ten aanzien van de procedures die zij mede hebben helpen ontwikkelen (branches en kwalificaties). De derde bron zijn projecten ontwikkeld in het kader van de Flexis-projecten, alle projecten in de zorgsector. Deze projecten worden gecoördineerd door het ITS van de Katholieke Universiteit van Nijmegen.

Met dit overzicht willen we geenszins een volledig overzicht geven van het EVC-gebruik in Nederland. Er zijn er nog meer lopende. We geven deze projecten weer ter illustratie van de sectoren en doelgroepen die men met de EVC-praktijk benadert. De tweede bron gebruiken we omwille van het evaluatieve karakter.

3.2.1. Initiatiefnemers

De Nederlandse overheid ziet een dubbele piste in de assessment-activiteiten : *“Het staat iedere organisatie in principe vrij een assessmentfaciliteit in te richten en aan te bieden. Indien het assessment aanstuurt op een herkenbaar civiel effect dan zal het assessment echter onafhankelijk moeten”*²¹¹. Uit de praktijk blijkt dat vooral in onderwijsmiddens initiatieven zich ontwikkelen. De overheid stelt wel onafhankelijke assessmentcentra in het vooruitzicht.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ Thomas E., Frietman, J., *(H)erkenning van elders verworven competenties, EVC als motor voor employability en ‘een leven lang leren’*, Nijmegen, 1998, p. 32.

²¹¹ *Ibid.*, p. 16.

Tabel 3.2.1.1. Initiatiefnemers van de onderzochte EVC-activiteiten²¹².

	Aantal activiteiten	Perc.
LOB ²¹³	19	36 %
LOB en branchorganisatie gezamenlijk	2	4 %
Individueel bedrijf/werkgever	9	17 %
Brancheorganisatie	4	7 %
Brancheopleidingsinstituut	2	4 %
ROC	4	7 %
Particulier opleidingsinstituut	4	7 %
Beroepskeuzebureau, mobiliteitscentrum	2	4 %
Werknemersorganisatie	2	4 %
Overheid en sociale partners	1	2 %
Overheid	4	7 %
Totaal aantal onderzochte EVC-activiteiten	53	100 %

Uit het onderzoek van Thomas E. en Frietman J. blijkt dat de Landelijke Organen voor het Beroeps onderwijs (36 %) de belangrijkste initiatiefnemers inzake EVC zijn. Individuele bedrijven en werkgevers nemen ook nog een aanzienlijk deel voor hun rekening.

Tabel 3.2.1.2. Verdeling van de onderzochte EVC-activiteiten naar categorieën doelgroepen²¹⁴

	<i>Aantal activiteiten</i>	<i>Perc.</i>
werknemers	44	55 %
werknemers en/of werkzoekenden	11	14 %
allochtonen, herintreders, gehandicapten (doelgroepenbeleid)	10	13 %
(potentiële) leerlingen/extraneï	12	15 %
ondernemers	6	1 %
Totaal aantal onderzochte EVC-activiteiten	80	100 %

De EVC-activiteiten blijken zich in het merendeel der gevallen te richten op werkenden in bedrijven (55 %). De meeste EVC-activiteiten hebben zich in Nederland vooral ontwikkeld in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie (BVE). Persoonlijke gegevens zijn er niet. We trachten wel een idee te geven van het soort projecten die worden uitgevoerd.

²¹² (H)erkenning van elders verworven competenties, EVC als motor voor employability en 'een leven lang leren, *op. cit.*, p.32.

²¹³ Landelijk Orgaan Beroepsonderwijs.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 28.

Tabel 3.2.1.3. Financiering

	Aantal activiteiten	Perc.
Bedrijf/branche (incl. O&O-fonds)	15	28 %
overheid (nationaal/EU)	5	9 %
overheid + co-financiering bedrijfsleven	12	23 %
LOB (eigen middelen)	11	21 %
Arbeidsvoorziening en/of sociale voorzieningen	3	6 %
werknemersorganisatie (ledenservice)	1	2 %
nog onbekend	6	11 %
Totaal aantal onderzochte EVC-activiteiten	53	100 %

Opvallend is dat het grootste percentage van de financiering van de EVC-activiteiten door de O & O fondsen (onderwijs en opleiding) worden opgenomen. Dit is een illustratie van de betrokkenheid van de sociale partners bij het EVC-gebeuren. De tweede belangrijkste groep initiatieven zijn de gecofinancierde projecten (overheid en bedrijfsleven). Onderwijs op zich (LOB-eigen middelen) neemt ook een stuk voor zijn rekening.

CINOP ontwikkelt EVC-procedures voor de volgende bedrijfstakken en kwalificaties :

<i>Branche</i>	<i>Kwalificatie</i>	<i>Niveau</i>
Administratie	Secretarieel medewerker	2
Afbouw	Monteur systeemwanden en –plafonds	2
Agrarische sector	module “proceshygiëne” binnen de voedingsindustrie	2
Bouw	Primaire Timmerkracht	2
Distributie	magazijnmedewerker/orderpicker	1
Distributie	winkelassistent	1
Elektrotechniek	Middenkaderfunctionaris (“elektromonteur”)	Telematica 4
Grafische sector	nog uit te zoeken	2 en 3
Procesindustrie	nog uit te zoeken	¾
Schildersbranche	Schilderen	2
Textiel, Tapijt en Confectie	Assistent operator garenverwerking	½
Textiel, Tapijt en Confectie	Assistent operator Veredeling	½
Textiel, Tapijt en Confectie	Assistent operator vezelverwerking	1/2
Transport & Logistiek	deelkwalificatie “Orderontvangst Goederenuitlevering	en 1/2
Uiterlijke verzorging/kappers	Afrokapper	2/3
Verkoop	Winkelassistent	1
Weg- en waterbouw	Machinist mobiele kranen	3
Weg- en waterbouw	Machinist torenkranen	3
Zorg	Allochtone artsen	UNIV+
Zorg	Helpende	2/3/4
Zorg	Kinderopvang (sociaal pedagogisch werk)	3
Zorg	Verpleegkundige	4
Zorg	Verzorgende	3
Zorg	Woonbegeleiding (sociaal pedagogisch werk)	4

Het belang van de zorgsector

De zorgsector is sterk aanwezig in de CINOP projecten. Deze sector nam overigens nog een belangrijker initiatief met de opstart van FLEXIS. De sectorfondsen betrokken bij het ziekenhuiswezen en de bejaardenzorg namen het FLEXIS-initiatief.

Het management van Flexis wordt uitgevoerd door het ITS (Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen) van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Dit management houdt in dat ITS instructies geeft over de betrouwbaarheid en de validiteit van de gebruikte procedures en methoden. Zo worden bijvoorbeeld de rechten en plichten van alle betrokken actoren bewaakt.

De bedoeling is nieuwe doelgroepen voor de zorgsector te bereiken. Door middel van het aanbieden van maatwerk-leerroutes wil men arbeidskrachten naar de zorgsector leiden. Het gaat hierbij om opleidingen op alle niveaus, d.w.z. voor assisterende, helpende, verzorgende en verpleegkundige. Er werden 28 zorgregio's afgebakend. In samenspraak met ROC's en de LOB's, scholen, ziekenhuizen en werknemersorganisaties worden concrete projecten opgezet en instrumenten ontwikkeld om de arbeidsmarktbehoeften beter te dekken. Deze projecten (18 in aantal) zijn over heel Nederland verspreid. Ze zijn eind 1999 / begin 2000 gestart.

Een interessant element van deze projecten-reeks is de achterliggende idee van de "lerende regio". De methoden en technieken, opgedane kennis en verworven inzichten worden op regionaal niveau bekend gemaakt en uitgewisseld.

De volgende tabel geeft een overzicht van deze projecten.

De doelgroepen zijn gevarieerd : werkenden, nieuwkomers, werkzoekenden, verlaters van verwante opleidingen, ... Deze projecten zijn op het ogenblik in volle ontwikkeling. Een evaluatie ervan is niet mogelijk.

OVERZICHT FLEXIS-projecten²¹⁵

<i>Projecttitel</i>	<i>Korte omschrijving</i>	<i>Regio</i>
HERINTREDERS		
SAMEN BOUWEN AAN EEN 'LERENDE REGIO': REGIONAAL PROJECT VOOR HET ONTWIKKEL- EN MAATWERK LEEROUTES	Door, in het kader van een lerende regio, samenwerking bij het identificeren en benaderen van doelgroepen, bij het ontwikkelen en aanbieden van maatwerk routes en het aanpakken van belemmerende factoren, een extra instroom van medewerkers in de zorg te realiseren	Ijssel - Veluwe
Helpende in de zorg – een nieuwe route	Het ontwikkelen en uitvoeren van een flexibele modulaire BBL leerroute om werkzoekenden een baan in de zorg te laten innemen op niveau	Zuid-Limburg
Project herintredende verpleegkundigen	Actieve opfris/scholingscursus voor herintredende, gekwalificeerde verpleegkundigen	Arnhem
Parttime opleiding tot verpleegkundige – niveau 4	Het bieden van een driejarige, verkorte opleiding tot verpleegkundige aan gediplomeerde	Amsterdam
Training Regenboog	Anderhalfjarige BBL scholing voor combinatie intramurale / thuiszorg	Flevoland
ALLOCHTONEN		
FLEXIS – regio Amsterdam	Het realiseren van een extra instroom in de zorg m.n. vanuit de doelgroep allochtonen die een lang oriëntatie- en schakeltraject gevolgd hebben	Amsterdam
Ruim baan	Realiseren van flexibele onderwijstrajecten voor de opleiding Verzorgende Individuele Gezondheidszorg in de BBL voor herintreders en allochtonen met	Gelderland (Nijmegen/Rivier enland)

²¹⁵ Synthese opgesteld op basis van de gegevens te vinden op de website van het Flexis-project: : <http://www.kunits.nl/flexis>

	werkervaring en/of (deel)opleiding in de gezondheidszorg	
Instream allochtonen in de zorg	BBL scholing op meerdere niveaus voor allochtonen, met aandacht voor het bevorderen van multiculturele aspecten in zorginstellingen	Utrecht
PERSONEN MET I/D²¹⁶ BAAN		
Flexproject helpende 2	Aanbieden van een verkorte, drempelloze, vaardigheidsgerichte BBL-opleiding niveau 2 aan uitstromers van een oriëntatiecursus en aan de 'stille reserve'	't Gooi Vechtstreek
Certificatie van werkervaring en maatwerkscholing in de regio Rijnmond	Leerwerktrajecten, op basis van EVC-procedures, leidend naar certificatie en – vaak – scholing op niveau 2 van mensen met een I/D-baan	Rijnmond
't Tocht	Een regionale 'trekkende schoorsteen' aanpak, waarin doorstroom/doorscholing van zittend personeel wordt bevorderd om instroom/scholing op niveau 2 en 3 mogelijk te maken	Friesland
VERLATERS AANVERWANTE OPLEIDINGEN		
FLEXIS – regio Amsterdam	Cfr supra	Amsterdam
Verpleegkunde-opleiding voor welzijnswerkers	Het omscholen van werkzoekenden met een sociaal-agogische kwalificatie op MBO of HBO niveau naar verpleegkundige, m.n. voor de sector geestelijke gezondheidszorg	Twente / Oost Achterhoek
Parttime opleiding tot verpleegkundige – niveau 4	Het bieden van een driejarige, verkorte opleiding tot verpleegkundige aan gediplomeerde verzorgenden en MDGO-VP-ers, werkend in een deeltijds dienstverband	Amsterdam
Evaluatie omscholing SPH naar HBO-Verpleegkunde	Op basis van een evaluatie van een verkort omscholings-/opleidingstraject SPH naar HB_-V, voor functies in de geestelijke gezondheidszorg, opstellen van een overdraagbaar scholingsmodel	Friesland
WERKZOEKENDEN		
EVC in de zorg – werving, screening en schakeling naar opleidingen in de verpleging en verzorging	Een breed wervingstraject leidend naar instroom in flexibeler gemaakte bestaande opleidingen	Twente - Achterhoek
't Tocht	Een regionale 'trekkende schoorsteen' aanpak, waarin doorstroom/doorscholing van zittend personeel wordt bevorderd om instroom/scholing op niveau 2 en 3 mogelijk te maken	Friesland
STILLE RESERVE		
Flexproject helpende 2	Aanbieden van een verkorte, drempelloze, vaardigheidsgerichte BBL-opleiding niveau 2 aan uitstromers van een oriëntatiecursus en aan de 'stille reserve'	't Gooi Vechtstreek
Nieuwe kansen in de gezondheidszorg	Het, in een lerende regio benadering, ontwikkelen van een flexibele leerroute, o.a. bestaande uit afstandslernen en nieuwe stage-opzet liggend tussen niveau 2 en 3	Noordoost Brabant
TWEDE KANSERS		
Onderwijs à la carte voor het MBO gezondheids- onderwijs	Het op een flexibele manier scholen van herintreders en tweede kansers – gebruik maken van evc en met behulp van Internet-toepassingen – tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren op niveau 2, verzorgenden	Gelderland - Arnhem
KVV – Rotterdam werkt !	Allochtone en autochtone instromers een leer-werktraject	Rotterdam

²¹⁶ I/D: Instream – Doorstroombaan (een door de overheid gesubsidieerde baan)

	op niveau aanbieden o.a. bestaande uit stages in meerdere verpleeg- en verzorginghuizen	
WERKENDE		
INDIVIDUELE LEERTRAJECTEN NIVEAU 3 EN 5	OP Via een individueel vastgesteld leertraject, verruiming van de mogelijkheden om een zorgopleiding te volgen	Zeeland

3.2.2. Naar een eerste evaluatie van de Nederlandse EVC-praktijk

Nederland bevindt zich met zijn EVC-praktijk nog in de experimentele fase. Het is dan ook niet mogelijk een evaluatie door te voeren op basis van een centrale statistiek. Er zijn evenwel een beperkt aantal bronnen die aanwijzingen geven hoe men in Nederland zelf de praktijk evalueert. Zoals we reeds eerder zegden, organiseerde het ITS van de KUN in Nijmegen in 1998 een inventariserend onderzoek. In dat onderzoek werd gepeild naar de kritische faal- en –succesfactoren van de EVC-experimenten. Een tweede bron van evaluatie is te vinden in de Fles is Half(vol). Dit overheidsdocument formuleert op regelmatige tijdstippen bedenkingen en aanbevelingen naar aanleiding van de reeds uitgevoerde evaluatie. We zullen ook deze kritische bedenkingen overlopen.

a) Resultaten van de ITS-inventarisatie uit 1998²¹⁷

Tabel 3.2.2.1. Kritische faalfactoren²¹⁸

Verdeling van de onderzochte EVC-activiteiten naar categorieën kritische faalfactoren (meer dan één faalfactor per EVC-activiteit is mogelijk; percentage per rij, n=53 (=100 %))

	Aantal activiteiten	Perc.
tekort aan kennis van en ervaring met erkennen van elders verworven competenties (zicht op kwalificatiestructuur ontbreekt of is onvoldoende; gebrek inhoudelijke kennis)	7	13 %
EVC-procedures zijn te omslachtig en bieden te weinig maatwerk	5	9 %
EVC-procedures zijn te tijdrovend	14	26 %
er bestaat een gereserveerde houding bij werknemers t.a.v. EVC-procedures (test- en toetsangst; onzekerheid; nervositeit)	6	11 %
problemen met financiering	13	25 %
twijfel aan nut EVC	12	23 %
negatieve landing begrip ‘employability’ (aantasting baan zekerheid)	4	8 %
werkdruk staat deelname aan assessment in de weg (lage prioriteit)	3	6 %
terughoudend werkgevers i.v.m. mogelijke salariseisen	1	2 %
doelgroep gerelateerde belemmeringen	5	9 %
praktische belemmeringen (administratief/organisatorisch)	9	17 %

Twee van de vijf meest genoemde faalfactoren hebben betrekking op praktische belemmeringen: EVC-procedures zijn te tijdrovend of brengen te veel administratieve of organisatorische rompslomp met zich mee. De andere drie hoogst scorende faalfactoren zijn van inhoudelijke (‘twijfel aan het nut van EVC’ of ‘het ontbreekt aan voldoende kennis en

²¹⁷ (H)erkenning van elders verworven competenties, op.cit..

²¹⁸ Ibid., p. 35.

ervaring met EVC’) of financiële aard. Dat geldt niet voor de beide andere categorieën: de veelal omslachtige en tijdrovende procedures, het gebrek aan kennis en ervaring met EVC en met name het ontbreken van voldoende draagvlak bij zowel de bedrijven als de deelnemers vormen een wezenlijk bedreiging voor het succes van een EVC-activiteit.²¹⁹

Tabel 3.2.2.2. Kritische succesfactoren²²⁰

	Aantal activiteiten	Perc.*
Stimuleren ‘een leven lang leren’, i.c. benutten motiverend vermogen EVC(win-win)	9	17 %
Effectief opleiden (vermijden herhalingen)	9	17 %
Beschikbaarheid voldoende financiële middelen	4	8 %
Goede afstemming tussen uitvoerende organisaties	5	9 %
Waarborgen civiel effect (o.a. door koppeling aan lks)	5	9 %
Betrouwbare toetsing a.d.h.v. vooraf vastgestelde (standaard-)criteria (externe legitimering)	6	11 %
Zorgen voor voldoende draagvlak in bedrijf en branche	7	13 %
Integrale aanpak (inclusief gericht advies)	2	4 %
Aantonen meerwaarde t.o.v. andere instrumenten	2	4 %
Informatie-overdracht over EVC-instrument	2	4 %

*méér dan één succesfactor per EVC-activiteit is mogelijk; percentage per rij, n=53.

De onderzoekers becommentariëren deze tabel als volgt: “Kritische succesfactoren van EVC-activiteiten zijn de ‘win-win’ kansen die erdoor ontstaan: EVC kan als een twee snijdend mes zowel voor werkgevers als voor werknemers van nut zijn. Bovendien gaat van EVC een motiverend vermogen uit, dat indien benut het effect voor werkgever en werknemer nog kan versterken.”²²¹

Opvallend zijn ook de hoge scores van factoren die effecten op het “leren” hebben : het stimuleren ‘een leven lang leren’ en ‘effectief opleiden’ (vermijden herhalingen) zijn de twee factoren die de hoogste score halen (17%). Dit zijn EVC-factoren die als functioneel voor onderwijsdoelstellingen worden gezien.

We selecteren enkele van de aanbevelingen van de onderzoekers²²²:

- In het licht van de bevordering van employability en ‘een leven lang leren’ verdient het allereerst aanbeveling dat deze nieuwe opvatting van EVC op ruime schaal post vat (bijvoorbeeld in de vorm van een gerichte voorlichtings- en stimuleringscampagne).
- Aanbevolen wordt dat ministeries in onderling overleg hun beleid en positie bepalen ten aanzien van EVC en van daaruit gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor het financieel en inhoudelijk opzicht stimuleren en faciliteren van de ontwikkeling en uitvoering van EVC-activiteiten.
- Het blijkt wenselijk te zijn dat EVC-activiteiten ingepast worden in de bestaande regionale en sectorale infrastructuur (...). Het verdient daarom aanbeveling dat vanuit publieke instellingen op het vlak van onderwijs én arbeid een stimulerende en faciliterende werking uitgaat.(...)
- Branches worden in dit verband in het bijzonder aanbevolen om te investeren in de samenwerking van betrokkenen bij de ontwikkeling en uitvoering van EVC-activiteiten.

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ *Ibid.*, p. 36.

²²¹ *Ibid.*, p. 37.

²²² *Ibid.*, pp. 74-75.

Naast sectorale, intermediaire en onderwijs- en arbeidsgerichte koepelorganisaties is het belangrijk daarbij ook het uitvoerende (midden) niveau te betrekken. (...)

- Om te voorkomen dat de uitwisselbaarheid of mobiliteit tussen branches in het geding komt, verdient het aanbeveling om transparantie binnen én tussen branches (ontkooking en overdraagbaarheid) te bevorderen.
- Het verdient aanbeveling EVC als onderdeel van loopbaanbeleid in bedrijven te stimuleren door werkgevers meer bewust te maken van de (economische) meerwaarde en de maatschappelijke betekenis van elders verworven competenties.
- Op brancheniveau verdient het aanbeveling afspraken te maken over EVC in CAO's. Het verdient aanbeveling elders verworven competenties een gelijkwaardige positie te geven naast competenties verworven via formele erkende scholing en in het verlengde daarvan de doelstellingen/taken van O&O fondsen²²³ uit te breiden naar EVC-trajecten. Het is ook hier van belang een (werknemersgericht) branchedoorsnijdend beleid te stimuleren om inter-sectorale mobiliteit te bevorderen.

b) Evaluaties in de Fles is Half Vol

Ook in de Fles is Halfvol ontmoeten we evaluerende aanbevelingen. Op basis van de evaluatie van de EVC-praktijk wordt voor de aanpassing van de Landelijke Kwalificatiestructuur gepleit. Deze zou zich meer vraaggericht moeten ontwikkelen : “De behoefte aan competenties op de arbeidsmarkt moet uitgangspunt zijn voor het invullen van de standaard. De Fles is halfvol acht het nuttig de bestaande kwalificatiestructuur te hernemen in een landelijke competentiestructuur voor het beroepsonderwijs”²²⁴.

Betekenisvol is de les die wordt getrokken van de experimentele benadering van de EVC-implementatie. Door het feit dat vele projecten op branche en bedrijfsniveau opgezet werden, zijn er ook heel wat (interne) bedrijfsstandaarden tot ontwikkeling gekomen en worden bedrijfscertificaten afgeleverd. Ten aanzien van de praktijkvoorbeelden concludeert het rapport :

“In het bedrijfsleven richt de benutting van EVC zich vooral op competentie management. Dit omvat ontwikkelen van competentieprofielen of standaarden waaraan medewerkers moeten voldoen. Deze profielen zijn veelal bedrijfsspecifiek en vertonen slechts ten dele overlap met algemene sectorale standaarden. Het gevolg hiervan is dat competentiebeoordeling op basis van bedrijfsspecifieke standaarden slechts voor een beperkt deel kan leiden tot erkenning van competenties met een bedrijfsoverstijgend civiel effect. (...) De grootste slag zal moeten worden geslagen om de EVC-dimensies als waarlijk employability-instrument toe te gaan passen, d.w.z. met het oog op het creëren van zowel verticale (binnen de branche of sector) als horizontale (brancheoverstijgend) mobiliteit”²²⁵.

In de Fles is Halfvol wordt dit fenomeen als volgt beoordeeld: *“In het geval van interne standaarden staat het civiel effect niet voorop. Het is aan te bevelen interne standaarden zoveel mogelijk af te stemmen op landelijke standaarden in het licht van employability”²²⁶.*

Het zijn deze resultaten die in Nederland ertoe geleid hebben om te pleiten voor het gebruik van de landelijke kwalificatiestructuur. Door de “bottom-up” benadering leeft nu de discussie of de employability-doelstelling wel zal worden gehaald.

²²³ Onderwijs en ontwikkelingsfondsen : vergelijkbaar met onze sectorale opleidingsfondsen

²²⁴ De Fles is Half Vol !, *op. cit.*, p. 18.

²²⁵ *Ibid.*, p. 23.

²²⁶ *Ibid.*, p. 18.

De EVC-methodiek heeft de discussie over de aard van de aanpassingen van de landelijke kwalificatiestructuur aan de vereisten van het bedrijfsleven doen opleven. Hoe aanduiden tot wat men mensen moet opleiden als de bedrijfswereld voortdurend zijn eisen verandert? De capaciteiten zoals “aanpassingsvermogen”, “soepel zijn” en “communicatievermogen”, “leercapaciteit” blijken alsmaar belangrijker competenties te worden. Hier raakt men het terrein van de persoonlijkheidsontwikkeling. Deze bevatten sociaal normatieve dimensies. Hoe wendbare competenties aanduiden? Dit zijn nog andere competenties dan de zuiver beroepsmatige. Hier bracht het ACOA-advies²²⁷ een oplossing. Dit advies onderscheidt vier soorten kerncompetenties:

Vakmatige en methodische competenties, waarbij het gaat om (beroeps)inhoudelijke aspecten. Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties, die van belang zijn voor het functioneren in arbeids- of onderwijsorganisaties of maatschappelijke organisaties.

Sociaal-communicatieve en normatief-culturele competenties, nodig voor het kunnen functioneren in groepen.

Leer- en omgevingscompetenties, gericht op het kunnen bijdragen aan gewenste ontwikkelingen in de eigen situatie. De gewenste ontwikkelingen zijn gerelateerd aan beroep en bedrijf of spelen op het niveau van een groep of maatschappelijke organisatie en getuigen van een maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Het ACOA-advies tracht duidelijk uit te breken uit de louter beroeps- of vaktechnische competenties. Op een adequate manier functioneren betekent in deze context dus ook zich “ontwikkelingsgericht” kunnen opstellen. In staat zijn om te functioneren in maatschappelijk verband wordt opgenomen in de kerncompetenties. De landelijke kwalificatiestructuur zou met zijn aanpassingen met dit advies rekening houden.

c) Evaluatie op experimenteel niveau

We hebben reeds gezien dat de EVC-praktijk op experimentele basis wordt ingevoerd. Interessant is tot welke conclusies men in het kader van zulk een experiment komt. We geven als voorbeeld de evaluatie die in de schoot van het Landelijk Orgaan voor Beroepsonderwijs in de sectoren gezondheidszorg, dienstverlening, welzijn en sport wordt gehouden. Het betreft een experiment voor kinderopvang dat in twintig ROC's plaats vond.

▪ Flexibel gebruik van de procedure

Waar EVC leidt tot maatwerk in de opleiding is het ook goed de procedure zelf op maat te maken. Aanbeveling is dan ook de procedure niet star in te zetten, maar deze aan te passen aan de behoefte, wensen en situatie van de deelnemer, de eventuele werkgever en de aanbieder. Zowel in de begeleiding als in de beoordeling kan dit leiden tot aanzienlijke winst in tijd. Het betekent ook dat portfolio-assessment dan ook slechts als een mogelijkheid wordt gezien voor beoordeling, en dat in sommige gevallen proeven van bekwaamheid of observaties op de werkplek evengoed kunnen werken of nog beter. (...)

▪ Context van eindtermen opnemen

De mogelijkheden die de gevolgen van het denken in competenties voor de kwalificatiestructuur kunnen hebben, zouden onderzocht moeten worden. Met name op het punt van herkenbaarheid van de eisen voor de deelnemer en de volledigheid van deze eis zou verbetering zinvol zijn. Door aandacht te besteden aan de context waarin de vaardigheden uitgevoerd moeten worden, of aan de kennis die wordt toegepast, wordt het, mijns inziens,

²²⁷ ACOA, *Een wending naar kerncompetenties: De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*, 's Hertogenbosch: CINOP.

helder om welke diepgang en beheersing gevraagd wordt. Competenties zouden daar een oplossing voor kunnen bieden, mits zij aandacht besteden aan die context. (...)

- **Training voor beoordelaars**

Een training voor de beoordelaars als onderdeel van de implementatie van de procedure is in het belang van de kwaliteit van de procedure. Doordat de rol van beoordelaar als centraal wordt ervaren, is training op dat vlak gewenst voor die personen die niet eerder in de rol van beoordelaar van portfolio's hebben gewerkt. De training zou zich moeten toespitsen op een grondige kennis van de complete kwalificatie-eisen en de relatie met het werkveld, evenals de kennis van het eigen referentiekader. Ook zou in deze training gekeken kunnen worden naar de wijze waarop toetsen georganiseerd en afgenomen kunnen worden. (...)

- **Tijd voor implementatie**

De impact die een EVC-procedure heeft op de organisatie van een ROC (Regionale Onderwijscentra) dient niet te worden onderschat. Dit leidt ertoe dat er tijdens een project dat tot doel heeft het implementeren van een EVC-procedure ruimschoots aandacht en tijd zal moeten worden vrijgemaakt voor deze implementatie. Om de procedure volledig tot zijn recht te laten komen dient daarbij aandacht te zijn voor het ROC als primaire gebruiker, maar ook voor de rol van het werkveld en de deelnemers zelf. De consequenties voor de rol van de docent, het opleidingstraject, de relatie met het werkveld en benadering van de deelnemer kunnen in strijd zijn met de wijze waarop binnen een ROC omgegaan wordt met het onderwijs. (...)

- **Toetsenbank**

Om de mogelijkheid van beoordelen niet slechts te beperken tot het portfolio zijn toetsen nog steeds een uitkomst in bepaalde gevallen. Aanbevolen wordt deze toetsen met elkaar te ontwikkelen en te archiveren, zodat ook op dit vlak van de inspanning van elkaar gebruik gemaakt kan worden en ook hierin een landelijke kwaliteit van toetsen ontstaat door van elkaar te leren.

- **Informatiecentrum**

Tot slot zou het goed zijn een informatiecentrum te hebben waarin centraal de ervaring met EVC wordt opgeslagen en gearchiveerd. Op deze wijze kan een landelijke norm ontstaan die als kwaliteitsborg kan dienen. Hier kunnen de waarderingen voor telkens terugkerende diploma's worden vastgelegd. Maar dit geldt ook voor andersoortig bewijsmateriaal.

- **Vervolgonderzoek naar prestaties van deelnemers**

Om de kwaliteit van de beoordeling goed te kunnen bekijken zou het verstandig zijn de deelnemers aan EVC te volgen tijdens hun opleiding, om te bekijken of er tips uit te halen zijn voor de beoordeling van de ervaring. Een dergelijk onderzoek kan overigens slechts in globale zin worden gehouden.

3.3. Conclusies

De Nederlandse EVC-praktijk is nog jong, bevindt zich (nog) in een experimentele fase en er bestaat dan ook geen centrale statistiek over de assessment-praktijk bestaat (noch aan vraag en aanbodzijde). Overheid en sociale partners werken daar sterk samen om EVC-praktijken op te zetten. De collectieve arbeidsovereenkomst is het instrument dat daarvoor vaak wordt aanbevolen en ook regelmatig gebruikt wordt. We denken hier bijvoorbeeld aan de recente

aanbeveling van de Stichting van de Arbeid²²⁸ en aan de aanbevelingen die uit het in 1998 door het ITS-uitgevoerde onderzoek naar voren kwam. De Vlaamse overheid en de Vlaamse sociale partners kunnen zich door dit instrumentarium laten inspireren om EVC-experimenten in Vlaanderen op te zetten.

Voor wat het gebruik van de EVC-praktijk betreft kunnen we niet op dezelfde wijze tewerk gaan als voor Groot-Brittannië en enigszins ook voor Frankrijk. Er is geen centrale statistiek, noch voor de aanbodzijde, noch voor de vraagzijde. Er zijn evenwel enkele evaluatieve bronnen voor handen. Vooreerst is er het ITS-onderzoek van 1998. Dit inventariserend onderzoek is de informatiebron die het meest globale inzicht brengt in de EVC-praktijk. Daaruit blijkt dat de meeste initiatieven uitgaan van de onderwijswereld, en dan vooral in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. In het merendeel der gevallen richten de EVC-activiteiten zich tot werkenden.

In de Flexis-projecten (projecten opgezet in de zorgsector) worden projecten opgezet voor herintreders en werkzoekenden. Allochtonen, personen met een ID-baan (Instroom-Doorstroombaan) vormen andere doelgroepen, evenals tweedekansers. Ook andere organisaties (o.m. CINOP) zetten projecten op voor de zorgsector. Deze sector blijkt dus een goede springplank te zijn voor EVC. Dit illustreert eveneens dat EVC een geschikt instrument is voor het bestrijden van tekorten op de arbeidsmarkt. De zorgsector is immers een sector die met een structureel tekort kampt aan verpleegkundigen. Het overdragen en verder uitbouwen van competenties uit de informele sfeer naar de formele sfeer, een aanbeveling uit het Memorandum Levenslang Leren²²⁹, krijgt hier zeer concrete vorm. Hierin zit dan ook een aanbeveling naar eigen land toe verscholen: EVC-projecten zouden kunnen worden opgestart in de **zorgsector**. Zowel in- als doorstroomtrajecten kunnen hier worden ontwikkeld. Voor Nederland loopt de opzet op dit vlak wel gemakkelijk doordat men gebruik kan maken van de landelijke kwalificatiestructuur. Deze landelijke kwalificatiestructuur is een raamwerk, waarin de individuele competenties van de beroepen beschreven staan en waaruit de onderlinge verwantschap tussen de verschillende beroepen kan worden afgelezen. Een raamwerk creëert de mogelijkheid competenties te laten ontwikkelen en mobiliteit te organiseren. De gemeenschappelijke competenties, tussen verschillende beroepen, kunnen loopbaanpaden aangeven. Willen we hetzelfde voor Vlaanderen toepassen dan zou de modularisering in het onderwijs verder moeten worden gezet en dan zou men de mogelijkheid moeten creëren deelkwalificaties te behalen.

