

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/18642>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-07 and may be subject to change.



Compete

Een studie n
voor leerwegonafhankelijk





entties erkennen

naar modellen en procedures
ke beoordeling van beroepscompetenties.

COMPETENTIES ERKENNEN

EEN STUDIE NAAR MODELLEN EN PROCEDURES VOOR LEERWEGONAFHANKELIJKE BEOORDELING VAN BEROEPSCOMPETENTIES

Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen,
volgens besluit van het College van Decanen in het
openbaar te verdedigen op donderdag 29 oktober 1998
des namiddags om 3.30 uur precies

door

Rudolf Klarus
geboren op 23 juni 1950
te Oosterhesselen

Promotores:

Prof.dr. B.W.M. Hövels

Prof.dr. P.R.J. Simons

Manuscriptcommissie:

Prof.dr. M. van der Kamp (RUG)

Prof.dr. D.A. Wildemeersch

Prof.dr. W.H.F.W. Wijnen (UM)

Ontwerp omslag:

Arthur Birzak

Vormgeving/lay-out:

Evert van de Biezen

Uitgave en verspreiding:

CINOP

Postbus 1585

5200 BP 's-Hertogenbosch

Telefoon (073) 6800 800

Telefax (073) 6123 425

© 1998, R. Klarus, Velp

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Klarus, Ruud

Competentie erkennen : Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties.

Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Met literatuuropgave. Met samenvatting in het Engels.

ISBN 90-5003-255-9

Opgedragen aan mijn vader en moeder.

Voorwoord

Het schrijven van dit proefschrift was voor mij een kwestie van vooruitzien en terugblikken. Het bood mij de gelegenheid mezelf een aantal jaren te verdiepen in een onderwerp dat nog sterk in ontwikkeling is. Een onderwerp ook waarbij ik kritische noties uit het verleden productief kon maken. Het bood me tevens de gelegenheid verbanden te leggen tussen ervaringen die ik opdeed in uiteenlopende werkvelden.

Ervaringen tijdens mijn werkzaamheden in het categoriaal opbouwwerk met migranten waaruit blijkt dat mensen uit het buitenland vaak meer competenties bezitten dan herkend en erkend wordt. Uit mijn ervaringen in de studie- en beroepskeuzebegeleiding bleek dat met de daar gehanteerde testprocedures slechts een fractie van alle mogelijke competenties beoordeeld wordt en dat er weinig aandacht is voor de ontwikkelingsmogelijkheden van individuen. Uit de periode dat ik me verdiepte in het ervaringsleren concludeer ik dat leerervaringen in velerlei situaties en op uiteenlopende manieren tot competenties kunnen leiden. Naar aanleiding van mijn werkzaamheden in het volkshogeschool en vormingswerk werkte trok ik echter de conclusie dat arbeidsorganisaties sterk verschillen in de mate waarin zij hun medewerkers de gelegenheid bieden tot leren. Door me te verdiepen in de vraag hoe je zou kunnen vaststellen welke competenties beoordeeld zouden moeten worden bleek ook mijn twijfel over de bruikbaarheid van de huidige kwalificatiestructuren als beoordelingsstandaarden in het 'plaatje' te passen.

De samenhang tussen al deze ervaringsgegevens heb ik als leidraad voor mijn proefschrift willen nemen. Beoordelen van competenties beperkt zich niet tot een beoordelings- of toetstechnische aangelegenheid. Het gaat in feite om de vraag hoe de samenhang tussen werken, leren en waarderen in educatieve en beoordelingssystemen gewaarborgd kan worden.

Ik kan de lezer verzekeren dat het schrijven van een proefschrift inderdaad een karwei is, maar dan wel een bijzonder inspirerend karwei. Een karwei ook dat alleen maar lukt met goede vrienden en collega's om je heen. Hen noem ik met name.

De eerste versies van een proefschrift is de meest kwetsbare. Ik prijs me gelukkig met collega's als Leon Römken en Karel Visser, die me niet de moed ontnamen verder te gaan en toch de teksten van die kritiek voorzagen die nodig was. Marian Nieskens las niet alleen de definitieve tekst in het geheel door, maar was en is degene waarmee ik intensief samenwerk aan projecten op het gebied van erkenning van verworven competenties.

Toen nog niemand daarom vroeg hebben Henk Huisjes en de opleidingsteams voor leidster kindercentra van het Albeda en Zadkine College hun nek uitgestoken voor een onderwijskundige vernieuwing zonder van te voren precies te weten wat het resultaat zou zijn. Het idee dat mensen op uiteenlopende manieren leren en de ervaring dat er elk jaar weer studenten zijn die met al hun ervaring toch een leertraject van a tot z moeten doorlopen, was voor hen voldoende om die ervaring op de één of andere wijze te erkennen en deze studenten een maatwerk-traject aan te bieden. Wie er nog aan mocht twifelen of er wel docenten in het beroepsonderwijs zijn die enthousiast zijn voor onderwijsvernieuwingen vindt hier het bewijs dat dit wel degelijk het geval is. Zeker als die vernieuwing aantoonbaar ten goede komt aan hun studenten.

Met Jeroen Onstenk, Peter van den Dool en Trudy Moerkamp vormde ik enige jaren een studiegroep waarin leren en leren op de werkplek centraal stond. De discussies en uitwisseling in dit verband bevestigde de overtuiging dat relevante beroepscompetenties op veel manieren en in uiteenlopende situaties ontwikkeld kunnen worden, niet in de laatste plaats ook buiten de bewust georganiseerde leerprocessen. Dit inzicht vormt in feite de basis voor leerwegonafhankelijke erkenning van competenties. Jeroen gaf daarenboven commentaar op een aantal hoofdstukken van mijn proefschrift.

Een speciaal woord van dank ben ik verschuldigd aan Bibi van Stelten en haar collega's van het afdelingssecretariaat voor het telkens opnieuw verwerken van correcties en het aanpassen van schema's, tabellen en de literatuurlijst. De wijze waarop zij mijn, naar mij is verzekerd leesbare maar toch ook wel erg 'creatieve' aanwijzingen wisten te ontrafelen is bewonderenswaardig. Tenslotte wil ik Arie-Pieter Veldhoen bedanken voor zijn hulp bij het kwantitatief verwerken van projectresultaten en Petra Schulte voor de taalkundige ondersteuning.

M'n grootste en belangrijkste vriendinnen droegen niet direct bij aan de teksten voor het proefschrift, maar zorgden wel voor voortdurende lol, of zoals we dat in Drente zeggen 'skik' in het leven. Jacolien, Marnieke en Verian, zonder jullie zou aan het schrijven van een proefschrift geen lol te beleven zijn. Ik hoop dat jullie er een beetje trots op zijn dat 'het boek nu eindelijk af is'.

Jacoliens inhoudelijke betrokkenheid blijkt uit het feit dat zij de resultaten van studie op het gebied van competentie-erkenning in haar werk binnen vrouwenvakscholing gebruikt en verder ontwikkelt. Het portfolio en de erkenning van informeel verworven competenties is door haar toedoen ingezet in de scholing van verschillende groepen vrouwen.

Ik heb dit proefschrift opgedragen aan m'n vader en moeder. Wellicht juist omdat zijzelf weinig konden profiteren van onderwijsvoorzieningen hebben zij mij voortdurend gestimuleerd dit wel te doen. Zij hebben mij tegelijkertijd laten zien dat wijsheid en competentie-ontwikkeling niet alleen in de schoolbanken verworven wordt. Het verbaast me telkens weer dat zij nog steeds teksten die ik produceer willen lezen en me vervolgens attent maken op artikelen in de krant die naar 'mijn' onderwerp verwijzen. Ik heb geboft met zulke ouders.

Inhoudsopgave

1. Achtergronden, probleemstelling en opzet	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Leerwegafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen	3
1.3 Leerwegaafhankelijk beoordelen: de relevantie	5
1.3.1 Belanghebbenden: EVK-doelgroepen	6
1.3.2 Leren op de werkplek	8
1.3.3 Human capital accounting	10
1.3.4 Conclusie	11
1.4 Leren op maat	12
1.5 Vraagtekens bij EVK	13
1.6 Overheidsbeleid	15
1.7 Probleemstelling van de studie	25
1.8 Structuur van de studie	25
1.8.1 Theoretische invalshoek	25
1.8.2 Empirische invalshoek	28
Noten hoofdstuk 1	29
2. Competenties en kwalificaties: begripsverheldering	31
2.1 Inleiding	31
2.2 Kwalificatie: een relationeel en normatief begrip	32
2.3 Competentie	34
2.4 Kwalificatie versus competentie	37
2.5 Input- en outcomes-modellen	41
2.6 Conclusie	49
Noten hoofdstuk 2	53

3. Certificering en de samenhang tussen onderwijs en arbeid	55
3.1 Inleiding	55
3.2 Certificatie en de afstemming tussen onderwijs-arbeid: plannen, segmenteren, flexibiliseren	56
3.2.1 Het certificaat als voertuig voor communicatie tussen arbeid en onderwijs	57
3.2.2 Plannen	58
3.2.3 Segmenteren	62
3.2.4 Flexibiliseren: institutionele benadering	65
3.2.5 Flexibiliseren: actorbenadering	66
3.3 Functies van certificering	68
3.3.1 Het certificaat als belegging	69
3.3.2 Het certificaat als bewijs van goed gedrag	75
3.3.3 Het certificaat als verzekeringspolis voor bedrijven en individuen	79
3.3.4 Certificatie, EVK en de kansen op de arbeidsmarkt	84
3.4 Samenvatting en conclusies	88
Noten hoofdstuk 3	91
4. Competentie-ontwikkeling langs vele wegen	93
4.1 Inleiding	93
4.2 Opvattingen over leren en competentie-modellen	93
4.2.1 Interactieve opvattingen over competentie en competentie-ontwikkeling	95
4.2.2 Handelingstheoretische opvattingen over competentie en competentie-ontwikkeling	97
4.3 Contextualiseren en decontextualiseren	100
4.4 Er leiden meerdere wegen naar een kwalificatie	102
4.5 Cognitieve activiteiten	115
4.6 Incidenteel en Immanent leren: contextueel	118
4.7 Transfer van informeel of incidenteel verworven kwalificaties	122
4.7.1 Transferabele vaardigheden en transfer- of transitievaardigheden	124
4.7.2 Verschillende wegen naar transfer	126
4.7.3 Nabije en verre transfer	127
4.7.4 Transfercondities en informeel leren	129
4.8 Samenvatting	140
Noten hoofdstuk 4	142

5. Validiteit als integratieve kwaliteitseis	143
5.1 Inleiding	143
5.2 Validiteit als integratief concept	144
5.3 Validiteitseisen voor leerwegaafhankelijke beoordeling	150
5.3.1 Transfer en generalisatie	151
5.3.2 Consequenties van beoordelingsresultaten	154
5.3.3 Rationalisering en efficiency	156
5.4 Valideringsstrategieën	159
5.5 Samenvatting	163
Noten hoofdstuk 5	165
6. Het ontwikkelen van kwalificatiecriteria	167
6.1 Inleiding	167
6.2 Modellen voor de analyse van beroepsarbeid gericht op het ontwikkelen van kwalificatiecriteria	169
6.2.1 Standaardsetting	170
6.2.2 Leerwegaafhankelijk, education driven versus leerwegaafhankelijke, industry driven beoordelingscriteria	172
6.3 Functionele analyse en de ontwikkeling van standaarden	177
6.4 Handelingstheoretische analyse en ontwikkeling van standaarden	189
6.5 Bestaande methoden voor het analyseren van beroepsarbeid	195
6.6 Samenvatting	198
Noten hoofdstuk 6	200
7. Een model en een procedure voor leerwegaafhankelijke beoordeling	203
7.1 Inleiding	203
7.2 Het experimentele model	204
7.2.1 De experimentele procedure op hoofdlijnen	206
7.2.2 Portfolio-ontwikkeling	208
7.2.3 Construeren van beoordelingsopdrachten	213
7.2.4 Beoordelen van volledige handelingen	214
7.3 Alternatieve en aanvullende beoordelingsvormen	223
7.3.1 Schriftelijke beoordeling	223
7.3.2 Portfoliobeoordeling	226
7.4 Kwaliteitseisen voor competentiebeoordeling	230
7.4.1 Kwaliteit van methoden en beoordelaars	231
7.4.2 Kwaliteit van de beoordelaar	234
7.5 Samenvatting	237
Noten hoofdstuk 7	240

8. Leerwegaafhankelijk beoordelen in de praktijk: vijf pilot-studies	241
8.1 Inleiding	241
8.2 Vijf pilot-studies	242
8.3 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de kinderopvang	245
8.3.1 Context	245
8.3.2 De doelgroep	246
8.3.3 Beoordelingscriteria	246
8.3.4 Beoordelingsprocedure	248
8.3.5 Uitvoering	253
8.3.6 Resultaten	254
8.4 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de metaalsector	264
8.4.1 Context	264
8.4.2 Doelgroep	265
8.4.3 Beoordelingscriteria	265
8.4.4 Beoordelingsprocedure	266
8.4.5 Implementatie	268
8.4.6 Resultaten	269
8.5 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de detailhandel	271
8.5.1 Context	271
8.5.2 Doelgroep	272
8.5.3 Beoordelingscriteria	272
8.5.4 Beoordelingsprocedure	273
8.5.5 Uitvoering	274
8.5.6 Resultaten	275
8.6 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de lerarenopleiding	276
8.6.1 Context	276
8.6.2 Doelgroep	278
8.6.3 Beoordelingscriteria	278
8.6.4 Beoordelingsprocedure	280
8.6.5 Ontwikkeling	281
8.6.6 Resultaten	285
8.7 Portfolio-assessment in de elektrotechniek: erkennen op basis van portfolio	288
8.7.1 Inleiding	288
8.7.2 Context	289
8.7.3 Doelgroep	290
8.7.4 Beoordelingscriteria	291
8.7.5 Beoordelingsprocedure	291
8.8 Vergelijking met het basismodel	295
Noten hoofdstuk 8	297

9. Analyse EVK-pilots	301
9.1 Inleiding	301
9.2 Beoordelingsstandaard	301
9.2.1 LKC	303
9.2.2 Machinaal verspanen	303
9.2.3 Winkelassistent	305
9.2.4 Leraar	308
9.2.5 Directe relatie tussen beroepsdomein en beoordelingscriteria	312
9.3 Validiteit van het EVK-model	315
9.4 Betrouwbaarheid van de beoordelingsprocedure	317
9.4.1 Portfolio	318
9.4.2 Beoordelingsinstrumentarium	320
9.4.3 Intersubjectiviteit	324
9.4.4 Conclusie	324
9.5 Acceptatie	326
9.5.1 Acceptatie door kandidaten	326
9.5.2 Acceptatie door beoordelaars	329
9.6 Bruikbaarheid en relevantie naar branche en niveau	337
9.7 Bruikbaarheid: kosten, tijd, organisatie en planning	338
9.8 Samenvatting	342
Noten hoofdstuk 9	344
10. Nabeschouwing	345
10.1 Relevantie	347
10.2 Paradigmawisseling	351
10.3 Beleidsperspectieven	354
10.3.1 Standaardsetting	354
10.3.2 Ontkoppelen van opleiden en beoordelen	359
10.3.3 Competentiebezit	359
10.3.4 Verantwoordelijkheden	360
10.4 Verder onderzoek	361
Literatuurlijst	365
Samenvatting	401
Summary	409
Bijlagen:	
Bijlagen hoofdstuk 1	433
Bijlagen hoofdstuk 6	443
Bijlagen hoofdstuk 7	457
Bijlagen hoofdstuk 8	471
Bijlagen hoofdstuk 10	509

1 Achtergronden, probleemstelling en opzet

1.1 Inleiding

Het bezit van certificaten en diploma's blijkt nog steeds van belang voor het verwerven en handhaven van een positie op de arbeidsmarkt. De verwerving van certificaten en diploma's blijkt niet voor iedereen toegankelijk. De **toegankelijkheid** van het verwerven van certificaten zou vergroot kunnen worden door de beoordeling van verworven competenties te richten op de resultaten van competentie-ontwikkeling, ongeacht de wijze waarop deze ontwikkeld werden.

De constatering a) dat er meerdere, op uiteenlopende wijze vormgegeven leerwegen zijn die tot gelijke of vergelijkbare competenties leiden, b) dat het aantal volwassenen met werkervaring, dat opnieuw een kwalificatie wil verwerven, toeneemt, benadrukt de noodzaak ook buiten het formele onderwijs verworven competenties te erkennen en te certificeren.

De inzet van deze studie is het vergroten van de toegankelijkheid van het verwerven van certificaten en diploma's. Verondersteld wordt dat het erkennen van reeds verworven competenties door middel van leerwegonafhankelijke beoordeling hier in belangrijke mate toe bijdraagt.

Het erkennen en certificeren van reeds verworven beroepscompetenties (EVK ¹⁾) is zowel in de letterlijke als figuurlijke betekenis van het woord, een cruciale aangelegenheid. Het vindt plaats op een kruispunt van doelen en belangen van verschillende actoren en maatschappelijke subsystemen. Het arbeidssysteem vraagt competenties, binnen het onderwijssysteem worden competenties ontwikkeld en kwalificaties verstrekt. De individuele bezitter van kwalificaties wordt geconfronteerd met eisen en mogelijkheden van beide subsystemen. Intermediaire organisaties trachten een oplossing te vinden voor knelpunten in de afstemming tussen vraag naar en aanbod van gekwalificeerde werknemers.

De vraag die in deze studie centraal staat, is of het mogelijk en relevant is om competenties formeel te erkennen en te certificeren ongeacht het leertraject waarin ze verworven werden. En –op de tweede plaats– hoe verantwoord een leerwegaafhankelijk beoordelingsstelsel eruit zou kunnen zien dat naast certificeren van hoe dan ook verworven competenties tevens aanzet tot voortgaande competentie-ontwikkeling.

De samenhang tussen theorie en empirie en tussen de verschillende momenten in de cyclus van leren, beoordelen, erkennen en certificeren vormt de rode draad voor deze studie. Achtereenvolgens komen in het eerste deel van de studie de volgende theoretische aspecten aan de orde: relevantie van certificering; leeropbrengsten van niet formeel, bewust georganiseerde leertrajecten; validiteitsbenaderingen in relatie tot leerwegaafhankelijke beoordeling; mogelijke beoordelingsvormen en het prototype van een leerwegaafhankelijk beoordelingsmodel gericht op het formeel erkennen van competenties.

In het tweede deel van de studie worden de resultaten beschreven van een aantal pilots waarin het prototype is toegepast en worden de pilotresultaten geanalyseerd. De studie besluit met een nabeschuiving over het perspectief van leerwegaafhankelijke beoordeling.

Het beoordelen van competenties en het toekennen van kwalificaties vindt plaats tegen een achtergrond van een intensivering van technologische veranderingen, arbeidsmobiliteit en flexibilisering van het onderwijs.

- a. Technologische veranderingen en veranderingen in productieprocessen, die consequenties hebben voor zowel de duurzaamheid van competenties als voor de duurzaamheid van kwalificaties. Individuen zullen hun competenties permanent moeten aanpassen en vernieuwen en de actualiteitswaarde van kwalificaties wordt steeds korter.
- b. Steeds meer groepen werknemers zullen regelmatig van baan of functie moeten veranderen. Een grotere mobiliteit veronderstelt een hoge mate van transfer van competenties en inzicht in reeds verworven competenties. Voortdurende verandering in vereiste kwalificaties maakt het noodzakelijk dat reeds aanwezige competenties steeds vernieuwd moeten worden. Dit verloopt effectiever naarmate er maximaal gebruik gemaakt wordt van reeds ontwikkelde competenties (human capital accounting).
- c. Van het onderwijssysteem wordt verwacht dat zij flexibel op deze ontwikkelingen inhaakt en er daarenboven voor zorgt, dat meer individuen over arbeidsmarktrelevante kwalificaties beschikken. Het voorkomen van onderbenutting vergt van opleidingsinstellingen dat zij hun

aanbod afstemmen op de specifieke vereisten van de arbeidsmarkt en tegelijkertijd rekening houden met competenties die een individu reeds heeft verworven.

Informele en formele leertrajecten zullen steeds meer op elkaar moeten aansluiten. In een 'lerende samenleving' en in 'lerende organisaties' worden op allerlei manieren competenties ontwikkeld. Het formele, door de overheid bekostigde onderwijs is allang niet meer de enige leerweg die tot competenties leidt. Om de resultaten van al die uiteenlopende leerwegen te kunnen wegen en vergelijken is niet alleen een algemeen landelijke kwalificatiestandaard nodig, maar ook een beoordelings- en certificatiesysteem, dat niet op voorhand gerelateerd is aan één opleidingsweg.

Geconstateerd wordt, dat er in Nederland nog geen adequate modellen zijn en er geen effectief instrumentarium voorhanden is, waarmee uitvoering gegeven kan worden aan leerwegaafhankelijke beoordeling.

Dat er ook vraagtekens bij het belang van EVK geplaatst worden, blijkt in paragraaf 1.4. Het zijn met name vragen ten aanzien van de inperking van individuele keuzevrijheid, individuele risicotoewijzing en de uitsluiting van bepaalde vormen van leerinhouden en vormen van leren. Een en ander neemt niet weg dat EVK in het kader van levenslang leren door de overheid wordt opgevat als een relevante en essentiële bijdrage.

Nadat het kader is geschetst waarbinnen de studie zich afspeelt, wordt in het laatste deel van dit hoofdstuk de probleemstelling van de studie geformuleerd.

1.2 Leerwegaafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen

In het format voor de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs en in verschillende studies wordt een onderscheid gemaakt tussen leerwegaafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen. Respectievelijk een onderscheid tussen beoordelingssystemen gebaseerd op opleidingsdoelen dan wel op eisen zoals deze worden gesteld in de beroepsarbeid. (Reisse, 1993; MOW, 1994; Wills, 1994).

Leerwegafhankelijke beoordeling is het vaststellen van de resultaten van een leertraject op basis van de doelen van dat leertraject casu quo op basis van de lesstof die in de opleiding wordt behandeld.

Leerwegaafhankelijke beoordeling en toetsing is het beoordelen van competenties op basis van een landelijke standaard, ongeacht in welk (type) leertraject deze competenties werden ontwikkeld. De beoordelingscriteria worden gebaseerd op een standaard die niet aan een bepaald leertraject is ontleend.

De beoordeling is leerwegaafhankelijk in die zin dat de beoordelingscriteria en beoordelingsmethoden bepaald worden door het competentiedomein en niet door de doelen van een specifiek opleidingstraject.

De begrippen leerwegaafhankelijke beoordeling en EVK verwijzen respectievelijk naar een methode en een doel.

Het erkennen van verworven competenties, het kwalificeren van individuen is het doel. Dit zegt nog niets over de aard van de competenties en de wijze waarop die erkenning of de kwalificatie vorm krijgt. In deze studie wordt onderzocht of erkennen, respectievelijk kwalificeren of certificeren, mogelijk is door gebruik te maken van een leerwegaafhankelijke beoordelingsprocedure.

Leerwegaafhankelijke beoordeling is bruikbaar om de kwaliteit van competenties vast te stellen ongeacht het voorafgaande leertraject en is dus breed inzetbaar. Leerwegaafhankelijke beoordeling is slechts inzetbaar bij het vaststellen van leerresultaten van het leertraject waarin de te beoordelen competenties geacht worden verworven te zijn. De beoordelingscriteria zijn (mede) bepaald door de eisen van de betreffende specifieke leersituatie.

Leerwegafhankelijke beoordeling is gekoppeld aan specifieke, formeel georganiseerde leertrajecten. Voor individuen die niet aan de betreffende opleiding deelnamen, is het veelal onmogelijk de toetsen of examens te halen die bij deze opleiding horen.

Individen die hun competenties ontwikkelden in formele of informele leertrajecten, bijvoorbeeld door te leren op de werkplek, zijn aangewezen op leerwegaafhankelijke beoordeling. De relatie tussen leerweg(on)afhankelijkheid en (in)formeel leren is samengevat in schema 1.1.

Schema 1.1 Verhouding tussen leerwegafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen en type opleidings- of leertraject

	informeel opleiden en leren	formeel opleiden en leren
Leerwegafhankelijke beoordeling en toetsing	-	+
Leerwegaafhankelijke beoordeling en toetsing/EVK	+	+

1.3 Leerwegaafhankelijk beoordelen: de relevantie

Een procedure, waarin reeds verworven competenties erkend kunnen worden ongeacht het leertraject waarin deze werden ontwikkeld, heeft zowel maatschappelijke als praktische relevantie.

De maatschappelijke betekenis moet begrepen worden tegen de achtergrond van de nadelen van onderbenutting van competenties die buiten formele opleidingstrajecten ontwikkeld worden. In het verlengde hiervan is het maatschappelijk van belang de individuele mogelijkheden voor kwalificatieverwerving te vergroten door het toekennen van certificaten en diploma's niet exclusief te beperken tot die groepen die een formeel opleidingstraject hebben gevolgd.

EVK middels leerwegaafhankelijke beoordeling kan ook opgevat worden als democratiseren van diplomaverwerving.

In het begin van de jaren tachtig werd gepleit (Van der Kley en Wesselingh, 1975; Vervoort, 1978) voor erkenning van de culturele volwaardigheid van de kansarme sociaal-economische klasse. Het dominante denken wees echter afkomst en gevolgd onderwijs aan als de belangrijkste verklarende factoren voor achterstand. Het verwerven van diploma's en certificaten via het formele onderwijs werd opgevat als enige relevante weg voor het spreiden van kansen. Niet de waarde, maar de deficiëntie van de lagere sociaal-economische klasse vormde het uitgangspunt. En in het verlengde daarvan wekt het geen verwondering dat erkennen van informeel of elders verworven kwalificaties niet aan de orde was. Dit zou immers veronderstellen dat ook individuen uit de lagere sociaal-economische klassen binnen de eigen subcultuur wel degelijk relevante competenties ontwikkelen. In plaats van uitsluitend te compenseren zouden de wel verworven competenties erkend moeten worden.

De praktische aanleiding voor deze studie is gelegen in het feit, dat er op dit moment in Nederland geen adequate methoden voorhanden zijn, waarmee het erkennen en certificeren plaats kan vinden los van formele leertrajecten. Diploma's worden verkregen door het met succes volgen van formele opleidingstrajecten. Er is niet of nauwelijks sprake van ontkoppeling van leren en certificeren. Formatieve en summatieve toetsing lopen vaak in elkaar over en maken deel uit van één en hetzelfde -op diplomering gericht- beoordelingssysteem.

1.3.1 Belanghebbenden: EVK-doelgroepen

Het plan van aanpak voor het Project kwalificatiestructuur (MOW, 1993b) noemt de volgende doelgroepen voor een systeem van erkenning van informele of niet-formele kwalificaties: herintreders, werkenden die met scholingseisen geconfronteerd worden en immigranten.

EVK wordt in genoemd plan opgevat als een systeem gericht op specifieke doelgroepen. Het is echter de vraag of erkenning van verworven competenties niet ook het doel is van reguliere beoordeling. Erkennen van verworven competenties is een doel, leerwegaafhankelijk beoordelen is daarvoor een middel dat valide en betrouwbare uitspraken doet over de aanwezigheid van competenties, ongeacht de vraag waar deze werden ontwikkeld. Dit betekent dat leerwegaafhankelijke beoordeling, beoordelen van hoe dan ook verworven competenties, de reguliere wijze van beoordelen wordt en dat bijgevolg iedereen die competenties heeft verworven met dit systeem bediend kan worden: studerende(n), werkende(n) en werkzoekende(n).

De omvang van deze doelgroepen is deels bekend. Over het aantal individuen dat een opleiding volgt in het door de overheid bekostigde en particuliere onderwijs zijn redelijk nauwkeurige cijfers beschikbaar. Over de omvang van het aantal mensen dat via het werk formeel, dat wil zeggen op basis van de landelijke kwalificatiestructuren erkenbare competenties ontwikkelt, is minder bekend.