Uit de Nederlandse discussie leiden we ook af dat er, op het vlak van de vast te stellen competenties, en dubbele behoefte bestaat: enerzijds “**ontwikkelingsgerichte competenties**” (cf. het ACOA-advies) en anderzijds de “**context-gebonden**” competenties (OVDB-behoefte). Het is niet de eerste keer dat we dat dubbel signaal opvangen. De Britse discussie over “performance” en “knowledge” assessment, en de Franse differentiatie op het vlak van de verschillende typen van certificaten (meer en minder contextgebonden certificeren) is inhoudelijk dezelfde. Het steeds wederkeren van deze problematiek is een sterk signaal naar Vlaanderen toe om deze te onderkennen en er voldoende aandacht aan te schenken.

Een ander element dat we uit de Nederlandse ervaring onthouden zijn de “praktische belemmeringen”. Vermeden moet worden dat EVC-procedures te tijdrovend zouden worden en te veel administratieve rompslomp met zich mee zou brengen. De financieringsproblemen zullen eveneens van bij de aanvang mee in rekening moeten worden gebracht. Hier lijkt de idee van de regionale en sectorale inplanting interessant. De regionale (en Vlaamse termen subregionale) inplanting ontmoetten we ook reeds in Groot-Brittannië.

²²⁸ Werk maken van employabilitybeleid!, *op. cit.*

²²⁹ Toegelicht in het tweede, juridische gedeelte van het rapport, hoofdstuk 1.2.3.

Wat we vooral uit de Nederlandse case onthouden is de “sectorale betrokkenheid” van de sociale partners. Parallel aan de financiering met de Nederlandse O&O-fondsen kan in Vlaanderen worden gedacht aan een EVC-beleid in samenwerking met de sectorale opleidingsinitiatieven.

De nood aan een voorlichtings- en stimuleringscampagne zal ook voor Vlaanderen gelden. Op dit vlak is de oprichting van het Nederlandse EVC-kenniscentrum toonaangevend. Het is overigens niet alleen toonaangevend ten aanzien van de publiciteit die wordt gegeven aan EVC-mogelijkheden. Het concept van de organisatie van de kennisuitwisseling op het vlak van methoden en technieken lijkt, gezien de voorafgaandelijke opmerkingen in verband met “context-“ en “niet-contextgebonden” certificering van uitermate groot belang.

Tot slot moeten we nog wijzen op de valkuil die in Nederland is opgedoken als gevolg van de experimentele aanpak. De bottom-up benadering, waarbij men EVC-initiatieven op bedrijfsniveau heeft gestimuleerd, heeft als gevolg gehad dat de bedrijfscertificaten (zonder civiel effect) tot bloei zijn gekomen. Dit staat in tegenstelling tot de wens van de Nederlandse overheid om met de EVC-praktijk certificaten af te leveren met landelijk civiel effect. Ook op dit vlak zal een weloverwogen beleid in Vlaanderen nodig zijn.

Hoofdstuk 4. Finland

4.1. Maatschappelijke vormgeving

4.1.1. Historische wortels

a) Werkgelegenheids crisis

Begin jaren negentig maakte Finland een diepe werkgelegenheids crisis door. In 1991 daalde de werkgelegenheid er met 5 %, in 1992 met 7 % en in 1993 nog eens met 6 %. Parallel daarmee maakte het verschijnsel van de gebroken arbeidsmarktcarrières opgang²³⁰. Finland had ook een groot aantal laag geschoolde vrouwen. Lange tijd waren er, vooral in de dienstensector, nog veel jobs geweest waarvoor er een laag scholingsniveau vereist was²³¹. Met de economische crisis maakten vrouwen echter weinig kans terug te kunnen intreden.

b) Oudere werknemers

Ook oudere werknemers kwamen, begin jaren '90, werkloos en zeer laag geschoold terecht op de Finse arbeidsmarkt²³². Het opleidingsniveau trad plots als een zeer differentiërende factor naar voren in de Finse samenleving. De oudere lager geschoolde werknemers werden als een groot probleem onderkend.

c) Regionale verschillen

Grote regionale verschillen zijn een ander probleem waarmee men in Finland kampt. In de maatschappelijke verhoudingen in Finland is “het noorden” en “het zuiden” een specifiek begrip. 50% van de Finse hoge technologische kennis is geconcentreerd in Helsinki en omgeving, eenderde in Tampere, Turku and Oulu en slechts een vijfde van deze kennis is verspreid over andere regio's. Migratie van minder ontwikkelde gebieden naar groeicentra, vooral naar Helsinki, versterkt deze trend. De overheid beschouwt het uitbouwen van regionale knowhow-centra als een belangrijke peiler in haar economische ontwikkeling²³³. Het ervaringsysteem dat Finland zal uitbouwen zal een sterke regionale dimensie bevatten. Daarnaast werd Finland eveneens geconfronteerd met atypische vormen van tewerkstelling. De grenzen tussen werk, studie en vrije tijd vervaagden.

Het is met deze verschijnselen op de achtergrond dat de Finse overheid in 1994 het CBQ-systeem (**Competence Based Qualification**) introduceerde²³⁴. Het Finse CBQ-systeem maakt deel uit van het beroepsonderwijs voor volwassenen. De nieuwe wet op het beroepsonderwijs voor volwassenen (631/1998) en het decreet (812/1998) beschermen de “kwalificatietitels gebaseerd op competenties”, de CBQ's. Vooral het onderwijs organiseert

²³⁰ Suikkanen, A., Breaking the linear modernisation and changes in life path, in : Esko Paakola (ed.), Changing Work and Educational Needs, Proceedings of the 18th EUCEN Conference, 1-4 December 1999, Universiteit of Joensuu, Publications of the Continuing Education Centre, Series A, N° 19, Joensuu, 2000, p. 22.

²³¹ *Ibid.*

²³² *Ibid.*, p. 27.

²³³ Adult Education Council, Adult Education Policy in the first years of the 21st century, 16/1999, Helsinki 1999, p2

²³⁴ Vocational Qualifications Act (306/94) Decree (308/94) later vervangen door de Wet op het beroepsonderwijs voor volwassenen (631/1998) en het decreet (812/1998)

het kwalificeren van competenties. Het Ministerie van Onderwijs bepaalt het aantal kwalificaties en de titels van de kwalificaties. Het niveau van de erkenning is dus nationaal.

Via het kwalificeren van competenties kunnen volwassenen in Finland op een flexibele en individuele wijze hun vaardigheden laten testen. Voorafgaandelijke opleiding is hierbij niet noodzakelijk. Vaardigheden verworven tijdens het beroepsleven, in de vrije tijd en via opleiding kunnen worden omgezet in een officiële, op competentie gebaseerde, kwalificatie. Hierdoor bezit ook Finland een methode tot het erkennen en certificeren van eerder verworven competenties.

Het CBQ-systeem werd een rol toegewezen in de verbetering van de concurrentiepositie van de Finse ondernemingen. Illustratief hiervoor is het Finse onderwijs- en ontwikkelingsplan²³⁵. Volgens dit plan is Finlands toekomst afhankelijk van kennis en knowhow, van het kunnen inzetten van deze kennis en vaardigheden, alsook van het creëren van nieuwe innovaties. De Finse overheid wil het kennis- en vaardighedeniveau van de gehele populatie verhogen om de evolutie naar een geciviliseerde maatschappij mogelijk te maken en de concurrentiepositie van het land te versterken. In die context wordt gediscussieerd over hoe breed (maatschappelijk georiënteerd) of hoe smal (ondernemingsspecifiek) de te ontwikkelen competenties moeten zijn.

Het CBQ-systeem werd gekoppeld aan het regionaal beleid, een groepsbeleid, aan het emancipatiebeleid en aan een systeem van loopbaanplanning.

4.1.2. De onderdelen van het systeem

a) Regionale organisatie

Finland kent een **Nationale Kwalificatiestructuur** en **Nationale Kwalificatie Richtlijnen**, die de standaarden en criteria bepalen. De Nationale Onderwijsraad stelt de standaarden en criteria op die het Nationaal kader van kwalificaties definiëren. De NBE (National Board of Education) werkt op basis van voorstellen vanuit de onderwijscomités of expertcomités. Deze onderwijs- of expertcomités zijn regionaal over heel Finland verspreid²³⁶.

b) Tripartiete samenstelling van de Nationale Onderwijsraad

Zowel de Nationale Onderwijsraad als de verschillende comités kennen een tripartiete samenstelling met vertegenwoordigers uit onderwijs, werkgevers en werknemers. Naast een tripartiete samenstelling bestaan deze comités ook uit experts: leraren en onderzoekers. De richtlijnen bepalen de criteria en standaarden die een bepaalde competentie inhoud geven.

De **Nationale Onderwijsraad of NBE** stelt zoals eerder vermeld de “richtlijnen voor kwalificatie” op volgens dewelke de kandidaten hun competentie kunnen demonstreren. Daarnaast duidt zij echter de “**kwalificatiecomités**”²³⁷ aan. Deze comités zijn verantwoordelijk voor de organisatie en supervisie bij het vaststellen van competenties. De kwalificatiecomités organiseren niet zelf de testen, maar maken afspraken (sluiten van contracten) met instituten²³⁸ die beschikken over het nodige materiaal en expertise. Indien nodig kan de raad ook participeren in het plannen van de testen. In de herfst van 2000 waren

²³⁵ Education and Research 1999-2004 Development plan, Ministry of Education, Oy Edita Ab, Helsinki 2000, p6-7.

²³⁶ Voor een meer gedetailleerde uiteenzetting over de Finse regeling zie het tweede gedeelte van dit rapport.

²³⁷ Qualification Committees

²³⁸ Arrangers

er 170 kwalificatiecomités waarin in totaal 1250 leden zetelden. Een kwalificatiecomité telt m.a.w. ongeveer 7 leden. De NBE verdeelt de bevoegdheid van de kwalificatiecomités over de verschillende kwalificaties en regio's. Zowel vertegenwoordigers van werkgevers als werknemers en leraars maken deel uit van de kwalificatiecomités.

c) De standaard

Finland kent een nationale kwalificatiestructuur waarin in de herfst van 2000 388 “kwalificatietitels gebaseerd op competenties” vervat lagen. Het ministerie van onderwijs stelt de kwalificatiestructuur op na raadpleging van werknemers- en werkgeversvertegenwoordigers en experts en na raadpleging van de Nationale Onderwijsraad²³⁹. Deze 388 kwalificatietitels zijn onderverdeeld in 3 soorten titels of certificaten: de “initiële beroepskwalificaties”²⁴⁰ (95), “gevorderde beroepskwalificaties”²⁴¹ (174) en “gespecialiseerde beroepskwalificaties”²⁴² (119). De initiële beroepskwalificatie komt overeen met een basiskwalificatie op jeugdig niveau.

Kandidaten moeten aantonen dat ze beschikken over de professionele basisvaardigheden vereist in het desbetreffende arbeidsveld. Het behalen van de gevorderde beroepskwalificatie toont aan dat de persoon de vaardigheden en competenties heeft van een ervaren werknemer. Gevorderde beroepskwalificaties kunnen maar worden bekomen na verdere studies²⁴³ en/of een minimum van 3 jaar werkervaring. Een gespecialiseerde beroepskwalificatie toont aan dat de persoon beschikt over de meest veeleisende vaardigheden in een bepaald beroepsveld. Deze professionele vaardigheden zijn zo gedefinieerd dat verdere studies en/of een minimum van 5 jaar werkervaring vereist zijn.

Elke kwalificatie, van initieel tot gespecialiseerd, bestaat gewoonlijk uit 4 tot 8 modules die apart kunnen worden geassessed en waarvoor men een bewijs kan krijgen.

Elke kwalificatie, van initieel tot gespecialiseerd, bestaat gewoonlijk uit 4 tot 8 modules die apart kunnen worden assessed en waarvoor men een bewijs kan krijgen.

²³⁹ National Board of Education (NBE)

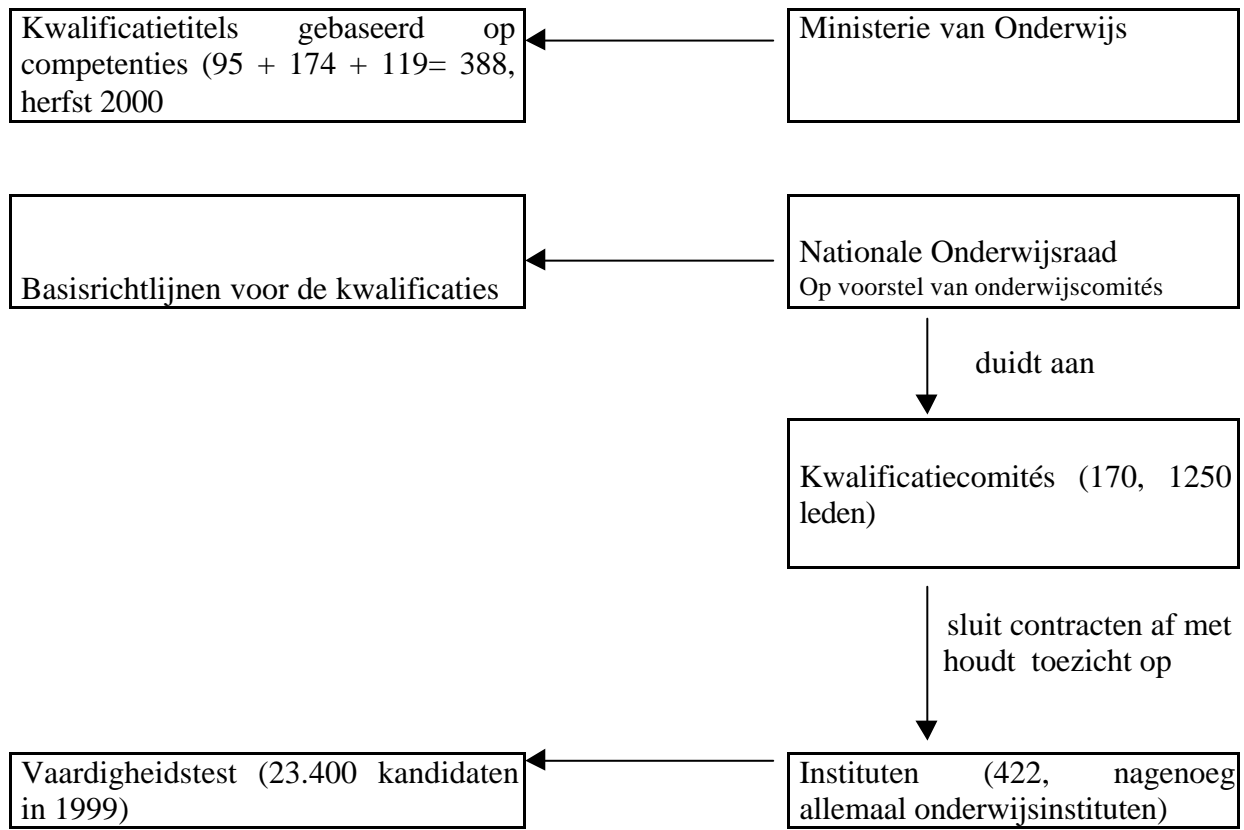
²⁴⁰ vocational qualifications

²⁴¹ further vocational qualifications

²⁴² specialist vocational qualifications

²⁴³ studies gevolgd nadat de betrokkene al een initiële beroepsopleiding heeft gevolgd. Zie verder onder “CBQ en de relatie met onderwijs”

Samenvattend schema: CBQ's en de verschillende actoren

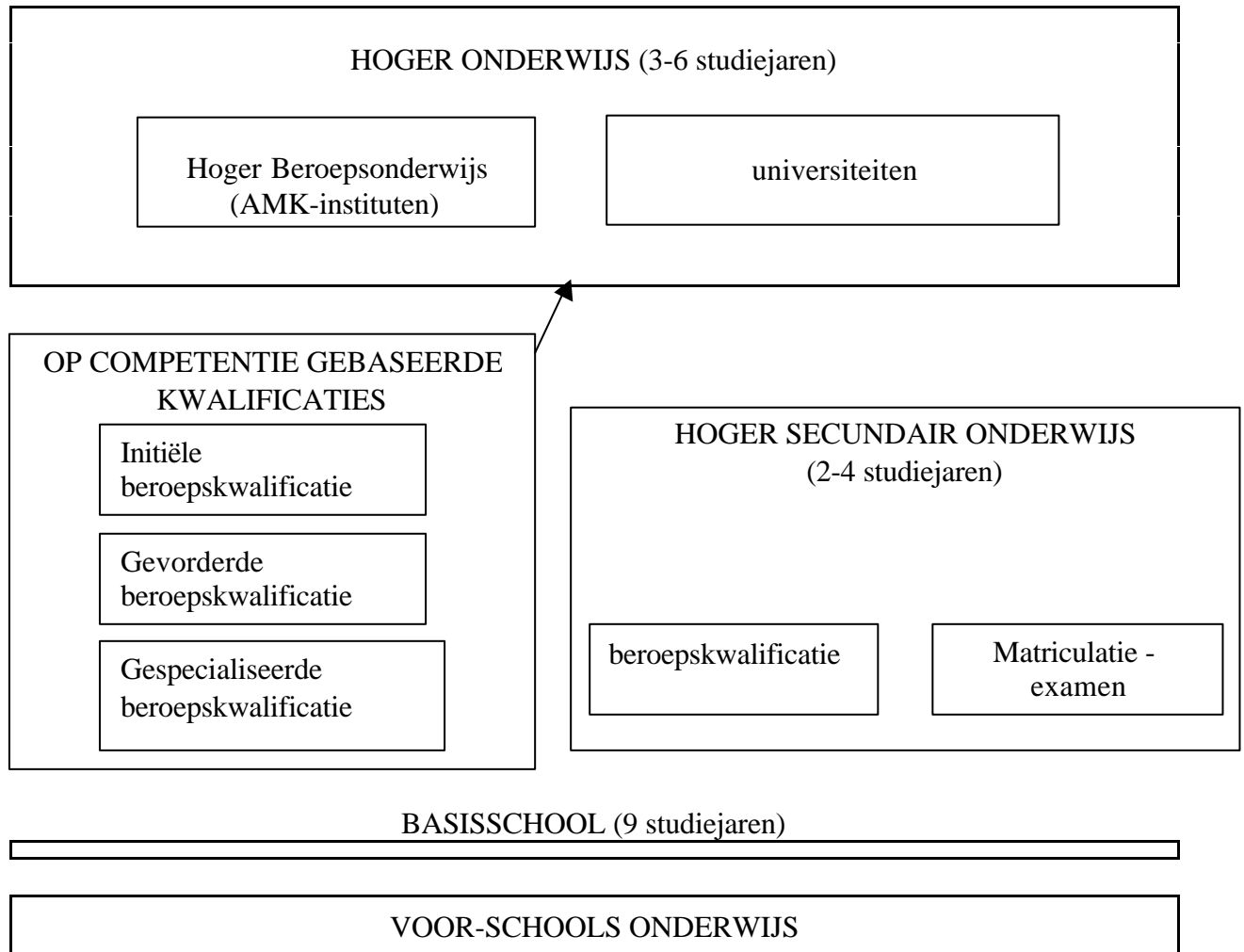


Vanaf de leeftijd van 16 jaar kunnen studenten kiezen voor hoger secundair onderwijs of het volgen van een initiële beroepsopleiding. Het hoger secundair onderwijs voorziet in een algemene opleiding voor studenten die over het algemeen 16-19 jaar zijn. Zowel beroepsinstituten als de formule “leerlingenschap” voorzien in een initiële beroepsopleiding. Het vervolledigen van een initiële beroepskwalificatie duurt 2 à 3 jaar. Met een beroepskwalificatie van 3 jaar kan men eender welke hogere studie aanvatten. Studenten kunnen een initiële beroepskwalificatie bekomen via institutioneel onderwijs, via een leerlingenschapopleiding en via een op competentie gebaseerd examen of test. Leerlingenschap is gebaseerd op een contract tussen de student en de werkgever met goedkeuring van de onderwijsinstelling. Studenten kunnen in bijkomende beroepsopleiding gevorderde en gespecialiseerde kwalificaties opnemen. Deze laatste kwalificaties kunnen enkel verkregen worden via examens gebaseerd op competentie en gelden enkel voor de volwassenenpopulatie. Gevorderde beroepskwalificaties kunnen maar bekomen worden na verdere studies en/of een minimum van 3 jaar werkervaring. Gespecialiseerde beroepskwalificaties duiden op het beheersen van de meest veeleisende vaardigheden in een bepaald beroepsveld. De vereiste professionele vaardigheden zijn zo gedefinieerd dat verdere studies en/of een minimum van 5 jaar werkervaring vereist zijn.

d) De relatie met onderwijs

De CBQ's zijn ingeschakeld in het Finse onderwijsstelsel.

De CBQ's zijn ingeschakeld in het Finse onderwijsstelsel. Het onderliggende schema verduidelijkt dit:



e) De procedure

Kandidaten kunnen immers hun vaardigheden demonstreren op één van de volgende wijzen of een combinatie ervan:

- De portfoliomethode bestaande uit o.a. voorbeelden van arbeidsproducten, projectwerk en beschrijvingen van de werkgever van de functie-uitoefening en de competenties
- Een authentieke assessment op de werkplaats samen met mondelinge of schriftelijke interviews
- Assessment in een onderwijsinstituut die een vaardigheidstest organiseert

In de praktijk stelt men vast dat assessment over het algemeen in onderwijsinstellingen gebeurt en dat de portfoliomethode praktisch nooit op zich voldoende is om de competenties te

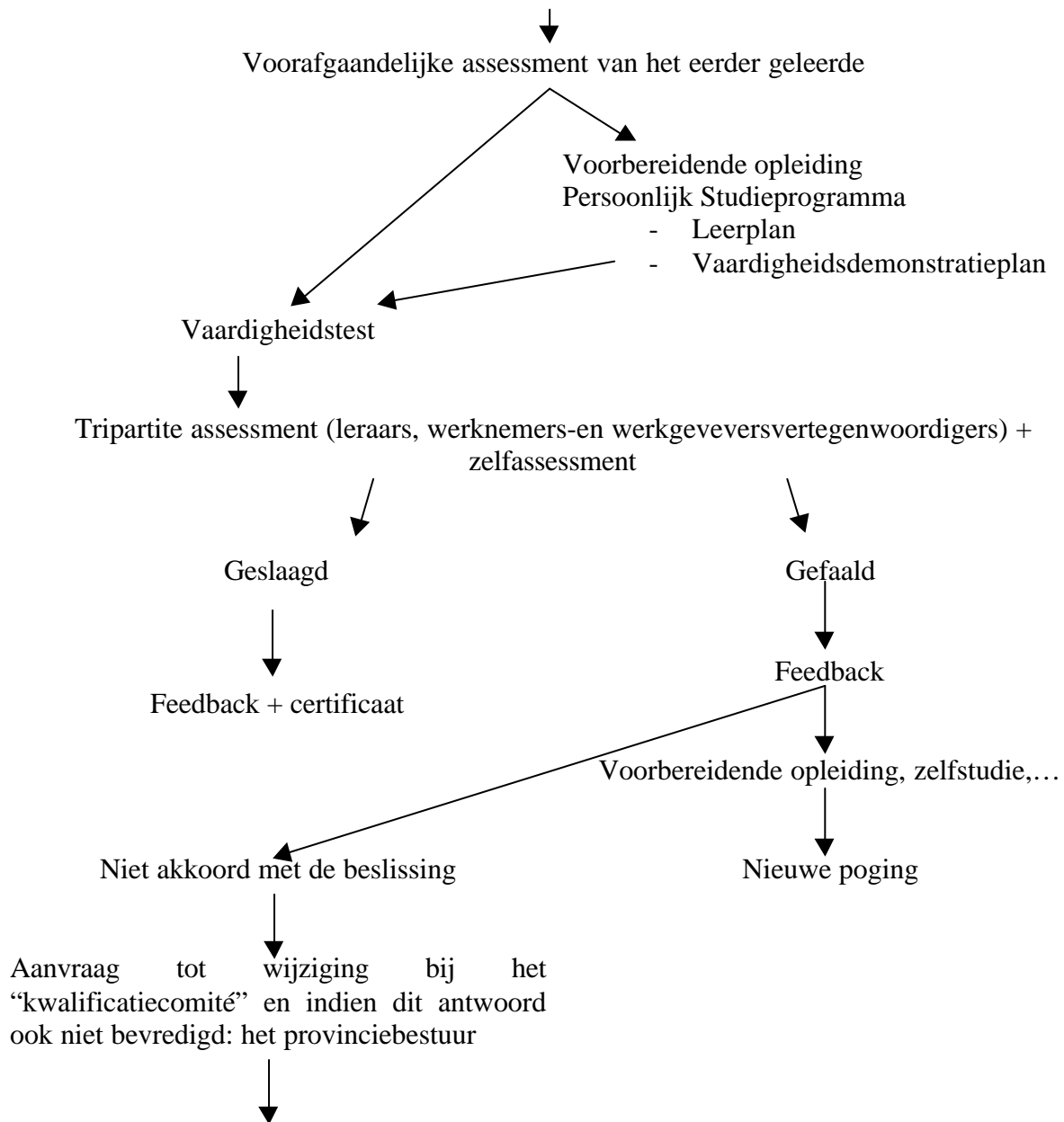
kunnen aantonen. Ook het organiseren van assessment op de werkplaats stelt problemen²⁴⁴. Heel wat ondernemingen hebben tijdsgebrek en zijn niet bereid om de vaardigheden op de werkplaats vast te stellen. Het afleggen van een vaardigheidstest in een onderwijsinstituut is de meest voorkomende methode.

²⁴⁴ zie HALTIA, P. en HAMALAINEN, V., “Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyysien määrittelyn ja tuaottamaisen yhteydet” in BJØRNÅVOLD, J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Cedefop; Office for official publications of the European Communities, Luxembourg, 95.

Hoe verloopt de procedure nu concreet?²⁴⁵

Beroepsvaardigheden verworven in eerdere onderwijs- en opleidingsprogramma's, op het werk of door zelfstudie,...

Kennis en interesse in bepaalde CBQ's (informatie van opleidingsinstituten, krantenadvertenties, tewerkstellingsagentschappen, werkgever,...)



Eventueel een nieuwe beslissing of een nieuw assessment

²⁴⁵ Schema voorgesteld door Haltia P. op de studiedag "Het relatieve belang van standaarden en procedures en een EVC-proces", VIONA-EVC-studiedagen, 28 juni 2001.

f) Het Alvar-project

Ook de Finse overheid gaat ervan uit dat ze dé testmethode niet kent. De instituten kunnen onafhankelijke testen opstellen of bestellen bij het Alvar-project. In dat project worden nieuwe methoden en technieken ontwikkeld en deze staan ter beschikking van de instituten. De organisatoren van de testen zijn niet verplicht om Alvar-opdrachten tot het vaststellen van competenties te gebruiken. Wel kunnen de examenraden eisen dat de organisatoren deze opdrachten gebruiken.

4.1.3. Bindingen met andere pijlers van het vormings- en arbeidsmarktbeleid

a) Persoonlijk studieprogramma

De NBE heeft in 2000 een dwingende regeling opgesteld “the preparation of personal study programmes”. Deze werd verbonden met het CBQ-systeem alsook met het nationale AGE-programma²⁴⁶.

b) “Certificaat van beroepsvaardigheden” (Ammattikirja)

Een initiatief om de transparantie van de (beroeps)kwalificaties te verbeteren²⁴⁷ is speciaal “Certificaat van beroepsvaardigheden²⁴⁸”. Het Certificaat is een soort paspoort en wordt ook gedrukt door dezelfde officiële instanties. De kwalificaties die in het “paspoort” zijn opgenomen gelden als een officieel bewijs dat de persoon beschikt over bepaalde kwalificaties (dezelfde bewijskracht als het aparte diploma of certificaat). Het document bevat niet enkel de officiële beroepskwalificaties, maar ook andere opleidingen en een overzicht van de professionele levensloop van de houder²⁴⁹.

Het certificaat van beroepsvaardigheden bevat dan ook 4 titels:

- 1) **Basisberoepsopleiding:** onder deze titel wordt neergeschreven dat de betrokkene een basisberoepsopleiding heeft voltooid in een beroepsopleidingsinstituut en dat hij met succes zijn basisberoepsvaardigheden heeft aangetoond
- 2) **Kwalificaties die volgen uit de “wet op het volwassenen beroepsonderwijs en het decreet”:** onder deze titels worden de kwalificaties vermeld die behaald zijn op grond van een examen gebaseerd op competenties. Hier wordt vermeld welke initiële beroepskwalificaties, gevorderde beroepskwalificaties en gespecialiseerde beroepskwalificaties de kandidaat heeft verworven.
- 3) **Andere kwalificaties en opleidingen:** Onder deze titel worden andere kwalificaties of opleidingen vermeld die werden verworven of gevolgd bij het kwalificatiecomité of private opleidingsinstanties
- 4) **Werkervaring:** onder deze titel kan informatie worden vermeld omtrent een tewerkstelling die minstens 3 maanden heeft geduurd.

De CBQ's worden dus ingeschreven in het Certificaat van beroepsvaardigheden”. Aangezien het Certificaat ook andere beroepskwalificaties en werkverleden bevat kan het Certificaat in principe gebruikt worden bij een portfolioprocedure ter verkrijging van een CBQ. Maar

²⁴⁶ Zie hoofdstuk 5.6.1. c) na het tweede deel van dit onderzoeksrapport.

²⁴⁷ zie X., “Finnish experience in the transparency of vocational qualifications”, *Cedefop Info 1998/1*.

²⁴⁸ Ammattikirja (Finse benaming), Certificate of Vocational Skills (Engelse benaming), Qualifikationspass (Duitse benaming) en Livre Professionnel (Franse benaming)

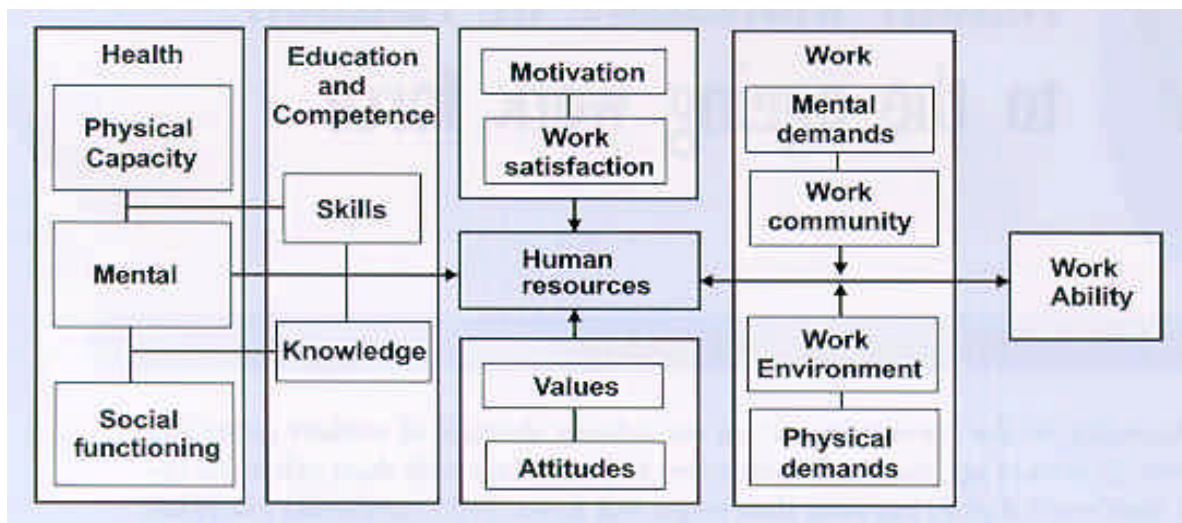
²⁴⁹ Voor meer toelichting zie het tweede deel van dit rapport., hoofdstuk 5.6.2.

meestal volgt men de omgekeerde weg: de portfolioprocEDURE wordt gebruikt om de vaardigheden aan te tonen, hetgeen kan leiden tot een CBQ die dan ingeschreven wordt in het Certificaat.

c) Koppeling met het Nationale AGE-programma

In het groepsbeleid speelt het een grote rol in nationaal actieprogramma voor de oudere werknemers (Nationale AGE Programma). In Finland leiden de Ministeries van Arbeid, Onderwijs, Sociale Zaken en Gezondheid samen een **nationaal AGE programma**. Het draagt de naam **'Experience as a national Asset'**. Het competentiebeleid heeft een plaats gekregen in dit nationale actieprogramma. Het actieprogramma houdt in dat er een bewustmakingscampagne gevoerd wordt ten aanzien van het inzetbaar houden en maken van de ouder dan 45-jarigen. Deze campagne wordt gevoerd in de bedrijven, de arbeidsbureau's, vormingsinstellingen en de openbare diensten. De overheid beklemtoont in dit actieprogramma de leermogelijkheden van de oudere werknemers via het CBQ-systeem. Onderstaande figuur laat zien welke plaats men vorming en competentieontwikkeling een rol ziet spelen in het gehele actieprogramma. In het kader van het Nationale AGE-programma werd het CBQ-systeem uitgebreid en de pedagogische standaarden verhoogd.

Figuur 4.1.: Plaats van Opvoeding en competentie-ontwikkeling in het nationale AGE-programma



Uit : FOLLOW-UP REPORT ON THE PROGRAMME FOR AGEING WORKERS 2000 – Promoting work ability and staying in employment - september 2000.

4.1.4. Rol van het sociale overleg en de sociale partners

De sociale partners zijn op elk niveau van organisatie, structuur en implementatie van het CBQ-systeem betrokken. Het CBQ-systeem kent in eerste instantie een nationale structuur met het Ministerie van Onderwijs dat de titels voor kwalificaties benoemt en beschermt en de Nationale Onderwijsraad die de kwalificaties definieert en de richtlijnen uitvaardigt. Het Ministerie en de Onderwijsraad betrekken de sociale partners en experts bij hun beslissingen.

Het Finse systeem wordt belangrijk beschouwd vanwege zijn tripartiete basis.²⁵⁰ Finland is een voorbeeld van de Scandinavische benadering aangaande de coördinatie van beroepsopleiding. Deze benadering benadrukt de betrokkenheid van de sociale partners bij beslissingen over standaarden en inhoud van beroepsopleiding. De aanleiding tot dit model is dubbel:

- Het bevorderen van de informatiestroom. Verschillende participanten vertegenwoordigen verschillende inzichten en hebben toegang tot verschillende informatiebronnen.
- Het bevorderen van de legitimiteit van het systeem. Het delen van informatie en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor beslissingen vergroten de betrokkenheid bij de gemaakte beslissingen.

4.1.5. Ethisch kader

In Finland leeft er een discussie over de uitbreiding van het vaardighedenpaspoort. Het Comité voor levenslang leren zou dit willen uitbreiden. Ze zou willen een portfolio systeem in het leven roepen dat ad hoc certificaten, vaardigheden, vrijetijdsbesteding en opleiding bevat.²⁵¹

Silvennoinen, e.a. formuleren evenwel algemene ethische bedenkingen bij de wens tot een verdere uitbouw van CBQ's en het vaardigheden paspoort. Het comité voor levenslang leren geeft, naar hun mening, de autoriteit voor assessment van verworven vaardigheden en kennis aan onderwijsinstututen. M.a.w. het valideren van verworven vaardigheden en kennis, bijvoorbeeld op de werkplaats, als publiek systeem vergroot de mogelijkheid en het recht van leraars en andere onderwijsexperts om de competenties van burgers in kaart te brengen. Het lijkt alsof in de toekomst de assessment-autoriteit, overhandigd aan onderwijs verder penetreert in het leven van mensen tot diep in het private leven van de burgers toe. Het vaardighedenpaspoort 'ammattikirja'²⁵² wordt dan in zijn meest ontwikkelde stadium een soort van burgerschapspaspoort. Dit paspoort beperkt zich niet enkel tot de technische kwalificaties nodig op de werkplaats maar bevat eveneens sociale en normatieve kwalificaties zoals trouw, betrouwbaarheid, flexibiliteit, vlijt en zorg. Als we, volgens Silvennoinen, e.a., de visie van het comité nog een beetje verder doortrekken dan zou het in de toekomst misschien mogelijk zijn om genetische informatie in het paspoort op te nemen.

4.2. Het gebruik van het systeem

4.2.1. Opname van CBQ's

In 1997 lieten 7500 individuen hun vaardigheden testen. 70% hiervan bekwam een kwalificatie²⁵³. De slaagkans varieert per sector. In sommige sectoren bedroeg de slaagkans minder dan 50%, maar de meeste kandidaten slaagden minstens voor één module van de gehele kwalificatie. In 1998 verdubbelde het aantal kandidaten tot bijna meer dan 14.000. Op deze 14.000 deelnemers bekwam 57% een kwalificatie en 36% slaagde minstens voor één module. Petri Haltia interpreteert de cijfergegevens op de volgende wijze: « dit zijn

²⁵⁰ Innovations and Experiences, <http://www.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5067/chapter3>

²⁵¹ Committee for lifelong learning: the joy of learning. A national strategy for lifelong learning. Committee Report 1997:14, Helsinki, Ministry of Education.

²⁵² NBE, Finnish experience in the transparency of vocational qualifications, CEDEFOP INFO, 1/1998, p16

²⁵³ Finland telt in totaal 5,1 miljoen inwoners waarvan 2,5 miljoen individuen deel uitmaken van de actieve bevolking. Finland in brief in Labour market training in Finland, Ministry of Labour, Vietintä oy viisiko/oy edita ab 12/1998, p1.

bescheiden cijfers wetende dat 1,5 miljoen Finnen jaarlijks deelnemen aan één of andere volwassenen opleiding. De cijfers zien er echter heel anders uit vergeleken met de 16.000 jaarlijks uitgereikte universiteitsdiploma's. »²⁵⁴

4.2.2. De kwaliteit van het erkende voor werknemers

De kandidaten zelf evalueren het systeem zeer verschillend. Volgens sommigen bestaat het systeem uit te enge competenties. Vooral diegenen die zich willen heroriënteren op de arbeidsmarkt klagen over te specifieke competenties. Werknemers die deelnemen aan de testen, zonder voorafgaande training, vinden de competenties dan weer te breed. In sommige beroepen zijn werknemers zodanig gespecialiseerd, dat ze enkele van de benodigde modules aan de hand van de opgedane ervaring kunnen bekomen, maar niet allemaal. Bijkomende training is dan noodzakelijk. De vaardigheidstesten stellen werknemers soms teleur. Zij zien zichzelf als vertegenwoordigers van hun beroep en als experts ter zake, maar slagen niet (zonder voorafgaande training) voor alle noodzakelijke modules tot het bekomen van een kwalificatie. Zij kunnen deze brede competenties niet direct gebruiken voor de eigen functie- en taakuitoefening. Tegelijkertijd vraagt het bijblijven in de eigen specialisatie reeds om een enorme inspanning en een constante bijscholing. Vooral werklozen kunnen de bredere competenties gebruiken, maar diegenen die zich in goede, zekere beroepen bevinden, hebben minder nood aan breed inzetbare competenties²⁵⁵. Het ontwikkelen van brede in plaats van enge competenties komt overeen met één van de doelstellingen van CBQ's, namelijk het vaardigheidsniveau van de gehele beroepsbevolking optrekken zodat de inzetbaarheid vergroot. In Finland vinden vooral werklozen en werknemers die zich willen heroriënteren op de arbeidsmarkt, breed inzetbare competenties belangrijk. Jobzekere werknemers daarentegen willen zich specialiseren in hun beroep. De modules sluiten ook voor deze laatste groep van werknemers wel aan bij het gekende en gekunde. Jobzekere werknemers slagen sowieso zonder voorafgaande training voor bepaalde modules, maar niet voor allemaal. Ze zijn bereid bijkomende training te volgen wanneer deze training de vaardigheden verdiept in plaats van verbreedt. Dit brengt ons op een ander kenmerk van de reële toepassing van het systeem. Het CBQ-systeem biedt de mogelijkheid om de vaardigheden, eender waar verworven, te laten testen tot het bekomen van een kwalificatie, maar in realiteit is bijkomende training noodzakelijk. Ook dit laatste kenmerk stemt overeen met één van de doelen die onderwijs in Finland zich stelt: «het doel is echter, alleszins voor de onderwijsautoriteiten, dat de meeste kandidaten deelnemen aan voorafgaande training, om alzo de hiaten in hun vaardigheden te dichten»²⁵⁶.

4.3. Conclusies

Het Finse CBQ-systeem draagt de typische Scandinavische trekken: het is planmatig opgebouwd, er is grote betrokkenheid van de sociale partners (en uiteraard ook onderwijs) en er zijn sterke bindingen met andere pijlers van het sociaal economische beleid (integratie in een groepsbeleid, emancipatorisch gericht). Vooral de binding met het nationale AGE-programma is een interessant element. Alle West-Europese landen zullen de komende jaren in

²⁵⁴ Haltia, P., Certifying Competencies in : O.; Kivinen, e.a. *Work-based learning Prospects and Challenges*, Helsinki 1999, p 124

²⁵⁵ Haltia, P.; Lemilänen, M., Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset in : O.; Kivinen e.a. *Work-based learning Prospects and Challenges*, Helsinki 1999, p 125

²⁵⁶ Haltia, P., Certifying Competencies in : O.; Kivinen e.a. *Work-based learning Prospects and Challenges*, Helsinki 1999, p 120

stijgende mate met de problematiek van de ouder wordende beroepsbevolking worden geconfronteerd. Een EVC-programma gericht naar oudere werknemers lijkt ons voor Vlaanderen een vruchtbaar idee. Uiteindelijk is een EVC-systeem gericht op het zichtbaar maken en terug benutten van ervaring.

Finland heeft de problematiek van de methodiek. De opzet van het ALVAR-project getuigt hiervan. In het ALVAR-project kunnen bijzondere methodologische problemen voor de assessment ondersteuning vinden.

Finland wijst ons nog maar eens op het belang van de subregionale dimensie. De organisatie van het CBQ-systeem heeft een sterke subregionale inslag. Zoals we reeds voor Groot-Brittannië zegden, lijkt de koppeling met de subregionale organisatie van het arbeidsmarktbeleid een te overwegen piste voor Vlaanderen.

5.1. Korte schets

Duitsland kent geen afzonderlijk systeem voor het certificeren van elders verworven competenties. Wordt er over Duitsland in de context van EVC gesproken, dan behandelt men het in de context van het duaal opleidingssysteem. Het duale systeem maakt integraal deel uit van het beroepsopleidingssysteem. Daarbij is het opdoen van ervaring ingebouwd in de opleiding. Het leren in de leerbedrijven (Berufsschule) neemt een centrale plaats in. Een diploma van dit systeem geeft ineens ook erkenning aan opgedane ervaring.

Het gaat dus om het diplomerende van ervaring opgedaan in het initiële onderwijs. Er bestaat dus **geen afzonderlijke procedure** (assessment) voor het erkennen van het niet-formeel geleerde in de latere carrière op de arbeidsmarkt.

Een systeem van permanente vorming waarbij mensen delen van leerprogramma's niet meer moeten volgen op basis van reeds opgedane ervaring, met een afzonderlijke assessment-procedure bestaat niet in Duitsland. De externenprüfung tracht dit te overbruggen. Naast de beschrijving van het duale systeem zullen we dus ook kort blijven stilstaan bij die externenprüfung. Daarnaast moeten we ook verwijzen naar een andere praktijk, die kortstondig bestaan heeft, namelijk het gebruik van de "Bildungspass".

Ondanks het feit dat er in Duitsland geen afzonderlijk systeem voor EVC bestaat, wordt er over de eventuele invoering van een systeem gediscussieerd. De argumenten zijn interessant. We nemen ze in dit verslag over.

De termen waaronder er over deze problematiek wordt gediscussieerd, alsook hoe er met "ervaring" in het duale systeem wordt omgesprongen, zijn interessant. We nemen ze in dit verslag over. Zij geven een aanvullend inzicht in de eventuele knelpunten bij de invoering van een EVC-systeem.

Het beschrijven van het Duitse systeem van certificeren van ervaring komt dus neer op het beschrijven van het duale opleidingssysteem. Laten we eerst het duale opleidingssysteem plaatsen binnen het gehele opleidingslandschap in Duitsland.

5.2. Institutionele omgeving

De institutionele omgeving is vastgelegd in het Berufsbildungsgesetz (BBiG) en Handwerksordnung (HWO). De Länder zijn verantwoordelijk voor alle scholen, gaande van het algemeen vormend onderwijs tot het beroepsonderwijs. Het opleidingssysteem in Duitsland is gedecentraliseerd. Dit staat sterk in tegenstelling tot Frankrijk, waar het onderwijs zeer gecentraliseerd is.

²⁵⁷ In de loop van 2000 –2001 voerde de UIA eveneens een internationaal vergelijkend onderzoek naar EVC-systemen, "Vergelijkende studie van systemen van erkenning van elders verworven competenties", Studie van de systemen in Groot-Brittannië, Frankrijk, Finland, Nederland en Duitsland, met bijzondere aandacht voor de relatie met het onderwijssysteem". Daar Duitsland geen EVC-systeem heeft uitgebouwd kan er ook niet over het gebruik van een EVC-systeem op de arbeidsmarkt worden gesproken. Deze bespreking van Duitsland valt grotendeels samen met de bespreking die in de VLOR-studie terug te vinden is.

Het onderwijs in Duitsland is als volgt ingedeeld :

- Algemeen vormend onderwijs;
- Beroepsonderwijs
- Het duale systeem (onderneming en vakschool);
- Permanente vorming
- Hoger onderwijs

Algemene vorming wordt gegeven in instellingen die afhangen van de regio's. De programma's die er gegeven worden zijn ook op een gedecentraliseerde wijze opgesteld.

Een beroepskwalificatie kan zowel via het volledige dagonderwijs als via het duale onderwijs worden behaald²⁵⁸. “Het aantal leerlingen dat een voltijdse opleiding aan de Berufsfachschule volgt is beperkt. Rond 70 % van de schoolverlaters in het algemeen voortgezet onderwijs stroomt door naar het volledige dagonderwijs of het duale systeem. Van de schoolverlaters kiest ongeveer 65 % voor het duale systeem. Het duale systeem is dus feitelijk de meest gevolgde weg tot het verwerven van een beroepskwalificatie”²⁵⁹.

Voor het beschrijven van het systeem van erkennen van competenties verworven door ervaring concentreren we ons dus op het duale opleidingssysteem.

5.3. Het duale opleidingssysteem

Het Duitse duale systeem kent een lange traditie en wordt gedragen door werkgevers- en werknemersorganisaties. Het is gebaseerd op een complex systeem van tripartite onderhandelingen. De onderhandelaars zijn de publieke vertegenwoordigers (van de federale overheid, de Länder en de regionale overheid), de handelskamers en de verschillende werkgevers- en werknemersvertegenwoordigers. De taakverdeling tussen overheid en sociale partners is belangrijk bij de standaarden²⁶⁰.

5.4. Wat wordt erkend ?

Het beroepsconcept is dominant in het Duitse duale systeem. Er wordt onderscheid gemaakt tussen “Schulberufe”, “Ausbildungsberufe” en “Weiterbildungsberufe”.

Jongeren worden opgeleid voor Ausbildungsberufe. Dit zijn door de overheid erkende titels. Er bestaan zowat 370 beroepen waarin men kan worden opgeleid.

5.5. De standaarden

In “Ausbildungsordnungen” is vastgelegd wat men moet kennen en kunnen in een beroep, alsook hoe men wordt beoordeeld. De Ausbildungsordnungen fungeren dus als “standaarden” voor de beroepen. Het gaat dus om standaarden voor het initiële onderwijs (Erstausbildung). Ausbildungsordnungen bevatten zowel educatieve doelstellingen, opleidingsprogramma's als beoordelingsvormen.

²⁵⁸ Klarus, R., Nieskens, M., m.m.v. Peter De Roij van Zuijdewijn, *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland*, Een vergelijkend onderzoek naar systemen en standaarden voor de erkenning van verworven competenties, CINOP, 's-Hertogenbosch, oktober 1998, p. 64.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 64, citerend Collingro, P., Heitmann, G. & Schild, H. (1997), *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenem Lernen*, Deutschland, Berlin, B.B.J. SERVIS GmbH für Jugendhilfe.

²⁶⁰ R. Klarus, e.a., *op. cit.*, p. 66.

Opgeleid worden in een beroep houdt in dat er zowel algemene kennis, technische kennis als knowhow wordt aangeleerd. Het competentiebeprijp bestaat uit een geïntegreerde trilogie : algemene kennis, knowhow en technische kennis. “Er is in principe slechts sprake van één niveau voor elk beroep”²⁶¹. Er wordt “breed” (sanzheitlich) opgeleid in een beroep. Algemene kennis wordt bijgebracht in de scholen, technische kennis in de onderneming en knowhow in de arbeidssituatie. Het verwerven van technische kennis is gericht op het beheersen van werksituaties die in de beroepenreferentiekaders staan geregistreerd. Methodische en leren-lernen-vaardigheden worden mee opgenomen in de opleiding.

‘Ausgebildeten’ worden verondersteld breed inzetbaar te zijn op de volle breedte van de bedrijfstak (metaal, electro, handel enz.)²⁶².

Ondernemingen zijn dus direct betrokken bij het opleidingsproces. Een beroepsopleiding bestaat uit leren op school en ervaring opdoen in de onderneming. Het is een alternerend systeem.

Landelijke eindtermen worden gehanteerd voor de schoolcomponent en per deelstaat vastgestelde eindtermen voor de bedrijfscomponent (raamleerplannen)²⁶³.

Iedere kandidaat krijgt drie verschillende vormen van certificaten :

- Een certificaat van een test gebaseerd op theoretische kennis – gerelateerd aan nationale gestandaardiseerde criteria;
- Een attest van de werkgever die bijkomende informatie geeft, gebaseerd de observatie van het gedrag en een lange termijn evaluatie;
- Een attest van de school dat informatie geeft gebaseerd op lange termijn observatie.

Dit systeem is de hoofdbron van certificatie van het niet-formeel geleerde in Duitsland.

De afgeleverde titel kent een grote erkenning op het ogenblik van de aanwerving. Een opleiding garandeert nagenoeg altijd een tewerkstelling.

De afgeleverde diploma’s dekken niet het geheel van de niveaus die overeen komen met een bepaald beroep. Een afgeleverd diploma is slechts een basisniveau van waaruit een individu kan evolueren, doorheen de ervaring en de permanente vorming die hij opdoet, in de loop van zijn gehele carrière.

Er bestaan belangrijke aflijningen tussen de verschillende beroepen. Over Duitsland wordt meestal gezegd dat het gekenmerkt wordt door “beroepsdeelmarkten”. Men kan niet zomaar overstappen van het ene beroep naar het andere. Om dit te kunnen doen moet er steeds een initiële beroepskwalificatie zijn voor behaald. Horizontale mobiliteit tussen de beroepen is nagenoeg onmogelijk. De beroepen zijn sterk sectoraal gebonden. Via de Externenprüfung (zie later) is dit wel enigszins mogelijk geworden.

Vincent Merle²⁶⁴ onderscheidt drie basis-concepten in de referentiestandaarden. :

- de Engelse opvatting : de standaarden vormen een geheel van competenties (in de zin van valideerbare operationele knowhow) voor een bepaalde functie. Zij worden geklasseerd volgens grote niveaus.
- een Duitse opvatting : de standaarden vormen de sokkel van de kennis en knowhow die men moet hebben om als een vakman in het betreffende domein te worden beschouwd ;

²⁶¹ *Ibid.*, p. 6.

²⁶² *Ibid.*, p. 6.

²⁶³ *Ibid.*, p. 64.

²⁶⁴ Merle, V., L’ Evolution des systèmes de validation et de certification, Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France, *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril 1998.

- een opvatting volgens het Europese Witboek: een systeem van accreditering van competenties ontdaan van iedere verwijzing naar functies of beroepen

De Duitse opvatting

Het referentiekader vormt het voetstuk van de kennis en de knowhow van de vakman in het betreffende domein.

- De ondernemingen zijn direct betrokken bij het vormingsproces vermits men de titel verkrijgt via de alternerende opleiding;
- De afgeleverde titel heeft onmiddellijk bij aflevering een grote arbeidsmarktwaarde;
- De standaarden pretenderen niet alle niveaus te dekken die overeen stemmen met een gegeven beroep, maar wel met het basisniveau. Het basisniveau wordt beschouwd als een startpunt van waaruit het individu, via ervaring en continue vorming die hij of zij gedurende de hele carrière kan opdoen, zal evolueren. De standaarden kennen een lange voorbereidingstijd. Ze zijn stabiel;
- Het beroepsconcept is ondeelbaar (in competenties), omwille van de Ganzheizlichkeit. Duitsland heeft problemen met het aanvaarden van het «modulariseren» van het onderwijs. Men wenst zich te houden aan het «ondeelbare» beroepsconcept;
- Definitie is sterk verbonden met arbeidsorganisatie in de ondernemingen (er is gedefinieerd wat een «Facharbeiter», een «Meister» is);
- Beroepsdeelmarkten: overstap van ene beroep naar andere (bijna) niet mogelijk. Er wordt verlangd dat men de initiële stappen in het beroep (Schulberufe) ook zet;
- Certificatie in de loop van de carrière is afgescheiden van de initiële certificatie. Certificatie in de loop van de verdere carrière kan gebeuren aan de hand van de «Externenprüfung». Hieraan is echter geen standaard betrokken
- Loonstructuur (en –onderhandelingen) zijn verbonden met de beroepstitels.

5.6. Wie (h)erkent / certificeert ?

Het ministerie van Onderwijs speelt een centrale rol in het systeem voor erkennen van verworven competenties. De onderwijsministeries van de afzonderlijke deelstaten leggen de raamleerplannen vast. De Ausbildungsordnungen worden vastgelegd door de bondsminister²⁶⁵. De instituties verantwoordelijk voor het examineren worden “Examenkamers” genoemd. Het gaat hier niet om staatsexamens, doch examens waarin de industrie een belangrijke rol speelt.

5.6.1. Externenprüfung

Er wordt meestal ook nog een andere praktijk vernoemd in de publicaties die het certificeren van het niet-formeel geleerde in Duitsland beschrijven, namelijk de externenprüfung.

Individen die in staat zijn hun werkervaring te documenteren (3-4 jaar) kunnen een “externe test” afleggen (“Externenprüfung”). Kandidaten kunnen testen afleggen die hun werkervaring en theoretische kennis kunnen aantonen. Het is een soort “proeve van vakmanschap” (Abschlussprüfung).

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 67.

Deze test kent hen dezelfde erkenning toe als normale kandidaten binnen het duale systeem. Het maakt eigenlijk ook deel uit van het duale systeem. Men kan de test twee maal doormaken.

In speciale avondlessen kan men zich voorbereiden op het theoretische gedeelte van de test. Er werd echter geen afzonderlijke methodologie ontwikkeld voor de assessment. De externenprüfung werd opgesteld volgens de inhoud, de principes en de structuur van de formele leerweg.

Niet minder dan 5 % van alle in Duitsland afgenomen examens zijn op deze test gebaseerd.

5.6.2. Bildungspass

Gedurende enige tijd dacht men dat er een nieuwe weg was gevonden om het buiten het onderwijssysteem geleerde te erkennen. In 1974 werd het project “bildungspass-qualifizierungspass” uitgevoerd. De essentie van het project bestond uit de opstelling van een soort “portfolio”. Door middel van het verzamelen van documentatie en beschrijvingen tracht men een beeld te schetsen van de competenties waarover een werknemer beschikt. De “bildungspass” werd echter geen succes en de idee werd verlaten²⁶⁶.

In een vorige CEDEFOP-publicatie wordt als oorzaak voor de niet-erkenning op de arbeidsmarkt het feit gegeven dat de bildungspass een vrijwillige en niet officiële (niet door de staat erkende) status had.

5.7. Knelpunten

Als redenen waarvoor het thema van het niet-formeel geleerde tot voor kort een eerder beperkte rol heeft gespeeld geeft Jens Bjørnåvold het volgende op: *“First, direct demand for the assessment of non-formal learning has been low. The formal system of education and training is extensive and has, for a long time, covered substantial proportions of each age group. In this way we talk of a very strong education and training fundament, reducing the number of people likely to ask for recognition of non-formally-based competences. Second, the education and training system is highly focused on initial education and training. Within the vocational field, the status of the dual system has been and continues to be, very high. There is no tradition of following other pathways to learning, especially outside the formal system. Third, the fact that the dual system is based on a combination of school and work-based learning implies that the experiential part of learning is somehow included in the official model, reducing the need to assess non-formal learning acquired outside the formal system. Fourth, the formal education and training system is based on Berufsprofilen (professional vocational profiles), representing a clearly defined set of qualifications / competences. Each Berufsprofile indicates what should be learned, how it should be learned and where this should take place. The profiles, that can be looked upon as the ‘benchmark’ of the system, can to a certain degree, be seen as ‘input-oriented’. (...) Fifth, the concept of Beruf (vocation), following a successful completion of formal education and learning, does not only specify a certain training approach, but is also linked to certain wage levels and a set of rules defining rights and responsibilities. This implies that the formal system is not only about knowledge and competences, but also a mechanism for defining rights and returns. Consequently it is a way of defining the implicit value of different kinds of learning.”*²⁶⁷

²⁶⁶ Bjørnåvold, J., *op cit.*, p. 60.

²⁶⁷ *Ibid* p. 56-57.

5.8. Duitsland geen EVC-systeem nodig ?

Gezien deze impliciete erkenning van ervaring kan de vraag worden gesteld of Duitsland wel behoefte heeft aan een systeem van EVC. Uit de literatuur over dit land blijkt dat de behoefte wel degelijk bestaat. De behoefte zou vooral bestaan voor de volwassenen. Ervaring wordt wel erkend, maar enkel de ervaring opgedaan in het initiële onderwijs.

Initiële vorming en permanente vorming zouden te veel van elkaar zijn losgekoppeld.

Aan het Duitse systeem wordt een te zwakke band tussen initieel en voortgezet verweten. Jens Bjørnåvold wijst erop dat: “The traditional education and training system is accused of being too focused on initial training. The rigidity and inflexibility following this bias makes the system badly animated to support continuous training/retraining”²⁶⁸.

Flexibele leerroutes ontbreken. Duitsland staat weigerachtig tegenover het “modulariseren” (lees instellen ‘flexibele leerroutes’) van zijn onderwijs.

Jens Bjørnåvold concludeert voor Duitsland: “*The German case is important in understanding the general context of non-formal learning. The starting point is not the methodologies , nor the questions of reliability and validity of measuring and assessing learning, but rather how overall change in education and training needs can be reflected within the existing education and training approaches*”²⁶⁹.

Stabiliteit van het beroepenreferentiekader

Het zwakke punt in het Duitse systeem zou vooral de stabiliteit (lees: rigiditeit) van het referentiekader zijn, alsook de sterke verwevenheid met het sociale overleg. De stabiliteit van het beroepenreferentiekader wordt als een nadeel gezien. Vernieuwing en hervorming is moeilijk. Het duale systeem heeft een lange traditie.

Aan de vastlegging van de Ausbildungsordnungen wordt een lange voorbereidingstijd besteed. De arbeidsactiviteiten worden (door onderzoeksinstellingen) in studies grondig geanalyseerd. Ze zijn ook voorwerp van veel overleg tussen de deelnemers van het systeem. Werkgevers en vakbonden onderhandelen over wat een “professionele” is, wat hij moet kunnen, de taken die aan hem kunnen worden toevertrouwd, welke graad van autonomie hem kan worden toegekend. Het sociale overleg en de afbakening van de beroepsentiteiten zijn sterk met elkaar verbonden. Het tripartiete overleg “onderhoudt” en “ontwikkelt” het systeem.

Verbondenheid met de loononderhandelingen – met de loonstructuur

De referentiekaders vormen ook een essentieel element van de arbeidsorganisatie en arbeidsverdeling in de ondernemingen. Zij vormen eveneens de basis voor centrale arbeidsovereenkomsten. De Ausbildungsordnungen leveren ook een sterke bron van beroepsidentiteit op. De beroepsdeelmarkten zijn sterk gestructureerd in Duitsland.

Men is niet snel bereid wijzigingen aan het referentiekader aan te brengen daar hierdoor eveneens instabiliteit van het Duitse systeem van arbeidsverhoudingen zou worden aangebracht. Jens Bjørnåvold drukt het als volgt synthetisch uit : “(...) alternatives are difficult to conceive in a situation where all steps are planned and described in detail and where professional status as well as wage level depends on following these steps”²⁷⁰.

De voordelen van het duale systeem - werkzekerheid

Een belangrijke verklaring voor de verankering aan het systeem is ook de opbrengsten die het systeem heeft gebracht. Het Duitse duale systeem gold lange tijd als het systeem dat

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 58.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 59.

²⁷⁰ Bjørnåvold, J., *op. cit.*, p. 57.

werkzekerheid bracht. Met dit systeem begonnen jongeren pas aan een opleiding als er zekerheid was dat er een baan tegenover stond. Het bekomen van een diploma verzekert niet alleen een grote aanwervingskans in het beroep waarin men is opgeleid, maar ook carrièremogelijkheden. Opleidingsstromen werden en worden grotendeels geregeld door aanwervingsmogelijkheden.

Vooraleer men aan een opleiding begint, is immers vooraf bestudeerd of die opleiding wel leidt tot tewerkstelling in de industrie. Door de overheid erkende diplomatische titels zijn titels die de vraag op de arbeidsmarkt dekken. De erkenning door de overheid heeft ook als functie dat jongeren alleen kunnen worden opgeleid in een beroep waarvoor er werkgelegenheid is²⁷¹.

De opleidingsstromen worden grotendeels geregeld door de aanwervingsmogelijkheden.

Een ander element dat de nodige aandacht moet krijgen om het Duitse systeem te begrijpen is het feit dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen de beroepsniveaus en dus ook niet tussen de opleidingsniveaus²⁷². Alle beroepen en alle beroepskwalificaties hebben eenzelfde niveau. Dit uitgangspunt heeft als achtergrond dat de vakbeweging hecht aan zoveel mogelijk identieke belangen van werknemers. Niveauverschillen zouden leiden tot verschillen in belangen bij werknemers.

Dit leidt ertoe dat alle opleidingen in het duale stelsel even lang duren en dat jongeren worden opgeleid voor Ausbildungsberufe. Er bestaan zowat 300 beroepen waarvoor men kan worden opgeleid.

Elke beroepskwalificatie moet op eenzelfde niveau kunnen worden afgesloten.

De kwalificatiestandaarden vormen een middel om niveauverschillen tegen te gaan en eenheid te creëren tussen de aanbieders van kwalificaties. Tegen deze achtergrond valt ook te begrijpen dat er binnen het duale systeem niet kan worden gecertificeerd op het niveau van deelkwalificaties en dat het onderwijskundig principe van modulering vanuit de vakbeweging met veel wantrouwen wordt benaderd²⁷³.

Ondanks de traditie van het beroep in Duitsland zijn er auteurs die verwachten dat het erkennen van informeel leren er meer aandacht zal krijgen²⁷⁴. R. Klarus e.a. citeren Collingro c.s.²⁷⁵ die als redenen hiertoe vermelden : de aandacht die er vanuit Europa wordt voor gevraagd, de snelle veranderingen in de industrie en de toenemende flexibiliteitseisen. “De veronderstelling is dat het thema binnen het initiële beroepsonderwijs (Erstausbildung) aandacht zal krijgen in de vorm van pilots en middels regionale regelingen”²⁷⁶ (...) “Het specifieke erkennen van informeel verworven competenties zal vooral een kwestie zijn van het postinitiële traject (Weiterbildung): de erkenning van competentieontwikkeling van werkenden. De centrale vraag daarbij zal zijn wie verantwoordelijk wordt voor de beoordeling. Want het Duitse systeem voorzag tot nu toe steeds erin dat neutrale instanties verantwoordelijk waren voor de uitvoering van de beoordeling en certificering²⁷⁷.”

²⁷¹ Klarus, R., *op. cit.*, p. 65.

²⁷² *Ibid.*, p. 6, voortbouwend op Lieshout, H. van, *Beroepsonderwijs in Duitsland*, Amsterdam Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, p. 85., 1996.

²⁷³ *Ibid.*, p. 70.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 67.

²⁷⁵ Collingro, P., Heitmann, O., Schild, H., *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Lernen* – Deutschland, Berlin: BBJ SERVIS GmbH für Jugendhofe, 1997.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.*

Hoofdstuk 6. Franse Gemeenschap en Waalse regio van België

6.1. Historische achtergrond en doelstellingen

6.1.1. De veelheid aan actoren op de vormings- en opleidingenmarkt

De behoefte in het Franstalig landsgedeelte om met een systeem van « validation des compétences » te starten is einde jaren negentig gegroeid naar aanleiding van de veelheid aan opleidings- en vormings- actoren in de Franstalige gemeenschap, de Waalse regio en de Brusselse regio. De vraag naar de gelijkwaardigheid van de verschillende vormen van certificaten en attesten (middenstandsopleiding, FOREM-opleidingen, Onderwijs Sociale Promotie, ...) deed zich gevoelen. Het probleem van de « zichtbaarheid » van de verworven competenties werd geformuleerd.