Cramer, Crinle le Roy en Houtkoop komen voor 1992 tot een raming van de uitgaven voor de volwasseneneducatie van 6,8 miljard. Hiervan wordt $\pm 2,3$ miljard besteed aan de door de overheid bekostigde volwasseneneducatie en ± 3 miljard aan bedrijfsopleidingen. Van de resterende 1,5 miljard opleidingskosten wordt door bedrijven 900 miljoen gestoken in interne opleidingen en 600 miljoen in externe opleidingen. Deze worden verzorgd door particuliere instituten en in mindere mate door bekostigde instellingen

via hun contractactiviteiten. Particuliere opleidingsinstituten hebben naar schatting een omzet van 1 miljard (Cramer, Crinckle le Roy en Houtkoop, 1992). Visser en Westerhuis (1993) komen aan een totale investering in zowel de particuliere als publieke sector van 10 miljard. Deze cijfers verwijzen naar uitgaven voor leeractiviteiten die als kostenpost terug te vinden zijn op een begroting (inclusief faciliteiten zoals belastingaftrek en kinderbijslag, maar exclusief 'training-on-the-job' en het immanente leren op de werkplek). Het CBS (1995b) schat dat er in 1993 1,2 miljoen bedrijfsopleidingen werden gevolgd en dat één op de acht werknemers in de particuliere sector een training op de werkplek volgde.

Wat de kwantitatieve verhouding betreft tussen formeel enerzijds en informeel of incidenteel leren anderzijds schatten Marsick en Watkins (1990), dat in bedrijven voor 83% tijd en geld wordt geïnvesteerd in informeel en incidenteel leren, terwijl dit voor formeel leren slechts 17% bedraagt. Uit een inventarisatie van Klarus (1992) blijkt dat via informele educatieve activiteiten in de sociale en culturele sector een aanzienlijke hoeveelheid relevante beroepscompetenties ontwikkeld wordt ²⁾.

Ook de competenties die migranten elders ontwikkelden, worden tot nu toe vaak niet herkend en erkend als reeds aanwezige relevante beroepscompetenties. Via internationale diplomawaardering is een vergelijking mogelijk van kwalificaties die in een aantal landen van de Europese Unie werden verworven. Dit leidt echter niet tot het verschaffen van een formeel Nederlands equivalent (Römkens, 1995).

Competentie-ontwikkeling in en door huishoudelijke arbeid wordt tot nu toe nauwelijks of niet gezien vanuit de transfermogelijkheden van deze kwalificaties naar de arbeidsmarkt. In Engeland is in het kader van het EG-programma 'New Opportunities for Women' een kwalificatiestructuur van huishoudelijke arbeid ontwikkeld die aan de eisen van het National Council for Vocational Qualifications voldoet. Met deze structuur wordt een vergelijking mogelijk tussen competenties die vereist zijn voor het adequaat functioneren in huishoudelijke arbeid en competenties vereist in verwante arbeid (Leigh en Butler, 1991).

Over de exacte omvang van de competentie-ontwikkeling buiten de formele leertrajecten is ondanks de hier gememoreerde indicaties nog slechts schattenderwijs iets te zeggen (De Koning, 1996).

Over het aantal werkzoekenden dat belang bij EVK zou kunnen hebben, is meer bekend. De Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties (1994, p. 20-

21) geeft indicaties van het aantal mensen dat, naar aangenomen mag worden, baat zou hebben bij een leerwegaafhankelijke beoordelings-procedure:

- 100.000 à 150.000 werklozen zonder startkwalificatie;
- 60.000 personen die jaarlijks instromen in het volwassenenonderwijs;
- een deel van de 264.000 werkzoekende vrouwen zonder baan.

Volgens het CBS (1997) verlieten in 1996 40.200 leerlingen het mbo zonder mbo-diploma. Een aantal daarvan had al wel een mavo/vbo-diploma. Het CBS (1995a) schat het totaal aantal schoolverlaters zonder één enkel diploma in 1993 op ongeveer 30.000. Een deel van deze groep, volgens het CBS (1995a) ongeveer 10.000 in 1993, zal na een korte onderbreking de studie opnieuw hebben opgepakt. Een belangrijk deel van hen zal voor langere of kortere tijd op de arbeidsmarkt een plek hebben gevonden. Ook uit deze groep niet gediplomeerde schoolverlaters komen (over enige jaren) EVK-kandidaten die elders, buiten het formele onderwijssysteem, hun competenties ontwikkelden.

Ook van de 110.000 alleenstaande moeders in de bijstand zal een groot percentage belang hebben bij EVK-procedures (Spijkerboer, 1997). Arbeidsvoorziening (1997) schat dat van de 115.000 werkzoekende allochtonen 41,6% direct bemiddelbaar is, dan wel na enige scholing. Zij rekt 26% van hen tot de kansarme werkzoekenden. Ongeveer 75.000 werkzoekende allochtonen worden geacht de arbeidsmarkt (opnieuw) te kunnen betreden. Veel van hen zullen naast basisonderwijs alleen werkervaring hebben. Het CBS (1995a) schat dat in 1994 ongeveer 60% van de mannen respectievelijk 70% van de vrouwen ten hoogste basisonderwijs heeft. Een deel van hen zal in de beroepspraktijk wellicht beroeps-competenties ontwikkeld hebben. Bij gebrek aan een beoordelings- of meetinstrument voor 'human capital accounting' is moeilijk te zeggen in welke omvang dit het geval zal zijn.

1.3.2 Leren op de werkplek

De hernieuwde aandacht voor de waarde van het leren buiten formele opleidingen is relatief nieuw.

Vanaf het begin van deze eeuw heeft er juist een ontwikkeling plaatsgevonden in de richting van meer formeel onderwijs en gedetailleerde regelgeving van programma's en centrale toetsing (Wolf, 1995; Moerkamp c.s., 1992). Sinds de invoering van de Nijverheidsonderwijswet in 1919 vond een steeds belangrijker deel van de beroepsvorming plaats in formele, klassikale situaties.

Er is echter een tendens om de arbeidsplek (opnieuw) als leerplek, als een gelegenheid voor competentie-ontwikkeling te gebruiken (Peters, 1996). Leren en opleiden op de werkplek wordt als een relatief autonome opleidingsroute en alternatief voor de academische route gezien en kan als beroepspraktijkvorming ook deel uitmaken van het formele opleidingstraject (Onstenk, 1994; Wolf, 1995; Römken, 1995).

Toekomstige ontwikkelingen lijken te gaan in de richting van integratie van formele en informele leertrajecten. Dit betekent dat er voor het individu voorwaarden geregeld moeten zijn, waarmee deze de transfer van competenties in eigen hand kan houden na en binnen zeer heterogene leertrajecten (Peters, 1996). Twee belangrijke voorwaarden zijn: de aanwezigheid van een vergelijkingsstandaard op basis waarvan een individu de eigen competenties kan inschatten en de mogelijkheid voor het erkennen van de resultaten van individuele leer- en ervaringstrajecten.

De Commissie Dualisering die de opdracht had om de mogelijkheden voor dualisering van het onderwijs te onderzoeken, brak met het idee dat er een naadloze aansluiting tussen onderwijs en bedrijfsleven zou zijn te creëren. In haar rapport *Beroepsvorming langs vele wegen* stelt zij: “Er is per definitie een spanning tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Een naadloze en spanningsloze aansluiting is onhaalbaar en maatschappelijk ongewenst. De maatschappij is voortdurend in beweging en het beroepsonderwijs moet daarop inspelen. In sommige gevallen kan zelfs dat laatste niet: bepaalde vaardigheden kunnen alleen maar in bedrijven geleerd worden.” (Commissie Dualisering, 1993, p. 22).

De Commissie benadrukt het belang van praktijkleren voor het inoefenen van praktijkvaardigheden tot op routineniveau, het aanleren van waarden en normen van het beroep, reflexief leren werken en het leren om gedurende de uitvoering van het werk te leren.

Het begrip beroepspraktijkvorming is door de Commissie Dualisering overgenomen om het onderscheid tussen duale en schoolse trajecten duidelijk te maken: “Het begrip verwijst naar datgene waar het in essentie om gaat. Het stelt een inhoudelijk proces centraal en niet de vormgeving daarvan. Dat laat de mogelijkheid open om verschillende vormgevingen op hun bruikbaarheid te beproeven of om afhankelijk van het beroep dan wel van de branche onderscheiden vormgevingen te hanteren.” (ibid., p. 35).

Hiermee is feitelijk ook het belang omschreven van leerwegaafhankelijke beoordeling. Niet hoe er geleerd wordt, maar wat het inhoudelijke resultaat is van dat leren was blijkbaar ook voor de Commissie Dualisering van belang.

Omdat aan werknemers gestelde kwalificatie- of competentie-eisen snel kunnen veranderen, omdat het formele educatieve systeem een lange voorbereidings- en uitvoeringscyclus hanteert en omdat het kostbaar is werknemers telkens van de werkplek te halen, wordt in arbeidsorganisaties steeds meer aandacht besteed aan competentie-ontwikkeling in de organisatie zelf. Onder meer door het leerpotentieel van de werkplek zelf te vergroten (Kraayvanger en Van Onna 1985, Onstenk 1994).

Ook vanuit leertheoretisch perspectief wordt benadrukt dat eenzelfde competentie via uiteenlopende leerwegen ontwikkeld kan worden (Scribner en Sachs, 1990; Wolf, 1995; Marsick en Watkins, 1990; Simons, 1992 en 1994; Römken, 1993). Van Onna (1985) benadrukt dat het erkennen van de waarde van immanent leren, van het leerpotentieel van de arbeidsplek bijdraagt aan het zich kunnen handhaven op de interne of externe arbeidsmarkt. En als het leerpotentieel van arbeidssituaties wordt vergroot en daarmee het kwantitatieve aandeel van informeel verworven competenties toeneemt, dan zou ook het belang toe kunnen nemen van een systeem voor leerwegaafhankelijke beoordeling.

1.3.3 Human capital accounting

De hoeveelheid wetenschappelijke en technologische vernieuwingen verdubbelt sinds de jaren tachtig naar schatting eens per tien jaar (Miller, 1993). Dit heeft ertoe geleid dat de investering in kennis en competentie-ontwikkeling in de geïndustrialiseerde landen uitstijgt boven de investeringen in fysiek kapitaal (ibid.). Het concurrerend vermogen van bedrijven lijkt in deze landen vooral te worden bepaald door de kwaliteit van de medewerkers. In vergelijking met grondstoffen, vast kapitaal en zelfs management-capaciteiten bepalen de kennis en vaardigheden van medewerkers voor een groot deel de algemene productieve capaciteit van een organisatie.

Deze constatering hebben de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) ertoe bewogen om in kaart te brengen, op welke wijze het nemen van rationale besluiten over investeringen in competentie-ontwikkeling valt te verbeteren. Eén van de conclusies is, dat de kwaliteit van economische besluitvorming over investeringen in het algemeen en meer specifiek over investeringen in competentie-ontwikkeling wordt bepaald door de beschikbaarheid van relevante informatie over a) de reeds voorradige competenties en b) over de vereiste competenties (OECD, 1996).

Ook in Nederland (Goudoever en Van Overveld, 1998) dringt meer en meer het besef door dat het voor een effectief gebruik van competenties essentieel is dat deze meetbaar zijn. Pas als competenties meetbaar zijn kan de afstand

tussen vereiste en beschikbare competenties gemeten worden en kunnen acties ondernomen worden om een eventuele kloof tussen beide te dichten.

Het erkennen van ook de informeel of elders verworven competenties speelt daarbij een centrale rol: “Reducing the cost/duration of incremental human capital investments relative to an individuals existing asset base (partially by validating previously unacknowledged assets using prior learning assessment) is an important step towards both more efficient allocation of an individuals resources and finally shaping investment incentives in a way that reflects rates of return to ‘recurrent education’ both inside and outside the firm.” (Miller, 1993, p. 111).

Onstenk concludeert op basis van een vergelijkende studie tussen zes landen: Een tendens in alle landen (met uitzondering van Japan, waar men dit al deed) is het opnieuw ontdekken en herwaarderen van leren en opleiden op de werkplek. Een belangrijk onderdeel hiervan zijn pogingen het geleerde vast te leggen in een of andere vorm van erkenning of certificering (Onstenk, 1992).

De overheid kan, aldus de OESO, een faciliterende rol spelen bij het treffen van voorzieningen waarmee deze informatie verzameld wordt. Daarbij gaat het om het vaststellen van de collectieve standaarden en om het bewaken van het algemeen belang bij het bepalen van kwalificaties, beoordelingsprocedures en afspraken over registratie.

1.3.4 Conclusie

Voor een flexibele afstemming tussen arbeids- en onderwijssysteem is het noodzakelijk dat er informatie beschikbaar is over de reeds aanwezige, formeel en informeel verworven en over de vereiste kwalificaties. Die informatie wordt verkregen door gebruik te maken van modellen en benaderingen waarin het verzamelen, beoordelen en waarderen van verworven competenties centraal staat.

Human capital accounting veronderstelt inzicht in de waarde van ervaring en andere informele vormen van competentie-ontwikkeling. Dit vooronderstelt een systeem, waarmee de ‘voorraad’ van reeds verworven competenties vastgesteld en gecertificeerd kan worden. Door toenemende heterogeniteit in opleidingstrajecten naast de formele, door de overheid erkende en bekostigde opleidingstrajecten, wordt de relevantie van EVK vergroot. EVK maakt het mogelijk éénzelfde proces van beoordelen en certificeren te hanteren voor zowel de informele als voor de formele door de overheid erkende en bekostigde opleidingstrajecten. Certificatie wordt met andere woorden

opgevat als professionele certificatie: het proces waarbij een onafhankelijke externe organisatie de competenties van individuele beroepsbeoefenaren erkent (De Rijk, 1994), ongeacht de vraag of deze competenties al dan niet ontwikkeld werden in een door de overheid erkende opleiding.

1.4 Leren op maat

Educatieve organisaties moeten zowel adequaat kunnen reageren op de inhoudelijke veranderingen in kwalificatiebehoeften als op de veranderde eisen ten aanzien van toegankelijkheid van het aanbod. De toegankelijkheid van het aanbod wordt onder meer bepaald door het moment, de plaats en de vorm van de leeractiviteiten in relatie tot behoeften en mogelijkheden van verschillende groepen lerenden. Door nauwkeurig vast te stellen welke behoeften en mogelijkheden de lerenden hebben, welke aanvulling op reeds verworven competenties gewenst zijn, kan een aanbod op maat verzorgd worden. EVK is met name van belang bij het vaststellen van welke competenties reeds zijn verworven. Dit is bij de start van een opleiding van belang, maar ook tijdens de opleiding zijn er momenten waarop vastgelegd wordt welke competenties zijn verworven. Het erkennen van verworven competenties middels leerwegaafhankelijke beoordeling kan met andere woorden van belang zijn voor zowel studenten met ervaring –die elders al competenties verwierven– als voor studenten die via de opleiding hun competenties ontwikkelen.

Collectieve totaalprogramma's kunnen onder andere met behulp van EVK vervangen worden door individuele leerroutes, die aansluiten op specifieke behoeften en mogelijkheden van individuen. Ze bestaan uit een mix van groepsgewijze en individuele leeractiviteiten, uit formele en informele leerelementen en daarbij aansluitende flexibele vormen van competentie-beoordeling.

Naarmate leerwegen flexibeler zijn, divers van vorm en binnen verschillende contexten plaatsvinden, wordt de vergelijkbaarheid van leerresultaten een steeds knellender vraag en wordt het belang van leerwegaafhankelijke beoordeling groter.

Leertrajecten in de reguliere beroepsopleidingen worden meer en meer context- en probleemgeoriënteerd. Voor het leren-op-de-werkplek geldt dit altijd al. Competentie-ontwikkeling op de werkplek verloopt zelden via opleidingsprogramma's die zijn gestructureerd volgens een indeling in academische vakdisciplines (O'Reilly, 1992).

In het Nederlandse beroepsonderwijs wordt nadrukkelijk gewezen op het belang van competentiegericht leren, waarbij kennis, vaardigheden en houdingen op een geïntegreerde wijze worden ontwikkeld. Authentiek en ervaringsgericht leren speelt daarbij een centrale rol (Van Vonderen, 1997). Deze vorm van leren veronderstelt vanuit validiteitsperspectief een vorm van beoordelen die eveneens uitgaat van de integratie van cognitieve en handelingsvaardigheden (zie hoofdstuk 5).

Stewart en Hamlin (1993, p. 6) noemen in het licht van de hierboven gesignaleerde ontwikkelingen een aantal sleutelprincipes, waaraan een effectief educatief systeem zou moeten voldoen. Behalve op een goede bereikbaarheid en toegankelijkheid van educatieve programma's, wijzen zij ook met nadruk op de mogelijkheid tot het erkennen van informeel verworven kwalificaties: "The facility to award qualifications to those who already developed the prescribed abilities through means other than formal programmes is, we believe, a necessary condition of an efficient system." Toegankelijkheid en erkennen van reeds verworven competenties leiden tot een kwalitatieve en kwantitatieve toename van kwalificaties van werknemers, aldus Stewart en Hamlin.

De consequentie ervan is: een grote mate van flexibiliteit. Flexibiliteit zowel in termen van ontwikkelingstrajecten als in termen van beoordeling. "Our view is that flexibility in terms of both development and assessment is critical. All routes and methods of achieving and assessing ability should be equally valued." Ook andere auteurs wijzen op de twee-eenheid van een flexibele input (curriculum) en een flexibele output (beoordeling), wil een educatief systeem ook in haar geheel flexibel zijn (Jessup, 1995; Simosko, 1993; Miller, 1993; Dochy en de Wolf, 1992).

1.5 Vraagtekens bij EVK

Zowel vanuit de gevestigde educatieve instituties als vanuit kritische en liberale opvattingen over educatie zijn er twijfels bij het belang van het erkennen van buiten de formele opleidingstrajecten verworven competenties.

Het beoordelen (en erkennen) van de resultaten van informele leertrajecten is relatief nieuw. Het Nederlandse systeem voor beroepsvorming wordt vanaf de Wet op het Nijverheidsonderwijs uit 1919 (Moerkamp c.s., 1992) gedomineerd door het uitgangspunt dat het ontwikkelen van beroeps

competenties het meest efficiënt geschiedt via de formele schoolse leerweg die in apart daartoe ingerichte instituten plaatsvindt.

Termen als permanente educatie en volwasseneneducatie bijvoorbeeld zijn in Nederland nog maar enkele decennia geleden geïntroduceerd (Hajer, 1981; Van Vleuten, 1985).

Pas de laatste jaren ziet het beroepsonderwijs volwassenen als belangrijke studentenpopulatie. Voor (jong-)volwassenen, met hun relatief omvangrijke ervaringsbagage zou het erkennen van informeel verworven kwalificaties juist van extra belang kunnen zijn.

Onderwijsinstituten hebben het idee meer invloed te hebben op formele en bekostigde vormen van ervarend leren dan op informele leertrajecten die zich buiten de eigen gezichtskring voltrekken. Ervarend leren wordt in het formele onderwijs veelal opgevat als vergroting van het klaslokaal. Het leren in de praktijk werd, het leerlingwezen uitgezonderd, geëvalueerd binnen een context die een voortzetting is van de relatie tussen school en student. De school beoordeelde het resultaat van de praktijkperiode of stage, ook al waren de contacten tussen school en praktijkplek minimaal. De resultaten op de (centraal schriftelijke) schooltoetsen waren (en zijn) doorslaggevend. Of dit onder de nieuw ingevoerde Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) anders zal zijn hangt af van de beoordelingsprocedures die gekozen zullen worden.

In de theorievorming over ervaringsleren wordt veel nadruk gelegd op de positie van de lerende en het serieus nemen van diens leerervaringen. Het erkennen van informeel verworven competenties is één van de varianten waarin leerervaringen serieus genomen worden (Weil en McGill, 1989)³⁾. Andere auteurs waarschuwen voor het verenigen van de waarde van ervaringsleren tot enkel deze ene variant.

In bijvoorbeeld de liberaal-humanistische traditie van de volwasseneneducatie worden beoordelen en certificeren als een aanslag gezien op de gelijkwaardige relatie tussen cursist en begeleider. Individuele zelfontplooiing laat zich in deze traditie moeilijk rijmen met wat Rogers als effect van beoordelen percipieert: "Evaluation is always a threat, always creates a need for defensiveness." (Benn, 1992, p. 73). Als de waarde van ervaringsleren niet ook vanuit het perspectief van zelforganisatie, maatschappijverandering en persoonlijke groei zou worden gedefinieerd, dan zou dit aldus Cherrington en van Ments (1994) afbreuk doen aan de brede en op culturele verandering gerichte doelstelling van ervaringsleren.

In het verlengde hiervan wordt het erkennen van de resultaten van ervaringsleren door critici opgevat als een 'nieuw rechtse' strategie gericht op zelfdisciplineren. Mensen leren autonoom en op hun eigen wijze ook buiten de formele opleidingsstructuren. Maar door de resultaten van deze vorm van leren te beoordelen en te erkennen, wordt de kritische, niet gereguleerde positie van het ervaringsleren ingeperkt in bestaande kaders, casu quo in de kaders van de vrije markteconomie (Edwards, 1994).

Tegelijkertijd wordt echter geconstateerd dat het juist ook de cursisten zelf zijn die om certificaatgerichte cursussen vragen (Benn, *ibid.*).

Challis (1996) stelt in haar artikel *Andragogy and the accreditation of prior learning: points on a continuum or uneasy bedfellows?*, dat de andragogische benadering van het leren van volwassenen procesgeoriënteerd is, terwijl APL, respectievelijk EVK vooral op de resultaten van leertrajecten gericht is. Dit neemt in haar optiek echter niet weg dat de andragogische benadering en EVK elkaar aanvullen. Bij EVK worden twee verschillende kaders aan elkaar gerelateerd. Het ene kader is dat van de heterogene ervaringen en uiteenlopende ervaringscontexten. Het andere kader is dat van de gestandaardiseerde kwalificaties met een grote mate van herkenning en erkenning. In beide werelden is het uitgangspunt de waarde van ervaring(sleren). In deze zin vormen de andragogische inzet en erkennen van competenties twee uiteinden van een continuüm. Challis concludeert dat EVK een vorm van (volwassenen)educatie, respectievelijk een beroepskwalificerende activiteit is. Hierbij is het overigens de vraag of EVK exclusief een educatievorm voor volwassenen is of dat het relevant is voor elk individu dat (beroeps)competenties ontwikkelt of heeft ontwikkeld.

1.6 Overheidsbeleid

In de nota *Blijven leren* signaleert de minister van Onderwijs en Wetenschappen dat het totale aanbod van bekostigde en niet-bekostigde volwasseneneducatie een bonte verzameling vormt van mogelijkheden om kwalificaties te verwerven.

Het probleem met dit bont geschakeerde aanbod is, dat opleidingsinstituten en werkgevers, maar ook de betrokken individuen geen duidelijk idee hebben van niveau en kwaliteit van de verworven competenties. Werkgevers vallen als gevolg hiervan in hun personeelsselectie vaak terug op kandidaten met 'bekende' diploma's. Voor opleidingen is het moeilijk een opleiding op maat aan te bieden, als zij geen goede inschatting kunnen maken van de al eerder door een cursist verworven competenties. En voor de aspirant-cursisten wordt het steeds ingewikkelder zelf een goed aansluitend traject uit te stippelen.

Vroegtijdig staken van een opleiding kan hiervan het gevolg zijn.

Deze problemen doen zich extra voor bij aspirant-cursisten die onderwijs in het buitenland, waarover weinig informatie beschikbaar is, hebben gevolgd.

De oplossingen, die hiervoor in de nota *Blijven leren* gezocht worden zijn:

- Het ontwikkelen van één landelijke kwalificatiestructuur, waarin voor de gehele volwasseneneducatie en het beroepsonderwijs de doelen zijn vastgelegd en gestructureerd naar niveau en competentiegebied. Hiermee wordt nationaal, maar ook internationaal, de informatie over de inhoud en de waarde van (opleidings)kwalificaties doorzichtiger. De wederzijdse herkenning en erkenning van certificaten zal hierdoor toenemen: voor werkgevers en opleidingen, maar ook tussen opleidingen en tussen branches evenals internationaal tussen landen.
- Het in gang zetten van een beleid, om te komen tot een systeem van examinering en toetsing dat erop gericht is, om de competentie van burgers in bepaalde beroepen of vakken te toetsen en te certificeren in termen van maatschappelijk aanvaarde diploma's en (deel)certificaten. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan een toenemende behoefte om informele of niet-formele kwalificaties, die via eerder gevolgde opleiding of werkervaring verkregen zijn, formeel te erkennen.

De vormgeving van dit systeem van examinering en toetsing wordt in het plan van aanpak *Project kwalificatiestructuur* nog iets concreter aangeduid. Voor de vormgeving van het systeem zouden assessmentinstrumenten en -faciliteiten ontwikkeld moeten worden en zouden kennis en/of vaardigheden erkend moeten worden met een certificaat of diploma, dan wel recht moeten geven op toelating tot een opleiding. “Deze formele erkenning is beter -zo niet uitsluitend- mogelijk bij aanwezigheid van een transparante kwalificatiestructuur.” (MOW, 1993b, p. 5).

Tenslotte wordt in de nota *Blijven leren* (MOW, 1993a) een onderzoek aangekondigd naar de vraag of de assessment en examinering van kwalificaties, voorzover verworven in niet door de overheid bekostigde opleidingen of op een andere wijze in de individuele levensloop, kunnen worden ondergebracht bij een onafhankelijk bureau voor diplomering en certificering. “Dat bureau krijgt tot taak het -kostendekkend- ontwikkelen en (doen) afnemen van examens en het afgeven van diploma's en certificaten met een waarde die, vergelijkbaar is met die van de diploma's van het bekostigd en erkend onderwijs. Uitgangspunt daarbij is dat een leerweg door

het bekostigd en erkend onderwijs zeker niet de enige mogelijkheid is om kwalificaties met een maatschappelijke waarde te verwerven.”

De overheid opteert voor het ontwikkelen van een systeem van toetsing en examinering, gericht op het herkennen en formeel erkennen van competenties die verkregen zijn via informele vormen van leren of werkervaring.

Tegelijkertijd erkent ze, dat de voorzieningen voor het formeel erkennen van elders of informeel verworven competenties niet voorhanden zijn.

Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties

In maart 1994 brengt de Commissie Erkenning Verworven Kwalificatie in opdracht van de minister van Onderwijs en Wetenschappen een advies uit over het erkennen van informeel of elders verworven kwalificaties.

Het advies is opgebouwd vanuit een drietal vooronderstellingen:

1. Individuen ontwikkelen ook competenties zonder een reguliere, erkende opleiding te volgen. Anders gezegd: ook informeel leren leidt tot competenties.
2. Om deze competenties te erkennen is het nodig ze te kunnen vergelijken met actuele in en door bedrijfstakken gehanteerde eisen. Er moet -met andere woorden- een valide beoordelings- of vergelijkingsstandaard zijn.
3. Kwalificaties verworven op basis van informele leertrajecten zullen alleen gelijkwaardig functioneren aan reguliere kwalificatiebewijzen als deze vergelijking gebeurt op basis van een valide en betrouwbare, (objectieve en hanteerbare) methode.

Voor individuele kandidaten gaat het volgens de Commissie vooral om het verkrijgen van vrijstellingen voor leertrajecten, de persoonlijke profilering in sollicitatieprocedures en het ontwikkelen van een duidelijker zelfbeeld.

Werkgevers kunnen gebruik maken van de door EVK geleverde informatie bij het matchen van persoon en functie bij het vaststellen van een opleidingsnoodzaak en het ontwerpen van een trainingsprogramma voor individuele medewerkers. De Commissie vestigt tevens de aandacht op de functie van EVK ten aanzien van kwaliteitszorgprogramma's. Bijvoorbeeld de NEN-ISO-9000-normen betreffende de kwaliteit van het personeel. Ook arbeidsvoorzieningsorganisaties kunnen EVK toepassen om een goede match tot stand te brengen tussen competenties van een werknemer en de noodzakelijk geachte competentie in een bepaalde functie. Voor educatieve instituten werkt EVK ondersteunend, aldus de Commissie, bij het vaststellen van individuele

behoeften van studenten en bevordert EVK het ontwikkelen van een flexibel en studentgericht educatief aanbod.

Daarnaast wordt EVK als aanvullend instrument gezien in situaties, waar diplomavergelijking een te kostbare investering zou zijn.

De functie van EVK voor de overheid is met name gelegen in de bijdrage die het kan leveren aan het inzichtelijk maken van de resultaten van uiteenlopende leertrajecten. “EVK biedt de overheid de mogelijkheid haar beleidsdoelstelling ‘maximaal realiseren van startkwalificaties’ op meer dan één wijze (scholingstrajecten) te realiseren.” De Commissie wijst bovendien op de mogelijkheid om met behulp van EVK bekwame, maar onbevoegde docenten relatief snel aan een kwalificatie te helpen (Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties, 1994, p. 18-19).