6.1.2. Europese aanbevelingen

Er was eveneens gevoeligheid ontstaan voor de aanbevelingen van de Europese Commissie om de verworven competenties vergelijkbaar en zichtbaar te maken²⁷⁸. Men zag ook dat door de technische evolutie en de ontwikkeling van de communicatiemogelijkheden, de mondialisering van de economie, kennis een snelle evolutie kent. Zichtbaarheid van de competenties werd het centrale thema²⁷⁹.

6.1.3. Advies n° 51 van de Conseil de l'Education et de la Formation (CEF)

Op 5 december 1997 werd een eerste belangrijk advies goedgekeurd op de Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) van de Franstalige Gemeenschap van België (advies n° 51). In dat advies vraagt de Raad de harmonisering van het systeem van validering van de professionele competenties. De doelstellingen die worden geformuleerd zijn het verhogen van de verworven competenties, het efficiënter maken van de professionele vorming en de invoegtrajecten, alsook het valoriseren van de investeringen inzake vorming.

Reeds van dat ogenblik af wordt gesteld dat een systeem voor de validering van professionele competenties het systeem van certificeren van onderwijs niet zal vervangen en dat het geen civiel effect (effets de droit) zal krijgen. De relatieve waarde van alle mogelijke certificaten en diploma's wordt centraal gesteld.

6.1.4. Behoefte aan standaardontwikkeling

De Franstalige gemeenschap beschikt niet, zoals Vlaanderen, over een beroepsprofielenproject. De behoefte aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke standaard voor alle opleidings- en vormingsinstellingen doet zich gevoelen. De CEF stelt dan ook voor de opdracht van de Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ) terug leven in te blazen. Deze commissies bestonden al een tijd en zijn belast met het opstellen van opleidingsprofielen²⁸⁰. De werkzaamheden waren stil gevallen. Bijgevolg werd

²⁷⁸ Conseil de l' Education et de la Formation, Validation des compétences, *Avis n° 51*, Conseil du 5 décembre 1997, p. 3.

²⁷⁹ *Ibid.*

²⁸⁰ Deze opleidingsprofielen komen overeen met de gegroepeerde opties georganiseerd in de derde graad van het secundair onderwijs. Deze commissie hangt af van de Algemene Raad van het secundair onderwijs.

gevraagd deze terug actief te maken. In het advies n° 51 wordt er gesteld dat de werkzaamheden vanuit de CCPQ zouden kunnen worden gecoördineerd. Er wordt ook gesteld dat een gemeenschappelijk begrippenkader nodig zal zijn dat zowel door de Franse Gemeenschap, de Brusselse regio alsook de Waalse regio zal worden gebruikt. Het advies stelt ook dat de creatie van de databank met betrekking tot jobs (emplois), beroepen en vormingen nodig is.

Sinds 1996 bestaat « une Commission Communautaire des Professions et Qualifications » (CCPQ) . Deze commissie brengt het secundair onderwijs, de sociale partners en andere vormingsoperatoren tesamen. De opdracht voor deze commissie is profielen voor de derde graad van het beroeps- en technisch onderwijs te definiëren en deze voor te stellen aan de regering van de Franse Gemeenschap. Op het ogenblik creëert de CCPQ ook profielen voor het alternerend leren werken.

6.1.5. Advies n° 61 van de CEF

Een tweede belangrijke stap was het advies n° 61 van de Conseil de l'Education et de la Formation (5 februari 1999) waarin nogmaals op de wederontplooiing van de CCPQ's wordt aangedrongen. In dat advies wordt ook uitspraak gedaan over de structuur die de CCPQ's zouden moeten hebben, met name vijf niveaus, overeenstemmend met de 5 niveaus van het Europese kwalificatieraamwerk.

Het advies n° 61 stelt ook nog dat de criteria voor accreditering en controle van de valideringsoperatoren door een onpartijdige publieke instelling zal gebeuren, onafhankelijk van de operatoren. Het advies drukt eveneens de mening uit dat het opstellen van standaarden een snelle mobilisatie van de partners vereist, een ontsluiting en verhoging van de geïnvesteerde middelen, een toegang tot methodologische begeleiding.

Een cruciaal element in het geheel is ook de bestiging van cruciale rol die aan het onderwijs wordt gegeven : « *Le Conseil de l'Education et de la formation réaffirme le caractère vital pour la cohésion sociale d'un service public d'enseignement, vecteur d'éducation et de citoyenneté. L'enseignement reste un garant du développement personnel et de socialisation des individus. Les missions décrétales de l'enseignement sont et resteront siennes* »²⁸¹.

Voor het eerst wordt in dit advies over het gebruik van verschillende standaarden gesproken. Men wijst erop dat de publieke operatoren voor professionele vorming ieder hun eigen vocabularium hebben. Er wordt op gewezen dat er beroepenstandaarden zijn, competentiestandaarden en vormingsstandaarden (référentiels formation).

De terminologie wordt in de volgende tabel verhelderd :

²⁸¹ Conseil de l' Education et de la Formation, Propositions pour le redéploiement de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications, Avis n° 61, Conseil du 5 février 1999, p. 2.

		Ens. Prom. Soc.	Ens. Sec	FOREM	IFPME
Référentiel métier	Descriptif des activités	Profil professionnel	Emploi-type Profil de qualification , profil de formation	Situation professionnelle	Descriptif d'activités
Référentiel compétence	Savoir-agir nécessaire à la réalisation de ces activités	(profil de formation)		Compétences	Profil professionnel
Référentiel formation	Contenus et stratégies de formation	Dossier pédagogique programmes	Option programme	Connaissances	Programme, fiche d'exploitatio n

Van dat ogenblik af zal in de discussie in het Waalse landsgedeelte het gebruik van de verschillende typen standaarden en de verantwoordelijkheden van de verschillende partners centraal blijven staan.

In het advies n° 61 wordt een driedubbele uitdaging gekoppeld aan het valideren van competenties :

- Het herkwalficeren van de actieve bevolking, gezien de evolutie van kennis en technologie ;
- Het beheersen van de professionele mobiliteit gezien de vereisten van de arbeidsmarkt
- De publieke herkenning van iedere professionele competentie verworven via vorming of via professionele ervaring²⁸².

Een belangrijk achtergrond gegeven in de discussie van het Waalse landsgedeelte is het feit dat een instap in het Onderwijs Sociale Promotie reeds sinds 1991 (via artikel 8) mogelijk is op basis van van professionele ervaring. De Studieraad (Conseil des études) mag vrijstellingen geven op basis van professionele ervaring bij de instap in het onderwijs. Het Onderwijs voor Sociale Promotie van de Franse gemeenschap is volledig gemodulariseerd.

Een ander belangrijk gegeven is dat FOREM competentiebalansen opstelt en daarbij het Franse ROME-instrument gebruikt.

6.1.6. Conseil Economique et Social pour la Région Wallonne (CESRW)

In juni 1999 neemt de CESRW een standpunt in. De twee uitgebrachte adviezen van de CEF worden geïntegreerd in het memorandum van de raad: “Les efforts de formation devraient être reconnus par le développement **d’un système de validation des compétences professionnelles**, notamment à partir de travaux de la CCPQ et à court terme, par l’amplification des dispositifs existants”.

6.1.7. De Regionale Waalse regering neemt een standpunt in

De volgende belangrijke stap in het Waalse landgedeelte is dat de problematiek wordt overgenomen in het programma van de Waalse regionale regering, met name in «Le contrat d’avenir pour la Wallonie (2000) ». Een rondetafelproject wordt georganiseerd waarbij de Waalse Region, de Waalse Gemeenschap, de Franstalige Gemeenschap Wallonie-Bruxelles,

²⁸² *Ibid.*, p. 3.

en de verschillende actoren van het onderwijs, de vorming en de sociale partners zich tot de volgende doelstelling uitspreken: «*veiller à une meilleure synergie entre l'enseignement et la formation, notamment en mettant en place un dispositif de reconnaissances des compétences valable pour l'ensemble des opérateurs de formation (portefeuille de compétences)*».

De regionale Waalse regering zal de uitwerking van systeem van validering voorstellen aan de Gemeenschap Wallonië Brussel. Onder validering wordt verstaan “zichtbaar maken van de verworvenheden in een competentieportefeuille”. De Franse Gemeenschap zal de certificaten blijven afleveren. Het bewaren van het monopolie van onderwijs om te certificeren blijft een centraal thema. De verdeling van de bevoegdheden tussen de gemeenschappen en de regio's blijven steeds een achtergrond spelen in het Franstalig landsgedeelte.

6.1.8. HET PROJECT WALLONIE-QUEBEC

Op initiatief van Minister van Cauwenberghe werd in 1999, in navolging van de door de Conseil de l'Education et de la Formation uitgebrachte adviezen, een samenwerkingsproject «*Wallonie Québec*» uitgewerkt. Dit project kaderde in de bilaterale samenwerking tussen de Waalse Régio en Québec. Het project werd gedragen door de Waalse Regio en door de publieke operatoren van de professionele vorming en tewerkstelling (FOREM-formation, Enseignement pour la Promotion Sociale, IFPME (Institut de Formation de Petites et Moyennes Entreprises)). FOREM-Bruxelles Formation nam deel als observator. Het onderwijs voor Sociale Promotie werd erbij betrokken. De dienst Internationale Relaties van de FOREM volgde het project eveneens op. De CEF coördineerde. Twee beroepen, waarrond men zou werken, werden uitgekozen: zaalkelner en carrossier. Het vinden van een gemeenschappelijke taal en methodologie bleek niet gemakkelijk te zijn en werd dan ook centraal gesteld. Men bleef benadrukken dat het project het statuut van proefproject behoudt.

6.2. Naar afspraken inzake het begrippenkader

De partners van tewerkstelling (FOREM), onderwijs en vorming sloten in december 2000 het «*de Sainte-Foy*» akkoord af. Het akkoord behelst de afspraak rond een aantal concepten en procedures. Er was immers vastgesteld dat de verschillende actoren het «*valideren*» soms met verschillende doelstellingen uitvoeren. In dit project werd nog een partner betrokken die niet aanwezig was bij de voorbereidende besprekingen rond het advies van de CEF, met name ORBEM en ex-Direm van Forem. Tijdens het project werd eveneens vastgesteld dat een aantal actoren op het ogenblik reeds concepten, standaarden en methoden gebruiken, ieder met een eigen doelstelling. Het gebruik van die instrumenten, een verheldering van de doelstellingen en concepten werden centraal gesteld. Het project «*Wallonie-Québec*» werd in de loop van 1999-2000 uitgevoerd en werd afgesloten met het akkoord de Sainte Foy.

Het akkoord van «*de Sainte Foy*» bevat drie onderdelen. Een eerste deel waarbij afspraken rond een gemeenschappelijke taal worden gemaakt, een tweede deel waarin er een afspraak wordt gemaakt rond de wijze waarop men de competenties zal omschrijven en een derde deel rond een gemeenschappelijke en betrouwbare norm voor het evalueren van de individuele competenties.

6.2.1. De gemeenschappelijk conceptuele taal werd als volgt gedefinieerd²⁸³ :

- « Competentie : « *Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs et de savoir-faire permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».
- « Attesteren » : « *Garantir selon une norme inter-opérateurs, à la fin d'un processus de formation aussi court soit-il, la maîtrise par un individu d'un ensemble ou sous-ensemble de compétences* ». Het attest dat zal worden afgeleverd zal geen betrekking hebben op de inschrijving, de aanwezigheid of de deelname. De certificaten IFPME (Institut de Formation Professionnel des Petites et Moyenne Entreprise) en FOREM die zullen worden afgeleverd, in het kader van het proefproject, zullen IFPME-**attest** of FOREM-**attest** worden genoemd. Als men attesteert, valideert men niet, maar de attestering moet mee in rekening worden gebracht door de validering ;
- « reconnaissance des acquis » : *mécanisme qui intervient à l'entrée en formation. Il permet de positionner l'apprenant par rapport à un référentiel compétences commun aux partenaires et de calibrer son parcours par rapport à un référentiel de formation de la responsabilité de l'opérateur*. De erkenning is automatisch in het geval de leerling drager is van een attest of een validering. In de andere gevallen, zal er een controle nodig zijn over het bezit van de professionele competenties, zoals voorzien in de evaluatiefiche.
- « certification » : « *démarche qui garantit le porteur d'un certificat a réussi les épreuves sur un programme d'enseignement et qui produit pour ce porteur les effets de droit de l'enseignement et qui produit pour ce porteur les effets de droit de l'enseignement de la Communauté française* ». Op het ogenblik dat men certificeert, valideert men dus niet meer, aangezien de certificering dan betrekking heeft op profielen die niet door alle operatoren gedeeld worden.
- « bilan de 1^{ière} ligne : « *courte démarche guidée de déclaration de compétences portées visant à préciser l'offre que l'individu dépose sur le marché d'emploi* ;
- « bilan complet » : *résultat de démarches croisées de repérage et d'objectivation de compétences portées au travers du projet de la personne en vue de les enregistrer dans un portefeuille de compétences*.
- « validation » : « *démarche visant à évaluer, visibiliser et rendre communicables des compétences issues du référentiel commun et effectivement maîtrisées par un individu* ». Een validering geeft recht op een erkenning van de verworvenheden bij de vormingsinstantie. De uitwerking van de validering zal in het kader van het experiment, door de partners 'tewerkstelling' in relatie worden uitgevoerd met de andere partners ;
- « passerelle » : « *les passerelles visent à rendre harmonieux et transparent le parcours de formation d'un individu en organisant la reconnaissance automatique des compétences évaluées par l'un d'entre eux via des accords portant à la fois sur le référentiel compétences et les normes relatives à leur évaluation*. » Aanvullende akkoorden van de vormingsinstellingen worden aangekondigd.

6.2.2. Actoren met verschillende doelstellingen²⁸⁴ .

In de loop van het proefproject werd dus vastgesteld dat de onderscheiden actoren met verschillende doelstellingen in het veld actief zijn en aan het hele gebeuren een andere bijdrage leveren. De actor FOREM- particulieren opereert meer met de doelstelling klanten te

²⁸³ Coseil de l' Education et de la Formation, *Projet Wallonie-Québec, Reconnaissance et validation des Acquis, Rapport de fin de coordination*, AK, ChFo, 01 0247, Déposé à la Chambre de la Formation du lundi 11 juin 2001, pp. 3-4.

²⁸⁴ Conseil de l' Education et de la Formation, *Projet Wallonie-Québec, Reconnaissance et validation des Acquis, Rapport de fin de coordination*, déposé à la chambre de la Formation du lundi 11 juin 2001.

oriënteren op de arbeidsmarkt en gebruikt hiervoor specifieke methodologieën. Ook werd vastgesteld dat in de discussies rond het advies n° 51 de benadering van de problematiek vooral gericht was op de polarisering rond de begrippen certificeren / valideren. Er werd ook vastgesteld dat deze benadering gericht is op een concurrentie tussen actoren die geen certificeringsbevoegdheid hebben²⁸⁵.

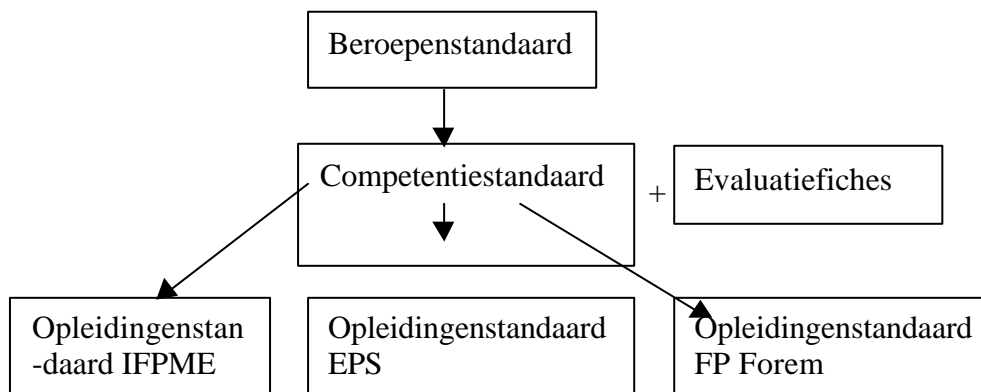
Vastgesteld werd dat er voor de klanten verschillende doelstellingen verbonden zijn met het valideren :

- Een doelstelling gericht op het vormingsproces ;
- Een doelstelling gericht op de oriëntatie op de arbeidsmarkt ;
- Een doelstelling gericht op de wervingsactiviteiten.

Rekening houdend met deze doelstellingen werd dan ook overeen gekomen dat verschillende « standaarden » kunnen worden gebruikt, alsook verschillende soorten documenten.

6.2.3. Verschillende standaarden in gebruik

Een belangrijk feit was dat de onderscheiden actoren reeds standaarden gebruikten. De onderlinge verhoudingen tussen de **standaarden** werden als volgt afgesproken :



De partner tewerkstelling levert de beroepenstandaard (référentiel emploi-métier). Deze standaard zal gemeenschappelijk zijn voor alle partners. Op basis van deze beroepenstandaard wordt een competentiestandaard gebouwd. Hij wordt onderzocht, bediscussieerd en worden goedgekeurd in een gemengde commissie met de sociale partners. Deze standaard is gemeenschappelijk voor alle operatoren. Zij kunnen er nog een lijst van competenties aan toevoegen die voor hun doelstelling belangrijk geacht worden.

6.2.4. Verschillende documenten

De volgende documenten worden onderscheiden²⁸⁶:

- Een « bilan »
- Een attest
- Een certificaat
- Validering van competenties

De « bilan » is een eerste lijnsbalans , een competentiebalans die zal worden afgeleverd door de pool « particulieren » van FOREM. Een attest wordt afgeleverd na een vorming. Een certificaat wordt afgeleverd na het slagen in een cursus van onderwijs.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 6.

6.2.5. Wijze van beschrijven van de competenties

In het “de Sainte-Foy” akkoord werd overeengekomen dat alleen **de persoonlijke, observeerbare en professionele competenties** zullen worden vastgesteld.

Het akkoord stelt dat theoretisch competenties kunnen worden gegroepeerd in kennis, knowhow, attitude («savoir-faire») en ontwikkelingsgedrag (savoir-devenir). De gemeenschappelijke stam, de kwalificatie, heeft slechts betrekking op de onderdelen van de kwalificatie die in de volgende onderdelen uiteen valt :

- *Savoir redire et refaire ;*
- *Savoir-faire cognitif ;*
- *Savoir-faire gestuel ;*
- *Savoir-faire comportemental professionnel.*

De niet-observeerbare elementen worden uitgesloten van de gemeenschappelijke stam.

Het akkoord heeft betrekking op wat een competentie is en over de wijze waarop men ze zal beschrijven.

6.2.6. De wijze van evalueren

Om de betrouwbaarheid van de evaluatie te verzekeren zal de evaluatie voorwerp uitmaken van een norm die wordt beschreven op een *evaluatiefiche*. Ook het niveau van beheersing wordt genoteerd.

6.3. DE AKKOORDEN VAN MONT SAINT-AUBERT

Deze afspraken werden later bevestigd in **de akkoorden van Mont Saint-Aubert (8 mei 2001)**. Deze akkoorden werden afgesloten in het kader van de verder zetting van het experiment. Het werd ondertekend door “FOREM, Enseignement de Promotion Sociale, IFPME (Institut de Formation pour les Petites et Moyennes Entreprises en Bruxelles Formation).

In deze akkoorden werd afgesproken dat een valideringssysteem uit vier onderdelen zou bestaan

6.3.1. De onderdelen van het afgeleverde document

« De partner tewerkstelling, de Forem, levert, voor de drie partners verantwoordelijk voor de vorming een «beroepen-tewerkstellings-standaard » (emploi-métier²⁸⁷). Dit gebeurt op basis van afspraken met deze partners.

Vervolgens wordt een «competentiestandaard» uitgewerkt, in overleg met de partner tewerkstelling, de vormingspartners en de sociale partners. Iedere vormingspartner mag er nog een lijst van competenties aan toevoegen die noodzakelijk zijn voor zijn eigen opdracht : dan spreekt men van opleidingsstandaard.

Voor wat betreft de evaluatie, wordt aan iedere standaard een «evaluatiefiche» toegevoegd, identiek voor alle partners. Er wordt onderling afgesproken wat er op de fiche moet komen. Ze bevat een stand van zaken van de evaluatie en zal drie onderdelen bevatten: het attest, de validering en de certificering. Als een competentie is geëvalueerd wordt ze niet meer opnieuw

²⁸⁷ Een concept uit het Franse ROME-repertoire

geëvalueerd door een andere partner. De competenties worden automatisch erkend en zijn niet meer het voorwerp van verschillende evaluaties.

Het **onderwijs voor sociale promotie** blijft de bevoegdheid behouden inzake **certificeren** en zal naar haar eigen opleidingsstandaard verwijzen. De andere vormen van opleiding resulteren in een **attest**. Een competentieportefeuille of een competentiebilan kunnen er worden aan toegevoegd.

De opleider voegt aan het attest of certificaat steeds de vermelding toe welke competenties van welke standaard de kandidaat beheerst gedurende het vormingsproces.

6.3.2. Procedurele afspraken

Valideringsdossiers zullen worden voorgelegd aan een jury. Iedere jury, van om het even welke actor, moet gemengd zijn en moet minstens twee operatoren bevatten opdat de beslissingen geldig zouden zijn. Alle operatoren worden bij iedere jury uitgenodigd. Het gemengde karakter van de jury staat borg voor de genomen beslissingen in het kader van indirecte observatie.

Hiermede wordt de basis gelegd voor de verdere experimentering. De voorwaarden die werden gecreëerd zijn dusdanig dat ze later kunnen worden veralgemeend.

6.3.3. Voortzetting van het experiment Wallonie-Québec

De akkoorden van Mont Saint-Aubert voorzien de voortzetting van het experiment Wallonie-Québec. Het experiment zou in oktober 2001 starten voor de reeds eerder gekozen beroepen « métier commis de salle » en voor « métier carrossier ».

6.4. Conclusies

De discussie die in het Franstalig landsgedeelte heeft plaatsgehad, is duidelijk beïnvloed door de Franse discussie over de waarde van het diploma. Onderwijs (en in dit geval Onderwijs voor Sociale Promotie) behoudt de autonomie inzake aflevering van het diploma.

Tegelijkertijd is daar dezelfde problematiek te herkennen als in Vlaanderen, met name er zijn verschillende actoren actief inzake vorming en opleiding. Iedere actor heeft zijn specifiek actieterrein. Het hanteren van verschillende standaarden met verschillende doelstellingen en verschillende soorten attesten brengt blijkbaar een oplossing voor de bevoegdheidsverdeling.

Hoofdstuk 7. Globale evaluatie van de bestudeerde landen en vertaling naar Vlaanderen

Op zoek naar evaluatiecriteria

Het doel van deze studie is positieve pistes en mogelijke valkuilen uit het buitenland op te sporen. Nu Vlaanderen wat later dan andere Europese landen in de EVC-praktijk zal instappen, is het zinvol om uit die ervaring te leren. Lering trekken uit andere landen is niet eenvoudig. We hebben gezien dat de context waarbinnen de verschillende landen hun systemen opzetten, verschillend is en dat deze context de vormgeving van de EVC praktijk sterk beïnvloedt. Het feit dat de opstart op verschillende historische ogenblikken gebeurt, heeft belangrijke gevolgen voor de problemen waaraan ze het hoofd moeten bieden en maakt een vergelijking en evaluatie van die systemen moeizaam. De referentiepunten zijn dan immers niet dezelfde. Vaste referentiepunten zijn immers een *conditio sine qua non* voor een wetenschappelijk verantwoorde en eerlijke evaluatie.

Een determinerende conditie voor een EVC-systeem blijkt het vigerende onderwijssysteem te zijn en de mate waarin het ervaringsconcept reeds in het onderwijs is ingeplant. Een ander doorslaggevend element is de sterkte van de relatie tussen diploma's (of afgeleverde titels) en het verloningssysteem. Hoe sterker die relatie hoe minder gemakkelijk een EVC-systeem wordt doorgevoerd. EVC breekt immers de homogeniteit van het beroeps- of diplomaconcept af. Dit zijn twee doorslaggevende elementen bij de moeilijkheden voor het evalueren van de het functioneren van EVC-systemen. Men kan ze niet zonder meer losrukken uit dit verband.

Bij de opzet van EVC-systemen spelen echter nog meer factoren dan deze twee. De empirie wijst uit dat bepaalde elementen bepaalde problemen veroorzaken. Bij de studie van de landen hebben we vastgesteld dat er een aantal problemen zijn die regelmatig terugkomen. We nemen ze in onze criterium-lijst mee op. De mate dat de landen deze problemen aanpakken kan immers indicatief zijn.

Daarnaast is er de algemeen maatschappelijke vormgeving, de relaties die worden gelegd tussen het EVC-systeem en andere pijlers van de organisatie van het levenslang leren en de sociaal-economische organisatie. Deze kunnen interessante ideeën opleveren. Op basis van de eigen empirische ervaring opgedaan bij de studie van de landen en op basis van een internationaal benchmarking instrument stellen wij 10-tal punten voorop om een globale evaluatie door te voeren. Het internationaal benchmarking instrument bevat een lijst van factoren die ter vergelijking van VET-systemen (Vocational Educational & Training) werd opgesteld. De deelnemende organisaties zijn CONOCER (Mexico), NSSB (USA), ANTA (Australia), NZQA (New Zealand), SAQA (South Africa), SQA (Scotland) en QCA (Engeland), allen kwaliteitsborgingsorganisaties. Dit instrument is het resultaat van een onderlinge consultatie en draagt geen officieel karakter. Het is een doorlopend project. Het betreft "International Benchmarking of Qualifications Systems Based on Competency Standards Defined by Industry" (may 24, 1999). Verscheidene van die factoren zijn in dit International Benchmarking instrument terug te vinden. De geselecteerde criteria zijn de volgende:

1. Maatschappelijke vormgeving / implementatie.
2. Graad van integratie met de andere pijlers van arbeidsmarktbeleid en het beleid ten aanzien van levenslang leren;
3. Graad van integraliteit van de EVC-aanpak
4. Graad van toegankelijkheid
5. Graad van gebruik

6. Standaardontwikkeling
7. Procedurele en methode ontwikkeling
8. Kwaliteit van de assessoren
9. Monitoring
10. Publiciteit

Op basis van een stand van zaken van deze tien criteria zullen we de bestudeerde landen evalueren en zullen we telkens ook zoeken naar de ankerpunten in de Vlaamse realiteit en regelgeving. Hiervoor steunen we op het tweede, juridische gedeelte van dit rapport en op de onderzoeksresultaten van het onderzoek dat, parallel aan het internationale luik, door het HIVA werd verricht²⁸⁸.

7.1. Maatschappelijke vormgeving en implementatie

Onze Westerse samenleving worstelt met een afstemmingsproblematiek tussen onderwijs (en vorming) en de vereisten op de arbeidsmarkt. De tijdsdimensie en de veranderingen in het bedrijfsleven bemoeilijken die afstemmingsproblematiek. Moeten standaarden worden ontwikkeld om aan de behoeften van het bedrijfsleven op korte termijn te voldoen of op lange(re) termijn? Moeten de competenties van individuen worden ontwikkeld om direct inzetbaar te zijn of moet er een individuele ontwikkelingsdimensie in vervat zitten? Hoe sterk moet of mag de persoonlijke ontwikkelingsdimensie worden beklemtoond? Moeten onderwijs en vorming zich volledig door die afstemmingsproblematiek laten organiseren? In deze vragen zit een spanningsrelatie vervat. Ieder land lost die spanningsrelatie anders op. Een andere dimensie die daar doorheen speelt is aanpassingscapaciteit van vormingsprogramma's aan de vraag op de arbeidsmarkt zodanig dat zij een tewerkstellingsverschaffende functie krijgen. Het blijkt in vele Westerse landen een aloude zaak te zijn dat, met wat jongeren op school leren, zij niet gemakkelijk in het productieproces kunnen worden ingeschakeld. Bij de design van een EVC-systeem is dit vraagstuk cruciaal vermits het de bedoeling is mensen te helpen inzetbaar te houden of te worden op de arbeidsmarkt. We hebben hier te maken met een **spanningsrelaties tussen de wereld van opvoeding en de wereld van arbeid**. De vraag is dan of en **op welke wijze** deze spanningsrelatie wordt **opgelost**.

Van bij de aanvang van de reeks Europese aanbevelingen werd ervoor gepleit de sociale partners te betrekken bij het certificeringsgebeuren. Er werd eveneens voor gepleit de systemen niet concurrentieel te maken ten opzichte van het onderwijssysteem.

In feite gaat het hier om de vraag op welke wijze en door wie de referentiekaders, de standaarden worden opgesteld. Worden ze door onderwijs en sociale partners gezamenlijk gedefinieerd? Het gaat hier om het 'bewaken' van de verschillende belangen.

Frankrijk is een proto-typisch voorbeeld van een land waar, naar aanleiding van de EVC-praktijk, deze problematiek van de spanningsrelatie tussen onderwijs en arbeid op de voorgrond wordt geplaatst. Frankrijk bepleit sterk het belang van de individuele ontwikkelingscapaciteit, alsook het bewaren van een afzonderlijke onderwijsidentiteit. Hetzelfde zien we opduiken in de Franstalige Gemeenschap van België. Dit brengt heel wat moeilijkheden met zich mee voor het op grote schaal ontwikkelen van de EVC-praktijk. Deze

²⁸⁸ Vanhoren, I., *Van herkennen naar erkennen, Praktijken en ontwikkelingen rond 'de (h)erkenning van verworven competenties' in Vlaanderen*, Projectleider: Mia Douterlungne, HIVA, VIONA-stuurgroep, 8 november 2001.

moeilijkheden worden nog versterkt door de verbondenheid van het verloningssysteem (loonclassificatiesysteem) met de diploma's.

Qua maatschappelijke vormgeving stelt de problematiek zich in **Frankrijk** niet in termen van betrokkenheid van de sociale partners bij het EVC-gebeuren. Daar domineert het diploma-concept van Nationale Opvoeding. De afgelopen jaren ontwikkelden de sociale partners, in de sectoren, hun eigen certificeringspraktijk. Sectorale certificaten ontwikkelden zich parallel aan het onderwijssysteem. Valideren gebeurt er enkel ten opzichte van diploma's van nationale opvoeding. Dit beperkt de instroom-mogelijkheden. Een belangrijk deel van de EVC-praktijk (verkortings van leerwegen) is tot op heden dus enkel beschikbaar voor het onderwijscircuit. Dit bracht niet zozeer spanningen met zich mee, maar verhinderde wel een vlotte EVC-ontwikkeling. Met de recente nieuwe wet tracht de Franse overheid deze hindernis op te ruimen. Verkorte leerwegen zouden nu ook voor het bekomen van sectorale certificaten mogelijk worden. De sociale partners worden op deze wijze sterker en vollediger betrokken bij het EVC-gebeuren.

In **Groot-Brittannië** worden de standaarden eenzijdig door de werkgeversorganisaties (NTO's) ontwikkeld. Daarenboven kunnen eveneens hiërarchische personen in de arbeidsorganisatie (of collega's) assessor zijn. Dit zijn elementen die niet goed overdraagbaar zijn naar de continentale traditie waar het sociaal overleg dieper ingeworteld is.

In **Finland** zijn beide sociale partners in het "competence based qualification"-systeem geïntegreerd. Het is een EVC-systeem dat institutioneel volledig is opgenomen in het beroepsonderwijs. Iedereen kan te allen tijde intreden in het beroepsonderwijs via een assessment-procedure. Er kunnen dan ook geen vragen worden gesteld ten aanzien de waarde van het afgeleverde certificaat ten opzichte van een certificaat afgeleverd door het onderwijs.

Nederland is vrij recent ten tonele van het EVC-veld verschenen. Vanuit het employability-perspectief nemen de sociale partners een sterk engagement naar de EVC-praktijk toe. Sinds eind jaren negentig hebben ze een systematische en aangehouden belangstelling voor de implementatie van de EVC-praktijk. Ze trachten via collectieve overeenkomsten en de sectorale O & O-fondsen er een maatschappelijk en financieel draagvlak aan te geven. De spanningsrelatie tussen onderwijs- en arbeidswereld lijkt zich niet op dit terrein af te spelen. De mogelijke spanningen die er zijn, worden in afzonderlijke kamers van het maatschappelijk huis aangepakt. Zo heeft dit land reeds een lange traditie van sociaal overleg en – vooral voor dit terrein is belangrijk – een overlegstructuur over de organisatie van het onderwijs. Standaarden (beroepsprofielen en eindtermen) worden er reeds jaren in gezamenlijk overleg opgesteld. Van deze overlegstructuur wordt nu gebruik gemaakt in de organisatie van het EVC-gebeuren. Het conceptueel kader waarbinnen men zou opereren, werd ook goed voorbereid. Hiervoor diende de EVC-werkgroep. De doelstellingen werden bediscussieerd en duidelijk geformuleerd. De evolutie van EVK naar EVC is hiervoor illustratief.