Als vertrekpunt, respectievelijk standaard voor de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor EVK adviseert de Commissie de (nieuwe) kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs.

Ze acht het hanteren van de genoemde kwalificatiestructuur als basis relevant. Enerzijds omdat deze wordt geformuleerd in termen van relevante en actuele beroepsvereisten en is gelegitimeerd door sociale partners op bedrijfstak-niveau. Anderzijds omdat er sprake is van een nationale kwalificatiestructuur, waardoor een erkenning ook civiel effect zal hebben. Competenties van individuen worden niet erkend op basis van door organisatie x in regio y of bedrijf z ontwikkelde beoordelingscriteria. Dit laatste is juist het nadeel van de meeste huidige assessmentprocedures. Bij EVK staat erkenning met een algemeen civiel effect centraal.

De Commissie wijst er verder op dat de keuze van een beoordelingsmodel afhangt van de **aard** van de standaarden en van de **haalbaarheid** van een procedure. Dit kan ertoe leiden dat er binnen elke bedrijfstak gezocht zal worden naar een specifiek voor die bedrijfstak adequate en niet op de laatste plaats betaalbare aanpak. Dat dit risicovolle consequenties heeft voor transfermogelijkheden van de ene naar de andere bedrijfstak, spreekt voor zich.

De Commissie kiest bewust voor aansluiting bij bestaande structuren. Dit betekent in haar optiek: gebruik maken van wat er al is, ook al is dit bestaande niet echt toegesneden op de vormgeving van EVK. Dit blijkt met name als het gaat om de fundering voor het beoordelingsinstrument. De Commissie verwijst naar de nieuwe landelijke kwalificatiestructuur als het

gaat om de standaard, waaraan beoordelingscriteria kunnen worden ontleend. Ze formuleert echter geen voorwaarden, voor deze kwalificatiestructuur om EVK-beoordeling mogelijk te maken. In de in bijlage 1 beschreven landen heeft men, bij de ontwikkeling van een kwalificatiestandaard vanaf de start een brede, op competentie-erkenning gerichte doelstelling en functie van de kwalificatiestructuur geformuleerd. Vervolgens formuleerde men de eisen, waaraan de vormgeving zou moeten voldoen om EVK mogelijk te maken. Of er voor Nederland sprake zal zijn van een 'wet op de remmende voorsprong' omdat er al een kwalificatiestructuur bestaat, zal blijken in het tweede deel van deze studie.

Reacties op de Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties

De reacties op het rapport van de Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties zijn vooral gericht op een viertal hoofdpunten:

1. Integratie in de bestaande infrastructuur.
2. De voorwaarden waaronder een systeem voor erkenning van reeds verworven competenties is te realiseren.
3. De onderwijskundige consequenties.
4. De haalbaarheid van het systeem.

In alle reacties wordt gepleit voor het **integreren van EVK in de bestaande infrastructuur**. Enerzijds heeft dit betrekking op het gebruiken van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs als standaard, waaraan erkenning en certificering gerelateerd wordt. Anderzijds heeft dit te maken met de verdeling van verantwoordelijkheden. Zo wordt door het COLO (1994b) gepleit voor een centrale rol van de landelijke organen beroepsonderwijs en bepleit de Bve Raad samenwerking tussen LOB's en ROC's als belangrijkste dragers voor een EVK-systeem. De Algemene Besturen Bond (ABB, 1994) en het Samenwerkingsverband BVE (BVE, 1994) voegen Arbeidsvoorziening daaraan toe als derde belangrijke actor.

De **voorwaarden** die in de reacties geformuleerd worden, betreffen zowel aspecten van financiering als van acceptatie en implementatie.

Wat betreft de financiering wordt erop gewezen, dat behalve de onderwijssector ook een beroep gedaan kan worden op de middelen van het LBA, de RBA's en de opleidingsfondsen van de verschillende bedrijfstakken. Het BVE-Samenwerkingsverband wijst erop dat er ook aan deelnemers een aanvullende bijdrage gevraagd kan worden, mits deze niet een te hoge drempel voor de potentiële deelnemers opwerpt.

Nadrukkelijk wordt gewezen op de onderwijskundige cultuuromslag die noodzakelijk is: “Nederland is bij uitstek een land dat gekenmerkt wordt door een diplomacultuur, om niet te spreken van diplomadictatuur. De cultuur-omslag, die gepaard zal moeten gaan met de invoering van een EVK-stelsel, is tegen deze achtergrond bepaald revolutionair te noemen,” aldus de Vereniging van Besturen in het Katholiek Onderwijs (VBKO, 1994).

De VBKO noemt een viertal basisvoorwaarden waaraan voldaan zou moeten worden:

- Een rechtvaardige, betrouwbare en valide beoordelingsprocedure.
- Het individu dient centraal te staan in de procedure.
- De kwalificaties die verstrekt worden op basis van de EVK-procedure dienen landelijke erkenning te genieten.
- De beoordelingsprocedure moet uitgevoerd worden door personen die voldoen aan in ieder geval twee criteria: deskundigheid en onafhankelijkheid.

ABB, VBKO en het Samenwerkingsverband BVE wijzen op de kwalificatiestructuur als objectief toetsingskader voor EVK. Er moet niet alleen sprake zijn van een ‘hoog ontwikkelde’ kwalificatiestructuur, maar tevens van een voldoende fijnmazige kwalificatiestructuur met een ‘behoorlijk aantal deekwalificaties’, om voor verworven competenties voldoende gedetailleerde standaarden te vinden.

Wat betreft de **onderwijskundige consequenties** wordt in de reacties met name gewezen op de noodzaak van maatwerktrajecten. Na een EVK-procedure worden opleidingen geconfronteerd met studenten die meer of minder vrijstellingen hebben verworven. In de programmering zal met deze individuele verschillen rekening moeten worden gehouden. Dit veronderstelt dat de opleidingen in staat zijn per individuele student een opleiding op maat aan te bieden.

Om de **haalbaarheid**, zowel in technisch opzicht als in termen van acceptatie zoals bedoeld met de door het VBKO genoemde cultuuromslag, van een EVK-systeem te onderzoeken, wordt in de meeste reacties gepleit voor het uitvoeren van een aantal pilotstudies.

Kabinetsreactie op het rapport van de Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties

De kern van de kabinetsreactie (MOCW, 1995b) is dat EVK een nuttige bijdrage kan leveren aan de werking van zowel vraag- als aanbodzijde van de arbeids- en opleidingenmarkt. De voordelen die het individu kan hebben bij EVK staan in de visie van het kabinet evenwel voorop.

Wat betreft de gelijkwaardigheid tussen EVK en reguliere beoordeling en examinering is de beleidsreactie duidelijk: “De EVK-beoordeling vindt plaats volgens de standaarden van de landelijke kwalificatiestructuur en de uit te reiken diploma’s en certificaten zijn geen andere dan die van de kwalificatiestructuur.” (ibid.).

De vraag waarom EVK-kandidaten niet als extraneï deelnemen aan reguliere toetsen en examens voor respectievelijk certificaten en diploma’s wordt in de beleidsreactie als volgt beantwoord:

- a. De huidige toetsen/examens zijn soms te sterk gericht op de inhoud van de voorafgaande opleiding. Toetsing is te weinig ‘leerwegaafhankelijk’. Dit geldt met name voor de theorie-examens. Het streven is er echter op gericht in de kwalificatiestructuur niet alleen de formulering van eindtermen, maar ook die van examenopgaven leerwegaafhankelijk te doen zijn. Aparte vormen van toetsing zijn dan ook alleen te rechtvaardigen voorzover de reguliere toetsing te zeer leerwegaafhankelijk is, dat wil zeggen: afgeleid is van de opleidingsinhoud in plaats van de beoogde kwalificaties. Op het moment dat deze toetsing voldoende gericht is op beoordeling van het competentieniveau, is aparte assessment om deze reden niet meer nodig.
- b. De huidige praktijktoetsing is vaak geïntegreerd met reguliere beoordelingen tijdens de werkperiode. Op basis van enig meewerken kan een oordeel over het beheersingsniveau gegeven worden. Afsluitende praktijkexamens ontbreken dan ook vaak. Bij iemand die niet werkt, is dit niet mogelijk; hiervoor is een afsluitende toets nodig, die flexibel (in de tijd) uitgevoerd kan worden. Dit kan een aparte voorziening vragen.

De conclusie die in de kabinetsreactie getrokken wordt, is dat aparte vormen van EVK-toetsing, alleen gerechtvaardigd zijn, zolang **leerwegaafhankelijke** toetsvormen nog ontbreken. Dit is in feite een pleidooi voor leerweg-onafhankelijkheid van de reguliere toetsen en examens.

In de beleidsreactie wordt dan ook verondersteld dat EVK “een positieve uitstraling op de reguliere examinering zal hebben in die zin dat daarin de ‘competence-based’-benadering een zwaarder accent gaat krijgen.” Deze verwachting is gebaseerd op de stelling dat bij EVK en bij leerweg-onafhankelijke toetsing de criteria niet worden ontleend aan onderwijsdoelstellingen (eindtermen) of aan het opleidingsprogramma, maar zijn gebaseerd op analyses van de beroepspraktijk en de daarin vereiste competenties.

Ook wat betreft de financiering van EVK is de beleidsreactie van het kabinet duidelijk:

De overheid stelt zich op het standpunt dat EVK in eerste instantie het belang dient van individuen, bedrijven en onderwijsinstellingen. De kosten van EVK zullen door de bank genomen door de vragers naar EVK (individuen, bedrijven, arbeidsvoorziening) gedragen moeten worden. Voor reguliere onderwijsinstellingen zal EVK worden uitgevoerd in het kader van de normale reguliere intake dan wel in de vorm van contractactiviteiten en zullen ontwikkelkosten kunnen worden verrekend met de EVK-inkomsten. Voor de RBA's zal EVK benut worden in het kader van de uitvoering van reguliere taken.

De landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs en EVK

De invoering van een landelijke kwalificatiestructuur als externe standaard voor de volle breedte van het (secundair) beroepsonderwijs is wellicht de belangrijkste pijler van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB). Pas met het ontwikkelen van een landelijke standaard, waarin de vereisten voor het adequaat beroepsmatig functioneren zijn benoemd, komt het erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties binnen het gezichtsveld.

Leerwegaafhankelijke beoordeling is pas mogelijk als er een door alle betrokkenen (bedrijfsleven, onderwijs, overheid) gelegitimeerde standaard beschikbaar is en als die standaard gedragen wordt door de afnemers van certificaten. Dit moet tot uiting komen in selectie (bedrijfsleven) en plaatsing (vervolgopleiding).

Eén van de belangrijkste succesfactoren voor leerwegaafhankelijke beoordeling is met andere woorden de acceptatie en bruikbaarheid van de beoordelingsstandaard, casu quo van de landelijke kwalificatiestructuur.

Met de invoering van de nieuwe of hernieuwde kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs wordt gepoogd de communicatie te verbeteren tussen bedrijfsleven, educatief systeem en de onderwijsdeelnemers. In termen van beleidsdoelstellingen moet de kwalificatiestructuur bijdragen aan:

- een grotere transparantie van opleidingen, certificaten en diploma's;
- het opleiden tot binnen de bedrijfstak erkende beroepskwalificaties;
- verbetering van horizontale en verticale doorstroom met, waar zinvol, meer doeltreffende leerwegen;
- vergemakkelijken van erkenning van elders of eerder verworven kwalificaties;
- vermindering van ongekwalificeerde uitstroom.

(MOW, 1994)

In het indelingsschema voor het ontwikkelen van de kwalificatiestructuur wordt expliciet als doel van de kwalificatiestructuur vermeld:

“vergemakkelijking van erkenning van elders (buiten het door O&W bekostigde onderwijs, buitenland enz.) of eerder verworven kwalificaties” (MOW 1994, p. 5). Daarnaast is sprake van een ‘leerwegaafhankelijke kwalificatiestructuur’. Deze doelstellingen treffen we niet aan in de WEB. In de WEB-tekst is, waar het de kwalificatiestructuur betreft, slechts sprake van eindtermen en de indeling daarvan in deelkwalificaties. Bovendien wordt de besluitvorming, de procedure waarlangs eindtermen geformuleerd, beoordeeld en vastgesteld worden, geregeld, inclusief de verantwoordelijkheden die daarbij aan de orde zijn.

In een studie naar de betekenis van de kwalificatiestructuur voor de aansluiting tussen het secundair beroepsonderwijs en ontwikkelingen in het onderwijsbestel wijzen Hövels c.s. (1995) op het risico, dat groepen leerplichtige jongeren die niet passen in de trajecten uit de onderste niveaus van de landelijke kwalificatiestructuur en ook niet terecht kunnen in vormen van basiseducatie of bedrijfsopleidingen, tussen wal en schip dreigen te vallen. “Voor deze groepen jongeren vormt de regelgeving van de landelijke kwalificatiestructuur een wel erg strak keurslijf.” (ibid., p. 41). Via vormen van EVK zou volgens genoemde studie dit knelpunt kunnen worden verlicht. Want ook minder gebruikelijke kwalificeringstrajecten zouden via EVK naar erkende kwalificaties kunnen leiden. “Het belang hiervan wordt des te groter indien de landelijke kwalificatiestructuur mede het bepalend kader zou gaan vormen voor belonings-, kwalificerings- en loopbaanstructuren in het bedrijfsleven.” (ibid.).

Voor leerwegaafhankelijke toetsing is het welhaast een noodzakelijke voorwaarde dat de waarde van de kwalificatiestructuur niet beperkt blijft tot die van een ordeningskader voor en van opleidingstrajecten (Klarus en Nieskens, 1997).

De landelijke kwalificatiestructuur als basis voor het beoordelen van verworven competenties is zo belangrijk, omdat het hiermee mogelijk wordt certificaten te verstrekken waaraan maatschappelijke rechten zijn te ontleen. Het voorkomt tevens, dat er een onderscheid gemaakt wordt in kwaliteit van competenties, verworven op basis van een formeel leertraject en competenties verworven op basis van een leerwegaafhankelijke beoordelingsprocedure. Niet het gevolgde leertraject, maar de vraag of aan de criteria uit de landelijke kwalificatiestructuur wordt voldaan, staat in de beoordeling centraal (Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties, 1994). Het beleidsmatige perspectief is dat zowel de resultaten van formeel als van informeel verworven competenties getoetst worden middels één en dezelfde systematiek van leerwegaafhankelijke beoordeling.

Het ministerie van Economische Zaken pleit voor EVK als middel ter vergroting van het vermogen om aantrekkelijk te blijven op de arbeidsmarkt: "In Nederland kunnen waardevolle vaardigheden die in de praktijk worden opgedaan echter niet onafhankelijk worden getoetst en officieel worden erkend (...). Daardoor is in Nederland iemand die zijn praktische vaardigheden in een officieel document wil omzetten, veelal aangewezen op het volgen van een opleiding die weinig meer toevoegt. Maar tamelijk nutteloos in de schoolbanken zitten, schrikt velen af." (MEZ, 1997a, p. 11-12; MEZ, 1997b).

Het kabinet stelt in het nationaal actieprogramma *Een leven lang leren* (MOCW, 1997) dat het vermogen van mensen om werk te krijgen en te houden van steeds groter belang wordt. De overheid heeft hierin een faciliterende taak, aldus het kabinet. Naast het nemen van fiscale maatregelen wil het kabinet bevorderen dat er een systeem opgezet wordt, waarmee elders (buiten het onderwijs) verworven kennis en ervaringen kunnen worden getoetst en erkend. De overheid neemt het voortouw om onafhankelijke *assessment centers* in te richten, in aanvulling op hetgeen al mogelijk is binnen het bekostigd onderwijs (ibid., p. 5-6).

1.7 Probleemstelling van de studie

In het voorgaande is vastgesteld, dat er in Nederland geen adequaat instrumentarium voorhanden is voor leerwegaafhankelijke beoordeling van verworven competenties, terwijl er voldoende redenen zijn om te veronderstellen dat het belang van leerwegaafhankelijke beoordeling verder zal toenemen.

De vooronderstelling die hierbij gehanteerd wordt, is dat competentie-ontwikkeling in formele en informele leertrajecten kan resulteren in vergelijkbare of zelfs gelijke competenties. Deze competenties zouden tenminste voldoen aan de eisen, die in de landelijke kwalificatiestandaarden zijn vastgelegd.

Tegen deze achtergronden luidt de probleemstelling van deze studie als volgt:

1. **Is het relevant en mogelijk om competenties formeel te erkennen en te certificeren, ongeacht het leertraject waarin ze verworven werden?**
2. **Wat is een verantwoord model voor EVK respectievelijk voor leerwegaafhankelijke beoordeling, dat naast certificeren van verworven competenties individuen ook aanzet tot voortgaande competentie-ontwikkeling?**

Deze probleemstelling wordt vanuit een theoretisch perspectief (literatuuronderzoek) en vanuit een ontwikkelingsperspectief (ontwikkeland onderzoek) benaderd.

1.8 Structuur van de studie

Het erkennen en certificeren van ervaring op zichzelf, los van formele opleidingstrajecten, is althans in Nederland ²⁾ een relatief nieuw fenomeen. Een theoretische verkenning waarin elders ontwikkelde inzichten doordacht worden, dient als basis voor de ontwikkeling van een procedure en instrumenten die toegepast worden in een aantal pilots.

1.8.1 Theoretische invalshoek

In het eerste, theoretische, deel van de studie (hoofdstuk 2-7) staan de volgende vragen centraal:

- a. Wat wordt verstaan onder de begrippen: competentie, kwalificatie, EVK en leerwegaafhankelijke toetsing en welke rol kan EVK, respectievelijk

leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties spelen in de aansluiting tussen arbeid en onderwijs, tussen de vraag naar het aanbod van competenties. Deze vragen moeten ook geplaatst worden in het kader van ontwikkelingen in het systeem waar kwalificaties benut worden, namelijk de arbeidsorganisaties. Het gaat daarbij om de relatie tussen dit systeem en het kwalificerende systeem, ofwel de afstemming tussen het onderwijs- en het arbeidssysteem. Een centrale vooronderstelling daarbij is, dat het erkennen en certificeren van individueel verworven competenties relevant is voor het arbeidssysteem. Feitelijk is dit de vraag in algemene zin naar het belang van certificaten.

- b. Zijn de resultaten van informele leertrajecten vergelijkbaar met de resultaten van formele leertrajecten? Certificatie is veelal gerelateerd aan officieel geregistreerde diploma's en titels. Het betreft meestal niet alle persoonlijke kwalificaties en beroepskwalificaties, maar met name die kennis en vaardigheden die in formele programma's geleerd worden. Dit geldt in veel gevallen ook voor het certificeren van ervaring. Ervaringscertificatie maakt veelal onderdeel uit van een opleidingstraject, waarvan de praktijk (stage of leerwerkplek) een belangrijke component is (Husen en Postlewhaite, 1994). Voldoen competenties, ontwikkeld buiten de formele opleidingsroutes, aan de kwalificatie-eisen die ook gehanteerd worden in het formele door de overheid bekostigde onderwijssysteem? En zijn de eisen die in het formele opleidingssysteem gehanteerd worden een adequate afspiegeling van de eisen die in de arbeidssituatie gesteld worden? De vooronderstelling van deze studie is, dat de gevolgde leerweg niet bepalend is voor de vraag of een individu beschikt over bepaalde competenties of kwalificaties. In hoofdstuk 4 wordt de vraag beantwoord of in informele trajecten ook inderdaad dezelfde competenties, zowel qua inhoud als niveau, ontwikkeld kunnen worden als in formele opleidingstrajecten? Maken eventuele verschillen het noodzakelijk, dat er in de beoordeling van informeel verworven competenties voorzieningen moeten worden getroffen die een vergelijking met de resultaten van formeel verworven competenties optimaliseren? En vice versa?
- c. Welke vooronderstellingen worden gehanteerd bij leerwegonafhankelijk beoordelen? Welke validiteitseisen spelen daarbij een centrale rol? Aan welke eisen zou leerwegonafhankelijke beoordeling moeten voldoen? Hoe kan een operationele procedure voor leerwegonafhankelijke beoordeling er uitzien?

Het beoordelen en formeel erkennen van verworven competenties kan fungeren als sleutel tussen het algemene niveau van landelijke standaarden en het niveau van de individuele actoren.

Dit betekent dat de belangen van de afzonderlijke systemen en actoren bepalend zijn voor de doelen en validiteitseisen, die gesteld worden aan het erkennen van reeds verworven competenties door middel van leerwegonafhankelijke beoordeling. Validiteitsvragen strekken zich ook uit tot de context en de consequenties van het beoordelen en beperken zich niet tot het beoordelingsinstrument en de beoordelingsprocedure op zichzelf.

- d. Aan welke eisen moet een standaard respectievelijk moeten beoordelingscriteria voldoen, wil er van een valide beoordeling van verworven beroepscompetenties sprake kunnen zijn? Meer specifiek is daarbij de vraag aan de orde naar een adequaat concept voor de analyse van beroepshandelingen, waarmee beoordelingscriteria voor leerwegonafhankelijke toetsing geformuleerd kunnen worden.

Om een erkenning mogelijk te maken die zowel tot intrede in arbeid als tot vrijstellingen voor onderdelen van een opleiding kan leiden, is het noodzakelijk een standaard te hanteren, die zowel door het bedrijfsleven als door de opleidingssector wordt geaccepteerd.

Hoofdstuk 6 betreft de standaarden waarmee over gewenste en aangeboden kwalificaties gecommuniceerd wordt. Het betreft met name validiteitsaspecten die betrekking hebben op de criteria voor het vaststellen van de waarde van verworven competenties.

Zonder een gemeenschappelijke taal waarin over competenties gesproken kan worden, is het afstemmen van gevraagde en aangeboden competenties welhaast onmogelijk. Een gemeenschappelijke taal, neergelegd in door de betrokkenen geaccepteerde standaarden, is echter niet voldoende. Er moeten daarenboven instrumenten zijn waarmee de standaarden hun communicatieve functie kunnen realiseren (beoordelingsinstrumenten en eindtermen).

In de beschreven pilots wordt gebruik gemaakt van de bestaande kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs. De vraag is echter of deze standaard in haar huidige vorm voldoende is toegesneden op het leveren van criteria voor leerwegonafhankelijk beoordelen. Is de kwalificatiestructuur bijvoorbeeld zelf wel voldoende leerwegonafhankelijk?

- e. Hoe een model voor leerwegonafhankelijke toetsing van elders of informeel verworven competenties eruit zou kunnen zien en hoe een

beoordelingsprocedure ontwikkeld zou kunnen worden is aan de orde in het laatste hoofdstuk van het theoretische deel. Het ontwikkelde model dient als uitgangspunt en als referentiemodel voor de experimentele ontwikkeling en uitvoering van leerwegonafhankelijke beoordeling in een viertal bedrijfstakken of sectoren.

1.8.2 Empirische invalshoek

In het tweede, empirische, deel van de studie (hoofdstuk 8 en 9) wordt het theoretisch ontwikkelde model voor EVK getoetst en geëvalueerd aan de hand van een aantal empirische pilots en op grond daarvan bijgesteld.

In deze pilots is een onderzoeksstrategie gehanteerd met de kenmerken van zowel construerend als exemplarisch praktijkonderzoek (Wardekker, 1986; Doets, onged.).

De opbouw van het empirische deel is als volgt:

Het in het theoretische deel ontwikkelde model wordt geoperationaliseerd in beoordelingsmethoden voor het erkennen van informeel verworven competenties. Het model wordt toegepast in pilots binnen een viertal bedrijfstakken of sectoren:

- kinderopvang (leidster kindercentra);
- detailhandel (verkoopmedewerker);
- metaal (verspanende technieken);
- onderwijs (docent elektrotechniek in het secundair beroepsonderwijs).

In de afsluitende hoofdstukken van de studie worden de resultaten geanalyseerd, conclusies getrokken ten aanzien van de bruikbaarheid en validiteit van het ontwikkelde model (hoofdstuk 9).

Ten slotte worden aanbevelingen geformuleerd die betrekking hebben op nader en verdergaand onderzoek en op ontwikkelings-, beleids- en implementatie-aspecten van een systeem voor leerwegonafhankelijke competentiebeoordeling. De bijdrage van leerwegonafhankelijke beoordeling wordt expliciet geplaatst in het kader van een beleid gericht op het ontwikkelen van instrumenten om individuen in staat te stellen tot levenslang leren (hoofdstuk 10).

Noten hoofdstuk 1

- 1) De verschillen tussen de begrippen competenties en kwalificaties komen in hoofdstuk 2 uitgebreid aan de orde. Hier constateer ik slechts dat het acroniem EVK verwarrend is. EVK staat in verschillende publicaties (Klarus, 1993; Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties, 1994) voor Erkennen van Verworven Kwalificaties. In hoofdstuk 2 zullen we zien dat het logischerwijs voluit geschreven zou moeten worden als: Erkennen van Verworven Kwaliteiten of beter nog, het zou vervangen moeten worden door een ander acroniem EVC: Erkennen van Verworven Competenties.

- 2) In de certificering voor complexe en sterk geprofessionaliseerde beroepen (arts, accountant, psychotherapeut) speelde en speelt ervaringscertificatie wel een belangrijke rol. De beoordelingsprocedure valt veelal nog uiteen in enerzijds een subjectieve beoordeling door de opleider en anderzijds een beoordeling van de theoretische kennis.
In bijlage 1 is beschreven hoe in een aantal andere landen reeds systemen voor erkennen van hoe dan ook verworven competenties gebruikt worden.
Ook in de historie van beroepskwalificerende systemen zijn er procedures voor ervaringscertificatie te vinden. Bijvoorbeeld in het gildensysteem en in het oorspronkelijke duale of leerlingwezensysteem.
Met de komst van probleemgestuurd leren en competentieleren neemt ook het belang toe van een meer geïntegreerde vorm van beoordelen.

- 3) Weil en McGill (1989) identificeren een viertal 'ervaringsleren-regio's'. De eerste regio is gerelateerd aan het beoordelen en erkennen van eerder ervaringsleren (Assessment and accreditation of prior experiential learning: APEL). Kolb (1984, p. 18) zegt hierover: "APEL can be seen as one of the increasingly recognised and tangible strands of 'experiential learning' and is seen as benefitting traditionally disadvantaged groups in society such as women and ethnic minorities."
In de tweede regio wordt gewerkt aan het veranderen van praktijken, structuren en doelen van het post-initiële onderwijs. Hiertoe behoren ook de keuzes ten aanzien van fundamentele waarden die met het leren samenhangen.
De derde regio benadrukt het belang van leren van ervaring als belangrijkste middel om sociale veranderingen tot stand te brengen buiten de educatieve instituties.

En in de vierde regio worden de mogelijkheden en praktijk van persoonlijke groei en ontwikkeling centraal gesteld. Elk van deze regio's heeft haar 'specialisme', maar ze hangen nauw met elkaar samen. Geen enkele regio is een monocultuur. Uit een onderzoek van Cherrington en van Ments (1994) blijkt dat ook in de drie andere regio's aan APEL wordt gewerkt. Zij signaleren echter de mogelijkheid dat de term ervaringsleren uitsluitend gereserveerd zal gaan worden voor de 'bewoners' van de eerstgenoemde (APEL) regio. Dit doet hen concluderen: "If we pin experiential learning down (in standaarden en procedures, RK) it folds its wings and dies." (ibid., p. 15).

2 Competenties en kwalificaties: begripsverheldering

2.1 Inleiding

De begrippen kwalificatie en competentie worden gehanteerd om aan te duiden, dat individuen beschikken over bepaalde vermogens.

Het beoordelen van verworven kwalificaties veronderstelt, dat er valide criteria beschikbaar zijn waarmee beoordeeld kan worden. Het ontwikkelen van valide criteria impliceert dat er tenminste duidelijkheid bestaat over het object van beoordeling, te weten de door individuen verworven (beroeps-) competenties of kwalificaties. Eén van de belangrijkste voorwaarden voor een valide beoordeling is met andere woorden: weten wat je beoordeelt. En dit veronderstelt éénduidigheid in het hanteren van begrippen (Johnson en Blinkhorn, 1992). In het kader van deze studie met name éénduidigheid van de begrippen: kwalificatie, competentie en competentie-ontwikkeling.