Vertaling naar Vlaanderen

Op dit vlak zouden zich in Vlaanderen geen problemen kunnen voordoen. Beroepsprofielen worden gemaakt in het Vlaamse sociaal overlegorgaan (SERV). Onderwijs is erbij betrokken. Onderwijs maakt de opleidingsprofielen.

EVC-praktijken zouden ook door de sectorale vormingsfondsen, die door de sociale partners worden beheerd, kunnen worden georganiseerd en gefinancierd. Voorwaarde zal zijn dat de sociale partners het nut van EVC inzien en bereid zijn hierin te investeren.

Er zijn verschillende mogelijkheden. Een eerste mogelijkheid waar we op wijzen is het installeren van een "adviesorgaan" op het niveau van de bedrijfstak. Dat "adviesorgaan" zou

kunnen worden belast met verschillende opdrachten inzake EVC-activiteiten. In deel twee van dit rapport (hoofdstuk 6.2.) wordt hier dieper op ingegaan.

Ook op ondernemingsniveau zouden de sociale partners een rol kunnen spelen in het kader van een competentiegestuurd opleidingsbeleid. Wij denken hier aan door de werkgever opgestelde opleidingsplannen die aan de ondernemingsraad zouden worden voorgelegd. Dit voorstel wordt dieper uitgewerkt in deel 2²⁸⁹ van dit rapport.

Uit het HIVA-onderzoeksluik blijkt dat private, sectorale en publieke initiatieven van loopbaanbegeleiding zich in Vlaanderen ontplooiën. Zij ontplooiën zich ook op het vlak van outplacementactiviteiten. De initiatieven van Educam²⁹⁰ (Coördinatiecentrum voor opleiding in de autodistributie- en reparatiesector en aanverwante sectoren), Vormelek²⁹¹ (Stichting Vorming en Beroepsopleiding van de sector Elektriciteits), VIBAM (Vormingsinitiatief voor de Bedienden uit de Antwerpse Metaalverwerkende nijverheid) en LIMOB (Sectorfonds voor de metaalverwerkende nijverheid in Limburg)²⁹². Evenals het HIVA zijn we van mening dat de hoofdbevoegdheid omtrent invoering van EVC bij de Vlaamse overheid ligt menen we dat het draagvlak voor EVC zou worden vergroot indien de sociale partners hun reeds ontwikkelde praktijken op dit vlak verder zouden uitbouwen.

7.2. Graad van integratie met de andere pijlers van levenslang leren en het arbeidsmarktbeleid

Een efficiënt beleid is een geïntegreerd beleid. Dit hoeft geen betoog. De effecten van EVC doen zich voor in verschillende gebieden van het maatschappelijk leven, voor alle groepen, op allerlei niveaus. Levenslang leren wordt uiteraard niet alleen door EVC gestimuleerd. Meestal hanteren landen reeds ook nog andere hefboomen om dat levenslang leren te bevorderen en vooral. Ze koppelen de verschillende maatregelen aan elkaar. Deze werken dan versterkend ten opzichte van elkaar.

7.2.1. Levenslang leren en onderwijs

Elementaire effecten van EVC is het drempelverlagend en stimulerend effect om opnieuw te gaan leren. Motiverende effecten kunnen uitgaan van het plaatsen van het leren in het kader van levensloopbaanbegeleiding. Bewuste, weloverwogen, goed geïnformeerde en voluntaristische oriëntatie op de arbeidsmarkt zal de bereidheid tot investeren in leren stimuleren. Gemotiveerd leren verhoogt de offerbereidheid in deze context. Via financieel ondersteunende maatregelen kan de overheid zich oriënteren op bepaalde groepen of (sub)regio's die met specifieke problemen qua arbeidsmarktpositie kampen. EVC kan als instrument worden gebruikt om de afstemming van vraag en aanbod (kwantitatief en kwalitatief) aan te pakken.

Via waardering van het reeds gekende kunnen de leerwegen worden verkort. Verkorte leerwegen maken het opnieuw gaan leren aantrekkelijker. Zij betekenen bovendien een aanzienlijke kostenbesparing. vrijstellingenbeleid, de mogelijkheid tot het volgen van verkorte leerwegen moeten institutioneel mogelijk worden gemaakt om EVC toe te passen. Onderwijs moet hiertoe zijn georganiseerd en toegangsregels zouden moeten worden uitgewerkt. Modulaire opbouw van de onderwijspakketten vormen hierbij belangrijke bouwstenen. Idealiter zouden volledig geïndividualiseerde leerwegen moeten mogelijk worden. EVC

²⁸⁹ Deel 2, hoofdstuk 6.3?

²⁹⁰ Vanhoren, I, Van herkennen naar erkennen, *op. cit.*, p.50.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² *Ibid.*, p. 62.

vraagt een aangepaste onderwijsorganisatie. Hier doorheen speelt ook de problematiek van de transparantie van de kwalificaties en de problematiek van gelijkwaardigheid van competentiecertificaten.

De EVC-problematiek wordt ook vaak in verband gebracht met de mogelijkheid om ervaring op te doen. Tot een competent individu uitgroeien zou dan betekenen dat men ervaring moet opdoen. Het leren zou ervaringsgericht moeten worden georganiseerd. Voor sommige onderwijsvormen stelt dit geen probleem omdat het opdoen van ervaring volledig is ingebouwd in het opleidingspakket. Wij denken hier in de eerste plaats aan het beroepsonderwijs, en de leervormen deeltijds leren/werken. Werkervaringstrajecten, stages, VDAB-beroepsopleidingen zouden kunnen hierbij gemakkelijk worden geïntegreerd. Anders is het gesteld met het hoger en het universitair onderwijs. Traditioneel acht deze onderwijsvorm het cognitieve en het abstracte denken de doelstelling van het leerproces. Het concept “certificeren van competenties” brengt dit concept onder druk. De opkomst van de kenniseconomie brengt het vraagstuk van het zelfgestuurd en competentiegericht leren op de voorgrond. Dit wordt duidelijk gesteld in de Bolognaverklaring die de hoger onderwijsmaterie in Europese context plaatst. De Bolognaverklaring vraagt onder meer naar de creatie van een eenvormigheid in de structurering van het hoger onderwijs, het versterken van de transparantie van diploma's en de implementatie van een creditsysteem in functie van versterking van mobiliteit en dit in functie van erkenning van verworven competenties. De Bolognaverklaring (10 juni 1999) vraagt eveneens de ontwikkeling van de Europese dimensie in het onderwijs. Gevraagd wordt de curriculuminhouden aan te passen, interinstitutionele samenwerking, uitwisselingsschema's en geïntegreerde studie-, onderzoeks- en trainings-schema's. Dit laatste element wijst erop dat men vraagt een ervaringscomponent in het universitair onderwijs op te nemen.

We overlopen de verbindingen met de andere steunpilaren van het arbeidsmarktbeleid en met de onderwijsvoorzieningen die we in de verschillende landen ontmoet hebben. We zoeken naar de koppelingen met de Vlaamse voorzieningen.

In alle bestudeerde landen is het toelatingsbeleid tot onderwijs en vorming geregeld via de EVC-procedures. Het sterkst is dit geregeld in **Finland** waar men op basis van een assessment-procedure terug in het onderwijs kan instromen. Het NVQ-systeem in **Groot-Brittannië** is intrinsiek verbonden met vorming. Procedureel is de assessment verweven met het vormingsproces. In het NVQ-systeem wordt naar een certificaat toegewerkt via het opdoen van ervaring op de werkplaats en eventueel aanvullende leermodules in een leerinstelling. De APL-procedures (Accreditation of Prior Learning) maken de instroom in het hoger onderwijs mogelijk. Via de herkenning en de erkenning van verworven competenties binnenin de assessment-procedure wordt de leerweg verkort.

In **Frankrijk** is instroom mogelijk via de VAP-wet (Validation des Acquis Professionnels). Zowel toelating tot onderwijs als verkorting van de leerweg is via de VAP-procedure mogelijk. Een VAP-procedure is een wettelijk geregelde procedure en is dus voor iedereen dezelfde. VAP-procedures zijn tot op heden enkel mogelijk voor diploma's van nationale opvoeding. Met de nieuwe VAE-wet (Validation des Acquis par l' Expérience) zal de toelating en de verkorting van de leerweg ook mogelijk zijn ten opzichte van de sectorale certificaten. Onthaalinstellingen aan de onderwijsinstellingen zelf (DAVA's, Dispositif Académique de Validation des Acquis) bieden een assessmentactiviteit aan. De organisatie van de opleidingen in gemodulariseerde eenheden vergemakkelijken de verkorting van de leerweg.

De VAP-wet werd oorspronkelijk ontworpen om te worden toegepast in de universiteiten. Hierdoor heeft **Frankrijk** al heel wat traditie uitgebouwd in de toepassing van EVC in het universitair onderwijs. Voor **Groot-Brittannië** geldt hetzelfde met de APL-procedures.

Nederland en **Finland** passen EVC-procedures hoofdzakelijk toe in het beroepsonderwijs en zij hebben dus weinig ervaring met EVC in het hoger onderwijs.

De **Franstalige Gemeenschap van België** kent reeds een aantal jaren een decreetgeving (artikel 8 van het Decreet van 16 april 1991) om EVC toe te passen in het onderwijs voor sociale promotie. Van deze maatregel wordt nu gebruik gemaakt in het kader van de experimenten inzake “validation des compétences”.

Vertaling naar Vlaanderen

De meest eenvoudige weg voor het invoeren van EVC-procedures in het Vlaamse onderwijs lijkt een VAP-procedure zijn. In de schoot van de verschillende onderwijs- en opleidingsverstrekkers zouden kunnen worden ingevoerd in het Vlaamse onderwijs²⁹³. Regels voor bewijsvoeringsmethodes (procedures), jury’s en onthaalcentra zouden moeten worden ingesteld. Men hoeft hiervoor niet een volledig uitgewerkte standaard voor Vlaanderen af te wachten. Diploma’s kunnen als standaard gelden. Het afleveren van een autonoom certificaat behoort niet tot het bevoegdheidsdomein van de gemeenschappen. De gemeenschappen kunnen wel beslissen dat een competentiecertificaat toegang verleent tot een bepaald onderwijsprogramma, postscolaire vorming of een vorming in het kader van de sociale promotie. Bedrijfstakken kunnen certificaten afleveren²⁹⁴.

De koppeling van EVC met een individueel leerkrediet (cf. Frankrijk en Groot-Brittannië) kan ook voor Vlaanderen tot de mogelijkheden behoren.

De Vlaamse deeltijds leren werken programma’s lijken een ideale voedingsbodem (gekoppeld met een geüniformiseerde toelatings- of “validering”-procedure) voor het ontwikkelen van EVC-praktijken in het onderwijs. Het onderwijs voor sociale promotie zou ook hier zijn rol kunnen spelen. De regelgeving is op dit vlak reeds voorbereid. De Franstalige Gemeenschap van België maakt reeds gebruik van de mogelijkheden van het erkennen van professionele ervaring. Het opvolgen van het experiment met de andere partners lijkt het opvolgen waard.

Wordt voor een land de graad van toepassing van EVC besproken dan verwijst men meestal ook naar de mate waarin in het onderwijssysteem de ervaringscomponent officieel erkent. In het maatschappelijk debat over de installatie van EVC-systemen gaat men trouwens vaak nog een stap verder. Niet alleen moet men de ervaringscomponent officieel erkennen, men moet de ervaringscomponent ook in het leerproces integreren.

Voor sommige onderwijsvormen (het beroepsonderwijs) is deze gedachte reeds min of meer verworven, maar zeker niet voor alle. Het deeltijds leren werken vormt hier zeker een onderwijsvorm die als bouwsteen hiervoor kan worden beschouwd. De vraag is of de gehele onderwijswereld het mogelijk acht en bereid is de ervaringscomponent in de andere onderwijsvormen te integreren. Het betekent immers dat de hoeveelheid ervaring die men kan opdoen moeten worden verhoogd. De vraag is in welke mate het universitair onderwijs ook het ervaringsgericht leren daadwerkelijk zal integreren. Sommige buitenlandse universiteiten hebben de discussie van het competentiegericht onderwijs reeds aangevat (bijvoorbeeld de universiteit van Maastricht).

Dit vraagstuk sluit aan bij de problematiek die aan de orde wordt gesteld in de Bologna verklaring voor het hoger onderwijs. Ervaringsgericht leren betekent dat men de ervaring ook organiseert en dat men nieuwe relaties met de bedrijfswereld aanknoopt. De veelheid aan onderwijs- vormingsinstellingen zullen het hoger onderwijs voor de uitdaging stellen nieuwe vormen van onderlinge samenwerking te zoeken. De problematiek van de beoordeling van de afgelegde leertrajecten en de transparantie van de kwalificaties treden hiermede op de

²⁹³ Voor een juridische bespreking hiervan zien deel II, hoofdstuk 3.3.

²⁹⁴ *Ibid.*

voorgond. Uit de analyse van de juridische regelgeving²⁹⁵ blijkt dat Vlaanderen de mogelijkheden de mogelijkheden inzake erkenning van niet-formele leerervaringen en relevante werkervaringen nog niet volledig heeft uitgeput. In de Franstalige Gemeenschap is deze mogelijkheid reeds wel voorzien in de decreetgeving. Gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's bij de toegang tot universitaire en hogeschoolstudies en een procedure van gelijkwaardigheidsverklaring van buitenlandse diploma's is daar reeds voorzien. Een initiatief op dit vlak in Vlaanderen lijkt wel noodzakelijk wil men EVC ook in het universitair onderwijs toepassen.

7.2.2. Levenslang leren en arbeidsmarktbeleid

In alle bestudeerde landen is het toelatingsbeleid tot onderwijs en vorming geregeld via de EVC-procedures. Het sterkst is dit geregeld in **Finland** waar men op basis van een assessment-procedure terug in het onderwijs kan instromen. Het NVQ-systeem in **Groot-Brittannië** is intrinsiek verbonden met vorming. Procedureel is de assessment verweven met het vormingsproces. In het NVQ-systeem wordt naar een certificaat toegewerkt via het opdoen van ervaring op de werkplaats en eventueel aanvullende leermodules in een leerinstelling. De APL-procedures (Accreditation of Prior Learning) maken de instroom in het hoger onderwijs mogelijk. Via de herkenning en de erkenning van verworven competenties binnenin de assessment-procedure wordt de leerweg verkort.

In **Frankrijk** is instroom mogelijk via de VAP-wet (Validation des Acquis Professionnels). Zowel toelating tot onderwijs als verkorting van de leerweg is via de VAP-procedure mogelijk. Een VAP-procedure is een wettelijk geregelde procedure en is dus voor iedereen dezelfde. VAP-procedures zijn tot op heden enkel mogelijk voor diploma's van nationale opvoeding. Met de nieuwe VAE-wet (Validation des Acquis par l' Expérience) zal de toelating en de verkorting van de leerweg ook mogelijk zijn ten opzichte van de sectorale certificaten. Onthaalinstellingen aan de onderwijsinstellingen zelf (DAVA's, Dispositif Académique de Validation des Acquis) bieden een assessmentactiviteit aan. De organisatie van de opleidingen in gemodulariseerde eenheden vergemakkelijken de verkorting van de leerweg.

De VAP-wet werd oorspronkelijk ontworpen om te worden toegepast in de universiteiten. Hierdoor heeft Frankrijk al heel wat traditie uitgebouwd in de toepassing van EVC. Voor Groot-Brittannië geldt hetzelfde met de APL-procedures. Nederland en Finland passen EVC-procedures hoofdzakelijk toe in het beroepsonderwijs en zij hebben dus weinig ervaring met EVC in het hoger onderwijs.

De Waalse Gemeenschap kent reeds een aantal jaren een decreetgeving (artikel 8 van het Decreet van 16 april 1991) om EVC toe te passen in het onderwijs voor sociale promotie. Van deze maatregel wordt nu gebruik gemaakt in het kader van de experimenten inzake "validation des compétences".

De hoogste graad van integratie in een beleid van levenslang leren vinden we in **Finland**, omwille van inplanting van het Competence Based Qualification-systeem in het onderwijssysteem. Iedereen kan te allen tijde terug in het onderwijs stappen. We dienen er wel op te wijzen dat het hier enkel het beroepsonderwijs betreft. Wat Finland echter bijzonder maakt op dit vlak, is de koppeling met het **Nationale AGE-programma**, dat zich tot de 45-plussers richt. Het Finse AGE-programma is op zich reeds een geïntegreerd programma dat de problematiek van de veroudering van de beroepsbevolking in al zijn aspecten aanpakt: welzijn en gezondheid op het werk, aangepaste jobdesign op de werkplaats, bewustmakingscampagne onder ondernemers (HRM-beleid), arbeidsbemiddelingsdiensten en overheidsdiensten, zijn

²⁹⁵ Zie deel II van dit rapport, hoofdstuk 2.2.

allemaal pijlers van het nationale AGE-programma. Een monitoring instrument wordt ontwikkeld om op te volgen in welke mate ondernemingen de richtlijnen opvolgen. Het stimuleren van “competence assessment” krijgt zijn plaats in de totale aanpak van de verouderende beroepsbevolking. De veroudering van de beroepsbevolking en de daaraan gekoppelde problematiek van inzetbaarheid van oudere werknemers is een problematiek waarmee alle Westerse landen de komende decennia zullen worden geconfronteerd. Het strekt dan ook tot aanbeveling de toepassing van dit concept in het Vlaamse arbeidsmarktbeleid, en vooral de koppeling met EVC-toepassingen te integreren.

In **Nederland** bereikt EVC een hoge graad van integratie in het onderwijs, en dan meer bepaald opnieuw in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Dit heeft enerzijds te maken met de overheidsaanbeveling de landelijke kwalificatiestructuur als standaard te gebruiken en anderzijds met de rol die aan de Landelijke Organen van het Beroepsonderwijs (LOB's) en aan de Regionale Onderwijscentra (ROC's) werd gegeven. Het gebruik van de landelijke kwalificatiestructuur zou de inzetbaarheid op de landelijke arbeidsmarkt mogelijk moeten maken. De vraag is wel in welke mate het gebruik van bedrijfsstandaarden deze landelijke inzetbaarheid zal beperken. De betrokkenheid van de sociale partners is groot in Nederland. De collectieve arbeidsovereenkomst is het instrument dat daar regelmatig wordt aanbevolen en ook wordt gebruikt voor het opzetten van EVC-experimenten. Opvallend is de sectorale betrokkenheid van de sociale partners van de O&O-fondsen (onderwijs & ontwikkeling).

Door de institutionele verwevenheid van onderwijs en sociale partners grijpen de sociale partners gemakkelijk naar het EVC-instrument om een sectoraal opleidingsbeleid te voeren. Interessant in Nederland is ook de koppeling die wordt gemaakt met het **beleid** inzake de **moeilijk vervulbare vacatures**. De projecten in de **zorgsector** strekken tot voorbeeld. EVC krijgt hiermede een koppeling naar het arbeidsmarktbeleid. Laten we er ook op wijzen dat het groepsbeleid (lager geschoolden, nieuwkomers) hiermede versterkt wordt.

Frankrijk maakt eveneens tal van koppelingen met reeds bestaande voorzieningen in het kader van levenslang leren. Door de grote aandacht die gaat naar de zelfanalyse en de analyse van het individu, alsook door nadruk op de constructie van een professioneel project wordt de mogelijkheid geschapen dat individuen op een zeer bewuste wijze opleidingsplannen maken. De motiverende werking van deze doorgedreven herkenning- en planningsfase lijkt ons een interessant element om te worden ingebouwd in het levenslang leren. Ook Finland kent de persoonlijke competentiekaart en de persoonlijke opleidingsplannen. Overigens die persoonlijke opleidingsplannen zijn elementen die we ook in het **Nederlandse** overleg ingang hebben gevonden. De institutionele omkadering en de grote zorg voor de vrijwaring van de persoonlijke integriteit die we in de Franse balansprocedures terug vinden strekken tot aanbeveling. In het kader van een competentiebalans zijn koppelingen gemaakt met het contrat individuel de formation (CIF). De inkadering in het levenslang leren wordt hiermede nog sterker. Via de financiering door de sectorale fondsen voor vorming (OPACIF, Organisme Paritaire Collecteur Agréé), de uitkeringen voor werkzoekenden. Jongeren met een leercontract kunnen ook financiële ondersteuning krijgen. Er zijn ook bijzondere maatregelen voorzien voor kaderpersoneel.

De certificaten van de sociale partners (CQP's, Certificats de Qualification Professionnel) leggen de band met het alternerend leren werken. Met de nieuwe VAE-wet zou de mogelijkheid worden gecreëerd om ook de valideringsprocedure (vrijstellingenbeleid) op deze certificaten toe te passen.

Met de VAP-praktijk (vrijstelling voor bepaalde cursusonderdelen, op basis van een jury-beoordeling van een dossier) speelt onderwijs een geïntegreerde rol in het EVC-gebeuren en dus ook in het levenslang leren.

Terwijl het **Britse NVQ-systeem** oorspronkelijk was opgevat als een systeem ter certificering van “ervaring”, groeide het uit tot een beroepsopleidingssysteem in de ondernemingen. Groot-Brittannië koppelde zijn NVQ-systeem aan andere opleidingsprogramma's: Modern Traineeship (vooral op level 2 georiënteerd), Modern Apprenticeship (training op level 3) en het Investors in People programma (een programma dat bedrijven labelt die investeren in opleiding). De Britse overheid integreert het NVQ-systeem volledig in haar vormingsbeleid en koppelt er kwalificatiedoelstellingen aan vast. Het NVQ-systeem speelt een rol die niet meer weg te denken is in het Britse vormingsgebeuren. Het heeft wel de grootste moeite om de werklozen te bereiken. De maatregel die in 1998 werd ingevoerd, met name de Individual Learning Account (individueel leerkrediet) moet helpen hierin verandering aan te brengen. De (sub)regionale dimensie die aan de verdeling van de middelen voor opleiding en vorming wordt gegeven, m.n. via de rol die men de Learning Skills Councils (LSC's) toebedeelt tracht men via het EVC-beleid een groepsbeleid te voeren. De Learning Skills Councils (LSC's) hebben een opdracht inzake het lokale arbeidsmarktbeleid en zij monitoren mede de besteding van de fondsen. Het NVQ-systeem kan op die manier mee de lokale noden helpen oplossen. Bevinden bepaalde groepen zich in bepaalde regio's in een meer achtergestelde positie (migranten, vrouwen, langdurig werklozen) dan kunnen de regio's beslissen dat deze bepaalde groepen meer mogelijkheden krijgen via EVC-procedures. In Frankrijk vinden we eveneens een regionale dimensie terug in de balansprocedures. Werkloze jongeren kunnen via (sub)regionale budgetten ondersteuning krijgen voor het doorlopen van een balansprocedure. De regionale dimensie vinden we ook terug in het **Nederlandse** Flexis-project. Bereik van groepen en subregionale organisatie van het EVC-beleid spelen door elkaar heen.

Vertaling naar Vlaanderen

In de implementatie en operationalisering van een EVC-beleid in Vlaanderen liggen uitdagingen verscholen om de koppelingen met het arbeidsmarktbeleid te maken. EVC kan worden gebruikt om de arbeidsmarktdiscrepancies te bestrijden. **Kwantitatieve en kwalitatieve tekorten aan vraag- en aanbodzijde** kunnen met dit instrument worden aangepakt. Hierbij zou men aansluiting moeten zoeken bij de bestaande ankerpunten van het arbeidsmarktbeleid (sectorale beleid, groepsbeleid en regionale dimensie die hier doorheen speelt). Doelgerichtheid zal samen hangen met keuze van de financieringsenveloppes voor deze groepen en de samenwerkingsverbanden met de sectoren en de zgn. derden. Te denken valt hier aan het beleid ten aanzien van de risicogroepen zoals deze door de sectorale vormingsinitiatieven, soms in samenwerking met de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling gevoerd wordt.

7.3. Graad van integraliteit van de EVC-aanpak

Een EVC-procedure is een complex gegeven. Het gaat om een reeks stappen en processen die ieder hun eigen problemen en mogelijkheden hebben. We denken aan de volgende stappen : toegang tot een assessmentdienst, ondersteuning bij het herkennen van competenties, inspelen op scharniermomenten van de professionele loopbaan, organisatie, oriëntatie en of heroriëntatie activiteit op de arbeidsmarkt, toegang tot vorming onderwijs, verkorting van het leertraject, organisatie assessment-activiteiten in de leersetting, nazorg. Iedere stap kent zijn kritieke punten. Iedere stap zou voldoende aandacht moeten krijgen in de aanpak. De vraag is ook of een integratie tussen de verschillende stappen is voorzien.

7.3.1. Competenties herkennen in loopbaanperspectief

De meest doorgedreven aandacht voor de herkenningfase is in **Frankrijk** terug te vinden. Via het instituut “Centre de Bilan de Compétences” en de professionele équipes die daar ter beschikking staan, krijgen individuen de mogelijkheid zicht krijgen op hun wensen, potentialiteiten en worden ze geholpen bij het ontdekken van pistes om zich te ontplooiën. De overheid stimuleert de arbeidsmarktgerichtheid van het proces. Frankrijk kent een uitgewerkte dienst voor loopbaanbegeleiding. De loopbaanbegeleiding is gericht op de globale arbeidsmarkt. Werkenden maken geregeld gebruik van deze maatregel om een intern aan de onderneming professioneel project uit te werken. Werkzoekenden doen hetzelfde, maar dan op de globale arbeidsmarkt. De beschikbaarheid van deze dienstverlening en de professionaliteit die wordt nagestreefd, strekt tot aanbeveling.

Het **Britse NVQ-systeem** kent dit niet. Het is volledig gericht op de bedrijfsgebonden opleiding. Een herkenningfase bestaat wel in de eerste stap van het assessmentproces. Deze is evenwel niet gericht op loopbaanbegeleiding, wel op ontwikkeling en vastlegging (certificeren) van competenties. Deze aanpak organiseert de loopbaanbegeleiding hoogstens binnen de onderneming. In **Nederland** leeft de idee om de koppeling tussen EVC-praktijk en loopbaanbegeleiding te maken. Tot op heden zijn er hiervan geen zichtbare resultaten²⁹⁶. Er gaat veel aandacht naar de afzonderlijke stappen in het EVC-traject. Ontwikkeling van het draagvlak bij het individu en een loopbaantraject krijgt aandacht in de CINOP-methodiek. De verschillende stappen zijn met elkaar geïntegreerd.

Finland kent ook een systeem van loopbaanbegeleiding doch het gebruik van dit systeem werd in dit onderzoek niet geanalyseerd. Taal vormt een hindernis voor een diepere analyse van dit land.

In principe kan in **Frankrijk** een koppeling worden gemaakt met het validerings- en certificeringsproces, doch de praktijk wijst uit dat dit op het ogenblik weinig gebeurt. De plannen in de **Franstalige Gemeenschap** en de **Franse Regio** van België wijzen uit dat men, zoals in Frankrijk, in de richting van een integrale aanpak gaat. Daar stelt de publieke arbeidsbemiddeling competentiebalansen op met het oog op een oriëntatie op de arbeidsmarkt (aan de hand van het ROME-instrument) en vormingsinstellingen certificeren (met de diploma's als standaard).

De Franse ervaringen met de competentiebalansen wijzen uit hoe belangrijk het is een zeer brede oriëntatie op de arbeidsmarkt te bieden. Leren wordt gestimuleerd als het perspectieven op een loopbaan geeft. We komen er nog op terug onder de rubriek procedures en methoden (punt 7.7).

Vertaling naar Vlaanderen

Op welk vlak kan hier aansluiting worden gevonden in Vlaanderen? In het aan deze studie tweelingrapport van het HIVA²⁹⁷ “Van herkennen naar erkennen”, Praktijken en ontwikkelingen rond ‘de (h)erkenning van verworven competenties’ in Vlaanderen wordt erop gewezen dat er op het ogenblik in Vlaanderen in de systemen van (levens)loopbaanbegeleiding op verschillende sporen wordt gewerkt. Het eerste spoor is het spoor van studieloopbaanbegeleiding voor leerplichtige jongeren en jongvolwassenen. Het tweede spoor is dat van trajectbegeleiding voor kansengroepen, (levens)loopbaanbegeleiding (voor bedienden en kaderleden) is het derde spoor.

²⁹⁶ We hebben geen statistische informatiegaring naar de activiteiten van de private loopbaanwinkels uitgevoerd. We hebben ons geconcentreerd op de overheidsinitiatieven terzake.

²⁹⁷ Vanhoren, I., Van Herkennen naar erkennen, *op. cit.*, p. 37.

In de trajectbegeleiding en (levens)loopbaanbegeleiding is de finaliteit in de eerste plaats bemiddeling van werkzoekenden en loopbaanoriëntering van werknemers. Omwille van deze finaliteit wordt er zonder standaard gewerkt. In het formeel initieel onderwijs is de studiebegeleiding decretaal voorzien op school- en leerkrachtniveau. In het formeel voortgezet onderwijs wordt de studieloopbaanbegeleiding georganiseerd op instellingsniveau. De begeleiding vertrekt vanuit het kader van het formele leren.

De HIVA-studie wijst uit dat trajectbegeleiding voor kansengroepen door verschillende actoren wordt opgenomen. In de eerste plaats door de publieke opleidingsinstellingen. Binnen het formeel onderwijssysteem is er het systeem van trajectbegeleiding in het DBSO. Private initiatieven, voornamelijk VZW's, verzorgen initiatieven voor de reïntegratie van werkzoekenden op de arbeidsmarkt, die betrokken zijn in trajectbegeleiding.

De loopbaanbegeleiding voor particulieren is niet geïnstitutionaliseerd zoals de studieloopbaanbegeleiding voor jongeren en jongvolwassenen en de trajectbegeleiding voor werkzoekenden. De HIVA-studie²⁹⁸ wijst erop dat in de praktijk deze laatste vorm van trajectbegeleiding wordt opgenomen door een aantal sectorale vormingsfondsen en private initiatieven. De studie stelt voor via leertrajecten de ontwikkeling van competenties verder te stimuleren. Concreet zouden deze praktijken zijn:

- trajectbegeleiding in het deeltijds beroepssecundair onderwijs;
- studieloopbaanbegeleiding van jongeren;
- experiment modularisering in het secundair en volwassenenonderwijs;
- erkenning van competenties voor vrijstellingen in de volwasseneneducatie;
- verkorte leerwegen in het hoger onderwijs (verpleegkundigen);
- bekwaamheidsonderzoek of toelatingsexamen voor vluchtelingen, ontheemden en personen die nog niet officieel erkend zijn als vluchteling
- erkenning van niet-academische competenties in het universitair onderwijs.

7.3.2. Competenties erkennen

De buitenlandse praktijken wijzen uit dat er twee vormen van erkennen plaats vinden. De eerste vorm gebeurt temidden van het proces dat uitmondt in een certificaat. In **de Franse VAP-procedure** gebeurt de eerste vorm van erkenning op het ogenblik dat de jury de gelijkwaardigheid erkent van professionele ervaring met delen van een opleidingenstandaard. De kandidaat wordt dan vrijgesteld voor het volgen van bepaalde onderdelen van het opleidingspakket. Deze erkenning heeft geen publieke waarde. De publieke erkenning volgt wanneer de kandidaat de aanvullende opleiding volgt en met succes het examen aflegt. Dan ontvangt hij het diploma dat uiteraard een publieke waarde heeft. In het geval van een CQP-certificering valt de erkenning helemaal samen met het einde van het proces, op het ogenblik van de aflevering van het certificaat. Met de nieuwe VAE-wet zou voor de CQP-certificering dezelfde twee-staps erkenning kunnen plaats vinden als bij de klassieke VAP-certificering. In de **Nederlandse** procedure grijpt een eerste fase van erkenning plaats op het ogenblik dat er proeven van bekwaamheid, portfolio-assessment en praktijkobservatie plaats grijpen. Beoordeeld wordt voor welke onderdelen van het opleidingspakket vrijstelling wordt verleend. Publieke erkenning (certificering) volgt na het slagen in de eventuele aanvullende toetsing. Autonome certificering (onmiddellijke erkenning van de vaststelling van de competenties) vindt zelden plaats. Ook bij de **Finse CBQ**-certificering grijpt een 'achterliggende' erkenning plaats, met name na het afleggen van de vaardigheidstest. Publieke certificering vindt plaats na het slagen in een aanvullende proef.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 83.

De Britse assessment-procedure werkt met een impliciete erkenning in de loop van het proces en sluit af met de aflevering van het NVQ-certificaat. Dit wordt de summatieve functie van het EVC-proces genoemd. De formatieve functie van de EVC-procedure is deze fase waarbij de kandidaat wordt aangezet zich te vormen²⁹⁹.