Hövels (1993, p. 33) wijst erop dat er over de verhouding tussen kwalificatie en competentie “nog enig conceptueel voorwerk” vereist is. En hij voegt daar nadrukkelijk aan toe: “Voorzover competenties ook zouden verwijzen naar via informele leerprocessen verworven kwalificaties, dient over maatschappelijke erkenning ervan niet bij voorbaat te simplistisch gedacht te worden.”

Dit hoofdstuk beoogt bij te dragen aan het door Hövels bedoelde conceptuele voorwerk. Eerst worden de begrippen competentie en kwalificatie en de samenhang tussen beide gedefinieerd.

Daarna worden de begrippen verder ingekleurd vanuit een vergelijking tussen input- en outcomes-modellen. Dit is tevens een poging om het sociologische macroniveau, het niveau van de algemeen geldende standaarden te relateren aan de competentieverwerving op het niveau van individuele actoren. Het begrip competentie wordt gepositioneerd aan de kant van de persoon: een individu ontwikkelt competenties. Het begrip kwalificatie ontleent haar betekenis aan de geformaliseerde en gestandaardiseerde kwalificatie-eisen van de beroepsarbeid in een bedrijfstak of branche: een competent individu krijgt onder bepaalde voorwaarden een kwalificatie toegekend.

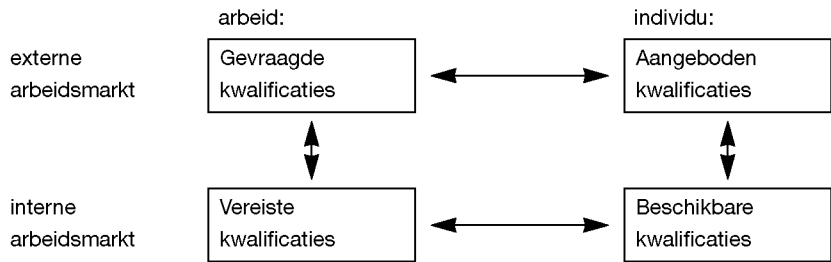
2.2 Kwalificatie: een relationeel en normatief begrip

Het begrip kwalificatie dekt uiteenlopende ladingen. Binnen het ‘Bundesanstalt für Arbeit’ bijvoorbeeld wordt ‘Qualifikation’ omschreven als “was jemand lernen oder können muss, der einen Beruf ergreifen und ausüben will.” “Qualifikation meint zweierlei: Fachkompetenz Sozialkompetenz.” Met andere woorden: een kwalificatie bestaat uit verschillende competenties. De begrippen Qualifikation en Kompetenz worden tegelijkertijd ook als synoniemen gebruikt: “Die Sozialkompetenz oder die soziale Qualifikation; bei ihr geht es um berufstypische Bündel von Verhaltensweisen, Werthaltungen und Orientierungen.” (Stooss, 1992, p. 254-55). En in Groot-Brittannië wordt ‘a vocational qualification’ omschreven als ‘a statement of competence’ (Mitchell, 1992). In Nederland worden de begrippen vaak door elkaar gebruikt. Kwalificaties hebben in het algemene spraakgebruik een meer vakgerichte en formele connotatie terwijl competenties verwijzen naar bredere, algemene kwaliteiten van een individu.

Met het begrip kwalificatie worden vermogens van personen, dan wel beroeps-, functie- of taakvereisten genormeerd, teneinde de relatie tussen onderwijs en arbeid beter beheersbaar te maken, om leerprocessen te sturen. Het wordt tevens in juridische zin gebruikt om rechten en bevoegdheden toe te kennen. Bij kwalificeren gaat het om normeren, beheersen, sturen en toekennen, begrippen die verwijzen naar relaties tussen groepen, systemen of individuen. Hövels concludeert dan ook terecht, dat kwalificatie een relationeel begrip is. Dat wil zeggen dat kwalificatie gedefinieerd moet worden in de verhouding tussen het individu en zijn maatschappelijke, arbeids- en privé-omgeving. Er is sprake van een kwalificatie, aldus Hövels, naar de mate waarin het individu in staat is om handelend om te gaan met een min of meer afgegrensde situatie, deze vorm te geven en te beheersen (Hövels, 1993). ‘Naar de mate’ duidt op het meer of minder aanwezig zijn van kwalificaties. Het gaat bij kwalificatie om een relatief begrip.

Dit relationele aspect staat centraal in het onderscheid dat Hövels maakt tussen gevraagde, aangeboden, vereiste en beschikbare kwalificaties. Dit onderscheid is bedoeld om de spanningsbronnen te verhelderen in de relatie tussen het “kwalificatievermogen van personen en hun situationele omgeving”:

Schema 2.1 De relatie tussen verschillende kwalificaties (Hövels, 1993, p. 34)



De linkerhelft van het schema heeft betrekking op kenmerken van arbeids-situaties, de rechterhelft op kenmerken van individuen. De bovenste helft van het schema betreft de arbeidsmarkt, terwijl het in de onderste helft gaat om de specifieke confrontatie tussen functie en de individuele kwalificatiebezitter. Hövels wijst erop dat er tussen aangeboden kwalificaties en de feitelijk beschikbare kwalificaties een zekere rek zit. Dit geldt ook voor de in het algemeen gevraagde en de voor een specifieke functie vereiste kwalificaties. Wat betreft de aangeboden en feitelijk beschikbare kwalificaties kan er een verschil zijn tussen de formele opleidingskwalificaties (aangeboden) en de feitelijke kwalificaties waarover een individu beschikt. Een individu kan door informeel leren feitelijk meer competentie verworven hebben, dan formeel is erkend. Voortdurende onderbenutting kan leiden tot competentieverlies, waardoor de feitelijke competentie geringer is dan de formele kwalificatie waarover iemand beschikt, doet vermoeden.

Hövels relateert de operationele waarde van kwalificaties aan zowel de context, waarbinnen competenties ontwikkeld en kwalificaties toegewezen werden als aan de context, waarbinnen ze benut worden.

Ook Hodgkinson (1992) wijst erop dat het onmogelijk is een kwalificatie te omschrijven los van de context of situatie, waarbinnen deze wordt gebruikt. Bij kwalificaties gaat het altijd om een interactie tussen persoon en situatie. Het is echter een individu dat een kwalificatie bezit. Kwalificaties zijn altijd gebonden aan arbeidscontexten. Deze context bepaalt of de handeling adequaat blijkt te zijn. Aan het gebleken succes van het handelen in een arbeidssituatie worden kwaliteitsnormen ontleend: kwalificatievereisten. De norm voor de kwaliteit van het handelen wordt ontleend aan de context, waarin dat handelen adequaat moet zijn, tot resultaten of prestaties moet leiden.

Naast het relationele aspect van kwalificaties staat dus de normatieve functie van kwalificaties. Kwalificaties zijn niet alleen maar beschrijvingen van handelingen en van hun resultaten. Het zijn richtinggevende (normatieve) uitspraken over het handelen. Uitspraken die ook een voorspellende waarde pretenderen te hebben: over een persoon met bepaalde specifiek omschreven kwalificaties wordt voorspeld dat deze in de realiteit van de beroepspraktijk adequaat zal kunnen functioneren. Deze voorspellende pretentie wordt gebaseerd op algemene standaarden voor adequaat functionerende beroepsbeoefenaren. Kwalificaties zijn inhoudelijke, normatieve constructies gebaseerd op standaarden. Het zijn geen hypothetische constructies die, zoals Cristis (1989) veronderstelt, alleen achteraf succesvol handelen verklaren. Wat alleen achteraf vastgesteld kan worden, is of de omschreven kwalificaties valide zijn en of zij hun voorspellende pretentie kunnen waarmaken.

In een onderzoek naar Europese certificeringssystemen komt Gordon (1994) tot de conclusie dat het begrip kwalificatie een drietal betekenissen heeft. Het verwijst naar

- a) een lijst van kennis, vaardigheden en kenmerken, ervaringen waarvan gebleken is dat het competent gedrag is;
- b) naar een publieke licentie, waarmee iemand bevoegd is om bepaalde taken uit te voeren en
- c) naar een certificaat als afgeleide of gevolg van a) of b).

Samengevat:

Kwalificaties zijn de vereisten die in arbeidssituaties aan personen gesteld worden bij het uitvoeren van bepaalde taken of om een bepaald doel te realiseren. Zodra er sprake is van bepaalde soorten arbeidssituaties met bepaalde vereisten kunnen deze eisen uitgedrukt worden in een geformaliseerde standaard. Het bewijs dat een individu voldoet aan deze standaard noemen we een kwalificatie.

2.3 Competentie

De Nederlandse betekenis van het begrip competentie is vooral bepaald door Angelsaksische leer- en kennispsychologische theorieën (Hövels, 1993). Fletcher (1994) onderscheidt binnen het Angelsaksische gebied het Engelse criteriumgeoriënteerde en het Amerikaanse criteriumgevalideerde begrip competentie. Hij positioneert het criteriumgeoriënteerde begrip competentie

aan de kant van de arbeid en het criteriumgevalideerde begrip competentie aan de kant van het individu.

De criteriumgeoriënteerde invulling refereert sterk aan de eisen die op de werkplek aan het handelen gesteld worden. Fletcher noemt onder meer de volgende kenmerken van criterium**georiënteerde** benadering:

- Gedragsstandaarden zijn ontwikkeld door de industrie en gebaseerd op analyses van handelingsresultaten respectievelijk op peilingen van werkplekgedrag.
- Competenties zijn verwachtingen die de werkgever heeft van medewerkers. Ze worden door werkgevers benoemd.
- Standaarden worden gelegitimeerd door de afnemers van competenties (werkgevers).

Kenmerken van de Amerikaanse criterium**gevalideerde** invulling van 'competentie' zijn, aldus Fletcher:

- Gedragsstandaarden zijn ontwikkeld door onderzoek te doen naar competenties die vereist zijn voor bepaalde handelingsresultaten en die tevens transfer en ontwikkelingspotentieel hebben.
- Competenties zijn persoonlijke kenmerken. Ze worden geanalyseerd en beschreven door researchers.
- Standaarden zijn gebaseerd op wetenschappelijk valideringsonderzoek.

Daar waar Fletcher het heeft over het Engelse criteriumgeoriënteerde begrip competentie bedoelt hij met name de door de National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) gehanteerde definities van 'vocational qualification' en 'competence'. Op de NCVQ-definities is veel kritiek geuit. Deze kritiek is vooral ingegeven door leertheoretische overwegingen en lijkt uit te zijn op een criteriumgevalideerde, Amerikaanse invulling van de begrippen kwalificatie en competentie.

Volgens deze kritiek perkt het NCVQ ¹⁾ het begrip qualification te veel in tot een functionalistische aanduiding van het handelen op de arbeidsplek. Hierdoor is er te weinig aandacht voor het aspect van competentie-ontwikkeling (Hodkinson, 1992; Stewart en Hamlin, 1993).

Een vocational qualification is a statement of competence. Een statement dat aan bepaalde formele voorwaarden moet voldoen. Het "should incorporate the assessment of skills to specified standards, relevant knowledge and understanding, and the ability to use skills and apply knowledge and understanding in the performance of relevant tasks." En 'competent' wordt in

de Engelse Youth Training Schemes omschreven als “performing at the standards expected of an employee doing the same job” (Mitchell, 1992, p. 36).

De inhoud van het begrip competence zou volgens critici als Stewart en Hamlin (1993) opnieuw omschreven moeten worden, met name vanuit het perspectief van competentie-ontwikkeling. Noties als competence potential en threshold competences geven aan dat “a succesful candidate is likely to become fully competent. That is, the person has demonstrated a capability of becoming competent...” Een dergelijke herdefiniëring zou volgens Stewart en Hamlin (1993, p. 7-8) tot een grotere flexibiliteit leiden van het Engelse systeem van vocational qualifications.

Volgens Hodkinson (1992, p. 31-2) liggen aan de criteriumgeoriënteerde NVQ's eenzijdig behaviouristische en positivistische uitgangspunten ten grondslag. Behaviouristisch, omdat verondersteld wordt dat de relatie tussen kennis, inzicht en gedrag lineair en onproblematisch is: “If I have the right skills, knowledge and understanding, I will give the right performance.” In een dergelijke opvatting is het beoordelen van kwalificaties een kwestie van het exact vaststellen van criteria in termen van gedrag dat op de één of andere wijze te meten is. Het meten is in deze opvatting eenvoudigweg het vinden van de juiste bewijzen dat een kandidaat het vereiste gedrag kan vertonen. Het adequate gedrag wordt als bewijs gezien dat ook de noodzakelijk geachte kennis, inzicht en vaardigheden aanwezig zullen zijn.

Het belangrijkste bezwaar tegen deze opvatting is volgens Ashworth en Saxton (1990) de opdeling van competenties in geïsoleerde, contextloze elementen, teneinde valide en betrouwbare beoordeling mogelijk te maken. Dit gaat voorbij aan de samenhang tussen verschillende elementen van een beroepsvaardigheid. Het totaal is meer dan de som der delen. Het zoeken van toetsbare delen dreigt een doel op zichzelf te worden.

Hodkinson (1992) stelt tegenover de behaviouristische opvatting een interactieve invulling van het begrip competence. In deze interactieve invulling staan de manier waarop mensen leren en de contextuele bepaaldheid van leerresultaten centraal. Niet alleen gedrag, maar ook de gehanteerde denkschema's, de betekenisverlening en de leerpotenties van lerenden zijn belangrijk. Het omgaan met veranderingen, praktische intelligentie genoemd, kan op deze wijze ook onderdeel uitmaken van de

kwalificatiecriteria. Dit laatste acht Hodkinson de belangrijkste winst van een meer interactieve omschrijving van het begrip competence.

Bij het ontwikkelen van beoordelingsstandaarden is het van belang een balans te vinden tussen zowel a) een wetenschappelijke valide analyse van vereiste competenties in termen van persoonseigenschappen, vakvaardigheden en op ontwikkeling gerichte competenties (bijvoorbeeld transferwaardigheden) enerzijds en b) de legitimatie door de gebruikers (werkgevers) en bezitters (werknemers) van competenties anderzijds.

2.4 Kwalificatie versus competentie

Dugué en Maillebouis (1994) vatten veranderende betekenissen van de begrippen competentie en kwalificatie op als een semantische verschuiving, die te maken heeft met de wijze, waarop in de afgelopen decennia de opvattingen over de organisatie van de arbeid en over de relatie tussen individu en arbeid zijn geëvolueerd.

Zij wijzen erop dat in de tayloristische opvatting over arbeidsorganisatie sprake is van werknemers die voorgeschreven handelingen uitvoeren.

Hiervoor worden specifieke, stereotype vaardigheden verondersteld die nauwelijks veranderen. In post-tayloristische opvattingen over productie-organisatie is daarentegen steeds minder sprake van repetitieve taken en wordt verwacht dat werknemers veel meer zelf vorm geven aan taakuitvoering en dat zij zelf problemen kunnen oplossen. Initiatief, nemen van verantwoordelijkheid, en flexibiliteit zijn noodzakelijke eigenschappen om de voortdurende veranderingen in de organisatie en in het werk te kunnen hanteren.

De toenemende aandacht voor het begrip competentie ten koste van het begrip kwalificatie is een uitdrukking van de nieuwe rol van de werknemer: initiatiefrijk, verantwoordelijk en flexibel.

Het begrip competentie laat zich, aldus Dugué en Maillebouis, klaarblijkelijk goed gebruiken om te omschrijven welke rol de werknemer voortaan moet vervullen. Om als competent erkend te worden moet de werknemer niet alleen over specifieke kennis en vaardigheden beschikken, maar hij moet iets extra's kunnen bieden. Dit 'extra' bovenop de vakspecifieke vaardigheden bestaat uit algemene, brede, persoonsgebonden handelingsgerichte eigenschappen. Eigenschappen die blijkbaar wel binnen het begrip competentie en niet binnen het begrip kwalificatie gepositioneerd kunnen worden.

Behalve van nieuwe opvattingen over organisatievormen is er in toenemende mate sprake van managementstrategieën gericht op risicoreductie voor ondernemingen (Beck, 1986; Nijhof en Streumer, 1994).

Geurts (1989) wijst erop dat in de confrontatie tussen de begrippen kwalificatie en flexibiliteit het beroepsbegrip verwijst naar de institutionele betrekkingen tussen onderwijs en arbeid. Daarin wordt niet het individuele flexibiliteitspotentieel, maar de bovenindividuele bundeling van kennis en kunde centraal gesteld. Rauner (1995) wijst erop dat het beroepsbegrip juist vanwege haar bovenindividuele en institutionele karakter ter discussie komt te staan, op het moment dat het individuele flexibiliteitspotentieel de meeste nadruk krijgt. Bijvoorbeeld in de begrippen competentie en employability (MEZ, 1997). Rauner concludeert vervolgens dat de belangenbehartiging van werknemers gebaat is bij de vaststelling op bovenindividueel niveau van vereiste kwalificaties en daarmee bij de handhaving van het beroepsbegrip.

Om de onzekerheid over toekomstige kwalificatie-eisen te reduceren zijn er vanuit de optiek van personeelsmanagement en wetgever redenen om juist het begrip competentie te hanteren. Door de nadruk te leggen op transferabele capaciteiten -creativiteit, initiatiefrijk, besluitvaardigheid, probleemoplossend vermogen- die op verschillende functies ingezet kunnen worden en tegelijkertijd desinteresse te tonen voor vaardigheden, waardoor werknemers verankerd blijven in een specialistische positie, worden twee effecten verwacht:

1. Interne flexibiliteit: men is niet meer de specialist die uitsluitend in een bepaalde functie of positie werkzaam kan en mag zijn. Anders gezegd: het verkleint de invloed van de beroepsgroep en vergroot de invloed van de bedrijfsmanager.
2. De salariering wordt niet meer vastgesteld volgens de lijnen van beroepskenmerken en exclusieve beroepskwalificaties, maar volgens de lijnen van persoonlijke eigenschappen en specifieke bedrijfscontexten. Met andere woorden: via de lijnen van individuele werknemerspraktijken. Ook de inzet van de Assessment Center Methode, waarin eigenschappen of algemene persoonskenmerken worden vergeleken met specifieke functievereisten, sluit aan op deze ontwikkeling.

In deze managementbenadering worden, aldus Dugué en Maillebois (1994) centrale en collectieve loononderhandelingen vervolgens afgedaan als rigide

en bureaucratisch. Het individu moet zelf met behulp van brede, flexibele persoonseigenschappen de structurele onzekerheid ‘oplossen’.

In selectieprocedures, waarbinnen de onzekerheid over toekomstige kwalificatievereisten de boventoon voert, zal juist de voorkeur gegeven worden aan een op persoonskenmerken en een op specifieke functievereisten gerichte benadering. Voor erkenning en certificering is daarentegen juist het algemene niveau dat uitstijgt boven de bedrijfsspecifieke vereisten het uitgangspunt.

De redenering van Dugué en Maillibouis volgend, zou het erkennen van competenties enerzijds een bevestiging zijn van een streven naar beheersing van onzekerheid en van risicoreductie. Maar tegelijkertijd zou het ook een contradictie zijn. Want competenties zijn, als we de redenering van Dugué en Maillibouis volgen niet erkenbaar, want immers niet te vangen in termen van bovenindividuele en geformaliseerde criteria. De verworven kennis, houding en vaardigheden moeten concreet verschijnen, toonbaar zijn als kwalificaties, willen ze erkend kunnen worden. Het blijven anders hoogst persoonlijke eigenschappen die zich niet laten schikken in een kader of structuur. Maar als het erkennen van verworven competenties enig civiel effect wil hebben dan is een algemene standaard, bijvoorbeeld een kwalificatiestructuur, juist wel noodzakelijk. Anders is er geen sprake van erkenning of resteert er slechts een functiespecifieke erkenning. Het nieuwe post-modernistische managementdenken in termen van competenties als zijnde hoogst individuele talenten en exclusieve persoonskenmerken, staat met andere woorden haaks op het streven naar civiele erkenning van competenties.

De Britse (NCVQ) invulling van ‘qualification’ en ‘competence’ vertoont deels overeenkomst met de in Duitsland gehanteerde begrippen Qualifikation en Kompetenz. Ook met deze laatste begrippen wordt omschreven welke eisen het adequaat kunnen handelen in de beroepspraktijk stelt. Echter met dien verstande dat de invulling van kwalificaties in Duitsland weliswaar sterk door bedrijfsleven (werknemers en werkgevers) en arbeidsmarkt wordt bepaald, maar dat dit bedrijfsleven al van oudsher ook de bredere persoonsvorming tot de taak van het beroepsonderwijs rekent. De zogenoemde ‘Industrialpädagogik’ of ‘Berufspädagogik’ had in het begin van deze eeuw in Duitsland al voet aan de grond (Van den Broek, 1970). Een Nederlands equivalent bestond toen niet en bestaat nog steeds niet.

Tevens valt te constateren dat er in Engeland een beweging gaande is die meer aandacht eist voor de ontwikkeling (input) van kwalificaties, naast de exclusieve gerichtheid van het NCVQ op de vereisten van de arbeidsmarkt (output), (Hodkinson, 1992; Ellis, 1995; Garrick en McDonnald, 1992; Stewart en Hamlin, 1992a, b en 1993). In de Verenigde Staten brengt de introductie van wetgeving betreffende een federale kwalificatiestructuur een beweging op gang richting het vaststellen van arbeidsmarktvereisten (output). Van de leertheoretische (criteriumgevalideerde) benadering treedt vervolgens een verschuiving op naar een meer door de arbeidsmarkt bepaalde invulling van het competentiebegrip (Wills, 1994).

Conclusie:

Competenties zijn de geïntegreerde of samenhangende cognitieve en praktische (sociale, beroepstechnische, methodische) beroepsvaardigheden, waarmee een bepaalde beroepsmatige doelstelling wordt gerealiseerd c.q. een product of resultaat wordt geleverd.

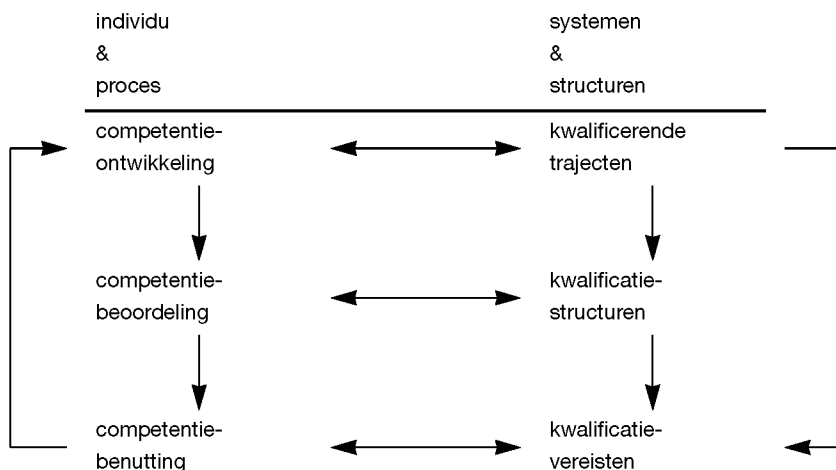
Waar het bij competentiebeoordeling en dus ook bij het erkennen van hoe dan ook verworven competenties om gaat, is de confrontatie van een algemene kwalificatiestandaard met individuele competenties. De confrontatie van twee niveaus: het niveau van de individuele vermogens met dat van de bovenindividuele vereisten in arbeidssituaties.

De begrippen competentie en kwalificatie verschillen van elkaar en vullen elkaar aan.

Ze verschillen qua perspectief. In het begrip competentie staan de procesdimensie en het individu centraal. In het begrip kwalificatie worden systemen en structuren als invalshoek gekozen.

Een beoordelingssysteem dat leerwegaafhankelijk wil zijn, zal met beide perspectieven, met beide werkelijkheden rekening moeten houden.

Schema 2.2 De samenhang tussen de begrippen competentie en kwalificatie



2.5 Input- en outcomes-modellen

In deze paragraaf wordt het onderscheid tussen input- en outcomes-modellen gebruikt om de begrippen competentie en kwalificatie verder te verduidelijken.

Ook standaarden voor competentiebeoordeling worden onderscheiden naar op input enerzijds en op resultaten of outcomes gerichte methoden en standaarden anderzijds (Mansfield, 1990).

Input-modellen zijn gericht op het vaststellen van specifieke, afzonderlijk te benoemen eigenschappen. Een kandidaat die beschikt over de vastgestelde eigenschappen (kennis, houding, vaardigheden) kan volgens de input-benadering als vanzelf adequaat functioneren in de taken en functies waarop die eigenschappen betrekking hebben.

Input-modellen zijn gebaseerd op veronderstellingen over aanleg, kennis en vaardigheden waarover een individu beschikt. In deze modellen wordt ervan uitgegaan dat competenties bestaan uit persoonlijke attributies of kenmerken. Soms wordt er specifiek gerefereerd aan kennis, vaardigheden en attitudes en aan concepten met betrekking tot persoonlijke effectiviteit.

Sommige input-modellen refereren behalve aan algemene begrippen als kennis, vaardigheden en houding meer specifiek aan begrippen als persoonlijke effectiviteit, doorzettingsvermogen, betrokkenheid,

wendbaarheid en andere persoonskenmerken. Hiermee beoogt men het competentiebegrip te verbreden. Niet het contextualiseren, maar het zoeken van algemene persoonseigenschappen die in alle, dus ook in specifieke bedrijfssituaties van belang zijn, staat centraal. Deze input-benadering is met name prominent aanwezig in de Amerikaanse competentieliteratuur. Input-modellen voor beroepenanalyse zijn gebaseerd op de vooronderstelling dat het mogelijk is precies vast te stellen welke eigenschappen noodzakelijk zijn voor bepaalde beroepssituaties. Vervolgens is het een kwestie van het ontwikkelen en het toetsen van die eigenschappen, voordat iemand wordt toegelaten tot een bepaalde baan of functie. Het proces tussen input (persoonlijke eigenschappen van een beroepsbeoefenaar) en output (handelingsresultaten) wordt niet geanalyseerd. Het handelingsproces blijft bijgevolg een 'black box'.

Terwijl input-analyses veelal worden gebaseerd op analyses van de individuele, persoonlijke karakteristieken van individuele beroepsbeoefenaren, zijn outcomes-analyses gericht op een veel breder spectrum van dimensies in de beroepsarbeid.

Outcomes-modellen zijn in tegenstelling tot input-modellen gebaseerd op de veronderstelling dat leren een persoonlijke en individuele ervaring is en dat het standaardiseren van leerprocessen door het hanteren van specifieke leervormen en binnen specifieke leerperioden, niet de meest effectieve manier is om bepaalde leerdoelen te bereiken. Het uitgangspunt van outcomes-modellen is dat individuen hun eigen leerproces sturen op een wijze die past bij hun eigen leerstijl, preferente leervormen en in de tijd en gelegenheid die zij voor dit leren hebben (Jessup, 1995). De outcomes-benadering geldt, aldus Jessup, voor lerenden van alle leeftijden, maar is voor (jong) volwassenen van nog meer belang omdat de individuele verschillen en de verschillen in leermogelijkheden bij hen nog sterker zullen verschillen dan bij jongeren.

Mansfield (1990) onderscheidt heel bewust het begrip outcomes van het begrip output. Output heeft alleen betrekking op de resultaten van beroepsactiviteiten. In output-modellen wordt geen aandacht besteed aan individuele competenties. Kennis, vaardigheden of andere individuele kenmerken worden niet beschreven. Hij benadrukt het belang van individuele competenties, maar plaatst deze wel in hun praktische op toepassing gerichte context. De

resultaten of opbrengsten van competenties in een beroepsmatige context staan bij Mansfield centraal.

De outcomes-benaderingen zijn dynamisch in die zin dat ze rekening houden met veranderingen in de werkorganisatie en de technologie, omdat ze fungeren als een kader voor het identificeren van specifieke vaardigheden die aan de resultaten van het handelen bijdragen.

Deze benaderingen hebben een brede basis. Dat wil zeggen dat ze tevens de interactie tussen de technische en de organisatorische omgeving betreffen. Tenslotte zijn ze gericht op zowel routine-activiteiten als op concepten zoals aanpassingsvermogen, onvoorspelbaarheid, verandering en innovatie.

Een beschrijving van een routine-activiteit in een **input**-benadering zou als volgt luiden:

bedient een kopieerapparaat (een beschrijving van een taak en een impliciet daarbij veronderstelde vaardigheid).

In een **output**-benadering zou dezelfde activiteit als volgt beschreven worden:

reproduceert kopieën van documenten (het resultaat van de handelingen).

De tweede beschrijving betreft geen individueel kenmerk. De beschrijving zou ook op een organisatie betrekking kunnen hebben.

In modellen waarin de **outcomes** centraal staan, wordt behalve aan specifieke individuele kennis en vaardigheden veel aandacht besteed aan proces-, context- en handelingsresultaten.

Mansfield (1990) kent aan outcomes-modellen de volgende kenmerken toe:

- a) Outcomes-modellen zijn gebaseerd op beschrijvingen van **doel, proces en resultaten** van arbeidshandelingen. Ze beperken zich niet tot alleen een beschrijving van kennis, vaardigheden of andere individuele kenmerken.
- b) Ze hebben een brede basis in die zin dat ze ook een analyse omvatten van de interactie tussen de technische beroepsrol en de organisatorische (en beroeps-) **context**.
- c) Outcomes-modellen zijn **dynamisch**. Ze omvatten ook veranderingen in de arbeidsorganisatie en technologie, omdat ze als een raamwerk fungeren, waarmee vaardigheden gespecificeerd worden die bijdragen aan de arbeidsresultaten.

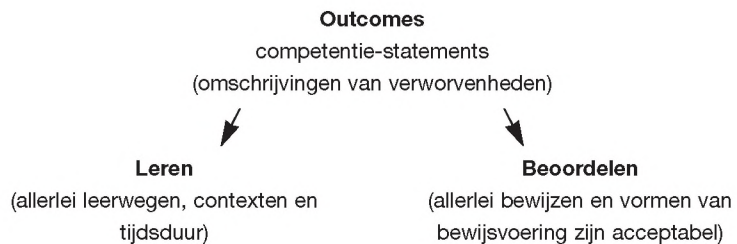
- d) Outcomes-modellen hebben zowel betrekking op algemene, meer **abstracte** competenties zoals adaptief vermogen, veelzijdigheid, flexibiliteit, creativiteit en innovatief vermogen als op **routinematige** activiteiten.

De consequenties van het door Mansfield en Mitchell (1996) ontwikkelde outcomes-model voor standaard-/criteria-ontwikkeling worden in hoofdstuk 6 uitgebreider behandeld.

Jessup (1995) gebruikt in zijn outcomes-model de term competentie-statements. Dit zijn definities van vermogens die noodzakelijk zijn om te presteren volgens een erkende standaard. Wat er in deze standaard geëist wordt, is voortdurend in discussie en wordt dus telkens opnieuw vastgesteld, aldus Jessup ²⁾. De competentie-statements kunnen in principe op alle mogelijke handelingsdomeinen zijn gebaseerd.

Competentie-statements kunnen zowel algemene vermogens als beroeps-specifieke vaardigheden omvatten. Ze vormen enerzijds de basis voor eindtermen voor opleidingstrajecten c.q. de gewenste outcomes van die trajecten. Anderzijds zijn ze de basis voor beoordelingscriteria, waarmee hoe dan ook verworven competenties beoordeeld kunnen worden.

Schema 2.3 Jessups outcomes-model



(Bron: Jessup, 1995, p. 36)

Outcomes- en input-modellen vergeleken

De verschillen tussen outcomes-modellen en input-modellen en worden verhelderd in schema 2.4. De omschrijvingen zijn ontleend aan definities die in Engeland gehanteerd worden voor het beschrijven van competenties

(Mansfield, 1990), aan de omschrijvingen uit de publicatie *Mini-format Plus* (Streumer, 1995) en aan de Wet Educatie Beroepsonderwijs (MOCW, 1995a).

Uit onderstaand schema (2.4) blijkt dat met name de verwijzing naar doelen en resultaten van beroepsarbeid bij outcomes-modellen een centrale rol speelt.

Schema 2.4 Input- en outcomes-omschrijvingen van beroepscompetenties

<i>Omschrijvingen van beroepscompetenties in termen van input</i>	<i>Omschrijvingen van beroepscompetenties in termen van outcomes</i>
<p>Competenties zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> — kennis en het gebruik van kennis; — vaardigheden; — attitudes. 	<p>Competenties bestaan uit drie functionele aspecten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. competenties die bijdragen aan het centrale doel van de organisatie of het beroep; 2. competenties die bijdragen aan de creativiteit en verbetering van systemen; 3. competenties die bijdragen aan het onderhoud en de efficiency van de organisatie, die verzekeren dat de organisatie functioneert.
<p>Competentie bestaat uit het bezit van vaardigheden, kennis en attitudes om succesvol als persoon te kunnen functioneren.</p>	<p>Competenties bestaan uit vier met elkaar samenhangende componenten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. taskskills (routinematig, waarneembaar c.q. direct observeerbaar); 2. contingency-management skills (omgaan met storingen en onvoorspelbaarheid); 3. task-management skills (coördineren van macrosystemen, organiseren van het werk in specifieke situaties); 4. role-job-environment skills (omgaan met eisen uit de arbeids-, sociale en maatschappelijke omgeving, met ecologische en veiligheidsrisico's en het hanteren van vrije ruimte in taken en opdrachten) <p>(Mansfield, 1990; Mansfield en Mitchell, 1996).</p>
<p>Competentie bestaat uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> — beroepsvaardigheden; — transferabele sleutelkwalificaties; — het vermogen om kennis en vaardigheden naar nieuwe situaties te transfereren; — persoonlijke effectiviteit. 	
<p>Een competentiebeschrijving bestaat uit:</p> <ul style="list-style-type: none"> — een beschrijving van functioneringsdomeinen; — de vaardigheden, kennis en inzichten die voorwaardelijk zijn voor functioneren in deze domeinen. <p>(Mansfield, 1990).</p>	
<p>De 'geboden kwalificatie' bestaat uit de onderwijsoutput en is geformuleerd in termen van kennis, houding en vaardigheden (Mini-format Plus).</p>	
<p>Een deelkwalificatie is een combinatie van eindtermen. Eindtermen zijn kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht, vaardigheden en in voorkomende gevallen beroepshoudingen (WEB).</p>	

- De pleitbezorgers van outcomes-modellen noemen de volgende voordelen:
- Door de doelen van de beroepsarbeid als uitgangspunt te kiezen, wordt de onderzoeker in de opeenvolgende stappen van een beroepenanalyse steeds gedwongen de analyseresultaten terug te koppelen naar deze doelen of naar de te realiseren producten en/of diensten. De herkenbaarheid van de competenties die op deze analyse gebaseerd worden, zal hierdoor toenemen (Mansfield, 1990).
 - Een op outcomes gebaseerde standaard is niet gebonden aan één bepaalde vorm van educatie of training (leerwegaafhankelijk). Ze kan tegemoet komen aan de wensen van individuen om hun verworven competenties erkend te krijgen, ongeacht het soort educatie en training dat ze volgden. Dit zou het mogelijk kunnen maken in de ene bedrijfstak verworven competenties erkend te krijgen op basis van beoordelingsstandaarden (kwalificatievereisten) uit andere (aanverwante) bedrijfstakken. Met als gevolg dat het eenvoudiger wordt om binnen en tussen bedrijfstakken van loopbaan te veranderen. Dit impliceert dat criteria zowel gebaseerd worden op bedrijfstak- en functiespecifieke als op bedrijfstak- en functie-overschrijdende competentievereisten.
 - Het omschrijven van de doelen, de outcomes van leertrajecten voorkomt dat het leertraject te veel gereguleerd wordt. Omdat er zeer uiteenlopende wegen zijn om dezelfde competentie te ontwikkelen, is het, vanuit het perspectief van resultaatbeoordeling, niet effectief om het leertraject zelf te beoordelen. De aandacht voor leerprocessen is vooral gericht op het aansluiten bij individuele behoeften en mogelijkheden. Dit vanuit de gedachte dat er meerdere opleidingstrajecten en ervaringsbronnen tot het gewenste resultaat kunnen leiden. “It is rather like giving someone you love the space to grow and develop rather than smothering them.” (Ellis, 1995, p. 86). Veelvormigheid van leertrajecten wordt in deze opvatting gecombineerd met éénvormigheid in de standaard waarmee leerresultaten beoordeeld worden.
 - Outcomes-modellen zijn vooral gericht op wat mensen in de handelingspraktijk kunnen realiseren. Dit betekent dat ook competentie-aspecten als praktische kennis en tacit knowledge meetellen bij de beoordeling van verworven competenties.
 - Ellis (1995) concludeert dat in de outcomes-benadering een brede visie op menselijk potentieel wordt gehanteerd. In het verlengde hiervan stelt Moonie (1993) dat outcomes-modellen verborgen talent tevoorschijn halen en individuele ontwikkelingsmogelijkheden maximaliseert. Door de

eigen wijze van competentie-ontwikkeling te erkennen, krijgen meer mensen de kans om aan competentiestandaarden te voldoen.

Een nadeel van uitsluitend op outcomes gerichte modellen is dat de rol van kennis, van cognitieve aspecten onderbelicht blijft (Wolf, 1990; 1994).

Outcomes worden geformuleerd in termen van resultaten en van beroepsvereisten. Er wordt niet of nauwelijks verwezen naar competentie-**ontwikkeling**. Dit bemoeilijkt wellicht de communicatie met het educatieve systeem. De rol van cognitieve aspecten wordt in de outcomes-benadering niet ontkend, maar voorondersteld aanwezig te zijn ook in de dagelijkse handelingspraktijk. Ditzelfde geldt voor competentie-ontwikkeling.

Kennis en inzicht staan in de outcomes-benadering niet los van prestaties. Het hanteren van kennis is weliswaar een cognitieve vaardigheid, maar evengoed ook een vaardigheid die gestuurd wordt door het gewenste resultaat en het door de lerende ervaren handelingsverloop. Declaratieve (weten wat) en procedurele (weten hoe) kennis zijn in de handelingspraktijk dan ook altijd tegelijkertijd aan de orde.

In outcomes-modellen stelt de educatieve sector niet haar eigen doelstellingen vast. Doelstellingen van beroepsgerichte educatieve trajecten worden bepaald door hun omgeving, respectievelijk overheid en sociale partners.

Kwalificaties zijn richtinggevende (normatieve), veelal formeel (in een landelijke standaard) vastgelegde uitspraken over en criteria voor de kwaliteit van het vereiste handelen. Criteria die een voorspellende waarde pretenderen te hebben: van een persoon die een bepaalde specifiek omschreven kwalificatie bezit, wordt verwacht dat deze de daarbij veronderstelde competenties op een adequate wijze in de beroepspraktijk kan inzetten.

Kwalificaties zijn inhoudelijke constructen die beschrijven en voorspellen.

Deze voorspellende pretentie wordt gebaseerd op een analyse van het handelings- of arbeidsdomein, waarop de voorspelling betrekking heeft. Wat achteraf moet blijken, is de validiteit van de omschrijving: of individuen waaraan een bepaalde kwalificatie werd toegekend ook inderdaad succesvol blijken te handelen in en vorm geven aan maatschappelijke of beroeps-situaties. Daarbij wordt in outcomes-modellen benadrukt dat het gaat om doelen en resultaten en om de relatie tussen beroepsrol en beroepscontext. Deze modellen wijzen ook op de tijdelijkheid van kwalificaties en op de relevantie van zowel beroepsspecifieke als algemene competenties.

Kwalificaties zijn relationele constructen en moeten gedefinieerd worden in de verhouding tussen het individu en zijn context, zijn maatschappelijke,

arbeids- en privé-omgeving. Naar de mate immers waarin het individu in staat is handelend om te gaan met een min of meer afgegrensde situatie, deze vorm te geven en te beheersen, is er meer sprake van een kwalificatie (Hövels, 1993).

In input-modellen daarentegen worden alleen die competenties vastgesteld, waarvan verondersteld wordt dat zij direct van belang zijn voor het uitvoeren van arbeidsactiviteiten.

Behalve het relationele, contextuele karakter van kwalificaties wordt in outcomes-modellen ook het **relatieve** karakter van een eenmaal vastgestelde kwalificatie benadrukt. Immers als er zich wijzigingen in de maatschappelijke, arbeids- en privé-omgeving voordoen, zal er ook een verandering in vereiste kwalificaties optreden.

De verschillen tussen input- en outcomes-modellen zijn onderstaand met een aantal steekwoorden samengevat:

Input-modellen

Arbeid:

- analyse van arbeidsactiviteiten, met als resultaat:
 - omschrijvingen van persoons-eigenschappen (kennis, vaardigheden, attitudes)
 - één dimensionaal/statisch

Leren:

- leren is vooral overdracht en instructie;
- kennis, vaardigheden, houding als afzonderlijk te onderwijzen en te trainen entiteiten.

Standaarden:

- criteriumgeoriënteerd
- (persoons)eigenschappen.

Outcomes-modellen

Arbeid:

- analyse van arbeidshandelingen, -context, -resultaten met als resultaat:
 - beschrijving van (kern)-competenties; operationele, transfer- & gecontext-tualiseerde vaardigheden
 - iteratief/dynamisch

Leren:

- veelvormig situationeel & probleemgericht leren;
- integratie van cognitieve & handelingsvaardigheden.

Standaarden:

- criteriumgevalideerd
- cognitieve handelingsvaardigheden en handelingsresultaten.

2.6 Conclusie

In deze studie staan twee begrippen centraal in de beschrijving van het proces van standaardsetting en competentiebeoordeling. De begrippen competentie en kwalificatie.

Competenties:

De vermogens (cognitieve vaardigheden en handelingsvaardigheden) van een **individu** die hem of haar in staat stellen op een adequate wijze taken uit te voeren, oplossingen te vinden en te realiseren in de dagelijkse handelingspraktijk. In deze studie betreft competentie met name beroepscompetentie en de handelingspraktijk met name arbeidssituaties.

Kwalificaties:

Het geheel van geformaliseerde competentievereisten dat in arbeidssituaties gesteld wordt om met gewenst resultaat arbeidstaken uit te voeren en oplossingen voor uiteenlopende problemen in de arbeidssituaties te vinden en te realiseren. Kwalificaties normeren de afstemming tussen gevraagde en vereiste kwalificaties en de door een individu verworven competenties. In deze zin zijn het niet per se kenmerken van individuen (Hövels, 1993; Van Hoof en Dronkers, 1980) hoewel individuen wel kwalificaties (de formele bevestiging van competentie) kunnen bezitten. Een kwalificatie wordt toegekend in de vorm van een certificaat of diploma.

EVK speelt zich af op het raakvlak van de op de arbeidsmarkt gevraagde kwalificaties en de bij een individu beschikbare competenties. In de veel gehanteerde omschrijving van het begrip kwalificatie van Van Hoof en Dronkers (1980) is sprake van aangeboden en gevraagde kwalificaties. In plaats van aangeboden kwalificaties wordt in deze studie gekozen voor het begrip competentie. De gevraagde kwalificaties worden aangeduid met de term kwalificaties.

Door deze twee begrippen te hanteren, benadrukken we dat het gaat om individuele vermogens (competenties) naast de geformaliseerde en gestandaardiseerde vereisten van de beroepspraktijk (kwalificaties).

Door het onderscheid in competenties en kwalificaties wordt ook ruimte gecreëerd voor het expliciet benoemen van informeel verworven competenties.

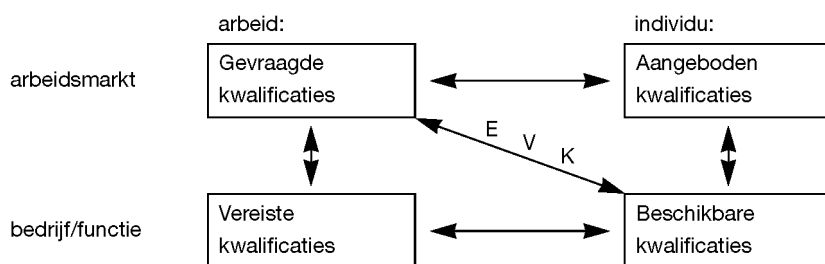
In het schema van Hövels (schema 2.1) wordt gesproken over aangeboden en beschikbare kwalificaties vanwege het verschil, de rek, tussen aangeboden

formele kwalificaties en feitelijk beschikbare vermogens. Hövels wijst erop dat een individu meer competenties kan hebben verworven dan in formele kwalificatie tot uitdrukking komt. Hövels noemt de feitelijk aanwezige vermogens beschikbare kwalificaties.

Omdat kwalificaties in de hier gehanteerde optiek betrekking hebben op formele diploma's en certificaten, is het verwarrend om voor de feitelijke niet formeel vastgestelde vermogens van een individu ook het begrip kwalificatie te hanteren. In plaats van beschikbare kwalificaties uit het schema van Hövels wordt in deze studie het begrip beschikbare competenties gehanteerd ³⁾.

Het schema van Hövels zou aldus geamendeerd kunnen worden:

Schema 2.5 Relaties tussen kwalificaties en competenties



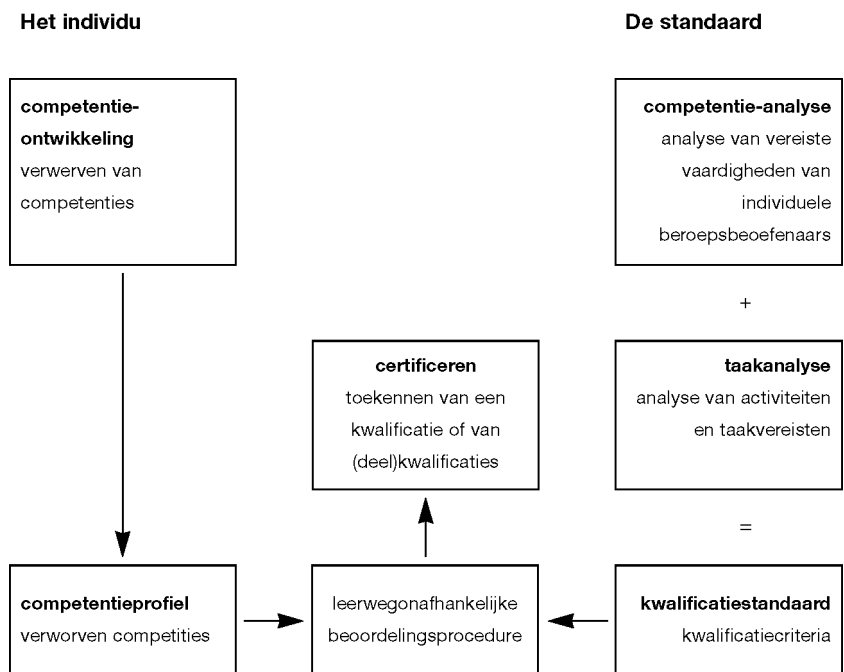
Een individu verwerft een kwalificatie (het formele bewijs), een erkenning, als blijkt dat hij/zij beschikt over de competenties die voldoen aan de in de kwalificatiestandaard gestelde eisen (de gestandaardiseerde, geformaliseerde door sociale partners, gelegitimeerde kwalificatievereisten). De eisen uit de kwalificatiestandaard, oftewel de kwaliteitsnormen die aan competenties gesteld worden, noemen we kwalificatiecriteria. De gestandaardiseerde, geformaliseerde en gelegitimeerde kwalificatiecriteria worden gehanteerd voor het beoordelen van (hoe dan ook) verworven competenties.

Competentie, kwalificatiecriteria en certificering

Voor het vaststellen van de standaard, de kwalificatiecriteria hanteren we een op de outcomes van arbeidshandelen gerichte analyse. In outcomes-benaderingen gaat het zowel om arbeidsactiviteiten, arbeidshandelingen en arbeidsresultaten als om individuele, persoonsgebonden vermogens en eigenschappen die noodzakelijk zijn voor het bereiken van die arbeidsresultaten.

Competenties zijn waarneembaar als ze verschijnen in de vorm van handelingen en handelingsresultaten of producten en activiteiten. Teneinde kwalificatiestandaarden zowel te baseren op een analyse van handelingen als op de daarvoor benodigde competenties, stelt Mansfield voor om te spreken over outcomes. Outcomes betreffen dus niet alleen de vaktechnische vaardigheden maar ook algemene vermogens (sociale, communicatieve probleemoplossende vaardigheden). Ze worden geanalyseerd en beschreven binnen specifieke contexten en in relatie tot opbrengsten en resultaten van het handelen. De outcomes van beroepsarbeid vormen in deze benadering de basis voor de kwalificatiestandaard, respectievelijk kwalificatiestructuur (schema 2.6).

Schema 2.6 *Competentie-ontwikkeling, vaststellen van vereiste kwalificaties en certificeren*



In schema 2.7 is tenslotte het omzettingsproces van competenties naar kwalificaties ideaaltypisch samengevat in een drietal stappen.

Schema 2.7 Van (niet-erkende) competenties naar (erkende) kwalificaties

Niet-erkend:

1. Ervaringen van individuen worden systematisch geïnventariseerd, gerubriceerd en uitgedrukt in vermogens waarmee zij op adequate wijze taken uitvoerden, oplossingen konden vinden en realiseerden in de dagelijkse handelingspraktijk, c.q. arbeidssituatie. De aldus omschreven vermogens noemen we **competenties**.



Beoordelen:

2. De competenties worden vergeleken met vereisten (kwalificatiecriteria) die in specifieke beroepscontexten aan vergelijkbare handelingen en taken worden gesteld. Dit resulteert in een beschrijving van de beroepsvereisten waaraan dat individu voldoet.



Erkend:

3. Op basis van de beoordeling kan vervolgens worden vastgesteld in hoeverre er sprake is van een **kwalificatie**. Te weten competenties waarvan is gebleken dat zij voldoen aan de vooraf geformuleerde en door het bedrijfsleven vastgestelde kwalificatiecriteria.

Het proces van beoordeling en erkenning is een proces van toewijzing en labeling. Een competent individu krijgt een kwalificatie toegewezen. En omdat een kwalificatie op zichzelf voor derden nog niet herkenbaar is, geen communicatief vermogen heeft, wordt ze geconcretiseerd in een certificaat of diploma. De effectiviteit van deze toewijzing, dat wil zeggen het individuele en maatschappelijke nut van een certificaat en daarmee van het hele proces van beoordeling en erkenning, staat centraal in het volgende hoofdstuk.

Noten hoofdstuk 2

- 1) NCVQ is in 1997 samengevoegd met de School Curriculum and Assessment Authority in het QCA: Qualifications and Curriculum Authority.
- 2) De verantwoordelijkheid voor het vaststellen van de standaard is eveneens een kwestie van afspraak. Jessup, maar ook anderen (Mansfield en Mitchell, 1996; Burke, 1995; Wills, 1994) wijzen erop dat er een positief verband is tussen enerzijds het vertrouwen in en het gebruik van een standaard (effectiviteit) en anderzijds de mate van verantwoordelijkheid voor, de feitelijke invloed op het ontwikkelen van die standaard (ownership) en de functionaliteit van de standaard voor het realiseren van organisatiedoelen, c.q. doelen op het vlak van personeelsontwikkeling:

(e) effectiviteit = (o) ownership + (f) functionaliteit

- 3) Het is de vraag of, analoog aan de omzetting van beschikbare kwalificaties in beschikbare competenties, niet ook het begrip 'vereiste kwalificaties' ingeruild zou moeten worden voor 'vereiste competenties', om ook hiermee het verschil duidelijk te maken tussen de op de arbeidsmarkt gevraagde formele kwalificaties en de in de beroepspraktijk op bedrijfsniveau feitelijk gevraagde vermogens.

De vraag, die nu niet aan de orde maar wel relevant is, is of deze extra, feitelijk gevraagde bedrijfsspecifieke eisen op de één of andere wijze ook in standaarden, in kwalificatiestructuren opgenomen kunnen worden. Het geconstateerde gebrek aan algemene op transfer en mobiliteit gerichte vermogens in de formulering van de huidige kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs (Blokhuys en Van Zolingen, 1997), lijkt erop te duiden dat er in elk geval mogelijkheden zijn om dit meer en beter te doen.

3 Certificering en de samenhang tussen onderwijs en arbeid

3.1 Inleiding

Certificatie-drang, certificatie-dwang, diploma-samenleving, diploma-inflatie, diploma-gekke, diploma-spiraal... Beoordelaars en beoordelingsdeskundigen schijnen weinig positieve waardering te hechten aan hun product. De woorden certificatie-vreugde of diploma-enthousiasme worden zelden gehoord. De woorden uitslagenroes en afstudeerfeest zijn vooral een uitdrukking van het gelukzalige gevoel dat de diplomering achter de rug is. Negatieve connotaties bij certificatie en examens gaan merkwaardig genoeg samen met een voortdurend streven naar het verkrijgen van nog meer diploma's en certificaten ¹⁾. Het verwerven van een certificaat gaat steevast vergezeld van een gelukwens.

Certificering wekt blijkbaar tegenstrijdige gevoelens op. De spanning tussen de wensen van het individu en de eisen van de samenleving is bij certificering heel direct voelbaar. Individuen worden gedwongen te balanceren tussen het moeten voldoen aan door anderen gestelde kwaliteitsnormen en de noodzaak om met het oog op eigenbelang veel te investeren, teneinde te voldoen aan die normen.

In dit hoofdstuk worden verschillende functies van certificering behandeld: Ten eerste de afstemmings- of communicatieve functie van certificaten en diploma's. Het gaat daarbij met name om de afstemming en communicatie tussen arbeid en onderwijs.

Het tweede deel van dit hoofdstuk handelt over drie andere functies van certificering. We duiden ze aan met een drietal metaforen: het certificaat als belegging, als bewijs van goed gedrag en als verzekeringspolis.

3.2 Certificatie en de afstemming tussen onderwijs- arbeid: plannen, segmenteren, flexibiliseren

Het arbeidssysteem is continu aan verandering onderhevig en daarmee kunnen ook kwalificatie-eisen snel veranderen (Van Hoof, 1987; Hövels, 1989; Brandsma, 1993). Dit veronderstelt een permanent aanpassingsproces van vraag naar en aanbod van competenties. In deze paragraaf staat de vraag centraal welke functie, vanuit een theoretisch perspectief, leerweg-onafhankelijke beoordelingsprocedures, gericht op het erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties, kunnen hebben in dit permanente aanpassingsproces.

Er zijn meerdere invalshoeken om dit aanpassingsproces in beeld te brengen en aanpassingsstrategieën te ontwikkelen. In planningsbenaderingen wordt verondersteld dat informatie over de vraagkant gebruikt kan worden voor de kwalitatieve en kwantitatieve planning van de output van het onderwijssysteem.

Segmenteringstheorieën wijzen echter op de permanente veranderingen in de vraagzijde van de arbeidsmarkt waardoor plannen op basis van informatie over de vraagkant bemoeilijkt wordt. In de segmenteringsbenadering wordt getracht de vraagkant van de arbeidsmarkt te analyseren. Ze vraagt onder meer aandacht voor het bestaan van beroepsdeelmarkten.

Benaderingen die gericht zijn op het flexibiliseren van zowel de vraag als het aanbod van competenties benadrukken de samenhang en wederzijdse aanpassing. In deze benaderingen staan de individuele actoren, het microniveau, centraal. Er zijn weliswaar landelijke kwalificatievereisten, maar die worden regionaal gehanteerd in een vorm van decentraal uitgevoerde beoordeling. Decentrale, regionale afstemming tussen onderwijs en arbeid vormt in deze benadering sowieso een belangrijk ingrediënt.

Zoals we zullen zien is bij de laatst genoemde benadering certificering minder rechtlijnig en eendimensionaal. Of een kandidaat beschikt over de vereiste competenties wordt minder afhankelijk gesteld van het volgen van een specifieke opleiding. De rol van diploma's en certificaten op zichzelf staat in vergelijking met de directe planningsbenadering minder centraal.

In plaats daarvan gaat het om de permanente ontwikkeling en afstemming van competenties op de veranderingen in het arbeidssysteem. In de flexibiliteitsbenadering gaat het minder om de vraag of een individu een bepaald diploma bezit, maar vooral om de vraag of een individu in staat is en

in staat gesteld wordt competenties te ontwikkelen. Zij stelt het leren en het resultaat van leertrajecten centraal.