Zowel het Britse als het Nederlandse systeem schenken veel aandacht aan deze fase van het EVC-proces. Het principe van de erkenning is gebaseerd op de samenstelling van een vaardigheden portefeuille (competentieportfolio, dossier) en in Groot-Brittannië, Nederland en Finland aangevuld met het afleggen van proeven van bekwaamheid. In de competentieportefeuille zitten zowel formele kwalificatie-bewijsstukken vervat (diploma's, certificaten, ...) als informele bewijsstukken (foto's van gemaakte stukken, getuigenissen van derden, voorwerpen, ...). Erkenning van verworven kwalificaties en erkenning van competenties worden gecombineerd gebruikt in de erkenningsprocedure. Het publieke bewijsstuk (diploma of certificaat) wordt meestal slechts afgeleverd na het volgen van een aanvullende opleiding. In het buitenland wordt EVK en EVC in het individueel assessment-proces gecombineerd gebruikt. Het individu staat centraal.

Nederland startte met EVK en is geëvolueerd naar EVC.

In Groot-Brittannië gaat veel aandacht naar de kwaliteitscontrole van deze stap. Er is groeiende belangstelling voor eerlijke en correcte assessment. Nederland schenkt er eveneens veel aandacht aan via het experimenteren in de procedures. Kwaliteitsborging gebeurt ook door middel van vereisten die gesteld worden ten aanzien van de kwaliteiten van diegenen die het proces begeleiden en beoordelen (assessoren). We komen hierop nog terug. Op het vlak van de te gebruiken methoden voor de assessment wordt er binnen de landen en tussen de landen heel wat gediscussieerd.

Vertaling naar Vlaanderen

In de studie naar de EVC-praktijken in Vlaanderen wijst Ingrid Van Horen erop dat de erkenning en transfer van competenties op twee manieren gebeurt. Ten eerste is er de praktijk van EVK, met name de erkenning van verworven 'kwalificaties'. Ten tweede is er EVC in termen van de erkenning van verworven competenties (meestal werkervaring). Ze wijst erop dat beide praktijken worden gehanteerd voor een vrijstellingen- of toegangsbeleid en voor flexibele en verkorte leerwegen voor opleidingen – en dus voor het behalen van een diploma met een formele erkenning – en voor de toegang tot bepaalde jobs. Het HIVA-rapport geeft eveneens een interessant overzicht van de summatieve functie EVK en EVC³⁰⁰.

Buitenlandse ervaringen leren ons dat in EVC-procedures EVK en EVC tesamen in één procedure wordt doorgevoerd. In de context van een dossier- of portfolio-samenstelling worden alle "papier" bewijsstukken verzameld, aanvullende interviews worden gehouden en in sommige gevallen worden aanvullende "proeven van bekwaamheid" of "performance assessment" doorgevoerd. Aanvullende opleiding, indien nodig, wordt gevolgd en de resultaten van de aansluitende opleiding worden beoordeeld. Het is op de combinatie van de verschillende bewijsvoeringsmethoden dat de kandidaten worden beoordeeld. Het Britse model geeft aan dat de bewijsvoering moet worden beoordeeld op basis van de volgende criteria: validiteit, betrouwbaarheid, kwantiteit, authenticiteit en actualiteit. Deze criteria lijken valide om te worden overgenomen door Vlaanderen. De criteria hanteren is een vaardigheid op zich en vraagt een professionele aanpak. Deze aanpak dient nog te worden uitgewerkt. Op dit punt komen we nog terug in rubrieken 7.7 en 7.8 als we de methoden, procedures en kwaliteiten van de assessoren bespreken.

²⁹⁹ In hoofdstukken vijf en zes van het HIVA-rapport, Vanhoren I., Van herkennen naar erkennen, worden de EVC-praktijken in Vlaanderen volgens deze summatieve en formatieve indeling behandeld.

³⁰⁰ Vanhoren, I., Van herkennen naar erkennen, tabel 5.1. *op. cit.*, p. 42.

In de voorstellen voor operationalisering en implementatie van EVC stelt het HIVA³⁰¹ drie typen trajecten voor die de integraliteit van de EVC-mogelijkheid dekken:

- leertrajecten, waaronder kwalificerende trajecten;
- bemiddelingstrajecten;
- werktrajecten.

Dit voorstel werd aanvaard door de EVC-stuurgroep en het is eveneens terug te vinden in het advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen³⁰².

7.3.3. Toegang tot opleiding

Zowel in de competentiecentra als in de VAP-procedure schenkt Frankrijk veel aandacht aan de vormingscomponent in het EVC-proces. De VAP-procedure is ingebed in het onderwijssysteem en zal binnenkort (met de VAE-wet) ook toegang geven tot verkorte sectorale opleidingen. In Nederland is de EVC-procedure meestal en Finland altijd ingebed in de onderwijscontext. Dit garandeert uiteraard een toegang tot opleiding.

Vertaling naar Vlaanderen

De toegang tot opleiding is in Vlaanderen mogelijk via EVK- en EVC-procedures. We sommen even de EVK-procedures op die Ingrid Van Horen in het HIVA rapport onderkent:

- de erkenning van buitenlandse diploma's;
- de uitwisselbaarheid van deelcertificaten van Onderwijs en VIZO – niveau secundair onderwijs;
- modularisering in het secundair onderwijs en volwassenenonderwijs;
- EVK in het hoger onderwijs (bruggen en overgangen en ECTS³⁰³);
- aansluiting tussen basiseducatie en beroepsopleiding;
- de gelijkwaardigheid van opleidingen voor gereguleerde beroepen;
- de certificering van opleidingen op sectorniveau (met als voorbeelden de ontwikkelingen bij de sectorale fondsen Educam en Vormelek);
- de certificering van opleidingen op bedrijfsniveau (met als voorbeeld Cedeo, een commerciële certificeerder);
- de certificering van opleidingsinstanties (met Belcert als belangrijkste actor).

De certificering op sectorniveau is vergelijkbaar met de Franse CQP's (Certificats de Qualifications Professionnels). Het initiatiefrecht ligt bij de werkgever; een collectief recht op opleiding blijft voorlopig het uitgangspunt³⁰⁴.

Naast het EVK-spoor onderkent Ingrid Van Horen het EVC-spoor. Ze wijst op het bestaan van EVC-sporen in het volwassenenonderwijs, EVC in het hoger onderwijs, EVC in het hogescholeonderwijs en EVC in het universitair onderwijs.

Het meest uitgewerkte ankerpunt voor EVC vinden we terug in het Onderwijs voor Sociale Promotie. In het decreet van 2 maart 1999, dat een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs regelt is, onder de toelatingsvoorwaarden, is voorzien dat een de directeur van een centrum voor volwasseneneducatie mag oordelen dat een regelmatig cursist de nodige

³⁰¹ Vanhoren I., Van herkennen naar erkennen, *Praktijken en ontwikkelingen rond de (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen*, Projectleider: Mia Douterlungne, 8 november 2001.

³⁰² Vanhoren, I., De Coninck, P., Roels, J., "Ruim baan voor competenties", Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties, Beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering, VIONA-werkgroep EVC, 8 november, p. 36.

³⁰³ ECTS: European Credit Transfer System: een Europees puntenoverdrachtsysteem.

³⁰⁴ Vanhoren, I., Van Herkennen naar erkennen, *op. cit.*, p. 53.

beroepservaring heeft verworven om hem toe te laten een module of een leerjaar te volgen³⁰⁵. Naast erkenning op basis van reeds gevolgde opleidingen is hier dus ook erkenning mogelijk op basis van (werk)ervaring. De directie van de OSP-school neemt autonoom de beslissing om vrijstellingen van modules te verlenen en maakt hiervan schriftelijk verslag. De beslissing van de directeur moet gemotiveerd worden en moet worden opgenomen in het dossier van de cursist.

De toelating hangt dus af van het oordeel van de directeur. De procedure is evenwel niet transparant. De kans is klein dat iedereen volgens de zelfde normen zal worden beoordeeld. Een voorwaarde voor het toekennen van studieduurverkorting is het kunnen vrijstellen van delen van studiepakketten. Modularisering van de onderwijspakketten zou hier een goede aanzet toe vormen.

De experimenten rond de **modularisering** van het beroepsonderwijs in Vlaanderen vormen een gunstige voedingsbodem voor het toepassen van EVC. Een gemodulariseerd onderwijs vergemakkelijkt de toepassing van geïndividualiseerde leerprogramma's. De neveninstroom is hierbij essentieel. Belangrijk is dat bruggen worden gebouwd tussen opleidingen, onderwijsstructuren en -vormen. De leerwegaafhankelijkheid wordt hiermede geïnitieerd. De aflevering van deelcertificaten een belangrijk "motiverende" element. Tussentijdse succeservaringen zijn elementair in een EVC-praktijk.

In het secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs zijn er ook nog de mogelijkheden voor de EVC-praktijkleerkrachten in het secundair en volwassenenonderwijs. Vakmensen die negen jaar relevante beroepservaring kunnen aantonen dienen niet te beschikken over een GPB-attest (getuigschrift van pedagogische bekwaamheid). Dit werd geregeld in een besluit van de Vlaamse Regering van 7 oktober 1997.

In het hoger onderwijs vinden we EVC-ankerpunten terug in het decreet van 20 april 2001 waarin de toegang wordt verleend tot het onderwijs voor vluchtelingen, ontheemden en personen die nog niet officieel erkend zijn als vluchteling.

Het decreet van 20 april 2001, houdende een aanpassing van de regelgeving betreffende het tertiair onderwijs maakt EVC in de hogescholen mogelijk. Studieduurverkorting kan worden verleend op basis van 'verworven relevante beroepservaring en andere relevante bekwaamheden'.

Volgens het hogescholendecreet van maart 2000 kan het hogeschoolbestuur vrijstelling of studieverkorting toestaan aan mensen die reeds in het bezit zijn van een diploma of getuigschrift van het hoger onderwijs of die geslaagd zijn in ten minste één studiejaar van een opleiding aan het hoger onderwijs. Vrijstellingen worden dus toegekend op basis van behaalde diploma's of getuigschriften en niet op basis van verworven competenties. De overgangsmogelijkheden van EVK naar EVC zal hier moeten worden onderzocht.

Het concept van de **brugopleiding** voor verpleegkundigen vormt een andere belangrijke bouwsteen in het onderwijslandschap van het hogescholenonderwijs. Aan gebrevetteerde en gediplomeerde verpleegkundigen (A2-verpleegkundigen) die de opleiding tot A1-verpleegkundige wensen aan te vatten kan een studieduurverkorting worden toegekend op basis van beroepservaring. De A2-verpleegkundigen met minimum vijf jaar ervaring binnen de gekozen optie krijgen 60 studiepunten studieverkorting (wat neerkomt op een studiejaar). Diegenen die met ten minste tien jaar ervaring binnen de optie kunnen rekenen op 120 studiepunten (wat neerkomt op twee jaar studieverkorting op en opleiding van drie jaar). Zowel het eenjarig als het tweejarig programma kan deeltijds worden gevolgd.

In het universitair onderwijs is EVC mogelijk door het universiteitsdecreet (voorontwerp van decreet). De bepalingen zouden in werking treden op 1 januari 2002. Met artikel 50 zouden

³⁰⁵ Voor een meer gedetailleerde bespreking van deze mogelijkheid zie deel II van dit rapport (5.2.3).

verkorte leerwegen worden toegelaten en dit op basis van niet-academische competenties. Het universiteitsbestuur kan vrijstellingen verlenen of verkorte studieduur toestaan op basis van ‘elders verworven niet-formele leerervaringen en relevante werkervaring’.

In het HIVA-rapport wijst Ingrid Vanhoren er ook nog op de mogelijkheden met de Open Universiteit. De Open Universiteit kent een open toelating voor iedereen vanaf achttien jaar. Dit type van onderwijs is in Vlaanderen in nauwe samenwerking met de Open Universiteit Nederland georganiseerd. Ook voor het personeel in het hoger onderwijs zijn EVC-procedures mogelijk. Tenslotte zijn er nog de EVC-mogelijkheden voor de uitoefening van het beroep van zelfstandige en is er de door Belcert geaccrediteerde instellingen³⁰⁶.

Voor het hoger onderwijs kan ook het systeem van de “credit”-systemen worden beschouwd als een ankerpunt voor EVC. Op dat vlak zal rekening moeten worden gehouden met de Bologna-verklaring.

In Vlaanderen zijn ongetwijfeld ankerpunten aanwezig voor het toepassen van EVC. Criteria en transparante procedurele regelgeving ontbreken. Te denken valt, naar Frans voorbeeld, aan het installeren van jury’s. Eveneens naar Frans voorbeeld zouden deze jury’s aan alle onderwijsinstellingen kunnen worden verbonden (gaande van het universitair tot het beroepsonderwijs). Voor wat betreft de efficiëntie van de dossierconstructie (zoals dat in het Franse systeem is ingebouwd) willen we er nu reeds op wijzen dat er lessen moeten worden getrokken. Wellicht is de dossierconstructie niet voor alle groepen geschikt. We komen er nog op terug onder de bespreking van het criterium van methoden en technieken (7.6). Er is ook nog de problematiek van het vergelijkingsproces (interpretatie van de vastgestelde competenties ten opzichte van de inhoud van de opleidingsmodules). Deze oefening uitvoeren blijkt geen evidente zaak te zijn. We wijzen op de bedenkingen van Michel Feutrie die wijst op de vaardigheid om gelijkvormigheid te vinden. Deze vaardigheden op dit vlak zouden moeten worden ontwikkeld. Ook daar komen we later nog op terug.

Toegang tot vorming en opleiding op basis van beoordeling van competenties en kwalificaties (diploma’s en certificaten) is één aspect, de kosten verbonden aan opleiding is een ander aspect dat eveneens in het debat rond verbreiding van EVC moet worden opgenomen. In Groot-Brittannië is de EVC-praktijk gekoppeld aan een ILA (Individual Learning Account), in Frankrijk aan het CIF (Contrat Individuel de Formation) en in Nederland wordt het gekoppeld aan het debat rond het Individueel Leerkrediet. Wil EVC zijn formatieve functie ten volle vervullen dan lijkt een koppeling met een individueel recht (en financiële ondersteuning) op leren onontbeerlijk. Het concept van het opleidingskrediet (punt 5 van het Actieplan “Een leven lang leren in goede banen” van de Vlaamse Regering) blijkt een belangrijk ankerpunt te zijn voor de invoering van EVC in Vlaanderen.

7.4. Toegankelijkheid

Het is maatschappelijk niet nuttig voorzieningen te creëren waarvan het bestaan sociaal of geografisch verborgen blijft. Een assessmentprocedure kan worden beschouwd als een maatschappelijke dienstverlening. Aan het gebruiken van voorzieningen zijn kosten verbonden. De vraag is in welke mate maatschappijen de toegang betaalbaar houden. De mate waarin de procedures maatschappelijk aanvaard zijn, is ook een aspect van de toegankelijkheid.

De toegang tot dienstverlening wordt ondermeer bepaald door de kostprijs. Niet voor alle sociale groepen is EVC betaalbaar. Niet alle groepen vertoeven in een gelijke startpositie en

³⁰⁶ Voor meer details zie deel II van dit rapport, hoofdstuk 4.6.

kunnen allerlei (sociale) handicaps vertonen om de dienstverlening te bereiken. Het lijkt ethisch verantwoord om voor bepaalde groepen publieke financiering mogelijk te maken. In Frankrijk betaalt de overheid voor werklozen. In Frankrijk en Nederland hebben sectorale opleidingsfondsen overeenkomsten afgesloten om EVC-procedures te bekostigen (kaderpersoneel, migrantenpopulaties, ouderen, nieuwkomers, ...^o). In Frankrijk betalen regionale overheden voor jonge schoolverlaters een balansprocedure.

Een Britse studie over “eerlijke assessment”³⁰⁷ onderscheidt nog de volgende vijf subdimensies: Onpartijdigheid, gelijkheid, validiteit, betrouwbaarheid en vergelijkbaarheid.

De mate waarin er oog is voor gelijke berechtiging en onpartijdigheid is een criterium van evaluatie. De onafhankelijkheid van de assessment beschouwen we hierbij ook als een kritiek punt.

Er kan een verscheidenheid aan kandidaten bestaan, met een verscheidenheid aan noden. Bijzondere aandacht om de toegang tot het proces te vergemakkelijken aan personen met een sociale of fysieke achterstand kan de geloofwaardigheid van het systeem vergroten. Gelijkheid kan ook worden opgevat als het leveren van inspanningen om achterstand weg te werken (zowel directe als indirecte discriminatie tegen gaan). We kunnen de band leggen met een groepsbeleid. De ontwikkeling van aanpaste procedures voor bepaalde groepen hoort hierbij. We denken hier bijvoorbeeld aan het vermijden van schriftelijke fases in de procedure voor laag geletterden.

Uiteraard dient de dimensie van de betaalbaarheid hier in herinnering worden gebracht.

Bepaalde groepen financiële steun te verlenen in het opnemen van een procedure wordt gezien als een maatregel die de gelijkheid bevordert.

Vergelijkbaarheid wordt vooral nagestreefd door het hanteren van dezelfde standaard.

Vanuit het ontwikkelingsstandpunt (mensen komen in hun levensloopbaan regelmatig in scharniermomenten terecht) is het aantrekkelijk de inventarisatie van de competenties opnieuw te maken en de nieuwe wegen opnieuw af te tasten. In Frankrijk is, in de wet op een competentiebalans, voorzien dat men de aanvraag tot het opmaken van een balans op ieder tijdstip kan herhalen. Dit hangt uiteraard samen met de financiering van het systeem.

Doordat competenties meerdere dimensies bevatten en doordat competenties vaststellen aanleunt bij het evalueren worden een hele reeks ethische kwesties opgeworpen. Evalueren gebeurt door mensen. Mensen functioneren in bepaalde maatschappelijke situaties en hanteren waarden en normen. Niet iedere maatschappelijke locus hanteert dezelfde waarden en normen. Omwille van de sociale rechtvaardigheid is het evenwel nodig dat mensen zoveel mogelijk op dezelfde wijze worden benaderd. De gehanteerde waarden en normen zouden moeten worden geëxpliciteerd. Begeleiders en beoordelaars zouden dezelfde criteria moeten gebruiken. Dit houdt in dat de verdere invoering van EVC in de context van sociaal overleg zal moeten plaats grijpen.

Naast gelijkberechtiging is ook het bewaren van persoonlijke integriteit een na te streven waarde. Gelijkberechtiging en bewaren van persoonlijke integriteit hebben ook een effect van rendement en efficiëntie. Opdat EVC een maatschappelijk draagvlak zou krijgen dienen de ethische dimensies voldoende aandacht te krijgen.

Er moeten voldoende organisaties zijn en zij moeten geografisch bereikbaar zijn.

Frankrijk kent de grootste graad van toegankelijkheid. Zowel een balans- als een VAP-procedure is een **individueel recht** en er zijn tal van financieringsmodaliteiten voorzien (cf. bindingen met de andere pijlers van het arbeidsmarktbeleid). De toegankelijkheid is er ook verder geregeld doordat wettelijk is voorzien dat iedere onderwijsinstelling een onthaalcentrum zal hebben.

³⁰⁷ Murphy, R., Hamer, J., Macintosh, H., Tolley, H., Wilmut, J., *Report on Fair Assessment in Vocationally-related Qualifications and NVQ's*, for the Qualifications and Curriculum Authority March 2000.

De toegang voor EVC-procedures staat in **Nederland** nog niet voor iedereen open. Als de aanbevelingen van de EVC-werkgroep worden opgevolgd, zal deze algemene toegankelijkheid in de toekomst wel worden gerealiseerd. De ontkoppelen van opleiding en beoordeling in de **Nederlandse** praktijken verzekeren een ernstige graad van toegankelijkheid. Uit de projecten die nu worden opgezet blijkt veel aandacht voor achtergestelde groepen.

Via de koppeling met de toegang tot onderwijs is ook de toegankelijkheid in **Finland** zeer hoog.

Uit de kwaliteitscontroles van het assessment-proces in **Groot-Brittannië** (via audits) blijkt grote aandacht voor gelijke berechtiging en onpartijdigheid in de assessment-praktijken. De toegankelijkheid zelf hangt in Groot-Brittannië echter sterk samen met de politieke conjunctuur en met de bereidheid van de overheid om in opleiding te investeren. De laatste plannen zijn beloftevol. De kostprijs van de assessment lijkt in Groot-Brittannië een grote struikelblok te zijn. Er woedt op het ogenblik een grote discussie over de verdeling van de verantwoordelijkheden ter zake³⁰⁸.

Vertaling naar Vlaanderen

De grote toegankelijkheid uit Frankrijk (individueel recht) en Finland (ten alle tijden terug in het beroepsonderwijs kunnen instappen) strekken tot aanbeveling. Teneinde de toegang tot EVC te optimaliseren lijkt een “recht” op assessment een voorwaarde te zijn. Hiermede willen we niet zeggen dat dit recht een voldoende voorwaarde is opdat die toegang zou worden gebruikt. De kwaliteit van de gebruikte procedurele regels, methoden en standaarden zijn er eveneens onverbreekbaar mee verbonden. Toegang tot EVC heeft ook te maken met de beschikbaarheid van de faciliteiten en met financiering. De faciliteiten dienen ter beschikking te staan daar waar ze nodig zijn (vormings- en opleidingsinstellingen, punten van (her)oriëntering op de arbeidsmarkt). (Her)oriëntering op de arbeidsmarkt kan op verschillende wijzen worden benaderd : op globaal arbeidsmarktniveau, lokaal arbeidsmarktniveau, sectoraal arbeidsmarktniveau en het niveau van de onderneming.

Op het vlak van de faciliteiten in de vormings- en opleidingsinstellingen is de idee van de Franse onthaalcentra (DAVA's, Dispositif d' Acceuil de Validation des Acquis) een interessante idee, alsook de installatie van de jury's. Uit het HIVA-onderzoek³⁰⁹ blijkt overigens dat de onderwijsactoren veel belang hechten aan de autonomie van de instellingen. Vragen naar de mogelijkheden van een centrale examencommissie als instantie van beoordeling en/of erkenning van competenties in het formeel onderwijscircuit, zijn negatief onthaald.

Ook inzake de heroriëntering op de arbeidsmarkt lijken de oprichting van onthaal- en of competentiecentra een na te streven doelstelling.

We hebben ook gezien hoe sterk toegang en financiering met elkaar samen hangen. Keuzes wat betreft de financiering van assessment voor bepaalde groepen lijken hier onontbeerlijk. In navolging van Nederland zouden ook de sectorale opleidingsfondsen hierin een rol kunnen spelen. Gebruik en financiering zijn absoluut met elkaar verbonden.

De ontwikkeling van een recht op bemiddelingstraject kan de toegang vergroten.

³⁰⁸ Second Report of the National Skills Task Force, *op. cit.*, p. 52.

³⁰⁹ Vanhoren I., Van herkennen naar erkennen, *op. cit.*, p. 69.

7.5. Graad van gebruik

Het ultieme criterium om EVC-systemen te beoordelen is uiteraard het gebruik ervan. In welke mate wordt het EVC-systeem door de aanbodkant op de arbeidsmarkt gebruikt? In welke mate wordt het door de vraagkant gebruikt?

Voor een “eerlijke” evaluatie stelt zich hier uiteraard het probleem van de tijdsdimensie. Verschillende landen zijn op verschillende ogenblikken met een EVC-systeem gestart. Maatregelen hebben altijd tijd nodig om door te dringen in het maatschappelijk weefsel. Naarmate een EVC-systeem ouder is, mag men er ook een groter gebruik van verwachten.

Op het vlak van gebruik rijst ook de vraag of de doelgroepen bereikt worden. Op dit vlak evalueren zal ook wel moeilijk zijn omdat er zich vaak verschuivingen voordoen in de doelstellingen en de doelgroepen.

Het NVQ-gebeuren is niet meer weg te denken uit het **Britse** vormingsgebeuren, vooral in de Britse bedrijfsopleidingsgebeuren. Sinds de opstart van het systeem werden meer dan 3 miljoen certificaten afgeleverd. Het Britse **bedrijfsleven** kent het systeem, vooral de **grote ondernemingen**. Het bereikt vooral de **werkenden**. Op te merken valt dat de Britse NVQ's in een beperkt aantal gebieden worden opgenomen: de **dienstverlenende sectoren** (diensten aan bedrijven, persoonlijke dienstverlening, bouwnijverheid). Bedienden- en administratieve beroepen, ambachtelijke beroepen en de verzorgende beroepen zijn de meest succesvolle beroepsgebieden. Vooral **jonge volwassenen** maken er gebruik van. De **vrouwen** zijn lichtjes in de meerderheid. Een andere vaststelling is dat de NVQs/SVQ's vooral op het tweede niveau (met minder overdraagbare competenties) worden opgenomen. Dit werd door de Britse overheid in die richting gestimuleerd. Ook de bewijsvoeringsmethode (vooral gericht op de vaststelling van gedrag) hebben problemen veroorzaakt. De Britse overheid oriënteert zich in haar beleid naar de hogere niveaus. Bezorgdheid om de meer overdraagbare competenties te ontwikkelen – en dit in het kader van de ontwikkeling van de kenniseconomie – krijgt de volle aandacht.

De **Franse competentiebalansen** worden vooral voor **werkzoekenden** opgesteld. Competentiebalansen in de context van een vooruitziend personeelsbeleid blijken moeilijk van de grond te komen. Opnieuw zijn de **vrouwen** in de meerderheid. Werkenden laten een balans opmaken op oudere leeftijd dan werkzoekenden. Het zijn vooral **arbeiders en gekwalificeerde bedienden** die er gebruik van maken, vaak met een diploma vergelijkbaar met ons tweedegraadsniveau.

Evenals in Groot-Brittannië komen de kandidaten vaak uit de **handel en de commerciële diensten**. De overheidssteun beïnvloedt het balansgebeuren. De rol van de sectorale fondsen is zeker niet te verwaarlozen.

In Groot-Brittannië verdelen de lokale skills councils de subsidies in functie van lokale noden, in Frankrijk de regionale fondsen.

Het VAP-gebeuren blijft **marginiaal**. Succesvol zijn de sectorale certificaten (CQP's). Een eerste verkennend onderzoek wijst uit dat de VAP-regel in de eerste plaats een **consoliderend effect** heeft voor de **arbeidsmarktpositie van werkenden**.

In **Nederland** zijn er op het ogenblik geen statistische gegevens beschikbaar om uitspraak te doen over de groepen die gebruik maken van de EVC-mogelijkheden. Hiervoor is de praktijk nog te jong. De verbondenheid met het beleid van de sociale partners mag laten vermoeden dat de mogelijkheden voor de toekomst groot zijn. De meeste EVC-activiteiten ontwikkelen zich in het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneducatie. Experimenten werden opgezet in een verscheidenheid van sectoren. De **zorgsector** springt in het oog. EVC wordt er gebruikt om het tekort in de sector op te vangen.

Voor **Finland** hebben we, althans in een voor ons toegankelijke taal, geen uitgesplitste gegevens. Algemeen kan worden gezegd dat het CBQ-gebeuren er in **opmars** is.

Vertaling naar Vlaanderen

We kunnen ons in het algemeen de vraag stellen in welke mate zich “spontane” ontwikkelingen in het gebruik van EVC voordoen. Het gebruik wordt blijkbaar steeds gestuurd door overheidssubsidies. Dit maakt de keuze van de groepen en sectoren die men wil des te belangrijker. In de keuze en het bereik van de groepen blijkt de subregionale dimensie in de implementatie van het arbeidsmarktbeleid een belangrijk element te zijn. Cijfergegevens uit het buitenland wijzen aan dat dienstverlenende sectoren (en vooral de zorgsector), herintreedsters, administratieve beroepen, bouwsector en ambachtelijke beroepen een zuignap zouden kunnen vormen voor het starten met EVC in Vlaanderen. Nogmaals, keuzen op basis van gerichte subsidiëring lijkt een doorslaggevend element te zijn in het bereik van groepen en sectoren. Desalniettemin blijken bepaalde maatschappelijke **competentiegebieden** (zorgen, administratieve activiteiten, klussen, ...) zich gemakkelijker te lenen voor overdracht van de informele naar de formele sfeer. Of we het gebruik vanuit deze dynamiek moeten bekijken blijft evenwel een werkhypothese. Om deze werkhypothese bevestigd te zien zou hierrond verder onderzoek moeten gebeuren. Dit onderzoek zou zich kunnen oriënteren op het opsporen van “overdraagbare informele competentieclusters”. Deze benadering doorbreekt evenwel de sectorale en beroepsconcepten.

7.6. Standaard- en methode ontwikkeling

Van bij de aanvang van de discussie over het invoeren van EVC-systemen op **Europees** niveau zien we een dubbele piste optreden. Enerzijds beschouwt men het tot de bevoegdheid van de lidstaten om standaarden te ontwikkelen, anderzijds worden verschillende pogingen ondernomen om tot een Europees instrumentarium te komen. Aldus werd er, in de schoot van CEDEFOP, gewerkt aan een Europees repertorium van beroepsprofielen. De pogingen om tot een Europese standaard te komen mislukten echter. Op Europees niveau wordt eveneens gewerkt aan automatisch assessment instrumentarium.

Recentelijk werd overeenkomst bereikt over een aantal “preliminaire instrumentaria” van een EVC-systeem, namelijk het Europese CV-format, de Europass en het ECTS-systeem. Over de methoden en technieken woedt de discussie nog volop.

Ook in de individuele lidstaten, overigens, wordt nog volop gediscussieerd over de te gebruiken standaarden. Hoewel het Britse raamwerk-denken zeer invloedrijk geweest is, bestaan er toch nog grote principiële verschillen. Vincent Merle³¹⁰ onderscheidt drie basis-concepten in de referentiestandaarden. :

- de Engelse opvatting : de standaarden vormen een geheel van competenties (in de zin van valideerbare operationele knowhow) voor een bepaalde functie. Zij worden geklasseerd volgens grote niveaus.
- een Duitse opvatting : de standaarden vormen de sokkel van de kennis en knowhow die men moet hebben om als een vakman in het betreffende domein te worden beschouwd ;
- een opvatting volgens het Europese Witboek : een systeem van accreditering van competenties ontdaan van iedere verwijzing naar functies of beroepen

³¹⁰ Merle, V., L' Evolution des systèmes de validation et de certification, *op. cit.*, p.35.

De Britse opvatting

Het NVQ-systeem is volledig volgens de «competentielogica» opgebouwd. Erkend wordt dat wat men kan **doen**. Een NVQ draagt het karakter van een norm (een soort kwaliteitsnorm).

De referentiekaders vormen een geheel van competenties (in de zin van valideerbare knowhow) voor een bepaalde functie, geklasseerd volgens grote niveaus. Principieel wordt helemaal niet gerefereerd naar de wijze waarop de competenties werden verworven of naar een coherent geheel van kennis (of kennis die men heeft om taken in analoge situaties uit te voeren, of te kunnen «transfereren»). Dit laatste schiep een probleem. Om dit probleem op te lossen werden later de «core qualifications» toegevoegd: kunnen communiceren, het beheersen van informatietechnieken, gebruik van cijfers en getallen. Iedere NVQ bevat enkele van die «core qualifications». Het NVQ-systeem is op zoek gegaan naar wijze van opname van de »generieke competenties».

De Duitse opvatting (onderdeel van het duaal systeem)

Het referentiekader vormt het voetstuk van de kennis en de knowhow van de vakman in het betreffende domein.

- De ondernemingen zijn direct betrokken bij het vormingsproces vermits men de titel verkrijgt via de alternerende opleiding;
- De afgeleverde titel heeft onmiddellijk bij aflevering een grote arbeidsmarktwaarde;
- De standaarden pretenderen niet alle niveaus te dekken die overeen stemmen met een gegeven beroep, maar wel met het basisniveau. Het basisniveau wordt beschouwd als een startpunt van waaruit het individu, via ervaring en continue vorming die hij of zij gedurende haar hele carrière kan opdoen, zal evolueren. De standaarden kennen een lange voorbereidingstijd. Ze zijn stabiel;
- Het beroepsconcept is ondeelbaar (in competenties), omwille van de Ganzheizlich. Duitsland heeft problemen met het aanvaarden van het «modulariseren» van het onderwijs. Men wenst zich te houden aan het «ondeelbare» beroepsconcept;
- Definitie is sterk verbonden met arbeidsorganisatie in de ondernemingen (er is gedefinieerd wat een «Facharbeiter», een «Meister» is);
- Beroepsdeelmarkten: overstap van ene beroep naar andere (bijna) niet mogelijk. Er wordt verlangd dat men de initiële stappen in het beroep (Schulberufe) ook zet;
- Certificatie in de loop van de carrière is afgescheiden van de initiële certificatie. Certificatie in de loop van de verdere carrière kan gebeuren aan de hand van de «Externenprüfung». Hierbij is echter geen standaard betrokken
- Loonstructuur (en –onderhandelingen) zijn verbonden met de beroepstitels.

De opvatting van het Witboek

Bevat vele opvattingen van het Britse systeem, vooral de opvatting dat een competentie een individuele capaciteit is om een taak te realiseren (of een geheel van taken), alsook het principe van de regulering volgens normen of standaarden.

Een belangrijk verschil in het Witboek is dat de verwijzing naar een beroep of functie bijna volledig verdwenen is. De competenties zijn gemeenschappelijk aan een zeer breed geheel van professionele situaties.

De architectuur van het geheel berust op een geheel van min of meer coherente competenties.

Hierdoor berust de validering niet meer op een netwerk van organisatie die evalueren, meer op een batterij van testen.

Grote invloed van het Britse raamwerk-denken

Het concept van het Britse raamwerk is zeer invloedrijk geworden in de rest van Europa en ook op internationaal niveau. Het principe van het Britse raamwerk is dat de individuele competenties van de beroepen worden beschreven en dat men de onderlinge verwantschap tussen de verschillende beroepen moet kunnen aflezen. Het raamwerk bevat vijf niveaus, waarbinnen men kan evolueren. De rationaliteit die achter de vijf niveaus steekt is deze van het opnemen van meer verantwoordelijkheid ten opzichte van het werk van anderen en het uitvoeren van een grotere variëteit aan taken. Met een raamwerk zou men over een instrument beschikken om de ontwikkeling van competenties en mobiliteit te organiseren. De gemeenschappelijke competenties, tussen verschillende beroepen, kunnen loopbaanpaden aangeven. Zij geven aan hoe individuen kunnen evolueren en eventuele overstappen maken van het ene beroepsgebied naar het andere. Dit idee van het competentieraamwerk werd overgenomen in de IAO aanbeveling nr 150 van 1975 in verband met Human Resources-ontwikkeling³¹¹. Dit competentieraamwerk dient aan een aantal voorwaarden te voldoen. Het dient gepaste, overdraagbare, ruime, industrie-gebaseerde en professionele competentie-standaarden te bevatten. De sociale partners dienden deze competentiestandaarden mede op te stellen. Zij dienen, bij het opstellen van deze standaarden, rekening te houden met de vaardigheden die nodig zijn op de markt en in de publiekrechtelijke instellingen. Volgens de IAO-aanbeveling dient de bevoegde overheid deze standaarden op te stellen na overleg met de werknemers- en werkgevertegenwoordigers (een element dat tot voor kort niet in op deze wijze in Groot-Brittannië gebeurde). Deze standaarden moeten periodiek geëvalueerd en herzien worden, steeds in overleg met de werknemers- en werkgeversorganisaties.

Een ander concept van het Britse raamwerk dat grote invloed heeft gehad is dat van de units. Binnen het Britse systeem kan men **deelcertificaten** verwerven. Deelcertificaten begeleiden de mobiliteit op de arbeidsmarkt en zijn ontwikkelingsgericht. Naar aanleiding van deze deelcertificaten is de vraag gegroeid om het onderwijs modulair te organiseren.

Als de doelstelling is het bereiken van inzetbaarheid op een zo breed mogelijk gebied dan zijn er ook nog twee andere vragen belangrijk : is er oog voor de problematiek van de context- en niet contextgebonden competenties? Met andere woorden wordt er rekening gehouden met de noodzaak, naast de contextgebonden ook de niet-contextgebonden en overdraagbare competenties vast te stellen ?

Het nastreven van een landelijk civiel effect is een vorm van bewaken van brede inzetbaarheid.

Een belangrijk streven dat men terug vindt bij de constructie van de referentiestandaarden is de verwijzing naar de zogenaamde transversale, overdraagbare of generieke competenties. Dit zijn competenties die niet louter aan één functie, beroep of sector gebonden zijn. De Europese Commissie hecht er veel belang aan dat deze competenties in de standaarden zouden zijn opgenomen. In het drie-typen model van Vincent Merle hebben we gezien dat de standaardconcept van de Europese Commissie (Witboek) iedere referentie naar beroep of functie zelfs loslaat.

De bestudering van de verschillende landen laat zien dat er verschillende standaarden worden ontwikkeld en worden gebruikt, al naargelang de doelstelling die men aan de assessment wil meegeven. Aldus wordt in Frankrijk, voor de (her)oriëntatie op de arbeidsmarkt, de

³¹¹ Zie hoofdstuk 1 in het tweede gedeelte van dit rapport.

“informatieve” ROME-standaard gebruikt. Deze standaard dient niet om te certificeren, maar wel om op een systematische wijze informatie te verschaffen over de inhoud van beroepen en functies op de arbeidsmarkt. Diploma’s en certificaten (onderwijsinstellingen, op sectoraal en bedrijfsniveau) vormen in Frankrijk de standaard waarmede wordt gecertificeerd. Ook op deze wijze wordt ROME, ten experimentelen titel, in de Waalse regio gebruikt.

In de feiten speelt dit in op de erkenning dat er diploma’s en getuigschriften kunnen bestaan met verschillende juridische draagwijdte³¹². Naast juridische draagwijdte van diploma’s en getuigschriften bestaat er ook de feitelijke draagwijdte. Met “civiel effect” van een diploma, getuigschrift bedoelt men de draagwijdte van de attesten. Vaak legt de overheid via wetten en reglementen voorwaarden op aan beroepen/opleidingen. Zij bepaalt dat sommige beroepen/opleidingen slechts mogen worden uitgeoefend/gevolgd mits het behalen van een bepaald diploma. Het gaat hier om een formeel onderwijsdiploma. Naast de juridische draagwijdte van diploma’s en getuigschriften bestaat er ook de feitelijke draagwijdte. Indien bepaalde beroepen niet gereguleerd zijn dan heeft de werkgever in principe discretionaire bevoegdheid om personen aan te nemen. Hij bepaalt welke diploma’s en getuigschriften hij opportuun acht. Zo komt het voor dat werkgevers een groot belang hechten aan bepaalde VDAB-getuigschriften, zonder dat het wordt voorgeschreven door wetten of besluiten. We spreken hier dan van de feitelijke draagwijdte of het feitelijk civiel effect van een diploma of getuigschrift. Van deze differentiatie wordt ook gebruik gemaakt in het experiment van de Franstalige gemeenschap en Waalse regio. Onderwijs Sociale Promotie behoudt het monopolie van het diplomeren (OSP doet dit aan de hand van een opleidingenstandaard) en de andere vormingsactoren (Forem-formation, IFPME gebruiken hun eigen standaard verbonden aan het vormingsprogramma). FOREM levert een “bilan de première ligne” af de andere actoren (IFPME en OSP) voegen er nog een “evaluatiefiche” aan toe. OSP blijft de bevoegdheid van het diplomeren behouden (in het Franstalige jargon noemt men het nog certificeren). Het belangrijkste dat men hieruit moet onthouden is dat men een differentiatie in de af te leveren attesten, getuigenissen van bekwaamheid laat bestaan. De problematiek van de verschillende actoren, met verschillende doelstellingen, lost men op door verschillende standaarden te gebruiken en getuigenissen met verschillende draagwijdte te laten bestaan.

7.6.1. Raamwerk

Groot-Brittannië, Nederland en Finland hebben een landelijk raamwerk. In Frankrijk ligt de kern van de EVC-procedure vervat in de VAP-wet (Validation des Acquis Professionnels). Een VAP-procedure kan men evenwel alleen aanvragen ten opzichte van een diploma. De diploma’s van ieder onderwijsniveau gelden dus als referentiekader. Mobiliteit binnen een raamwerk is niet mogelijk. Het debat over de noodzaak van een raamwerk is recentelijk geopend. Op het ogenblik wordt onderzocht of de sectorale certificaten in een raamwerk zouden kunnen worden ondergebracht.

Groot-Brittannië, Nederland en Finland beschikken over zulk een beroepen (kwalificatiestructuur) in het kader van de certificeringpraktijk. Modularisering van het onderwijs en de mogelijkheid tot het behalen van deelkwalificaties kan de ontwikkeling van zulk een raamwerk in de hand werken.

De mate waarin er een controle-systeem is uitgebouwd ten aanzien van de opmaak en de kwaliteit van de standaarden, is een element dat bijdraagt tot de validiteit en de geloofwaardigheid van het EVC-systeem.

Alle bestudeerde landen streven een landelijke certificering na. In **Nederland** schenkt de overheid veel aandacht aan het gebruik van de landelijke standaard met het oog op een brede

³¹² We bouwen hier voort op de discussienota van Johan Roels geschreven ten behoeve van de EVC-stuurgroep, “Civiel effect van diploma’s, getuigschriften, ..., Wirljik 30 maart 2001.

inzetbaarheid van de beroepsbevolking. Het afleveren van deelcertificaten moet nog grondig worden aangepakt. Door de experimenten op bedrijfsniveau ontwikkelt zich in Nederland een bedrijfsgebonden certificering. Enige zorg treedt op met betrekking tot de inzetbaarheid. Ook in Frankrijk, het land dat met de diploma's van Nationale Opvoeding, eveneens een landelijk effect nastreeft, zijn de bedrijfsexperimenten in opgang. Daar speelt de worsteling zich vooral af met betrekking tot de sectorale certificaten (CQP's). Het gebruik van verschillende standaarden maakt de vertaalslag van ervaring naar diploma's erg moeilijk. Opvallend is dat meestal over het raamwerk wordt gesproken in het kader van het beroepsonderwijs. In de context van het universitair onderwijs gebeurt dit niet. Daar houdt men bij de "credit-systemen". Het heeft te maken met de mogelijkheid om concrete beroepen te beschrijven (clusters van taken die men moet uitvoeren). Voor een diploma van het hoger onderwijs is niet duidelijk (zoniet onmogelijk) te zeggen in welk "beroep" men terecht zal komen. Dit heeft te maken met de mogelijkheid om de contextgebondenheid van het beroep te kunnen beschrijven. Het is heel moeilijk het gemiddelde "beroep" te beschrijven dat bij een diploma hoort in het hoger onderwijs. De diploma's blijven daar het referentiekader.

Vertaling naar Vlaanderen

Het belangrijkste ankerpunt voor de te gebruiken standaard in Vlaanderen is deze die voortvloeit uit de beroepsprofielen-werking van de SERV, gekoppeld aan de VLOR en COBRA-activiteiten. Sinds 1998 stelt de SERV, samen met de sociale partners, beroepstructuren en beroepsprofielen op. In samenwerking met de sociale partners staat de SERV in voor de beroepenstandaard, met name beroepstructuur en beroepsprofielen. De VLOR, i.s.m. de onderwijsverstrekkers, staat in voor de vertaling van de beroepsprofielen naar beroepsopleidingsprofielen. De onderwijsoverheid (DVO en DBO) staat in voor het opstellen van de opleidingenstandaard, de opleidingenstructuur en de opleidingsprofielen. Vanaf 2001 worden in uitvoering van het protocol SERV-VDAB over de afstemming van de COBRA (competenties en beroepenrepertorium voor de arbeidsmarkt) op de SERV-profielen en SERV-beroepstructuren verkorte versies gemaakt van de SERV-profielen, nl. de SERV-beroepenfiches. Die worden aan de VDAB bezorgd voor opname in zijn COBRA-systeem. Voor wat betreft het raamwerk zal aansluiting kunnen worden gevonden met de beroepstructuur die op het ogenblik wordt uitgewerkt.

COBRA is een beroepeninformatierepertorium, geen opleidingsstandaard. COBRA kan worden gebruikt voor een "informatief feitelijk getuigschrift" (cf. "bilan de première ligne" of "bilan de compétences" in Frankrijk), onderwijs kan zijn opleidingsprofielen behouden om te diplomeren. Gebruik van verschillende standaarden en gebruik van verschillende getuigenissen van kennen en kunnen zouden naast elkaar kunnen bestaan. Hieraan kunnen verschillende EVC-trajecten worden aan gekoppeld.

Dit sluit aan bij het onderscheid tussen de drie types van EVC-trajecten die in het advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen wordt geformuleerd³¹³:

- leertrajecten, waaronder kwalificerende trajecten;
- bemiddelingstrajecten;
- werktrajecten.

"De leertrajecten zijn opleidingstrajecten, in functie van de ontwikkeling van competenties. De kwalificerende trajecten hebben als uiteindelijke doelstelling het behalen van een diploma, titel of certificaat van geaccrediteerde opleidingen of opleidingsorganisaties. Een

³¹³ Vanhoren, I., De Coninck, P., Roels, J., "Ruim baan voor competenties", Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties, Beleidsconcept en aanzetten tot operationalisering, VIONA-werkgroep EVC, 8 november 2001.

erkenningsprocedure wordt toegepast in functie van vrijstellingen voor en toegang tot opleidingen en in functie van flexibele en verkorte leerwegen.”³¹⁴

“In bemiddelingstrajecten wordt EVC gehanteerd in functie van de instroom op de arbeidsmarkt, en meer specifiek de verlaging van de drempel tot de arbeidsmarkt.”³¹⁵

“De werktrajecten of trajecten op de werkplek zijn trajecten ter bevordering van de mobiliteit op de arbeidsmarkt.”³¹⁶

7.6.2. Deelcertificaten

Een cruciaal element bij de uitwerking van een EVC-systeem is de mogelijkheid tot het afleveren van deelcertificaten. Deelcertificaten hebben een sterk motiverende werking en via accumulatie van deelcertificaten kan mobiliteit op de arbeidsmarkt worden georganiseerd. Deelcertificaten zijn mogelijk in Groot-Brittannië en Finland. In Nederland wordt ervoor gepleit. Deelcertificaten zijn verbonden met de structuur van het raamwerk. De Franstalige gemeenschap kent reeds een aantal jaren een modularisering in het onderwijs sociale promotie. Het is dan ook deze onderwijsvorm die betrokken is bij het experiment rond “validation des compétences” dat aldaar opgezet wordt.

Vertaling naar Vlaanderen

Hierbij dient aansluiting te worden gezocht met de modularisering van het onderwijs. Een module is het kleinste deel van een opleiding dat aanleiding geeft tot een deelcertificaat op basis van eindtermen / specifieke eindtermen³¹⁷. De mogelijkheid tot het afleveren van deelcertificaten zal afhangen van de mogelijkheid tot verdere modularisering van het onderwijs. In dit modulariseringsdebat geldt niet voor het hoger onderwijs. Hier zullen de mogelijkheden samen hangen met de uitvoering van de Bolognaverklaring en de akkoorden van Praag. Voor het hoger onderwijs ligt de nadruk sterk op de autonomie van de instellingen. Beroepsgerichte standaarden bevatten grote delen context-gebonden omschrijvingen van de uit te voeren taken. Voor de beroepen en functies verbonden met het hoger onderwijs is dit veel moeilijker te realiseren. Daar zullen de mogelijkheden samenhangen met de invoering van de “credit-systemen”.

Gezien de mogelijkheden die er bestaan met het afleveren van deelcertificaten in het beroepsonderwijs lijkt het aangewezen experimenten inzake EVC in samenwerking met deze onderwijsvorm door te voeren. Eventueel kan kennisuitwisseling met de Franstalige gemeenschap worden georganiseerd.

7.6.3. Oog voor de problematiek van de context- niet contextgebonden competenties bij de standaardontwikkeling

In ieder land worden klachten geformuleerd ten aanzien van overdraagbaarheid van het gecertificeerde. Niet alleen de standaarden of het raamwerk bepalen blijkbaar de mogelijkheid tot het identificeren van de overdraagbare competenties, ook de gebruikte methode is cruciaal. Alle landen worstelen met de context - niet contextgebonden problematiek. De facto wordt dit probleem anders opgelost. De **Franse** realiteit differentieert namelijk de certificeringspraktijk.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 51.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 52.

³¹⁶ *Ibid.*

³¹⁷ Voor een overzicht van het referentiekader in Vlaanderen inzake beroepsprofielen en opleidingsstructuur in Vlaanderen verwijzen we naar het HIVA-rapport van Vanhoren, I., “Van Herkennen naar erkennen”, *op. cit.*, pp. 26-28.

Frankrijk kent een grote diversiteit in zijn certificeringpraktijk. In feite kent het drie officiële systemen van professionele certificering, met elk zijn eigen functie en eigen doelstelling. Het bestaan van die drie systemen laat toe de niet-contextgebonden erkenningen te blijven onderscheiden van de contextgebonden erkenningen (certificaten). Het gaat om de diploma's, gehomologeerde titels en de certificaten (vooral de CQP's (Certificats de Qualification Professionnelle)). Dit zijn de vruchten van de diplomagedachte. Deze drukt uit dat men ook de competenties, die los staan van de specifieke arbeidscontext en die een zekere afstand behouden ten opzichte van de concrete arbeidssituatie, moet kunnen erkennen. Vandaar dat men de diploma-gedachte in het EVC-gebeuren wil bewaren. Benadrukt wordt dat diploma's van nationale opvoeding en sectorale en bedrijfscertificaten andere inhouden dekken, andere doelen nastreven. Frankrijk lost de context - niet contextgebonden problematiek op door verschillende vormen van "getuigenissen" van kennen en kunnen, met elk zijn eigen betekenis, naast elkaar te laten bestaan. Behoud van de diversiteit is belangrijk.

Vertaling naar Vlaanderen

We hebben gezien dat er verschillende EVC-activiteiten kunnen plaats grijpen met ieder eigen opdrachten en doelstellingen. Vooreerst zijn er de EVC-activiteiten die gericht zijn op loopbaanbegeleiding. De Franse praktijk laat zien dat men hier een "informatieve" standaard gebruikt, nl. ROME. Dit instrumentarium ligt ter beschikking in de competentiecentra en dit temidden van andere instrumenten van arbeidsmarktinformatie. ROME wordt niet gebruikt voor certificering. Ook de Waalse regio ontwikkelt "bilans de première ligne" aan de hand van ROME (Forem-activiteiten). Nagegaan kan worden in welke mate de Vlaamse aangepaste ROME, nl. COBRA (competenties en beroepenrepertorium voor de arbeidsmarkt) kan worden gebruikt ter ondersteuning voor de (her)oriëntatie op de arbeidsmarkt. Dankzij de COBRA-profielen-werking kan de de vertaalslag van beroeps- naar opleidingsprofiel en certificering in Vlaanderen worden vergemakkelijkt.

De problematiek van de context- niet-contextgebonden certificering doet sterk denken aan de problematiek die Ingrid Vanhoren in hoofdstuk 6 van het HIVA-tweelingrapport van dit onderzoek aanbrengt, nl. dat de onderwijsactoren in Vlaanderen sterk de nadruk leggen op de eigenheid en de finaliteit van het onderwijs in Vlaanderen. Meer bepaald willen de onderwijsactoren de algemeen vormende opdracht van onderwijs bewaken, vanuit de vrees voor te sterke arbeidsmarktgerichtheid van vorming, opleidingen en onderwijs. Als we mogen veronderstellen dat deze algemeen vormende opdracht van onderwijs overeenstemt met de niet-contextgebonden competenties die men te veel mist in het Britse systeem, dan wijst dit erop dat men met de keuze van de te gebruiken standaard(en) wel degelijk met deze verzuchting rekening dient te worden gehouden. Ruimte dient te worden gecreëerd om zowel beroepsspecifieke competenties, en in het bijzonder de vaktechnische kennis en vaardigheden te kunnen certificeren als de algemeen vormende competenties (niet-contextgebonden of generieke competenties). Daar in deze modules zowel specifieke eindtermen beroepsgerichte vorming, eindtermen basisvorming als sleutelvaardigheden vervat zitten is de kans groot dat met het gebruik ervan het grote euvel van de problematiek van de context- niet contextgebondenheid opgevangen wordt. In het algemeen lijkt de Franse oplossing navolging te verdienen, nl. zowel sectoraal gebonden certificering (aan de hand van de sectorale beroepsprofielen en certificaten) als de diploma-certificering naast elkaar laten bestaan. Veel aandacht zou moeten gaan naar de ontwikkeling van procedures en methoden en naar de ontwikkeling van professionaliteit in te toepassing hiervan.

7.7. Ontwikkeling procedures en methoden

7.7.1. Zowel context- als niet-contextgebonden competenties vaststellen

De procedure- en methode keuze is verbonden met de problematiek van het vaststellen van zowel de **contextgebondenheid** / **niet-contextgebondenheid** competenties. Lange tijd domineerde (althans voor de niet-universitaire niveaus) de **Britse** assesmentmethode, nl. de gedragsobservatie-methode. Kandidaten moeten daarbij, op een zo concreet mogelijke wijze, aantonen dat ze in staat zijn de vereiste criteria in reële situaties te presteren. In principe moeten zij dit aantonen via reëel gedrag, in een reële werksituatie. De te leveren prestaties zijn aldus gebonden aan de context waarin ze worden geleverd. De NVQ-methode worstelt echter met het vaststellen van kennis-elementen (niet-observeerbare competenties). Worden al te contextgebonden competenties gecertificeerd dan stelt dit problemen van overdraagbaarheid. Binnen het kwaliteitsborgingsorgaan, QCA, is volop onderzoek aan de gang om een evenwicht te vinden in de verschillende te gebruiken methoden. Op het ogenblik wordt er gewaarschuwd voor een te sterke benadrukking van papieren portfolio's ten koste van de andere bewijsvoering.

In de VAP-procedure is de dossierconstructie de methode. Voor hoger geschoolden lijkt de dossierconstructie niet zo'n probleem te zijn. Dit is het wel voor de lager geschoolden. Over de dossierconstructie leven in Frankrijk veel klachten. Men vraagt zich af of de dossierconstructie niet meer te maken heeft met de capaciteit van het individu om zijn competenties te verbaliseren dan wel om het bezit van de competenties zelf.

In de bedrijfs- en sectorale experimenten is de gedragsobservatiemethode in opgang. De discussie is er nog niet afgesloten. Met de VAE-wet werd ze precies aangezwengeld.

Nederland is zich bewust van de moeilijkheden rond de te gebruiken methode. Het EVC-kenniscentrum moet begeleiding bieden en kennis uitwisselen over deze problematiek. Eén van de meest interessante aspecten voor de Nederlandse aanpak is de aandacht voor de instrument-ontwikkelingen. Procedures, methoden en technieken worden op allerlei plaatsen ontwikkeld en ze worden systematisch geëvalueerd. Men is er zich blijkbaar duidelijk van bewust dat geschikte en gediversifieerde procedures zeer belangrijk zijn. De oprichting van het EVC-kenniscentrum getuigt van het bewustzijn van deze moeilijkheid.

Ook **Finland** heeft oog voor de methodische problematiek. Daar moet het ALVAR-project ondersteuning bieden.

Vertaling naar Vlaanderen

De keuze van de bewijsvoeringsmethode is cruciaal in een succes van een EVC-praktijk. Oog hebben voor zowel de contextgebonden en als niet contextgebonden certificering is één van de belangrijkste lessen die kunnen worden uit de buitenlandse ervaringen. Het zal, zoals steeds, gaan om het vinden van een evenwicht en het respecteren van de behoefte aan differentiëring naar doelgroepen toe.

Institutionele voorzieningen creëren om rond deze problemen te experimenteren lijkt interessant. Zowel Nederland als Finland doen dit. In Nederland doet met het met het EVC-kenniscentrum. In Finland is hiervoor het ALVAR-project. In Groot-Brittannië start hierover denk- en onderzoekswerk in de schoot van het kwaliteitsborgingsorgaan QCA. Ook uit de HIVA-bevraging blijkt in Vlaanderen de behoefte te leven de EVC-praktijk stap voor stap in te voeren, uitgaande van bestaande praktijken.

De idee van de "*lerende regio*", waarbij kennis en ervaring op lokaal niveau (binnen een sector) wordt uitgewisseld, lijkt een element dat aandacht vraagt.

Uit de Vlaamse bevraging blijkt men te vragen de nadruk te leggen op volwasseneneducatie.

7.7.2. Ethische problemen

Het herkennen, valideren en certificeren van competenties is een **proces**. Het is een proces dat zich situeert in een maatschappelijke context die arbeidsactiviteiten en persoonlijke ontwikkelingsdoelstellingen taxonomeert. Vanuit het perspectief van het **levensloopmodel**, waarbij **persoonlijke ontwikkeling** en **verhoging van de inzetbaarheid** op de arbeidsmarkt en het brede maatschappelijk gebeuren belangrijk worden geacht situeren zich een aantal dimensies op het ethische vlak. Deze hebben te maken met :

- de aard van het competentiebegrup en de keuze van methoden en technieken voor het vaststellen van competenties;
- de sociale en interpersoonlijke relaties bij het vaststellen van competenties;
- bewaren van de persoonlijke integriteit;
- het individu in relatie tot zijn toekomstmogelijkheden;
- gelijke berechtiging.

Vooraf in de context van de competentiebalansen wijst het Franse model op een aantal wezenlijke ethische aspecten. We schenken er uitgebreid aandacht aan.

Bij de installatie van een EVC-systeem zal er met deze problemen rekening moeten worden gehouden.

a) De aard van het competentiebegrup en het meten van competenties

De multidimensionaliteit van het competentiebegrup werpt “meetproblemen” op. Bij EVC gaat het om het vaststellen van zowel context-gebonden, niet-contextgebonden gedrag, kennis en attitudes. Het competentiebegrup wortelt in het handelen. Efficiënt handelen kan men pas ten opzichte van een specifieke situatie. De situaties kunnen verschillend zijn. Het efficiënt handelen kan men eigenlijk slechts vaststellen “als men **mensen in actie**” zijn. In zijn meest zuivere vorm moet die handelingscapaciteit in de feiten, via observatie, worden vastgesteld. Daartegenover staat dat de ervaringen uit het buitenland aantonen dat moet men kunnen voorspellen of het individu de kennis, knowhow en gedrag ook in andere situaties dan de geobserveerde zal kunnen toepassen. Met het oog op mobiliteit moet ook **evolutie-, ontwikkelingslijnen van het individu** kunnen vaststellen (non-contextuele, generieke competenties). Eigenlijk gaat het vastleggen van **mentale processen**.

We bewegen ons dan op het vlak van het meten van “potenties” of “mogelijkheden”. Hiervoor worden aanvullende methoden en indicaties gebruikt: een CV, diploma’s en getuigschriften, een schriftelijke inventarisatie van relevante opleidingen, van werk- en andere ervaringen, fysieke werkstukken, mondelinge toelichtingen, praktijkopdrachten, tests, examens, ...

We hebben gezien dat in het buitenland een combinatie van methoden wordt gebruikt. Het EVK en EVC-spoor wordt gecombineerd gebruikt. Beoordelaars moeten beoordelen of men de goede indicaties (bewijsvoering) worden aangebracht, of de indicatie de inhoud van de competentie dekt, of er voldoende indicaties zijn. Er is een ogenblik waarop men een betekenis aan het geheel moet geven, het geheel moet beoordelen. Voor die beoordeling worden criteria gebruikt.

Eens de schoolbanken verlaten is het geen evidente zaak dat mensen zich zo maar zouden laten “doorlichten” op hun “potenties”. Mensen worden niet graag “getest”. Zij ervaren of vrezen inbraak op de privé-sfeer. De methode-keuze is een zeer delicate zaak en is ook een zaak van efficiëntie.

Het beoordelen van de “potenties” van individuen leunt aan bij het beoordelen van de persoonlijkheid. Ter bescherming hiertegen wordt soms expliciet in regelgeving ingebracht dat alleen de “professionele competenties” (oude VAP-regeling en ook in Franstalig België)

in aanmerking mogen komen ter evaluatie. Het gevaar op beoordeling van de persoonlijkheid is inderdaad niet denkbeeldig. Hier stelt zich een vraagstuk van etiek.

Opvallend is in welke mate in de verschillende bestudeerde landen nog steeds, zowel op maatschappelijk niveau als onder didactici wordt gediscussieerd over de te volgen methode. Opvallend zijn de bedenkingen van Jens Björnavold op dit vlak die erop wijzen dat, omwille van de onzichtbaarheid van “tacit knowledge”, de geschikte identificatiemethode nog steeds niet gevonden is. Hij zegt dat ze nog moet worden ontwikkeld.

b) Sociale en interpersoonlijke relaties bij het vaststellen van competenties

Het evaluatieproces grijpt plaats binnen bepaalde **sociale verhoudingen**. Tussen de geëvalueerde persoon en de evaluator kunnen aanzienlijke verschillen bestaan op het vlak van het gehanteerde waarden- en normenpatroon. Deze verschillen kunnen ook bestaan tussen de opleider en de leerling, tussen de hiërarchische overste en de werknemer, tussen een academische geschoolde en een door ervaring geschoolde, tussen aanwerver en kandidaat, tussen mensen van verschillende culturele en taalachtergrond.

Gebeurt de assessment in de arbeidscontext dan moet rekening worden gehouden met de mogelijke interpretatieverschillen tussen hiërarchische overste en werknemer. Dan spelen de elementen van de arbeidsverhoudingen een doorslaggevende rol. Vooral de problematiek van de eigenaarschap van het document waarop de vastgestelde competenties neergeschreven staan dienen dan in de context van de arbeidsverhoudingen te worden geplaatst. Frankrijk heeft, ter gelegenheid van het opmaken van competentiebalansen een hieromtrent een uitgebreide regeling uitgewerkt³¹⁸. Deze hoge juridische bescherming heeft het echter toch niet mogelijk gemaakt dat werkenden vlot naar deze procedure grijpen.

Vanuit het oogpunt van gelijkberechtiging moet immers worden getracht de sociale verschillen in de interpretaties van competenties te minimaliseren. Interessant in dit verband is de aanbeveling die we terug vinden in het boek van Jacques Aubret en Patrick Gilbert³¹⁹, nl. het streven naar “**objectiveren**” van de **criteria** voor de beoordeling. Als de criteria voor de evaluatie in de privé-sfeer blijven hangen zal het subjectieve karakter van de evaluatie doorwegen; dan kan de evaluatie willekeurig worden, een ritueel karakter (inhoudsloos) krijgen, of het ogenblik van een persoonlijke afrekening worden. Zij stellen dat de te gebruiken criteria moeten worden geïdentificeerd en verhelderd. Deze identificatie gebeurt het best op basis van **overleg**. Dit kan aan personen die niet tot dezelfde groep behoren de gelegenheid bieden te communiceren en elkaar beter te verstaan.

Ook Groot-Brittannië is recentelijk begonnen op dit vlak regelgevend op te treden. In September 2000 heeft QCA- een code of practice uitgebracht waarin gezegd wordt onder welke voorwaarden Awarding Bodies en assessmentcentra een NVQ-procedure mogen regelen. Erkenningscriteria voor assessment centers, gedragscodes voor assessoren en kwalificatievereisten voor de assessoren, sanctiemechanisme voor centra die de criteria miskennen of een gebrekkig beleid voeren en beroepsprocedures zijn in deze “code of practice” voorzien³²⁰.

³¹⁸ Dit wordt uitgebreid toegelicht in deel II van dit rapport, hoofdstuk 3.2.

³¹⁹ Aubret, J. en Gilbert, P., *Reconnaissance et validation des Acquis*, in de reeks *Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, p. 16.

³²⁰ Voor meer informatie hierover zie deel II van dit rapport hoofdstuk 5.5.3.

c) *Persoonlijke integriteit*

Opdat een assessmentprocedure maatschappelijk aanvaardbaar zou zijn moet het ook oog hebben voor het bewaren van de persoonlijke integriteit. Bestuderen we de buitenlandse systemen dan merken we dat er oog is voor de volgende elementen :

- een EVC-proces gericht op een toekomstperspectief (een toekomstplan)
- geen misleiding van het individu
- een realiseerbaar plan
- begeleiding door professionelen

Aan de norm van het bewaren van de persoonlijke integriteit ligt eveneens de norm van de **zingeving van het proces** verbonden. Individuen het assessment-proces niet in het luchtledige, maar met een **perspectief op de toekomst**, laten doormaken wordt daarbij belangrijk geacht. De mogelijkheid om een toekomstplan uit te werken wordt regelmatig aan het EVC-proces gekoppeld. In Frankrijk wordt de balansprocedure zo opgesteld dat het individu in de mogelijkheid wordt gesteld “iets te doen” met dat wat het over zichzelf ontdekt heeft, voort te bouwen op de herkende competenties. In Frankrijk is de wet op het recht op het laten opmaken van een competentiebalans gekoppeld aan het recht om een project voor de toekomst uit te werken (“un projet professionnel”). In Nederland spreekt men van een ontwikkelingsplan³²¹. Ook in Finland wordt EVC gekoppeld aan loopbaanbegeleiding. Het ontwikkelingsplan realiseren betekent eveneens dat men de nodige aanvullende opleiding kan volgen. Zeer vaak wordt het recht op een certificeringstraject geplaatst binnen een **individueel recht op scholing**.