3.2.1 Het certificaat als voertuig voor communicatie tussen arbeid en onderwijs

Certificatie is een proces waarbij het behalve om het vaststellen van kwaliteit ook gaat om het verlenen van een door betrokken sectoren en overheden gelegitimeerd schriftelijk bewijs van erkenning. Aan dit bewijs kunnen rechten worden ontleend uiteenlopend van toelating tot een beroepsgroep, plaatsing op een bepaald niveau in een functieclassificatie of belonings-systeem tot aanname op een vervolgopleiding.

De erkenning en daarmee de waarde of generaliseerbaarheid van een certificaat, heeft een bredere geldigheid, naarmate de belanghebbenden en hun maatschappelijke organisaties intensiever zijn betrokken bij het vaststellen van de criteria voor beoordeling en het legitimeren van de gevolgde procedure (Beaumont, 1996).

In het algemeen genieten door de overheid gelegitimeerde certificaten een bredere erkenning dan particuliere certificaten. De betekenis van certificaten en diploma's kan verschillen, al naar gelang de culturele achtergronden en politieke keuzes die in de betreffende samenleving gemaakt worden. Het feit dat in de Verenigde Staten nauwelijks sprake is van door de overheid erkende certificaten (Wills, 1994), terwijl die certificaten toch een brede maatschappelijke erkenning genieten, illustreert deze stelling. Het algemeen belang en de bescherming van individuen wordt in de VS niet door de overheid gewaarborgd, maar door rechters middels juridische procedures over de kwaliteit en rechtmatigheid van certificatieprocessen.

Of de overheid nu wel of niet een certificeringsproces legitimeert, doet weinig af aan het feit dat aan certificatie rechten kunnen worden ontleend. Het niet toekennen van een certificaat betekent tegelijkertijd dat aan een individu bepaalde rechten ontzegd worden. Aan het beoordelen en op basis daarvan certificeren worden dezelfde eisen gesteld die in een samenleving sowieso gelden ten aanzien van het verdelen van rechten en kansen. De effecten van certificatie blijken te verschillen naar branche, naar beroepsniveau en naar sociaal-economische positie. Ze zijn voor een belangrijk deel afhankelijk van afspraken tussen verschillende actoren over relevant geachte competenties, over verantwoordelijkheden en over

consequenties (rechten en plichten) die betrokkenen aan certificatie willen verbinden.

De effecten van certificatie en dus ook van EVK en leerwegaafhankelijke beoordeling, zijn beïnvloedbaar en stuurbaar. Onder meer door cao- en andere afspraken tussen sociale partners, overheid en onderwijsveld.

Omdat er veel belangen gemoeid zijn met certificeren, hebben vragers en aanbieders, c.q. werkgevers en werknemers, belang bij een gemeenschappelijk begrippenkader waarmee zij over competenties kunnen communiceren. Dit begrippenkader vinden we in een landelijke standaard, waarin de in het bedrijfsleven gestelde competentie-eisen zijn beschreven. Deze standaard is door de sociale partners gelegitimeerd en door de overheid formeel vastgesteld. De landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroeps- onderwijs is ontwikkeld om onder meer deze communicatieve functie te vervullen.

Certificaten en diploma's, die op basis van deze standaard verstrekt worden, vormen een belangrijk medium voor een effectieve communicatie. Ze verwijzen immers naar bepaalde competenties. Door de betekenis die aan een bepaald certificaat toegekend wordt zo eenduidig mogelijk te formuleren, kunnen sociale partners en overheid de communicatie over competenties verbeteren. Dit neemt niet weg dat er een tendens is dat niet alleen diploma's als screening device worden gehanteerd. Als gevolg van economische herstructurering, veranderingen in productiewijzen en nieuwe technologieën zullen volgens Colardyn (1990) naast het initiële onderwijsdiploma ook andere selectiecriteria (opnieuw) een grotere rol gaan spelen op de arbeidsmarkt. "Moreover, the diploma is hardly an indicator of the skills of the population. Since it is still confined to the sphere of formal education and is not an accurate measure of the full range of an individual's personal and professional competence." (Colardyn, 1990, p. 5).

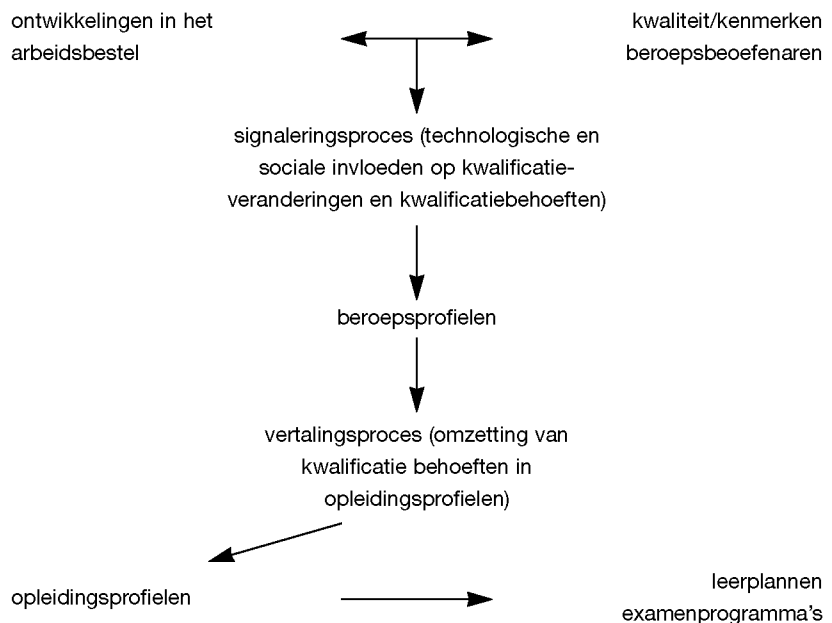
3.2.2 Plannen

De inhoud en de duur van opleidingstrajecten wordt in de **plannings- benadering** rechtstreeks afgeleid uit de gegeven vraag naar competenties. Door de vraag naar competenties zo effectief mogelijk in beeld te brengen, wordt getracht de communicatie tussen arbeids- en onderwijssysteem over vereiste competenties te optimaliseren. Een effectieve vaststelling van de inhoud van de vereiste competenties zal, zo is de veronderstelling, ertoe leiden dat het onderwijssysteem studenten aflevert met juist die competenties, waaraan de vraagkant behoefte heeft.

Om deze rechtstreekse koppeling tussen onderwijs- en arbeidsbestel te realiseren, werden planningsmethoden ontwikkeld. Deze methoden beogen een kwantitatieve koppeling op basis van manpower-planning en een kwalitatieve, inhoudelijke koppeling op basis van beroepsprofielanalyses en curriculumplanning (Van Hoof, 1987). Voor certificering en leerweg-onafhankelijke beoordeling is met name de kwalitatieve koppeling relevant. De validiteit van kwalitatief-inhoudelijke planningsmethoden wordt grotendeels bepaald door de vraag of voortdurend aan verandering onderhevige competentie-eisen adequaat zijn vertaald in kwalificatiecriteria.

De inhoudelijke planningsmethode zoals in de jaren tachtig door het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen aanbevolen en bijvoorbeeld in de Mantelprojectmethode gehanteerd, is vooral gericht op het verbeteren van de communicatie tussen arbeids- en onderwijssysteem. Een systematische beroepen- en functie-analyse verbetert de communicatie over de inhoud van eindtermen en daarmee over de waarde van diploma's en certificaten. Op deze wijze beoogt men de aansluiting tussen opleidingen en bedrijven te verbeteren (Van Wieringen, 1984; MOW, 1985; Vlaskamp en Hövels, 1980).

Schema 3.1 Inhoudelijke planningsmethode ten behoeve van aansluiting onderwijs-arbeid



Bovenstaand schema is afkomstig uit een notitie van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985): *Beroepsprofiel en leerplanontwikkeling: Concept-beleidsnotitie over de onderwijskundige concretisering van een deel van de 'Wagner-afspraken'*. De stadia zijn ook terug te vinden in de Mantelprojectmethode die ten grondslag ligt aan veel eindtermendocumenten in het secundair beroepsonderwijs (PCBB, 1983; De Bruijn c.s., 1991; Moerkamp en Onstenk, 1991; Brandsma, 1993).

De wijze, waarop planningsmethoden zijn geoperationaliseerd, is veel bekritiseerd. Deze kritiek betreft veelal de eendimensionale wijze waarop de relatie tussen onderwijs- en arbeidssysteem is gedefinieerd. Er wordt een rechtstreekse koppeling tussen onderwijs- en arbeidssysteem verondersteld, waarbinnen het mogelijk zou zijn om “op betrekkelijk eenduidige manier aan te geven welke functies bij welke opleidingen behoren, zodat een vergelijking hetzij in numerieke, hetzij in meer inhoudelijke termen zinvol wordt.” In dit model wordt de relatie tussen onderwijs- en arbeidssysteem voorgesteld als “een stelsel van min of meer exclusieve bindingen tussen (beroeps)-opleidingen en beroepen in het arbeidssysteem. Iedere (beroeps)opleiding wordt geacht een eigen ‘domein’ te hebben van beroepen in het arbeidssysteem, terwijl iedere beroeps categorie in het arbeidssysteem specifiek rekruteert uit een bepaalde opleiding.” (Van Hoof en Dronkers, 1980, p. 23). Standaarden voor het beoordelen en erkennen van competenties zouden vanuit deze optiek direct afgeleid kunnen worden van de activiteiten die het meest voorkomen, dan wel van het meeste belang zijn in een specifiek beroep.

De belangrijkste kritiekpunten op het planningsmodel zijn volgens Van Hoof (1987) het statische en eendimensionale karakter. Veranderingen in het arbeidssysteem worden verwaarloosd en substitutieprocessen, waardoor bepaalde opleidingen voor meerdere beroepsdomeinen relevant zijn, worden miskend. Leerlingen met dezelfde kwalificaties komen in uiteenlopende beroepen en functies terecht. Naast substitutie wordt in dit verband ook gesproken over flexibele benutting (Van Hoof en Dronkers, 1980) of over mobiliteit (De Grip, 1987). In de planningsbenadering wordt ook geen aandacht besteed aan de invloed van organisatieprincipes en van sociaal-normatieve aspecten op de inhoud van competenties en kwalificaties. Met name dit laatste kritiekpunt is voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria van wezenlijk belang.

Een ander aspect van de kritiek op de directe planningsbenadering betreft het type informatie dat beschikbaar komt: een uitgebreid overzicht van activiteiten van beroepsbeoefenaren in een bepaalde bedrijfstak. Informatie over activiteiten levert echter nog geen informatie over competenties die noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van die activiteiten.

De informatie over activiteiten in een tweede, veelal niet empirisch onderbouwde, 'vertaalconcept' moet worden omgezet in informatie over de gevraagde kwalificaties.

Vanuit een beoordelingsperspectief lopen we, met andere woorden, aan tegen een vertaalprobleem: activiteiten moeten worden vertaald in competenties die noodzakelijk zijn om die activiteiten te kunnen uitvoeren en in kwalificatiecriteria om te kunnen beoordelen. Anderen hebben erop gewezen dat een eenduidige omschrijving van het begrip kwalificatie en competentie, noodzakelijk is om dit vertaalprobleem op te lossen (Stewart en Hamlin, 1992a en b; Hövels, 1993; Nijhof, 1993).

Op basis van een expertbevraging concludeert Brandsma (1993), dat de methoden voor de constructie van beroepsprofielen die in het planningsmodel gebruikt worden, geen rekening houden met de segmentering van de arbeidsmarkt en met vervagende grenzen tussen deelmarkten. Door beroepsloopbanen van ex-leerlingen in beeld te brengen zou dit kunnen worden ondervangen. Daarbij zou expliciet een onderscheid gemaakt moeten worden tussen beginnende beroepsbeoefenaars en experts. De methoden die binnen het planningsmodel gehanteerd worden, richten zich volgens Brandsma te veel op intrede- of op startfuncties. De in een landelijke standaard opgenomen kwalificatievereisten betreffen bijgevolg alleen die competenties die van belang zijn voor de inzetbaarheid direct na het verlaten van de opleiding.

In de planningsbenadering wordt verondersteld dat diploma's en certificaten het exclusieve resultaat zijn van een school, door de overheid erkend, opleidingstraject. Diplomerings- en certificering als vorm van permanente competentie-ontwikkeling komt niet in beeld, doordat er enerzijds een waterscheiding aangebracht wordt tussen formele, reguliere en door de overheid bekostigde leertrajecten en de arbeidssituatie en anderzijds een exclusieve relatie verondersteld wordt tussen opleiden en afsluitende examinering en diplomerings- en certificering anderzijds.

3.2.3 Segmenteren

Segmenteringstheorieën zijn gericht op het structureren van de arbeidsmarkt in verschillende bedrijfs- en beroepssegmenten. Segmenteringstheorieën benadrukken daarbij het aspect kwalificatiebenutting. Met andere woorden: de vraagzijde bepaalt de aansluitingsgraad, de relevantie van aangeboden kwalificaties.

Van Hoof (1987) geeft aan dat segmenteringstendities voortkomen uit reacties op kwalificatie- en beheersingsproblemen die bedrijven ondervinden. Kwalificatieproblemen kunnen aanleiding vormen voor bedrijfsinterne deelmarkten en ze liggen ook ten grondslag aan beroepsgecentreerde segmenteringsprocessen.

De beperkingen die samenhangen met bedrijfsinterne kwalificering, immers niet alle competenties zijn in bedrijven zelf te ontwikkelen, leiden tot en externe georganiseerde kwalificatieprocessen in de vorm van beroepsopleidingen en tot beroepsinterne deelmarkten (Van Hoof, 1987).

Door het structureren van de arbeidsmarkt in verschillende bedrijfs- en beroepssegmenten wordt onder meer beoogd greep te krijgen op kwalificatie-eisen en kwalificeringsprocessen.

Duidelijkheid in de communicatie over de kwalificatie-eisen in de diverse bedrijfs- en beroepsdeelmarkten, respectievelijk over de inhoud van onderwijsdoelstellingen (eindtermen) is bijgevolg een centrale voorwaarde, om de aansluiting tussen onderwijs en het arbeidssysteem te verbeteren.

Duidelijkheid over de kwalificatie-eisen van de verschillende deelmarkten zou het mogelijk maken een standaard (kwalificatiestructuur) te formuleren die richtinggevend is voor aanbieders van competenties en voor competentieontwikkelaars.

Het civiel effect van een certificaat veronderstelt dat over de waarde ervan op een algemener niveau kan worden gecommuniceerd. Een certificaat dat alleen betrekking heeft op de competenties van een enkele specifieke functie zal ook alleen voor die specifieke functie waarde hebben. De aanbieder van competenties heeft vooral belang bij een brede inzetbaarheid van kwalificaties, terwijl er aan de vraagzijde sprake is van benutting in een specifieke functie. In het verlengde van de spanning tussen brede geldigheid en specifieke benutting is het onderscheid tussen bedrijfs- en beroepsgecentreerde vormen van segmentering van belang.

Bedrijfsgecentreerde vormen van segmentering wijzen op competenties die aan een specifiek bedrijf zijn gebonden. Tussen concrete functievereisten en de kennis en vaardigheden die buiten het bedrijf kunnen worden verworven,

bestaat een zekere afstand, die door interne scholing kan worden overbrugd. Met **beroepsgecentreerde** vormen van segmentering wordt bedoeld op het bestaan van vakspecifieke competenties die binnen uiteenlopende bedrijven bruikbaar zijn. Competenties dus met een hoge transferwaarde (zie hoofdstuk 4). In segmenteringstheorieën wordt verondersteld dat de relatie tussen opleidingen enerzijds en het geheel van functies dat tot het beroepsdomein gerekend wordt anderzijds, helder is.

Beroepen zijn per definitie alleen vast te stellen op een bedrijfsopstijgend niveau. Er zal bijgevolg altijd sprake zijn van een zekere spanning tussen de vastgestelde competentievereisten op beroepsniveau en de vereisten op bedrijfsniveau. De aansluiting tussen vraag en aanbod van kwalificaties is met name door de spanningen tussen bedrijfs- en beroepsdeelmarkten niet eenduidig en eendimensionaal.

Het onderscheid tussen beroepsgecentreerde en bedrijfsgecentreerde kwalificaties en kwalificatieontwikkeling heeft belangrijke consequenties voor het beantwoorden van de vraag, op welk niveau we competentievereisten en vervolgens kwalificatie-criteria moeten vaststellen en op welk generalisatieniveau we competenties moeten beoordelen. Daarbij spelen voortdurend twee aan elkaar tegengestelde overwegingen een rol die met elkaar in balans gebracht moeten worden. Vanuit de aanbodkant de brede inzetbaarheid en duurzaamheid van verworven competenties. En anderzijds vanuit de vraagkant de inzetbaarheid, benutting in specifieke werksituaties en de flexibele transfer naar nieuwe en andere werksituaties. Het begrip employability luidt vanuit dit perspectief gezien geen nieuw tijdperk in. Mertens introduceerde het begrip sleutelkwalificaties ²⁾ al in 1974, vanuit het besef dat werknemers voortdurend in staat zouden moeten zijn, zich aan te passen aan nieuwe arbeidseisen (Mertens 1974).

Als het waar is dat de bedrijfsspecifieke kwalificaties in belang toenemen (Van Hoof, 1987), dan zijn er tenminste twee opties denkbaar om in termen van competentie-ontwikkeling hieraan tegemoet te komen: detailleren of veralgemenen. Detaillering leidt ertoe dat de analyse van gevraagde kwalificaties en het ontwikkelen van criteria, waarmee beoordeeld kan worden of iemand voldoet aan gestelde kwalificatievereisten, op een laag aggregatieniveau moeten plaatsvinden. Dit impliceert een fijnmazige meer op competenties toegespitste vorm van analyse; meer competentiegericht dan veelal gebruikelijk is in de in het Nederlandse beroepsonderwijs gehanteerde methoden voor beroepenanalyse, te weten de Mantelprojectmethode en de conferentiemethode (Brandsma, 1993).

Van Hoof kiest daarentegen voor veralgemenisering. De flexibilisering en interne herstructurering van bedrijfsdeelmarkten zal er volgens Van Hoof juist toe leiden dat er bij bedrijven met interne markten vooral vraag zal zijn naar breedgeschoolde werknemers.

Van Hoof lijkt in elk geval voor een deel gelijk te krijgen. In de landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs is breedte één van de uitgangspunten. Een andere optie die op dit moment gekozen lijkt te worden (Blokhuis en Van Zolingen, 1997) is die van gecontextualiseerde verbreding van kwalificaties. Het integreren van sleutelkwalificaties in beroepsspecifieke kwalificatievereisten.

De vraag naar flexibele brede competenties, zou tot een probleem kunnen leiden, wanneer er sprake is van vooral bedrijfsspecifieke segmenten. Als in een landelijke kwalificatiestructuur met name brede algemene kwalificaties vastgesteld worden, dan leidt dit tot onderwaardering of uitsluiting van competenties die van meer specifieke en op toepassing gerichte aard zijn. Informeel verworven competenties worden gekenmerkt door een hoge mate van contextualiteit. Ook Wolf (1995) constateert dat het contextloos opvatten van algemene of sleutelkwalificaties leidt tot onderwaardering van in de handelingspraktijk verworven competenties.

De meest fundamentele kritiek op zowel de segmenterings- als de planningsbenadering is dat het in het postindustriële tijdperk niet meer zou gaan om structuren, beroepen, functies of taken (Van der Zee, 1996). Het ontwikkelen van kwalificatiestandaarden, criteria en eindtermen zou niet meer aansluiten op de huidige stand van zaken in het bedrijfsleven, waarin het gaat om kernprocessen, activiteiten en projecten. Medewerkers zouden in deze benadering worden geselecteerd op procesdeskundigheid en het kunnen dragen van individuele verantwoordelijkheid als actor binnen deze processen. Het is echter de vraag in hoeverre deze invalshoek de werkelijkheid van beginnende beroepsbeoefenaren en van alle arbeidssystemen dekt. Wellicht betreft het 'slechts' bepaalde niveaus en bepaalde werkzaamheden binnen arbeidssystemen. Betreft het niet een nieuwe, op beheersing gerichte managementstrategie waarbinnen risico's voor competentieveroudering worden verschoven naar individuele actoren? Feit is dat beginnende beroepsbeoefenaren met alleen competenties op het vlak van procesmatig werken en verantwoordelijkheid kunnen dragen voor werkgevers weinig aantrekkelijk zullen zijn.

3.2.4 Flexibilisering: institutionele benadering

De segmenteringsbenadering vestigt de aandacht erop dat het vastleggen van beroepsvereisten in absolute en landelijke eindtermen tekort doet aan de heterogeniteit en dynamiek van het arbeidssysteem. Dit kan ertoe leiden dat competentievereisten voortdurend veranderen, terwijl er diploma's en certificaten verstrekt worden met de pretentie van een brede en onbeperkte geldigheid. De planningsbenadering leidt anders gezegd tot een vorm van diplomeren en certificeren die in-flexibel is.

Flexibiliteitsstrategieën gaan er juist vanuit dat het arbeidssysteem en vereiste competenties aan snelle verandering onderhevig zijn. Ook wordt geconstateerd dat mensen met dezelfde opleiding uiteenlopende functies kunnen vervullen. Anders gesteld: er zit ruimte tussen aangeboden en gevraagde kwalificaties.

Redenerend vanuit een flexibiliteitsperspectief stelt Van Hoof (1987) dan ook voor, om de rol van diploma's en certificaten uit de initiële fase te relativiseren. Dit wordt bewerkstelligd door initiële opleidingen te despecialiseren en de afstand tussen opleiding en reguliere baan te overbruggen met intermediaire voorzieningen voor praktijkopleiding en scholing en door het functiegericht leren-op-de-werkplek te intensiveren.

Door beroepsopleidingen een minder gespecialiseerd karakter te geven en door meer te investeren in om-, her- en bijscholing hoopt men dit potentieel te vergroten (Van Hoof, 1987).

Om een flexibiliteitsstrategie te doen slagen, noemt Van Hoof twee niet onbelangrijke, aanvullende randvoorwaarden. Allereerst zijn er organisatorische randvoorwaarden, bestaande uit geregelde contacten tussen onderwijs, bedrijfsleven en overheid en een zekere decentralisatie van overheidsbeleid met betrekking tot beroepsopleiding en scholing. Als andere randvoorwaarde noemt Van Hoof flexibel arbeidsmarktgedrag van werkgevers en werknemers. Werkgevers zouden bereid moeten zijn te investeren in scholing en werknemers zouden bereid moeten zijn tot deelname aan scholing ³⁾.

In strategieën die de flexibiliteit moeten vergroten, is het mogelijk de nadruk te leggen op beïnvloeding van de vraag of het aanbod of op strategieën die uitgaan van de wederzijdse aanpassing van beide. In tegenstelling tot de directe planning van het aanbod op basis van een analyse van de vraag, wordt in flexibiliteitsstrategieën veel meer uitgegaan van de samenhang tussen beide

en de mechanismen die die samenhang kunnen vergoten. Met name de rol van individuele actoren is hierbij belangrijk.

Bij het flexibiliseren van de aanbodkant wordt ervan uitgegaan dat de vraagkant zich autonoom ontwikkelt en dat de aanbodkant, dat wil zeggen de individuele competentiedragers, zich moet aanpassen aan de vraag. De individuele competentiedragers doen dit door een opleiding te volgen. Het antwoord op de vraag of iemand aan de vereisten voldoet, is in deze benadering het best te beantwoorden door te laten zien dat men een bepaald opleidingstraject heeft gevolgd. De input, het volgen van een opleiding, staat in deze benadering centraal.

Aan de niet-institutionele aspecten van kwalificatie-ontwikkeling wordt in de institutionele flexibiliteitsstrategie weinig aandacht besteed: het toenemend belang van leren-op-de-werkplek, informeel leren en het schatten en certificeren van de leereffecten van informeel leren, respectievelijk van het erkennen van informeel verworven kwalificaties (Onstenk, 1992).

3.2.5 Flexibiliseren: actorbenadering

Noch het planningsmodel noch het flexibiliteitsmodel problematiseren de begrippen kwalificatie, competentie en competentie-ontwikkeling op individueel niveau. In het planningsmodel worden rechtstreeks volgens een gestandaardiseerde onderzoekstechniek uit beroepsprofielen curricula gepland. In het traditionele flexibiliteitsmodel werd eveneens een institutionele oplossing gekozen. Het probleem werd hierdoor deels verlegd naar intermediaire organisaties (voor afstemming en voor begeleiding en om-, bij- en herscholing) en voor het andere deel naar het arbeidssysteem (aanvullende functiegerichte training). Het onderwijssysteem wordt van het afstemmingsprobleem ontlast door despecialisatie.

In geen van de benaderingen wordt het perspectief gekozen van de individuele leerling of werknemer als drager van competenties en bezitter van kwalificaties en als subject van flexibiliteit en mobiliteit. Juist op het niveau van de individuele actor worden de voor flexibiliteit noodzakelijke basisvoorwaarden ontwikkeld: transferabele vaardigheden en transfervermogen (zie hoofdstuk 4). Door te focussen op dat individu en het de ruimte te bieden de aansluiting tussen arbeids- en onderwijssysteem op zijn of haar manier vorm te geven, is het vormgeven aan flexibiliteit niet alleen een voorwaardelijke, institutionele aangelegenheid, maar ook een vraagstuk op het niveau van de individuele competentiebezitter respectievelijk op het niveau van competentiebenutting.

De interdependenties tussen maatschappelijke systemen, de eisen van verschillende segmenten binnen het arbeidssysteem en de eisen van individuen manifesteren zich op het niveau van de individuele actoren (Hövels, 1993). Door de rol van actoren in de betekenis van organisaties en organisatieverbanden binnen de subsystemen onderwijs en arbeid te profileren, is er meer aandacht voor de invloed van afzonderlijke subsystemen (onderwijsinstellingen en bedrijven) binnen het onderwijs- en arbeidssysteem en de directe relatie die zij met elkaar kunnen aangaan om nieuwe structuren (co-maker- en partnership, nieuwe duale leertrajecten en sponsoring) te ontwikkelen (Dercksen en van Lieshout, 1993).

Institutionele flexibiliteitsmodellen concentreren zich respectievelijk op de vraagzijde of de aanbodzijde. Zij definiëren aansluitingsproblemen of vanuit het perspectief van het arbeidssysteem of vanuit het onderwijssysteem. Om de wisselwerking tussen subsystemen, tussen het onderwijs- en het arbeidssysteem te verhelderen, wenden we ons tot een systeemtheoretische benadering: de structuratietheorie van Giddens.

In Giddens' theorie is er, meer dan in de klassieke systeemtheorie, expliciet aandacht voor individuele actoren. In dit geval de individuele dragers van competenties, respectievelijk kwalificatiebezitters en de afzonderlijke kwalificatievragers. De synthese van systeem- en handelings- of actortheorie heeft het voordeel dat zowel subsystemen als bedrijfsleven en onderwijs als individuele actoren in één en hetzelfde analysekader gevat worden.

Een fundamenteel uitgangspunt in deze theorie is dat sociale structuren niet alleen het handelen van mensen beïnvloeden, maar dat dit handelen ook sociale structuren verandert en nieuwe structuren produceert (Dercksen en van Lieshout, 1993).

Giddens verbindt een algemene handelingstheorie met een theorie van het handelende subject en het praktisch bewustzijn (Giddens, 1976; Giddens, 1985).

Door het handelen van individuele actoren in beeld te brengen, worden structuren, belangen en mogelijkheden beschreven, zoals ze zich daadwerkelijk manifesteren in hun onderlinge samenhang. Oplossingen die geformuleerd worden, sluiten bijgevolg aan op die individuele actorpositie, het momentum waarop maatschappelijke keuzes gerealiseerd moeten worden. De nadruk op de rol van individuele actoren kan echter ook leiden tot het afschuiven van alle onzekerheden en risico's die voortkomen uit de afstemming tussen vraag en aanbod van kwalificaties naar dat individuele

niveau: “Hoezo niet de goede papieren? Je beslist toch zelf waar je je vouchers voor gebruikt?”

Het belang van praktisch bewustzijn, door anderen (Wagner en Sternberg, 1986) tacit knowledge genoemd, komt in hoofdstuk 4 meer specifiek aan de orde.