Het **vermijden van misleiding** is het sterkst uitgewerkt in de Franse regelgeving rond de balansprocedure. Er wordt naar gestreefd een zo realistisch mogelijk plan met de te begeleiden persoon uit te tekenen. Uitgestippeld staat dat rekening moet worden gehouden met hun reële mogelijkheden van de arbeidsmarkt. Kenners van de lokale arbeidsmarkt worden betrokken bij het uitstippelen van de tewerkstellingsmogelijkheden. Informatieve instrumenten over de arbeidsmarkt worden ter beschikking gesteld. **Opleidingsplannen** worden opgesteld in functie van het realiseren van het professioneel project. Nagegaan wordt of het zinvol is een **validerings- en certificeringsprocedure** aan te vatten.

Persoonlijke integriteit betekent ook dat individuen moeten weten wat hen te wachten staat. Kandidaten moeten weten wat hen te verwachten staat in de loop van de procedure : hoe de procedure zal verlopen, welke soort bewijsvoering van hen verwacht wordt, of en zo ja, aan welke soort tests ze zullen worden onderworpen. Ze moeten weten welke hun rechten en verplichtingen zijn in de loop van de procedure. **Transparantie van de regels** maakt deel uit van het respecteren van de eigenheid van de kandidaten.

In Frankrijk is, zowel bij de balans- als bij de valideringsprocedure, wettelijk voorzien dat aan te begeleiden persoon in het begin van de procedure wordt medegedeeld welke fazen hij of zij zal doorlopen. Vastgelegd is wat in die verschillende fazen zal gebeuren, alsook welke de rechten en de plichten zijn van de betrokken partijen. Ook de Britse code of practice stipuleert dat informatie, advies en begeleiding moet worden gegeven aan potentiële kandidaten.

Om het engagement van de te begeleiden persoon te bekomen is het aangewezen het proces in een **neutrale omgeving** te laten verlopen.

In Frankrijk moet de samenstelling van de jury beantwoorden aan bepaalde deontologische regels. De leden mogen geen hiërarchisch of functionele band hebben met de kandidaat. Dit

³²¹ *De Fles is Half Vol !*, op. cit., p. 45.

wordt als essentieel geacht voor de betrouwbaarheid voor de gehele onderneming. Ook in Nederland wordt onafhankelijkheid van assessment en advies aangeraden.

De problematiek van de **onafhankelijkheid van de beoordeling** en van de hiërarchische verhoudingen worden in de onderscheiden landen anders gepercipieerd en ook verschillend aangepakt. In Groot-Brittannië gebeurt de assessment vaak op de werkplaats, soms door de hiërarchische chef of door collega's. Gebrek aan onafhankelijkheid in de beoordeling leeft daar als een klacht.

Lange tijd leefde in **Frankrijk** de idee dat assessment op de werkplaats uit den boze was. De problematiek wordt in de context van de arbeidsverhoudingen gezien. Uit de cijfergegevens van de opname van de competentiebalansen blijkt dat werkenden inderdaad niet sterk geneigd zijn van deze dienst gebruik te maken.

Respect voor de eigenheid van de kandidaten wordt ook gerealiseerd door de erkenning van de verworvenheden te laten gebeuren in nauwe samenwerking met de betrokken persoon, in een perspectief van **hulp, ondersteuning en waardering**. Er zorg voor dragen dat de individuen **niet** worden **gedemotiveerd** maakt er ook deel van uit. Regelmatig vinden we terug dat er een assessment-planning wordt opgesteld. Soms is ook wettelijk voorzien dat de informatie die aan de persoon gevraagd wordt in direct verband staat met het doel van de vraag en ook noodzakelijk is voor het assessment-proces.

Er kan van worden uitgegaan dat ontwikkelings- en opleidingsbereidheid groter zal zijn als de inspanningen gebeuren in functie van een zelf gekozen plan. Een ethische grondslag is dat men het individu vrijlaat in de keuze om al dan niet de procedure aan te vatten. In Frankrijk kan de werknemer nooit worden gedwongen een balans op te maken. De procedure kan slechts opstarten na het akkoord van de werknemer. De individuele vraag tot herkenning van competenties moet zijn geformuleerd. De werknemer heeft het **recht** het laten opmaken van een balans te **weigeren**. Een balans wordt pas opgemaakt na een schriftelijk akkoord hierover. Dit alles wordt eveneens in verband gebracht met de motiveringsdimensie. Men wil het risico vermijden dat mensen worden gedemotiveerd. De keuze van methoden en procedures en van bescherming in de procedures is **verbonden met de stimulans tot het levenslang leren**.

7.8. Kwaliteit van de assessoren

Uit internationale cases blijkt een kritiek punt de kwaliteit van de assessoren te zijn. Ontwikkelen van de kwaliteiten van assessoren (vorming en opleiding) en het eventueel accrediteren is een element van efficiënte en rechtvaardige EVC-uitbouw.

Via de **professionaliteit van de begeleiding** tracht men de toegang tot EVC-procedures te verhogen. Deze professionele begeleiding kan zowel liggen op het vlak van het bespreken van een opleidingspad, het laten evalueren (certificeren) de verworven competenties, het laten zoeken waar men de nodige opleiding moet volgen, als het vinden van een baan die overeenstemt met wensen en mogelijkheden.

Interessant aan **Groot-Brittannië** is de idee van de standaarden en het accrediteren van assessoren. Ook in **Nederland** wordt er gedacht aan standaarden voor assessoren en worden er opleidingen voor assessoren ingericht. In Nederland leeft de problematiek van de onafhankelijkheid van de assessment vooral ten opzichte van de leersituatie. Men wil vooral vermijden dat de assessment op een examen zou lijken. Deze bekommernis leeft ook sterk in Frankrijk.

In **Frankrijk** leeft de idee van de normering vooral ten aanzien van de begeleiders in de Competentiecentra. De begeleiders die daar worden ingezet moeten hiervoor gekwalificeerd zijn. In de VAP-procedure zijn de opleidingsinstellingen onafhankelijk. In het nieuwe VAE-

wetsvoorstel is een soort recht op jury-verlof voorzien; Dit moet aan mensen uit professionele leven de gelegenheid geven om deel te nemen aan de jury's. De kwaliteit van het assessmentproces tracht men te bewaken door het voorzien van wettelijke procedures.

In Groot-Brittannië organiseert het kwaliteitscontroles via interne en externe controleurs. Het kwaliteitsborgingsorgaan QCA organiseert ook kwaliteitscontrole via audits. Op basis van deze audits worden dan adviezen naar de "NTO's" en "Awarding Bodies" gestuurd. Het vormen van assessoren (volgens standaarden) moet ertoe bijdragen dat de principes van eerlijke assessment (onpartijdigheid, gelijkberechtiging, validiteit, betrouwbaarheid en vergelijkbaarheid) worden bewaakt.

De wijze van begeleiden en beoordelen van verworven competenties is doordrongen van tal van ethische aspecten alsook van aspecten van rendement (op individueel, economisch en maatschappelijk vlak). Rekening moet worden gehouden met de capaciteit om competenties en **standaarden** "te lezen", te evalueren en een correcte, zinvolle en rechtvaardige oordeel te vellen. Begeleiders moeten rekening houden met de **individuele en maatschappelijke variabiliteit** in situaties, moeten over **empathie** beschikken en het proces kunnen **plannen**. Zij moeten evenzeer met een aantal didactische en deontologische regels rekening houden. Om aan deze voorwaarden te voldoen moeten begeleiders en beoordelaars over capaciteiten en kennis beschikken, ze moeten bepaalde attitudes kunnen aannemen. De ethiek vraagt dat begeleiders en beoordelaars zouden zijn **opgeleid** om deze taken naar behoren te volbrengen.

De **kwaliteit** van de te volgen **procedure**, de personen die de begeleiding en evaluatie doorvoeren is intrinsiek verbonden met de ethische waarden die eraan ten grondslag liggen. Deze kwaliteitsborging kan worden doorgevoerd door **wettelijke** normen op te leggen aan de assessmentprocedure, de assessmentcenters en de assessoren. Het kan ook gebeuren door middel van brochures, zoals in Groot-Brittannië.

De **professionele samenstelling van de groep der begeleiders en beoordelaars** is een andere regel die hierbij soms wordt gevolgd. Zo is in Frankrijk vastgelegd dat ieder centrum dat balansen opstelt moet zijn samengesteld uit een multidisciplinaire équipe van praktijkmensen (arbeidpsychologen, vormingswerkers voor volwassenen, raadgevers inzake beroepsoriëntering, specialisten inzake human resources, specialisten inzake werving en selectie, en juristen). Hiermede tracht men de multidimensionaliteit van de assessment-problematiek op te vangen.

Vertaling naar Vlaanderen

Bij de invoering van een EVC-systeem zal ook Vlaanderen aandacht moeten schenken aan de kwaliteiten voor assessoren. Normsetting en vorming lijken onontbeerlijk. Een **deontologie voor assessment** zou kunnen worden ontwikkeld. Aan begeleiders en beoordelaars zouden de overeengekomen criteria best worden medegedeeld, ze zouden er moeten worden in gevormd. Vorming van begeleiders en assessoren staat in de meeste landen op het programma.

In dit verband is het ook belangrijke erop te wijzen dat de "plaats" waar de evaluatie plaats grijpt belangrijk is. "Neutraliteit" nastreven is een belangrijk element.

Uit het HIVA-onderzoek naar de behoeften in Vlaanderen blijkt de onafhankelijkheid van begeleiding en erkenning en het beroep van assessor en begeleider als aandachtspunt te leven. Leerwegaanafhankelijke begeleiding en beoordeling in functie van flexibele leertrajecten zijn (nog) niet aan de orde van de dag. Op het vlak van regelgeving bestaan er evenwel reeds een aantal "ankerpunten".

In hoofdstuk 4 van het tweede (juridische) gedeelte van dit rapport worden deze ankerpunten aangegeven : de bescherming van de persoonlijke levenssfeer door artikel 8 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens en artikel 22 van de Grondwet. De wet van 8 december

1992 tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer ten opzichte van de verwerking van persoonsgegevens bevat eveneens elementen die belangrijk kunnen zijn bij (levens)loopbaan-begeleidings- en erkenningsprocedure. In het juridische gedeelte wordt eveneens gewezen op een aantal elementen uit de Franse competentiebalansprocedure en de Britse NVQ-code of Practice. Ook Belcert legt verplichtingen op aan “instellingen die personen certificeren”. In het juridische gedeelte van dit rapport worden deze uiteengezet en wordt ook aangegeven in welke mate deze regels een dwingend karakter hebben. Het juridische gedeelte bespreekt eveneens de bevoegdheid van de Vlaamse overheid op dit vlak.

7.9. Monitoring systeem

Om een beleid goed te sturen is uiteraard zicht nodig op de resultaten van het gevoerde beleid. In welke mate is er aandacht geschonken aan dit aspect ? In **Groot-Brittannië** wordt een centrale statistiek van de NVQ-certificeringen opgesteld (door Dfee, Department for Employment and Education). De statistieken zijn nog maar enkele jaren opgesplitst. De Awarding Bodies zijn privé-instanties. Men heeft moeite gehad om de statistische monitoring te organiseren.

In **Frankrijk** is er monitoring en kwaliteitscontrole georganiseerd voor de competentiecentra. Omwille van de onafhankelijkheid van de onthaalinstellingen voor een VAP-procedures (DAVA's) is er geen centrale statistiek beschikbaar.

Nederland heeft nog geen centrale statistiek over het EVC-gebruik. De overheid stimuleert experimenten. Het afgelopen EVC-kenniscentrum heeft onder meer tot taakstelling gekregen een monitoring systeem uit te werken. EVC-kenniscentrum zou normaliter een goede basis kunnen vormen voor een monitoring systeem. Het is evenwel voor vier jaar opgericht. Vraag zal zijn hoe de coördinatie later verder zal verlopen. De georganiseerde kennisuitwisseling over procedures, methoden en technieken lijkt een zeer interessante basis te zijn voor een kwaliteitsvolle aanpak.

Vertaling naar Vlaanderen

Vlaanderen kan hieruit leren. Een kenniscentrum is interessant om op een efficiënte wijze de problematiek van methoden en technieken aan te pakken. Het ontwikkelen van een statistisch opvolgingssysteem lijkt onontbeerlijk om het beleid op dit vlak te kunnen opvolgen en bijsturen. Uiteraard zal de wijze waarop dit gebeurt moeten samenhangen met de elementen van bescherming van de persoonlijke privacy en de kwaliteitscriteria die men aan de assessmentcentra en assessoren zal opleggen. Het lijkt ook aangewezen een informatiestroom in beide richtingen (van assessmentcentra naar één of ander coördinerend orgaan en van coördinerend orgaan naar de assessmentcentra) te organiseren.

7.10. Publiciteit

In alle landen leeft de klacht dat de EVC-faciliteiten onvoldoende bekendheid gegeven wordt. Vaak hebben EVC-systemen en praktijken in de schaduw van andere arbeidsmarktvoorzieningen geleefd. Het EVC-kenniscentrum moet het EVC-concept bekendheid geven. Het zal ongetwijfeld een belangrijke rol spelen voor het bekend maken van de EVC-mogelijkheden. Dit is een element dat in vele landen onvoldoende aandacht heeft gekregen. Ook hieruit kan Vlaanderen lering trekken. Van bij de aanvang voldoende bekendheid geven

aan de nieuwe dienstverlening is één van de belangrijke elementen voor een succesvolle implementatie. Wellicht kan hier een koppeling worden gemaakt met de activiteiten van EDUFORA.

Ter afsluiting

In deze studie is gebleken dat ieder land zijn “model” van EVC op eigen wijze uitbouwt, ingebed in zijn eigen socio-juridische structuur. We moesten de landen verkennen vooraleer we hun EVC-praktijk in hun ware dimensies konden plaatsen. In geen enkel land bestaat **dé** verklaring voor de problemen waarmee ze worden geconfronteerd bij de toepassing van EVC. We hebben getracht een weloverwogen keuze te maken tussen de verschillende meningen en opvattingen die er in ieder land leven. We hebben ons in de eerste plaats laten leiden door begrip en inzicht. De vertaalslag die naar Vlaanderen wordt voorgesteld valt onder de verantwoordelijkheid van de onderzoekers. In ieder land wordt debat gevoerd over doelstellingen, concepten, methoden en wijzen van organisatie van toegang tot EVC. Vlaanderen zal ook vanuit zijn eigen maatschappelijke verhoudingen de vertaalslag moeten voeren. Deze studie heeft getracht enkele kritische elementen aan te duiden. We hebben ook gezien dat geen enkel land een “stabiel” en “homogeen” EVC-systeem kent. Het debat lijkt nooit te eindigen. We hopen met deze studie zinvolle termen voor een vruchtbaar Vlaams debat te hebben aangereikt.

BIBLIOGRAFIE

- ACOA, *Een wending naar kerncompetenties: De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*, 's Hertogenbosch: CINOP.
- Actieplan "Een leven lang leren in goede banen", goedgekeurd door de Vlaamse regering op 7 juli 2000.
- Actualité de la Formation Permanente, "Du référentiel emploi au référentiel formation", dossier, juillet-août, 1996.
- Actualité de la Formation Permanente, "Se former tout au long de la vie", dossier, maart-april 1996.
- Adult Education Council, *Adult Education Policy in the first years of the 21st Century*, 16/1999, Helsinki, 1999.
- Assessing NVQ's*, Guidance to assessors, QCA, London, March 1998.
- Assessors' handbook, How to use step by step guides, *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*, A Practical Guide to Units D32, D33, D34, D35 and D36, London, 1997.
- Aubret, J., Gilbert, P., *Reconnaissance et Validation des Acquis*, Presses Universitaires de France, Série Que sais-je ?, Paris, 1994.
- Baboulaz, C., Du bilan au catalyseur de compétences, *Actualité de la Formation Permanente*, 132, 1994, pp. 107-109.
- Barkatoolah, A., Reconnaître l' Expérience tout au long de la vie, Les apports du bilan de compétences et la validation des acquis, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 168, 1999.
- Bees, M. & Swords, M. (eds), *National Vocational Qualification and Further Education*, London, 1990.
- Besson, V., Validation des acquis de l' expérience, Une petite révolution culturelle, *Entreprises Formation*, n° 124, mars avril, 2001.
- Bessy, C., La certification des compétences en Grande-Bretagne, Les risques d' exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales, *Formation Emploi*, N°71, 2000.
- Bilan de compétence mode d' emploi, Demain commence aujourd'hui*, Guide pratique, CIBC, Réseau National, Liaisons Sociales.
- Bjørnåvold, J., "Making Learning Visible, Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe", July, Thessaloniki, 2000.
- Bonami, J. F., *Valider les acquis professionnels, Vers un "diplôme" de l' expérience*, Collections Développement et emploi, Editions d' Organisation, Paris, 2000,
- Burke, J. (ed.) *Competency Based Education and Training*, Lewes: Falmer Press.
- Brochier, D., Kalck, P., Marquette Ch., Monchâtre, S., Les syndicats face à la logique compétence: Nouveaux risques, nouveaux enjeux, *Cereq, Bref*, n° 173, mars 2001.
- Charraud, A.M., *La Reconnaissance et la validation des acquis informels en France*, Intervention pour le CEDEFOP, AGORA V, 15-16 mars, 1999.
- Charraud, A.M., Programme "nouveaux services-emplois-jeunes", La certification et la Validation des Acquis, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 167, juillet-août, 2000.
- Charraud, A.M., La validation des acquis en France et en Europe, *Article pour la Revue Personnel*, 25 avril, 2001.
- Charraud, A.M., *La Qualification tout au long de la vie*, Programme Leonardo, Projet VAP Entreprise, 4 avril 2001.
- CEDEFOP, *Finnish experience in the transparency of vocational qualifications*, INFO, 1/1998.

- CEDEFOP, *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience, Comparative Report of practice in France and the United Kingdom*, Panorama, 1994.
- CEDEFOP, *Identification, assessment and recognition of Non Formal learning. Short glossary of keyterms*, (Unpublished), 1998.
- CEDEFOP, National Vocational Qualifications (NVQs) – Are there too many ? Why are there such wide variations in costs ?, *Flash*, N° 1, 1999.
- Charraud, A. M., Pesonnaz, E., Venau, P., Les certificats de qualification professionnelle (CQP), *Construction des référentiels et mise en oeuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agro-alimentation*, Marseille, Céreq, 1998, Documents n° 132, série synthèses.
- Charraud, A.M., *La reconnaissance et la validation des acquis informels en France*, CEREQ-DGEFP, Intervention pour le CEDEFOP, AGORA V 15-16 mars 1999.
- Charraud, A.M., Reconnaissance, Validation, Certification, Principes et concepts dans le champ de la formation, CEREQ/DGEFP, *Extrait d' un article publié dan la revue « Educations », n° 18-19, 1999/2.*
- Charraud, A.M., *La Qualification tout au long de la vie*, Programme Léonardo Da Vinci, Projet VAP Entreprise, 4 avril, 2001.
- Charraud, A.M., La validation des acquis d' expérience en France et en Europe, *Article pour la Revue Personnel*, 25 avril, 2001.
- Colardyn, D., Compétences et entreprise apprenante, *Actualité de Formation Permanente*, n° 154, 1996.
- Collingro, P., Heitmann, G. & Schild, H. (1997), *Identifizierung, Bewertung und anerkennung von fruher und informell erworbenem Lernen*, Deutschland, Berlin, B.B.J. SERVIS GmbH für Jugendhilfe.
- Conclusies van het voorzitterschap*, Europese Raad van Lissabon, 23 en 24 maart 2000.
- Dakers, H., *NVQ's & how to get them*, Hazel Dakers, Kogan Page, London, 1998.
- Davies, P., Feutrie, M., The accreditation of prior learning, From minority concern to majority interest, *Changing Work and Educational Needs*, Proceedings of the 18th EUCEN Conference, 1-4 December 1999, University of Joensuu, Publications of the Continuing Education Centre, Series A, N° 19, Joensuu 2000.
- Decret n° 93-489, 26 mars, 1993.
- Delcourt, J., Méhaut, Ph., Le rôle de l' entreprise qui apprend, *Actualité de la Formation Permanente*, 143, 1996.
- Department for Education and Employment, *Learning to Succeed, a new framework for post-16 learning*, The Stationary Office Limited, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty, London, june, 1999.
- DfEE (Department for Employment and Education), *Learning to Succeed, a new framework for post-16 learning*, London, June, 1999.
- Ellison, N., Pierson, C. (eds), *Developments in British Social Policy*, Macmillan Press Lmted, Haundmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1998.
- Farzad, M., Paivandi, S., Reconnaissance et Validation des acquis, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 137, juillet-août, 1995.
- Feutrie, M. (ed.), Carette, M., Davies, P., Reeve, F., Gonzalez T., Gallacher J., *La validation des acquis personnels et professionnels dans les universités en France, au Royaume Uni et en Espagne, Une problématique Européenne*, dossier, Programme Leonardo da Vinci, Projet "Eurovalidation", s.d.
- Feutrie, M., Identification, Validation et Accréditation de l' apprentissage antérieur et informel, Rapport National - France, CEDEFOP, Thessaloniki, 1997.
- Gautier-Moulin, P., *Le Portefeuille de Compétences, Pratiques dans les dipositifs pulics, Pratique en Entreprise*, Centre Inffo, Oct., 1998.

- Gay, C., Elaboration de référentiels emploi-formation, Méthodes et finalités, *Actualité de la Formation Permanente*, juillet-août, 1996.
- Gold, M., *The social dimension, Employment policy in the European community*, The Macmillan Presse Ltd, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1993.
- Guilloux, P., Les CQP: leur origine, leur histoire (1984-1998), in : Les certificats de qualification professionnelle, extrait, Centre Inffo, 1998.
- Groupe National de Liaison des CIBC, Réseau National, *Guide Pratique, Reconnaissances et validations des Acquis et des Compétences* (CIBC).
- Grundy, L., « Pathways to fitness for practice : National Vocational Qualifications as a foundation of competence in nurse education, *Nurse Education Today*, 21, 2001.
- Haltia P., Lemiläinen; M., Näyttötutkinnot ja työelämän vaatimukset in O.; Kivinen e.a. *Work-based learning Prospects and Challenges*, Helsinki 1999, p 124, pp. 260-265.
- Haltia, P. Certifying Competencies in O.; Kivinen e.a. *Work-based learning Prospects and Challenges*, Helsinki 1999.
- <http://www.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5067/chapter3>
- Huhtanen, P., Kalimo, R. K.; Lindström; e.a., *Ageing workers and changing working life*, Ministry of labour; Institute of Occupational Health, Helsinki 1999.
- Hyland, T., *Competence, Education and NVQ's, Dissenting Perspectives*, London, 1994.
- IFF Research, *Skill Needs in Great Britain and Northern Ireland*, Prepared for Education and Employment an the Training and Employment Agency, London, 1998.
- Jacobi, D., Lonchamp, K., Reconnaître et valider les acquis, Les dérives linguistiques d' une injonction paradoxale, *Education Permanente*, n° 118, mai, 1994.
- Jessup G., The emerging model of vocational education and training, in : J. Burke (ed.), *Competency Based Education and Training*, Lewes : Falmer Press, 1989.
- Jobert, A., Tallard, M., *Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle, Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau*, CEREQ, coll. Etudes, 1993.
- Klarus, R., Nieskens, M, m.m.v. Peter de Roij van Zuijdewijn, *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland*, Een vergelijkend onderzoek naar systemen en standaarden voor erkenning van verworven competenties, Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP), 's Hertogenbosch, oktober 1998.
- La loi N°92-8(6)78 du 20 juillet 1992 relative à la validation d' acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l' éducation nationale.
- Lenoir, H., La reconnaissance et la validation des acquis dans l' enseignement supérieur, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 140, janvier 1996.
- Lenoir, H., Validation des acquis professionnels, Les usages sociaux, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 163, novembre-décembre, 1999.
- Lenoir, H., Usages sociaux de la Validation des Acquis Professionnels (loi 1992), *Actualité de la Formation Permanente*, n° 167, juillet-août, 2000.
- Lévy, C, *Pour l' Ecole*, La Documentation Française, Paris, 1996.
- Liaroutzos, O., Sulzer, E., Besucco, N., Lozier, F., La validation des qualifications, Quelle place pour la régulation paritaire et interprofessionnelle ?, *Céréq Bref*, n° 177, juillet-août, 2001.
- Liétard, B., Quelle qualification pour les accompagnateurs de bilans, *Actualité de la Formation Permanente*, sept.-oct., 1994.
- Liétard, B., Se reconnaître dans le maquis des acquis, *Education Permanente*, n° 133, 1997-4.
- Mallet, L., *Gestion Prévisionnelle de l' Emploi et des Ressources Humaines* , Editions Liaisons, Paris, 1991.

- Meijers, F., Wijers, G.A., *Een zaak van betekenis: Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: Landelijk Dienstverlenend Centrum voor studie- en beroepskeuzevoorlichting (LDC), 1997.
- Merle, V, L' Evolution des systèmes de validation et de certification, Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?, *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril 1998.
- Merle, V, L' Evolution des systèmes de validation et de certification, Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ?, *Actualité de la formation permanente*, n° 153, mars-avril 1998.
- Merrifield, J., McIntyre, D., Osaigbovo, R., *Mapping APEL: Accreditation of Prior Experiential Learning in English Higher Education*, Learning from Experience Trust, March, 2000.
- Michel, S., *Sens et Contresens des bilans de compétences*, Editions Liaisons, Paris, 1993.
- Michel, S., Fonction Ressources et qualité des Bilans, *Actualité de la Formation Permanente*, 132, 1994.
- Ministère de l' Education Nationale de l' Enseignement supérieure et de la recherche, Direction Générale des Enseignements Supérieurs, Rencontre Nationale, *La validation des acquis Professionnels dans l' Enseignement Supérieur, Bilan, Enjeux et Perspectives*, Universités des Sciences et Technologies de Lille, 3-4 décembre 1996.
- Ministère de l' Emploi et de la Solidarité, Direction régionale du travail, de l' emploi et de la formation professionnelle en Bourgogne, *Démarche « Bilan de Compétences » en Bourgogne*, Hors Série Information Travail Emploi, Mars, 1998.
- Ministère de l' Emploi et de la Solidarité, Les Bilans de Compétences de 1994-1997, Premières Informations, Paris, 1999.
- Ministère de l' Emploi et de la Solidarité, *Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC)*, Premiers éléments de l' Activité, Paris, 1999.
- Ministère de l' Emploi et de la Solidarité, L' activité des organismes prestataires de bilans de compétences en 1998, 32.1, août, Paris, 2000.
- Ministère de l' Emploi et de la Solidarité, Les Bilans de Compétences en 1999, n° 20.2, mai 2001.
- Ministry of Education, Committee for lifelong learning: *The joy of learning, A national strategy for lifelong learning*, Committee Report 1997:14, Helsinki.
- Ministry of Education, *Education and Research, Development plan 1999-2004*, Helsinki 1999.
- Ministry of Education, *Education in Finland: Vocational Education and Training*, Sävyypaino 1999.
- Murphy, R., Hamer, J., Macintosh, H., Tolley, H., Wilmot, J., "Report on fair Assessment in Vocationally-related Qualifications and NVQ's, for the Qualifications and Curriculum Authority, March, 2000.
- National Board of Education, *Competence-based Qualifications for Adults-the best way to give yourself a competitive edge on the jobs market!*, annexus, Helsinki 1999, p13.
- NCVQ, *External Verification of NVQ's – a guide for external verifiers*, March, 1997.
- NCVQ, *A guide for Internal Verifiers*, September, 1997.
- NCVQ, *The Awarding Bodies' Common Accord*, July, 1997.
- NVQ and SVQ's at a Glance*, DfEE, Department for Education and Employment, Subury, Suffolk, 1998.
- the NVQ Code of Practice*, Draft, May, 2001, Status: for Consultation.
- OC en W., Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Koers BVE, Perpssectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*, Den Haag, september, 2000.

- Ollin, R. & Tucker, J., "Assessing NVQ's", March, 1998
- Parkes, D., 'Competentie en context. Een schets van de Britse situatie, *Beroepsopleiding*, Europees Tijdschrift, CEDEFOP, Berlijn, 1994.
- Parlier, M., De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend, *Actualité de la Formation Permanente*, 143, 1996.
- Perker, H., *Reconnaissance et validation des acquis, Rapport Comparatif France*, Grande Bretagne, CEDEFOP, Berlijn, 1994.
- Ramirez-Bonichot, C., Le Bilan de Compétences, Remarques et Réflexions issues de la pratique, *Humanisme & Entreprise*, 300, 95, pp. 41-52.
- QCA, *Developing National Standards*, London, 1996, p. 6.
- QCA, *Designing NVQs/SVQs: National Occupational Standards and the role of independent Assessment*, 1998.
- QCA, "Report on Fair Assessment in Vocationally-related Qualifications and NVQ's",; Roger Murphy, John Hamer, Henry Macintosh, Harry Tolley en John Wilmut, March, 2000.
- QCA, *Data News, Issue 16*, Winter 2000/2001.
- Rapport Murcier sur l'orientation et la reconversion des adultes présenté devant le Conseil économique et Social, 25 et 28 novembre, 1980, publié au JO, 30.12.80.
- Ravat, D., Validation des acquis professionnels, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 140, 1996.
- Ravat, D., Validation des acquis professionnels, Evaluation certificative, Formation et Travail, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 153, mars- avril 1998.
- Rey, B., *Les compétences transversales en question*, ESF Editeur Paris, Collection Pédagogies, 1996.
- Salmenperä; M., e.a., *From Information Society to Knowledge-based Society: Employment by Innovation*, Ministry of labour, Painopaikka, Helsinki 2000.
- Sihto, M., Mikael, F., Ilmarinen, J., e.a., *Older workers in the Labour Market and Outside*, Ministry of Labour; Ministry of Health and Social Affairs, Implementation report 1999 by an Expert Group (Central Pension Security Institute; Finnish Institute for Occupational Health; Statistics Finland; Ministry of Education), Publication of Labour Administration No. 259, Helsinki 2000.
- Stichting van de Arbeid, *Werk maken van employabilitybeleid !*, publicatiennr. 2/01, 15 maart 2001.
- Staroswieski, F., Létang, H., Bilan orientation en milieu carcéral, *Actualité de la Formation Permanente*, 132, 1994.
- Suikkanen, A., Breaking the linear modernisation and changes in life path, in: Paakola, E., (ed.), *Changing Work and Educational Needs*, Proceedings of the 18th EUCEN Conference, 1-4 December 1999, University of Joensuu, Publications of the Continuing Education Centre, Series An n° 19, Joensuu, 2000, p. 22.
- Statistics of Education: Vocational Qualifications in the United Kingdom 1998/99*, Issue 5/00, June, 2000.
- Statistics of Education: Vocational Qualifications in the United Kingdom 1998/99*, Issue 5/01, mai, 2001.
- Testard, B., Frédérick, S., Lambert-Viguité, V., Dréano, R., Bilan de Compétences, Analyse de pratique et essai de modélisation, *Actualité de la Formation Permanente*, 132, 1994.
- Thomas E., m.m.v. Mariëlle Verhoef en Mary van de Wijngaart, *(H)erkenning van elders verworven competenties, EVC als motor voor employability en 'een leven lang leren'*, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen, 1998.

- Thomas, E. van Broekhoven S., Frietman, J., *EVC aan de poorten van het hoger onderwijs, handreiking voor de implementatie van EVC in hogescholen en universiteiten*, Beleidsgerichte studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 72, ITS, Nijmegen, juli 2000.
- Thomas, E., Zonder onderwijs toch een papiertje, Erkenning van competenties dicht gaten in de personeelsvoorziening, *Gids voor Personeelsmanagement*, Jaargang 79, nr. 5, 2000.
- Tight, M., *Key Concepts in Adult Education and Training*, London: Routledge, 1996.
- van den Dungen, M., van Gaalen, I., *Toepassingen van EVC in zorg en bouw, Eindrapport EVC-monitoring Zorg en Bouw*, CINOP, december, 1999.
- van den Dungen, M., *Conference employability / workshop Kenniscentrum EVC*, 26 april, 2001.
- van Lieshout, H., *Beroepsonderwijs in Duitsland*, Amsterdam Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- VLOR, Jaarverslag 1998-1999.
- Wolf, A., Het meten van competenties: de ervaringen in het Verenigd Koninkrijk, *Beroepsopleiding*, Europees Tijdschrift, CEDEFOP, Berlijn, 1994.
- Ylikorpi, A., *Competence-Based Qualifications*, National Board of Education, Hakapaino, O, Helsinki 1999.
- Zarifian, Ph., *Objectif Compétences*, Les Editions LIAISONS, Paris, 1999.