Certificering zou, uitgaande van een combinatie van actor- en planningsbenadering en gebruik makend van de segmenteringstheorie, rekening moeten houden met de volgende aspecten:

- a) Erkenning van de heterogeniteit en kwaliteit van individuele leerwegen. Dit veronderstelt een systeem van leerwegaafhankelijke beoordeling waarin competenties beoordeeld en gecertificeerd kunnen worden, ongeacht het formele of informele opleidings- of ervaringstraject, waarin deze competenties werden verworven.
- b) Het erkennen (= certificeren) van de effectiviteit van dit leren op basis van het leren-op-de-werkplek volgens de landelijke kwalificatiestructuur.
- c) Certificaten en diploma's representeren uitdrukkelijk de aanwezigheid van transfervermogen en transferabele vaardigheden (zie verder hoofdstuk 4).

Certificering is in deze paragraaf vooral opgevat als een middel om de afstemming tussen onderwijs en arbeid te verbeteren: de afstemmings- of communicatieve functie van certificaten en diploma's. In de volgende paragraaf behandelen we een aantal andere functies.

3.3 Functies van certificering

Aan de hand van een aantal theoretische invalshoeken worden mogelijke functies van certificering in kaart gebracht. Elke invalshoek verklaart op micro-, dan wel op meso- of macroniveau een deel van de certificatie-werkelijkheid. Ze worden aangeduid met de volgende metaforen: 1) het certificaat als belegging, 2) als bewijs van goed gedrag, 3) als verzekeringspolis. Het certificaat als voertuig voor communicatie werd in 3.2 uitgebreid behandeld.

Certificering, het toekennen en verwerven van certificaten en diploma's, hangt in de praktijk tot nu toe nauw samen met de succesvolle afsluiting van een formele opleiding. De vraag naar de functie van certificering en, in het verlengde daarvan, van certificaten en diploma's, is bijgevolg moeilijk los te zien van de maatschappelijke waarde die aan leren en opleiden wordt toegekend.

Behalve op de vraag naar de functies van certificering in het algemeen, wordt in dit hoofdstuk ook een antwoord gezocht op de volgende vraag: Is er verschil in civiele waardering van certificaten die werden verworven na een formele opleiding en van certificaten die werden verworven na een beoordelingsprocedure, waarin dezelfde kwalificatiecriteria worden gehanteerd, maar het voorafgaande opleidingstraject zeer verschillend kan zijn? Kan leerwegaafhankelijke beoordeling er wellicht toe leiden dat de functie en het nut van certificaten ontleend gaan worden aan de kwaliteit van het certificeringsproces en met name van de kwaliteit van de gehanteerde standaard, ongeacht het leer- of ervaringstraject dat aan de certificering vooraf ging?

3.3.1 Het certificaat als belegging

Het volgen van onderwijs en de daarmee verbonden verwerving van certificaten, wordt in de **human capital** benadering opgevat als investeren in toekomstig rendement. Teneinde dit rendement in de toekomst te maximaliseren, bepalen economisch-rationele individuen hun scholingskeuze op basis van de afweging tussen de verwachte inkomensstijging als gevolg van het hogere scholingsniveau en de kosten van de daarvoor te volgen opleiding.

Het verwerven van diploma's en certificaten door te investeren in leren rendeert in de human capital benadering met name in termen van inkomensvorming. "Het genoten onderwijs vervult een scharnierfunctie in de inkomensvorming" (Albeda en De Galan, 1970, p. 183), maar ook in termen van sociale stijging: "Het is in toenemende mate bepalend voor de plaats die men in het sociale en economische leven gaat innemen." (ibid.).

Anderen (Van Kemenade, 1979) wezen er in de jaren zeventig op dat een diploma niet meer dat rendement kan garanderen dat het in de jaren vijftig en zestig wel kon.

Hoewel Albeda en De Galan het onderwijsbeleid een belangrijk instrument in de verdelingspolitiek achten, wijzen ook zij erop dat opleiding slechts één factor in een complex van factoren is, waardoor inkomensvorming verklaard kan worden. Meer opleiding leidt niet altijd rechtstreeks tot meer inkomen.

Omdat onderwijs tenminste tweezijdig is verbonden met de sociale stratificatie in de samenleving. De afkomst uit het 'goede' milieu geeft grotere kansen om te profiteren van de onderwijsvoorzieningen.

Het niveau van de voltooide opleiding kan vervolgens tot een daaraan gerelateerd maatschappelijke of arbeidsmarktpositie leiden. 'Kan', want ook

beroepsrichting, beroepsgerichtheid en mate van 'sociale disciplinerings' zijn belangrijk voor de kans op werk (Hövels, 1997; zie ook 3.3.2).

Op basis van de human capital theorie zijn er in de jaren zestig tal van compensatieprogramma's gestart, om ervoor te zorgen dat ook de sociaal-economisch minder kansrijke groepen door middel van onderwijsdeelname en dus van certificering, in hun eigen loopbaan en inkomensontwikkeling zouden kunnen investeren.

Met deze programma's beoogden beleidsmakers leden van de zwakste sociaal-economische klasse te stimuleren onderwijs te volgen en diploma's te behalen. Behalve van de vooronderstelling dat diploma's een goede belegging zijn, gingen de compensatieprogramma's ervan uit dat de ervaringen van sociaal zwakke groepen uit hun eigen omgeving onvoldoende waren om tegemoet te komen aan de eisen die de samenleving en de arbeidssector stelden. Er diende door extra leer- en opvoedingsprogramma's, zo luidde de beleidsopvatting, het een en ander aan competenties gecompenseerd te worden.

In deze visie zou de sociaal-economisch laagste klasse via het volgen van opleidingen, al dan niet ondersteund met compensatieprogramma's, haar maatschappelijke positie kunnen verbeteren.

Pas naar aanleiding van een groot opgezet onderzoek van Jencks en anderen (Bowles en Gintis, 1976) rezen er vragen naar de effectiviteit van het onderwijs en onderwijsdiploma's voor het verwerven van bepaalde beroepsposities. Uit dit onderzoek in de Verenigde Staten was gebleken dat niet alleen de werkloosheidscijfers onder de ongeschoolden was toegenomen, maar ook onder jongeren met een relevant diploma.

Twee van de meest belangrijke wegen in de Verenigde Staten om vooruit te komen -educatie en werkervaring- zo concludeerden Bowles en Gintis (ibid), zijn het meest effectief voor de economisch geprivilegieerden. Zij toonden aan dat ervaring en certificaten slechts voor een deel van de actoren (met name witte mannen) leiden tot een betere positie op de arbeidsmarkt. Voor de meeste vrouwen, zwarten en witte mannen uit arme families blijkt de weg van educatie en ervaring, volgens deze auteurs, vooral een doodlopende weg. De als naïef betitelde human capitaltheorie bleek haar geldigheid moeilijk te kunnen aantonen (Wesselingh c.s., 1979).

Ook onderzoeksresultaten uit de laatste decennia wijzen erop dat de koppeling van genoten onderwijs en inkomensvorming bepaald niet eenduidig is.

Behrman en Taubman (1987) stellen vast dat de methode, waarmee het rendement van scholing veelal berekend wordt, ertoe leidt dat het rendement structureel te hoog uitvalt. Dit komt doordat er simpelweg verondersteld wordt dat scholing als vanzelf en exclusief tot meer arbeidsmarktrelevante vaardigheden leidt.

Blaug (1988) wijst op het merkwaardige fenomeen dat de ene onderzoeker de waarde van de human capital theorie ontleent aan het feit, dat de inkomensverschillen verklaard worden door twee variabelen: scholing en ervaring, elk voor de helft. Terwijl andere auteurs uit hetzelfde empirische materiaal concluderen dat er voor de helft andere variabelen dan scholing en ervaring gezocht moeten worden die de verschillen in inkomen verklaren. Vanuit het perspectief van leerwegaafhankelijke beoordeling is Blaugs opmerking relevant, dat in de human capital theorie, ook **ervaring** en niet uitsluitend **scholing** als verklarende variabele voor inkomensverschillen geldt. Het toekennen van certificaten voor verworven competenties, op basis van andere dan de formele scholingstrajecten, is met andere woorden in elk geval relevant voor dat, wellicht beperkte, deel van de inkomensontwikkeling dat door de human capital theorie wordt verklaard.

Certificaten kunnen zelfs compenserend zijn voor werkervaring. Een deel van de werkzoekenden dat relatief hoog is opgeleid, maar relevante of actuele ervaring ontbeert, kan dit gemis compenseren met extra diploma's, mits deze van een hoger niveau zijn dan waarover andere gegadigden voor een baan beschikken. Hogeropgeleiden met te weinig actuele ervaring compenseren dit met nog meer opleiding en verdringen daarmee ervaren werknemers die lager zijn opgeleid (Groot en Maassen van den Brink, 1996).

Werknemers concurreren niet alleen op basis van hun opleidingsniveau, maar ook op basis van ervaring. Ervaring heeft echter niet dezelfde waarde als een diploma. Overscholing, het bezetten van een functie waarvoor minder scholing nodig is dan de werknemer bezit, is vooral geconcentreerd bij werknemers die hun loopbaan hebben onderbroken (herintreders), bij starters en bij deeltijders. Deze categorieën werknemers moeten hun gebrek aan ervaring compenseren door extra kwalificaties. Waar ervaring echter het gemis aan diploma's niet of slechts moeizaam kan compenseren, fungeren diploma's daarentegen wel als compenserende factor bij het gemis aan relevante ervaring (Groot en Maassen van den Brink, 1996). Uit Duits

onderzoek van Jansen (1997) blijkt dat inkomensstijging van individuen met een dubbele kwalificatie, dat wil zeggen een diploma van een 'Fach-hochschule' of 'Universität' en een 'Lehre' (een leer-werk-traject), nauwelijks verschilt met dat van individuen die alleen een voltooide Fach-hochschule of Universität (zonder Lehre) achter de rug hebben. Ervaring wordt tot nu toe in vergelijking met opleiden blijkbaar minder gewaardeerd als bron voor competentie en marktwaarde. Niet in de laatste plaats wellicht door het weinig inzichtelijke karakter van de opbrengst van ervaringstrajecten in termen van competenties en kwalificaties.

Uit onderzoek naar ontwikkelingen in de totale en toegevoegde opbrengsten van diploma's op de lange termijn (1911-1991) trekken Wolbers en De Graaf (1996) de volgende conclusies:

- a) Het is belangrijk een onderscheid te maken tussen de totale en de toegevoegde opbrengsten van diploma's. Door dit onderscheid is de schijnbare tegenstelling te verklaren tussen enerzijds diploma-inflatie en anderzijds de toenemende invloed van verschillen in genoten onderwijs op selectieprocessen. Als alleen de totale opbrengst van diploma's wordt onderzocht dan zou er alleen sprake zijn van diploma-inflatie. Als er daarentegen ook rekening wordt gehouden met verschillen in opbrengst tussen diploma's, dan luidt de conclusie dat er wel degelijk sprake is van toenemende waarde van diploma's als selectie criterium op de arbeidsmarkt.
- b) Voor mannen zijn alle diploma's minder waard geworden. De diploma-inflatie is echter het sterkst voor de lagere onderwijsniveaus. Met andere woorden: Het verschil in waarde tussen diploma's is toegenomen. De meerwaarde van lbo/mavo-diploma's blijkt in de periode 1911-1991 tot een minimum gereduceerd, terwijl de meerwaarde van hbo-diploma's is blijven stijgen. Deze bevindingen onderschrijven de stelling van Van der Ploeg (1992) dat alle diploma's minder waard worden, maar dat er tevens sprake is van toenemende waardeverschillen tussen diploma's. De ontwaarding van lagere diploma's verloopt sneller dan die van de hogere diploma's.
- c) De toegevoegde opbrengsten van diploma's blijken ook naar sekse te verschillen. De meeropbrengsten van hbo-diploma's zijn voor vrouwen sterker afgenomen dan voor mannen. Wolbers en De Graaf wijten dit onder meer aan het feit dat vrouwen meer in deeltijd werken. De waarde van diploma's wordt in deze banen minder benut dan in fulltime banen.

- d) Er is sprake van een zichzelf reproducerende onderwijsexpansie. De dwang om een diploma te behalen op hoger niveau wordt alleen maar sterker. Jongeren besluiten extra onderwijs te volgen, omdat zij als gevolg van het grote aanbod van hogeschoolden anders de door hen beoogde baan niet kunnen krijgen. Wolbers en De Graaf concluderen dat op individueel niveau het verwerven van diploma's wel degelijk nut heeft.

Tot nu toe hebben we vooral geredeneerd vanuit het perspectief van het individu als investeerder in eigen competentie. Of er geïnvesteerd wordt in opleiden is echter ook afhankelijk van de veronderstelde rendementen die het bedrijfsleven verwacht van opleidingsinvesteringen.

Bereidheid van werkgevers en werknemers om te investeren in scholing is met name te verwachten, als het rendement van de investering waargenomen of onderkend kan worden. Het berekenen van het rendement van scholingsinvesteringen is alleen een rationele aangelegenheid als er ook informatie beschikbaar is over reeds verworven kwalificaties (Miller, 1993).

Het erkennen van informeel verworven kwalificaties kan voorzien in de informatiebehoefte over actuele, aanwezige kwalificaties van individuen. Hiermee zou de rationele, economische besluitvorming met betrekking tot het rendement van investeringen in menselijk kapitaal gediend zijn (Miller, 1993; De Grip, 1987; OECD, 1996).

Miller concludeert dat een nauwkeuriger vaststelling van menselijk kapitaal (human capital accounting) leidt tot een efficiënter gebruik van dit kapitaal. Het veronderstelt enerzijds nauwkeuriger allocatie van bestaande kwalificaties (stock) en anderzijds allocatie van nieuwe competentiebronnen (flow). Beslissers moeten gebruik maken van de meest volledige informatie over aanwezige kwalificaties en over mogelijke bronnen, waaruit geput kan worden, voor nieuw aan te vullen kwalificaties.

Effectieve besluitvorming over het investeren in kwalificatie-ontwikkeling op het niveau van organisaties en bedrijven veronderstelt, dat de human capital theorie een duidelijk antwoord kan geven op de vraag, hoe investeringen in en rendement van kwalificatie-ontwikkeling precies samenhangen. Daarbij spelen twee onzekerheden een rol. Het is ten eerste tot nu toe niet gelukt een goed model te vinden, waarmee voorspeld kan worden welke toename in productiviteit verklaard kan worden door welke toename in kwalificaties (Miller, 1993).

Ten tweede kunnen de human capital theoretici nog niet het verband aantonen tussen de mate van vaardigheid, kennis en inzet, waarover een medewerker beschikt of zou kunnen beschikken, door het volgen van training tegenover de toename in vaardigheid, kennis en inzicht als gevolg van ervaring. Dit heeft enerzijds als oorzaak dat diploma's niet precies de actuele individuele kwaliteiten weergeven en anderzijds dat voor het vaststellen van de kennis, persoonlijke eigenschappen en vaardigheden die buiten de educatieve instituten werden ontwikkeld geen adequate instrumenten ontwikkeld zijn.

Verschillende auteurs wijzen er bijvoorbeeld op dat beleidsbeslissingen ten aanzien van personeelsontwikkeling veronderstellen dat het bestaande competentiepotentieel vastgesteld kan worden. Alleen dan kan vastgesteld worden, welke competenties gezien de toekomstige competentievraag ontwikkeld, geactualiseerd of extern aangetrokken moeten worden (Stahl, Nyhan en D'Aloja, 1994; Miller 1993).

Diploma-inflatie

Investeren in certificaten is riskant als er sprake is van waardevermindering van diploma's. De Vries (1993) constateert dat door verlengde onderwijsdeelname en door diploma-inflatie de waarde van diploma's niet vermeerdert maar juist afneemt. Het zou dus logisch zijn af te zien van onderwijsdeelname omdat het op macroniveau leidt tot vermindering van de waarde van je inspanningen. Afzien van onderwijsdeelname betekent voor het individu echter ook afzien van de toegang tot de arbeidsmarkt. Hij wijst op het paradoxale aspect van diplomaverwerving: "Het is in het belang van allen om onderwijsexpansie te beteugelen, maar ieder heeft er individueel belang bij om daaraan niet mee te doen" (ibid., p. 72).

In termen van de human capital benadering echter maakt het individu een rationeel onderscheid tussen macro- en microniveau.

Het rendement van investeringen in opleidingen is voor individuen het hoogst als ze alles mee hebben: hoog opleidingsniveau, mannelijk geslacht, niet te oud, van autochtone afkomst en een goede gezondheid. Zit het op één van deze aspecten tegen dan moet er compensatie gezocht worden in een andere variabele. De overblijvende variabele waarmee nadelige effecten van hoge leeftijd, geslacht, allochtone afkomst en gezondheids- of fysieke problemen gecompenseerd kunnen worden, is het bezit van certificaten en diploma's. Hiermee is op individueel niveau de cirkel van dwang tot deelname aan diplomaverwerving op straffe van achterstand op de arbeids-

markt weer gesloten.

Het onderwijs is steeds meer de verdeler van maatschappelijke kansen geworden. Andere middelen voor selectie zoals aanbeveling, vergelijkende examinering, proefaanstellingen en dergelijke lijken hierdoor overbodig geworden. Daardoor gaat de mogelijkheid verloren, zo vervolgt De Vries, tot compensatie van ongelijkheden door andere, daarvan onafhankelijke ongelijkheden. Ook de buiten formele leertrajecten verworven competenties kunnen niet als compensatie fungeren voor de diploma's die in de formele trajecten zijn verworven.

De onderwijskansen zijn, en dat is het tweede verschijnsel waar De Vries op wijst, voor kinderen van hogeropgeleide ouders groter. Zij halen hogere diploma's en omdat diploma's de sleutel voor maatschappelijke kansen zijn, zullen zij hun voorsprong blijven houden. Al met al is het verkrijgen van rechten op basis van diploma's en certificaten voor het individu een reële optie, terwijl ook blijkt dat die rechten, maatschappelijk gezien, op een minder democratische wijze worden toegewezen.

3.3.2 Het certificaat als bewijs van goed gedrag

Diploma's, certificaten en andere formele kwalificaties fungeren als een toegangsbiljet tot de arbeidsmarkt. In bepaalde cao's en functieclassificaties geeft het bezit van een formeel erkende kwalificatie ook het recht op een bepaald salarisniveau. Het verstrekken van een hinderwetvergunning aan bedrijven in de procesindustrie is in sommige gemeenten afhankelijk van de kwalificaties, waarover de medewerkers van dat bedrijf beschikken. In de nota *Blijven leren* werd het idee geopperd om mensen met een uitkering die niet beschikken over een startkwalificatie (dus bepaalde diploma's) in staat te stellen, respectievelijk te verplichten aan scholingstrajecten deel te nemen (MOW, 1993a). Omdat bepaalde kwalificaties aantonen dat de bezitter ervan bereid is tot inburgeren in de Nederlandse samenleving, wordt voor nieuwkomers de eis gesteld dat zij, alleen na het behalen van bepaalde opleidingscertificaten, een verblijfsvergunning krijgen.

Dagevos (1995) trekt uit onderzoek naar loopbaanperspectieven voor allochtonen de conclusie dat de eisen die aan werkzoekenden worden gesteld zijn toegenomen. Een omvangrijke categorie is vanwege onvoldoende kwalificaties nagenoeg kansloos op de arbeidsmarkt. In z'n algemeenheid komt naar voren dat van de allochtonen die in het onderste segment van het

arbeidsstelsel werkzaam zijn, het opleidingsniveau hoger is dan van degenen die werkloos zijn.

Ook de **credentials-theorie** typeert diploma's en certificaten als het belangrijkste middel voor werkgevers in de selectie van nieuwe medewerkers. Ze zijn als 'screening device' niet zozeer een bewijs van specifieke beroeps-kwalificaties, maar geven een indruk van algemene persoonskenmerken en persoonlijke eigenschappen en belangstelling. Het zijn kenmerken en eigenschappen (doorzettings-, aanpassings- en leervermogen) die voor het behalen van een diploma noodzakelijk zijn en geacht worden te corresponderen met de eisen die nodig zijn om in een arbeidssituatie te kunnen functioneren.

Houdingsaspecten en schoolbaarheid zijn van belang, omdat de vaktechnische vereisten vaak zo specifiek zijn dat nieuwe werknemers ze toch in de bedrijfs-praktijk zullen moeten leren.

Het gaat vooral om eigenschappen die corresponderen met de eisen, waaraan individuen moeten voldoen, om als werknemer harmonieus in de hiërarchie van het bedrijf te integreren:

- Accepteren en opvolgen van formele en informele regels.
- Accepteren en kunnen hanteren van hiërarchische relaties.
- Voor functies op middenmanagement geldt: kunnen omgaan met welomschreven vrijheidsgraden.
- Er tegen kunnen dat werk gedaan moeten worden waarvoor je niet intrinsiek bent gemotiveerd. Werknemers moeten de regels van het bedrijf kunnen internaliseren.

Hogere opleidingsniveaus worden synoniem geacht voor navenant beter opleidbare, beter inpasbare en productievere werknemers. Volgens de **wachtrij-theorie** van de arbeidsmarkt nemen werkgevers die kandidaten die qua opleidingsniveau vooraan in de rij staan. Hogeropgeleiden hebben volgens deze theorie het voordeel dat ze sneller leren en zich sneller aan de eisen van het werk kunnen aanpassen. Daarmee zijn hogeropgeleiden aantrekkelijker voor werkgevers dan lageropgeleiden. Dit verklaart ook, aldus Hövels (1997), waarom het opleidingsniveau sneller stijgt dan voor het functieniveau noodzakelijk is.

Ook is bekend (Van Beek, Koopmans en Van Praag, 1992a en 1992b) dat werkgevers die profielen kregen voorgelegd van sollicitanten de voorkeur geven aan kandidaten met de volgende kenmerken: jong, gezond, autochtoon en man. Het geslacht, de leeftijd, de gezondheid en de afkomst zijn, aldus het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP, 1996), met name voor lagere functies de

belangrijkste selectiecriteria. Alleen sterke werkgelegenheidsgroei maakt werkgevers minder selectief ten aanzien van deze variabelen.

Niettegenstaande het feit dat geslacht, etniciteit, leeftijd en gezondheid voor laaggeschoolden doorslaggevend zijn bij het vinden van een baan, houdt het hebben van te weinig opleiding wel verband met baanloosheid. Het SCP (1996) concludeert dat het aandeel laagopgeleiden in de beroepsbevolking sterk vermindert (van 55 procent in 1997 tot 31 procent in 1995).

Laagopgeleiden zijn vaker werkzaam aan de onderkant van de arbeidsmarkt in laag betaald en flexibel werk (laagopgeleide jongeren) of in werk met slechte arbeidsomstandigheden (laagopgeleide en Turken en Marokkanen).

Blaug (1988) wees erop dat selecteren op basis van certificaten en diploma's effectief is, niet omdat goede studenten ook altijd goede vakcompetenties bezitten, maar omdat individuen die een opleiding hebben voltooid ook geleerd hebben te accepteren, dat zij moeten werken binnen een kader waarin hun eigen wensen, verlangens en belangen niet doorslaggevend kunnen zijn. De beoordelingscriteria waarop certificatie plaatsvindt, zullen in deze visie niet alleen betrekking moeten hebben op cognitieve en vaktechnische competenties, maar vooral ook op de algemene eigenschappen (persoonsonmerken en bewustzijnsvormen).

Informele leertrajecten worden in de 'credentials'-benadering niet als leertrajecten benoemd, maar worden impliciet wel voorondersteld bij het oplossen van het aansluitingsprobleem tussen onderwijs- en arbeidssysteem. De impliciete aanname is dat tekorten in de kwalificatie via het niet geïnstitutionaliseerde of informele leertraject op de werkvloer worden aangevuld.

Werkgevers laten niet alleen formele kwalificaties maar ook persoonlijke andere eigenschappen een rol spelen in selectieprocedures. Dit geldt zeker voor laagopgeleiden. Hövels (1997) wijst erop dat zeker voor laaggeschoolde jongeren sociale disciplinerende belangrijk is voor kansen op werk. Den Boer, Frietman en Hövels (1998) maken een onderscheid tussen het intrade-perspectief en het handhaafperspectief op de arbeidsmarkt. De toegang tot betaalde functies waarvoor geen of maximaal vbo/mavo is vereist, blijkt voor laagopgeleiden vooral te worden bepaald door werkhouding en motivatie: betrouwbaarheid, loyaliteit, het werk aantrekkelijk vinden, inzet en sociale (inclusief taal-) vaardigheid. Aan laagopgeleide nieuwkomers, dat wil zeggen

mensen zonder opleiding of met alleen basisonderwijs, vbo/mavo, dan wel met een afgebroken havo/vwo/mbo worden minder hoge eisen gesteld als het gaat om vaktechnische vaardigheden. Desalniettemin blijkt dat werkgevers ook voor eenvoudige werkzaamheden, bij gebrek aan andere referenties, bij intrede toch certificaten als selectiemiddel hanteren. Het betekent echter niet dat bij lage functieniveaus (waarvoor geen opleiding of maximaal vbo/mavo is vereist) een certificaat de doorslag geeft in een sollicitatie. Bowles en Gintis (1976) noemen verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat persoonlijke presentatie twee tot drie keer zo belangrijk is voor werkgevers als werkervaring en specifieke functietraining of opleiding.

Dat de onderkant van de arbeidsmarkt met name bevolkt wordt door laagopgeleiden wil echter niet zeggen dat het hebben van een opleiding op individueel niveau garanties biedt op sociale stijging. De hiervoor genoemde onderzoeken van Bowles en Gintis, Jencks en Van Beek, Koopmans en Van Praag tonen aan dat zeker voor mensen uit de onderste sociaal-economische klasse opleidingsniveau lang niet altijd een garantie is voor een succesvolle loopbaan.

Ook het SCP (1996) concludeert in haar publicatie *Het onderste kwart. Werk en werkloosheid aan de onderkant van de arbeidsmarkt* dat werkgevers niet op de eerste plaats op zoek zijn naar goedkope, maar vooral naar goede werknemers. Wat een goede werknemer is, wordt behalve door een aantal persoonskenmerken als leeftijd, gezondheid, sekse en culturele achtergrond ook bepaald door het bezit van credentials als diploma's en certificaten.

Willen individuen zichzelf kunnen positioneren (intredeperspectief) en handhaven op de arbeidsmarkt, dan achten Den Boer c.s. (ibid., p. 105) de volgende speerpunten van belang:

- a) aandacht voor de verwerving van kritische basisvaardigheden;
- b) aandacht voor certificering van laagopgeleiden, op welk niveau ook.

Gezien de screeningsfunctie die diploma's en certificaten voor werkgevers hebben bij de selectie, zouden valide leerwegaafhankelijke kwalificerings- en assessmentsystemen een belangrijke rol kunnen spelen.

Het bovenstaande leidt voor wat betreft de laagopgeleide nieuwkomers op de arbeidsmarkt onder meer tot de conclusie dat kwalificatieverwerving en certificering van laagopgeleiden belangrijk zijn. Het benutten van beschikbare opleidingscapaciteit, ook in de werkpraktijk als leren-op-de-werkplek en het

benutten van EVK-systemen teneinde alle reeds beschikbare competenties in beeld te brengen, wordt in dit verband relevant geacht.

3.3.3 Het certificaat als verzekeringspolis voor bedrijven en individuen

In paragraaf 3.2 is gewezen op twee aan elkaar tegengestelde polen die met elkaar in balans gebracht moeten worden. Vanuit de aanbodkant van competenties het belang van brede inzetbaarheid en duurzaamheid van verworven competenties. En vanuit de vraagkant het belang van directe inzetbaarheid, benutting in specifieke werksituaties en de flexibele transfer naar nieuwe en andere werksituaties. Het vinden van een balans tussen deze belangen wordt voor een groot deel bepaald door de mate, waarin de risico's voor de betrokken partijen zo klein mogelijk gemaakt kunnen worden.

De theorieën die hiervoor werden beschreven, benaderen certificatie vooral op macroniveau. De feitelijke benutting van certificaten speelt zich concreet af op het niveau van individuele bezitters van kwalificaties en van individuele vragers naar kwalificaties, dat wil zeggen bedrijven en organisaties.

Knelpunten in de afstemming tussen arbeids- en onderwijssysteem worden manifest in de problemen, die een individu ondervindt, bij de toegang tot ofwel het onderwijs- of het arbeidssysteem. Dit blijkt onder andere uit individuele eigenschappen die bepalend zijn voor het al dan niet worden toegelaten tot de arbeidsmarkt (zie paragraaf 3.2.2).

Door individuele actoren centraal te stellen, kunnen oplossingen geformuleerd worden die recht doen aan dat individuele belang. Tegelijkertijd brengt dit het gevaar met zich mee dat alle onzekerheden en risico's in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid worden afgeschoven naar die individuele actor. Het resultaat zou kunnen zijn dat de verantwoordelijkheid voor arbeidsmarktgeschiktheid volledig bij dat, eventueel met vouchers of leerbudget toegeruste, individu komt te liggen.

Nijhof en Streumer (1994) stellen dat de moderne industriële samenleving is terechtgekomen in een tijdperk van grote complexiteit en onzekerheid. De consequenties hiervan worden neergelegd in risico-analyses. De vertaling daarvan in kwalificatie-eisen resulteert in de "meest algemene en vaag aangeduide eisen die waarschijnlijk ooit zijn geformuleerd: leren en blijven leren", ook wel aangeduid met 'generic skills'." (ibid., p. 23). "Wo Konkretion versagt, greift Generalisierung Platz," zo vat Arnold (1990, p. 339) de

pogingen samen om, als gevolg van snelle technologische veranderingen, onplanbare kwalificatievereisten te willen plannen.

Omdat de huidige kwalificaties klaarblijkelijk niet meer voldoen en de in de toekomst gewenste kwalificaties nog niet voorspeld kunnen worden, blijkt het educatieve systeem te reageren met extra functionele kwalificaties, dat wil zeggen de ontwikkeling van flexibele, breed inzetbare en adaptieve kwalificaties. Zo bezien is de roep om brede kwalificaties een tijdelijke, met onzekerheidsreductie samenhangende oplossing. Lijkt de ogenschijnlijk zo “wundersamen Parallelität der technologischen Ziele und Ziele der Aufklärung,” tot uitdrukking komend in educatieve doelen als communicatief en probleemoplossend vermogen, sociale vaardigheid, creativiteit, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, niet een gelegenheidsargumentatie of wellicht zelfs een verlegenheidsargument, vraagt Arnold zich af. Is het wellicht niet meer dan een tijdelijke oplossing om een einde te maken aan de onzekerheid over toekomstige gewenste en vereiste kwalificaties? Met deze ‘oplossing’ wordt echter de verantwoordelijkheid voor het realiseren van de onzekerheidsstrategie exclusief neergelegd bij afzonderlijke individuen. Tegen deze achtergrond moet Rauners’ pleidooi voor het handhaven van het beroepsbegrip begrepen worden. Er blijkt (Rauner, 1995; Dugué en Maillebouis, 1994) ook weinig empirische evidentie voor de stelling dat het vanuit flexibiliteitsoogpunt noodzakelijk is, om niet meer in termen van beroepen en functies te denken. Binnen arbeidsorganisaties treden weliswaar veranderingen op die eisen stellen aan de flexibiliteit van werknemers, maar het feit dat werknemers projecten uitvoeren, wil nog niet zeggen dat vaardigheden voor het uitvoeren van projecten de centrale beroepsvaardigheden van een medewerker betreffen. Projecten en activiteiten zijn geen begrippen die vervangingswaarde hebben voor de empirische werkelijkheid van beroepen en functies.

Voor het ontwikkelen van beoordelingsstandaarden betekent dit dat de analyse gericht kan (blijven) worden op beroepen en functies. Daarbinnen is het evenwel essentieel met name ook die competentie-aspecten te benoemen die binnen de betreffende arbeidscontext de ‘dragere’ zijn van ontwikkeling, verandering en transfer.

Betekent het individualiseren van risico’s dat het individu nu de verantwoordelijkheid heeft het onderwijs- en arbeidssysteem beter op elkaar te doen aansluiten? Dat het individu door voortdurende individuele competentie-ontwikkeling de kloof tussen gevraagde en geboden competenties moet overbruggen?

Een strategie waarbinnen kwalificaties in steeds algemenere termen worden geformuleerd, ontkent volgens Dugué en Maillebouis (1994) het belang van specifieke beroepskwalificaties. Het risico van scholingsdiscrepantie wordt hierdoor nog meer bij het individu gelegd. Waar het om draait, is dat zowel het onderwijs, als het arbeidssysteem dient te beschikken over de informatie, op basis waarvan een rationeel antwoord kan worden gegeven op de vraag of een investering in scholing zinvol is. Zowel gezien de competenties (hoe dan ook verworven) waarover men reeds beschikt, als de kwalificaties die gevraagd (gaan) worden. Dit legt met name een zware hypotheek op het vaststellen van specifieke beroepsvereisten en op de beoordelingsprocedures die gehanteerd worden in een systeem voor het erkennen van reeds verworven competenties.

Het bovenstaande leidt tot de conclusie dat niet uitsluitend de relatie tussen instituties of systemen moet worden geproblematiseerd. Het lijkt van evenveel belang inzicht te verkrijgen in juist de gevarieerde wijzen, waarop kwalificaties ontwikkeld worden en met name in de manier, waarop de effecten van deze uiteenlopende leertrajecten vastgesteld kunnen worden. Mathews en Wills (1993, p. 20) spreken over “linking systems and people,” waarmee zij doelen op de functie van kwalificatiestructuren: het vaststellen in hoeverre een individu bijdraagt of bij kan dragen aan het functioneren van bijvoorbeeld een industrieel-, administratief-, of zorgsysteem.

In plaats van de vraag hoe het ene systeem beter afgestemd kan worden op het andere systeem, wordt de vraag belangrijk, op welke wijze effecten van uiteenlopende leertrajecten toch met behulp van één begrippenkader van een door arbeids- en onderwijssysteem gemeenschappelijk te hanteren standaard, beoordeeld kunnen worden. Ook als dat begrippenkader onderhevig is aan wat in de structuratietheorie de condities van systeemreproductie (Giddens, 1985), ofwel belangencollusies genoemd wordt: “De certificatie van beroepen en functies aan de hand van onderwijsdiploma’s is vaak een uitkomst van belangencollusies tussen werkgevers, vrije beroepen, deelgroeperingen van werknemers, de overheid en nog andere partijen” (De Vries, 1993, p. 54). Die overheersende belangen vinden we terug in door de overheid gelegitimeerde opleidingsprofielen, eindtermen en diploma’s. Het individu dat certificering zoekt, kan, op straffe van uitsluiting, niet anders dan aansluiten bij de uitkomst van deze belangencollusies. In die aansluiting kan wel gepoogd worden aan zoveel mogelijk competenties van dat individu recht te doen. Ook al zijn die competenties verworven buiten de formele en gereguleerde kwalificerende instituties om.

Bezien vanuit actoren als bedrijven en organisaties, gaat het om de vraag wat certificatie bijdraagt aan bedrijfsdoelstellingen en hoe certificatie de risico's kan verkleinen dat die doelstellingen niet gehaald worden.

Bedrijven en organisaties zijn gebaat bij het verkleinen van hoge investeringsrisico's in opleiding en ontwikkeling. Diploma's en certificaten zijn bewijzen van verworven competenties. Hoe meer diploma's en certificaten hoe groter de kans dat een nieuwe medewerker al de competenties heeft die het bedrijf vraagt. Deze redenering sluit aan bij de human capital benadering. De consequentie is dat bedrijven certificaten en diploma's opvatten als een soort van **verzekeringspolis** tegen hoge aanvangsinvesteringen in nieuwe medewerkers.

Het individuele belang van risicoreductie en het bedrijfsbelang van te hoge aanvangsinvesteringen bij het in dienst nemen van een medewerker, sluiten naadloos op elkaar aan.

Risicoreductie is dan ook zeker gebaat bij het investeren in opleiden en het verwerven van diploma's en certificaten, voordat individuen de arbeidsmarkt betreden.

Een diploma of certificaat is voor een werkgever een uitdrukking of bewijs van genoten onderwijs. Het veronderstelt informatie te geven over de kwaliteit van de aspirant-medewerker. Het in dienst nemen van werknemers die aan de eisen van het bedrijf voldoen, vermindert de hoeveelheid tijd die nodig is voor inwerken en training-on-the-job.

Waar relevante of geëigende certificaten ontbreken, is het van belang die alsnog te verwerven. Certificaten fungeren ook bij een uitgestelde intrede of herintrede op de arbeidsmarkt als verzekeringspolis voor de werkgever. Een polis waarmee het risico van een te laag rendement wordt afgedekt.

Certificaten en diploma's vormen ten eerste een objectief criterium. Dronkers (1994) wijst erop dat, nu als gevolg van het invoeren van meritocratische principes ook kinderen uit sociaal-economisch zwakke milieus doorleren, het lastiger dan vroeger is voor werkgevers om te screenen op bijvoorbeeld milieukenmerken. Op de tweede plaats past een dergelijk objectief criterium in grote, gestroomlijnde en gerationaliseerde organisaties, waarin steeds meer met gedepersonaliseerde beoordelingsprocedures wordt gewerkt.

Een criterium heeft alleen deze functies, wanneer het valide is. Diploma's en certificaten zullen informatief en betrouwbaar moeten zijn, willen ze adequaat kunnen functioneren als selectie-instrument. Certificaten dragen, mits ze door betrokkenen valide geacht worden, bij aan risicoreductie.

Door het rationeel beslissende individu centraal te stellen, wordt ook in de human capital theorie de verantwoordelijkheid voor de aansluiting van onderwijs en arbeid allereerst bij dat individu gelegd (Dercksen en Van Lieshout, 1993).

Bepaalde groepen mensen achten de investering in opleiding een te groot risico, als zij de onzekerheid van het vinden van een baan op termijn afwegen tegen het hebben van een baan nu. Dit is niet geheel onlogisch, ook al is er op macroniveau sprake van een toenemend rendement naarmate de opleiding hoger is.

Door de betrokkenen wordt er vaak geen rechtstreeks verband gelegd tussen investeren in opleiding en inkomensvorming. Individuen uit de zwakste sociaal-economische klasse zullen de toekomstige voordelen van een investering in opleiding onderschatten en de nadelen van het volgen van een opleiding eerder overschatten. Bij het maken van dergelijke inschattingen is het, volgens Thurow (1975), echter niet rationeel te kijken naar wat een opleiding oplevert in het geval deze persoon als enige doorleert, maar moet er een vergelijking gemaakt worden met de situatie dat iedereen doorleert, behalve die ene persoon.

Dat het bij de risico-afweging in de sociaal-economisch laagste klasse om minder rationeel gedrag zou gaan, neemt niet weg dat de percepties dat het volgen van een opleiding geen zin heeft, een hardnekkig bestaan leiden en in veel gevallen ook lijken te worden bevestigd. Zo blijkt uit onderzoek dat voor laaggeschoolden de kansen op een baan vooral worden bepaald door andere factoren dan **opleiding**: leeftijd, geslacht, etniciteit en gezondheid, factoren die veel minder beïnvloedbaar zijn dan opleiding (Peschar en Wesselingh, 1995). Deze groepen ervaren het (alsnog) investeren in opleiding blijkbaar als weinig perspectiefvol. Tegelijkertijd is geconstateerd dat opleiding één van de weinige te beïnvloeden variabelen is en dat het bezit van certificaten wel gelijk als screeningscriterium wordt gehanteerd.

Omdat via ongeschoolde arbeid ook competenties ontwikkeld kunnen worden, kan het voor individuen die het investeren in opleiden als te groot risico ervaren, van belang zijn dat er alternatieven zijn voor het exclusief verwerven van diploma's en certificaten via dagopleidingen. De mogelijkheden om certificaten te verwerven worden hierdoor vergroot. Dit kan er vervolgens ook toe leiden dat het formele opleidingencircuit toegankelijker wordt voor individuen die voorheen niet in opleiden durfden investeren. Het aldus verworven certificaat werkt ook als risicoreductie ten aanzien van het investeren in opleiden: het zelfvertrouwen in een goede afloop wordt

vergroot (Simosko, 1993; UDACE, 1989). Het verruimt daardoor de toegankelijkheid van het onderwijssysteem.

Het spanningsveld rond certificering heeft alles te maken met het benutten door werkgevers en het door individuen verzilveren van competenties enerzijds en het toedelen van risico's als verworven competenties niet of te weinig benut worden anderzijds. Optimale benutting beweegt zich op het raakvlak van aan de ene kant een acceptabel niveau van overscholing, respectievelijk onderbenutting, en aan de andere kant een acceptabel niveau van een tekort aan bepaalde competenties.

Als er sprake is van onderbenutting gaat het zowel om toedelen als om het accepteren van risico's. EVK kan een mogelijkheid zijn om die risico's binnen acceptabele grenzen te houden.

Het verwerven van certificaten als vorm van risicoreductie vormt de keerzijde van de human capital medaille. Individen en bedrijven die geen gebruik maken van de mogelijkheden van certificering, lopen het risico dat ze weinig meerwaarde leveren aan werkgevers en werkgevers lopen het risico dat ze de potentiële meerwaarde van competenties niet signaleren en benutten.

Individen bewegen zich binnen het spanningsveld van mondigheid en individuele keuzemogelijkheden enerzijds en individuele risicotoewijzing anderzijds. De manier waarop individuele actoren deze spanning hanteren en de keuzes die zij daarbij willen, moeten of kunnen maken, bepaalt voor een belangrijk deel de bijdrage van certificering aan de wijze, waarop competenties ontwikkeld en benut worden. Vanuit dit perspectief is het niet zozeer de vraag of vraag en aanbod van competenties of kwalificaties goed worden afgestemd, maar is de centrale vraag of competentie-ontwikkeling, competentie-accounting en competentiebenutting voldoende samenhang vertonen.

3.3.4 Certificatie, EVK en de kansen op de arbeidsmarkt

Het is vanuit het perspectief van leerwegaafhankelijke beoordeling opvallend te moeten constateren, dat, in de meeste van de hierboven aangehaalde onderzoeken, diploma's en certificaten eenzelfde betekenis toegewezen krijgen als 'gevolgd formeel onderwijs'. Een artikel met als titel *Paden naar succes: geboorte of diploma's* (De Graaf en Luijks, 1995) handelt feitelijk niet over diploma's, maar over de invloed van genoten formeel onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo, mbo, hbo, wo) op het verwerven van een bepaalde beroepsstatus.

De invloed van werkervaring wordt volgens Wolbers en De Graaf (1996) uitsluitend vanuit een kwantitatief perspectief beschouwd: de duur van de arbeidservaring.

Over het verschil in inhoud en kwaliteit van die ervaringsduur binnen de verschillende onderzochte cohorten is geen informatie verzameld. Of er tegenover de door hen geconstateerde afname in opbrengsten van diploma's ook sprake is van een toegenomen leerpotentie van het werk zelf, blijft een vraag. Naast diploma-inflatie zou er sprake kunnen zijn van een toenemende waarde van leren-op-de-werkplek. Resultaten van het leren-op-de-werkplek worden echter niet geconcretiseerd en waarneembaar gemaakt in de vorm van diploma's of certificaten. Uitspraken over de waarde van onderwijs worden zodoende beperkt tot de waarde van het formele, door de overheid bekostigde, onderwijs.

De mogelijkheid om de resultaten van informele of wat voor andersoortige leertrajecten ook, af te kunnen sluiten met certificaten en diploma's die eenzelfde betekenis en waarde hebben als die van de door de overheid bekostigde opleidingen, maakt geen deel uit van de analyse.

Ook in de analyses van Bowles en Gintis (1976) wordt er geen expliciet onderscheid gemaakt tussen opleiding en ervaring. Het kunnen opdoen van ervaring veronderstelt ook bij hen, dat er al is toetreden tot de arbeidsmarkt op basis van een diploma. Het omgekeerde, namelijk certificering op basis van werkervaring, is in deze optiek niet relevant: waar geen diploma is, is ook geen werkervaring.

Dit is op zichzelf niet verwonderlijk, als we constateren dat investeringsbewijzen, c.q. certificaten, tot nu toe ook feitelijk alleen verstrekt worden op basis van formele opleidingstrajecten. Een enkele sector of branche daargelaten, bijvoorbeeld de metaal (Smets en Hoover, 1995b), kunnen we stellen dat de waarde van ervaringstrajecten en van informele vormen van scholing niet of nauwelijks wordt erkend, laat staan gecertificeerd. De investering in ervaringstrajecten lijkt niet te renderen, terwijl er wel degelijk sprake is van waardevorming in termen van competentietoename.

De Grip (1987) wijst er bijvoorbeeld op dat onvervulde vraag naar arbeidskrachten met een bepaalde opleiding of een niet geaccepteerd aanbod door arbeidskrachten met een andere opleiding, behalve een kwestie van scholingsdiscrepantie ook een kwestie van ervaringsdiscrepantie is. Ervaringsdiscrepantie is dan de discrepantie tussen de beroepservaring van het arbeidsaanbod en de voor de openstaande vacatures vereiste praktijkervaring.

Vervolgens vat hij echter ook ervaringsdiscrepantie op als scholingsdiscrepantie.

Voor wat betreft de discussie over discrepanties tussen vraag naar en aanbod van formele kwalificaties is deze redenering adequaat. Het risico is echter, dat het de specifieke problemen van het erkennen van de resultaten van niet-geïstitutionaliseerde leertrajecten, veronachtzaamt.

Certificaten verwijzen naar bepaalde verwachtingen die de bezitters van certificaten en de vragers naar certificaten mogen koesteren, ten aanzien van toekomstige prestaties van de bezitters van certificaten. Het is onduidelijk of certificaten (en diploma's) die werden verworven op basis van formele opleidingen dezelfde waarde hebben als certificaten die op basis van leerwegonafhankelijke beoordelingsprocedures werden verkregen. Met waarde wordt bedoeld op de verschillende functies van certificaten: voertuig voor communicatie, belegging, bewijs van goed gedrag en het certificaat als verzekeringspolis.

Op basis van de ervaringen uit de pilots in het tweede deel van deze studie, kunnen hierover wellicht wel enkele conclusies geformuleerd worden.

De effectiviteit van certificaten, verstrekt op basis van formele opleidingen, blijkt voor verschillende groepen anders uit te pakken. Certificaten en diploma's van hogere opleidingsniveaus blijken bij intrede op de arbeidsmarkt het meeste effect te hebben. Bij de intrede van laagopgeleiden in ongeschoolde functies, lijkt er echter weinig belang te worden gehecht aan de garantie dat een certificaat verwijst naar bepaalde vaktechnische competenties. Op dit niveau zijn algemene arbeidscompetenties zoals betrouwbaarheid, werkdiscipline, nauwkeurigheid, doorzettingsvermogen, sociale- en mondelinge uitdrukkingvaardigheden en opleidbaarheid van meer belang. Het certificaat, waarin juist deze algemene arbeidsvereisten zijn weerspiegeld, zal wellicht meer waarde hebben als screeningsinstrument dan het certificaat dat alleen naar vaktechnische competenties verwijst. Dit veronderstelt de integratie van algemene arbeidscompetenties in de kwalificatiestandaarden.

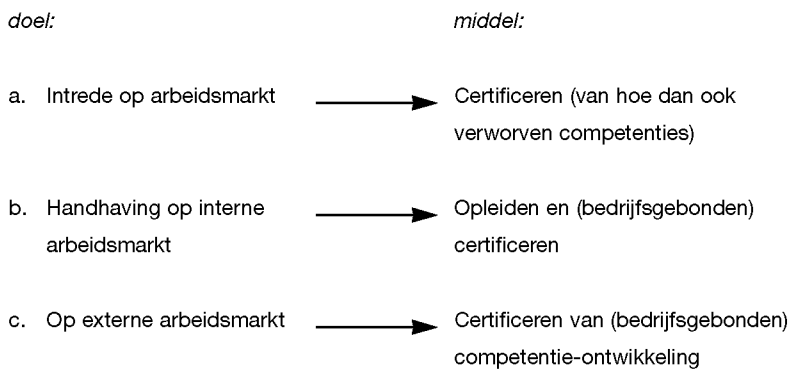
Een laatste conclusie is dat EVK een bijdrage kan leveren aan de toegang tot het verwerven van kwalificaties (certificaten en diploma's). EVK verkleint de investeringsrisico's voor laagopgeleiden en vergroot de mogelijkheden voor verwerven van opleidingscertificaten en diploma's na intrede op de arbeidsmarkt. De negatieve effecten van certificaten als bewijs van goed gedrag (screening device) kunnen door het erkennen van informeel verworven

competenties worden verkleind. Dit is alleen het geval, als certificaten voor informele leertrajecten dezelfde waarde krijgen toegewezen als certificaten die werden verstrekt op basis van formele opleiding.

Dit laatste pleit ervoor opleiden en beoordelen te ontkoppelen. Opleiden en leren, hoe dan ook vormgegeven, is gericht op het verwerven van competenties die aan een bepaalde standaard voldoen. Beoordelen is gericht op het vaststellen, of een individu aan de eisen uit de standaard voldoet, ongeacht de wijze waarop dit individu zijn of haar competenties verwierf.

Handhaving op de arbeidsmarkt betekent dat een individu zowel voor de interne als externe arbeidsmarkt voldoende aantrekkelijk moet blijven. Op de interne arbeidsmarkt is dit vooral te realiseren door competentie-ontwikkeling binnen bedrijven. Op de externe arbeidsmarkt veronderstelt dit echter certificering van de bedrijfsgebonden competentie-ontwikkeling op basis van een externe, algemeen geaccepteerde standaard.

In schema:



Omdat handhaving op de arbeidsmarkt (wellicht steeds vaker) ook verandering van bedrijf of werkgever kan betekenen, ligt het voor de hand de resultaten van bedrijfsgebonden opleiding en ontwikkeling te beoordelen met behulp van een algemene standaard. Op deze wijze verwerven werknemers certificaten die ook op de externe arbeidsmarkt betekenis hebben. Externe certificering blijkt van belang zowel vanuit het perspectief van 'return on investment' als ook vanuit individuele risicomijding.

3.4 Samenvatting en conclusies

De conclusie van dit hoofdstuk luidt dat een flexibiliteitsbenadering vanuit het perspectief van individuele actoren een adequate aanvulling lijkt op de institutionele flexibiliteitsbenaderingen. Een flexibiliteitsbenadering op het niveau van individuele actoren stelt het arbeids- en onderwijssysteem in staat zorgvuldiger om te gaan met benutting van en investeringen in menselijk kapitaal. Vanuit empirisch perspectief lijkt leerwegaafhankelijke beoordeling de positie te kunnen versterken van individuele actoren op de arbeidsmarkt. Dit geldt zowel voor intreden als blijven.

Flexibiliteitsstrategieën waren in eerste aanzet vooral gericht op het zoeken van institutionele oplossingen. Zo werd in het proces van aanpassing tussen onderwijs- en arbeidssysteem veel waarde gehecht aan het bestaan van intermediaire voorzieningen. Voorzieningen die de afstand tussen initiële opleiding en een reguliere baan overbruggen en voorzien in de behoefte aan her-, na- en bijscholing tijdens de beroepsloopbaan. Het verwerven van diploma's en certificaten werd gerelativeerd door de nadruk te leggen op her-, na- en bijscholing.

Het is echter de vraag of de nadruk op institutionele oplossingen niet ten koste gaat van de aandacht voor de instrumenten, waarover individuele kwalificatieverwerwers zouden moeten beschikken, om de aansluiting op eisen uit het arbeidssysteem blijvend te realiseren. Wellicht gaat het niet alleen om een tussenlaag van extra intermediaire voorzieningen, maar ook om het effectief toerusten van individuen en creëren van mogelijkheden vanuit zowel het onderwijs- als arbeidssysteem.

Vanuit certificeringsperspectief of civiel effect is het belangrijk dat vanuit beide systemen gewerkt wordt met a) eenzelfde perspectief op kwalificatieontwikkeling b) eenzelfde op outcomes gerichte kwalificatiestandaard en c) leerweg onafhankelijke beoordelingsprocedures die valide zijn zowel voor het bedrijfsleven als voor het onderwijs.

De individuele actorbenadering blijkt een vruchtbare aanvulling op de institutionele benaderingen die tot nu toe vooral centraal stonden. Hierdoor wordt de waarde van allerlei uiteenlopende ontwikkelingstrajecten van individuen in beeld gebracht. Deze kunnen op basis van een algemene standaard vergeleken worden met de eisen van verschillende arbeidssystemen. Het is de kwaliteit van de standaard die bepaalt of deze vergelijking respectievelijk certificering door de verschillende arbeidssystemen relevant en

bruikbaar geacht wordt. De standaard zelf is, als vorm van segmentering van de arbeidsmarkt, gebaseerd op een institutionele invalshoek.

De flexibiliteit en daarmee de kwaliteit van de standaard wordt niet alleen bepaald door het soort kwalificatiecriteria (bijvoorbeeld al-dan-niet actueel; al-dan-niet inclusief transfervaardigheden; al-dan-niet op outcomes gericht), maar met name ook door haar gebruiksmogelijkheden. Een standaard die meerdere functies heeft, die naast het formuleren van opleidingsprogramma's ook gebruikt kan worden voor leerwegaafhankelijke beoordeling en personeelsontwikkeling is flexibeler dan een standaard die alleen bestaat uit eindtermen voor door de overheid erkende leertrajecten met een vooraf bepaalde programmering en studieduur.

Certificeren is communiceren over competenties. Certificaten spelen een belangrijke rol bij de afstemming tussen het arbeids- en onderwijssysteem. In het voorgaande werd een aantal verschillende functies van certificering beschreven, uiteenlopend van certificaten als voertuig voor communicatie, als een investering, als een bewijs van goed gedrag, en als middel voor risico-reductie.

Er zijn verschillende verklaringen gegeven, waarom individuen voortdurend naar certificaten en diploma's streven, terwijl de waarde van diploma's op macroniveau aan inflatie onderhevig is. Op microniveau echter blijkt elk individu een rationele beslissing te nemen, als deze ervoor kiest een diploma op een zo hoog mogelijk niveau te behalen. Dit laatste neemt niet weg dat de minst kansrijken veel voorbeelden om zich heen zien, waaruit zij de conclusie kunnen trekken dat investeren in leren er weinig toe doet. Uit onderzoek blijkt dat voor laaggeschoolden de variabelen leeftijd, sekse en etniciteit doorslaggevend zijn bij baanverwerving. Het zijn weinig beïnvloedbare variabelen. Alleen de variabele opleiding is tot op bepaalde hoogte te beïnvloeden. Benadrukt werd dat certificaten en diploma's met name voor de intrede van belang zijn, ook voor laaggeschoolde functies. Voor handhaving op de arbeidsmarkt vergroot EVK, certificering van werkervaring, met name de kansen bij de overgang naar een andere baan.

Door als individu af te zien van het behalen van diploma's teneinde de uitsluitende werking ervan op te heffen, wordt de exclusiviteit van diploma's juist vergroot. Het bestrijden van de uitsluitende werking van diploma's verloopt wellicht effectiever door het erkennen van meerdere leerwegen. Het erkennen van informele leertrajecten, middels certificaten of diploma's die gelijkwaardig zijn aan die van het formele, door de overheid bekostigde

onderwijs, kan invulling geven aan de door Colardyn (1990) en Wood (1991) geopperde herwaardering van andere selectiecriteria. Het is een verzilvering van wat De Vries (1993) 'compenserende ongelijkheden' noemt.

In de verschillende benaderingen en verklaringen blijken drie aspecten een centrale rol te spelen:

- 1) Certificaten vertegenwoordigen waarde.
- 2) Om deze waarde te kunnen realiseren, moet erover gecommuniceerd kunnen worden.
- 3) Eénduidige communicatie veronderstelt dat de waarde van certificaten inzichtelijk en eénduidig is en draagvlak onder de direct betrokkenen heeft.

Communiceren over competenties veronderstelt een valide en bruikbare standaard en een procedure, waarmee competenties vergeleken kunnen worden met die (kwalificatie)standaard. De bruikbaarheid van de standaard wordt vergroot als deze, behalve voor certificering, ook voor personeelsontwikkeling gehanteerd kan worden.

Vanuit de screeningsbenadering is er reden te veronderstellen dat certificaten op basis van leerwegaafhankelijke beoordeling minder gewaardeerd zullen worden. Omdat gecertificeerden allerlei uiteenlopende trajecten gevolgd kunnen hebben, is het onduidelijk of de kandidaten in staat zijn, c.q. voldoende zelfdiscipline hebben om een formele opleiding te voltooien. En het verschaffen van deze algemene informatie is volgens de screeningsbenadering de belangrijkste betekenis van een certificaat of diploma. Hier staat tegenover dat procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling, juist omdat ze 'industry driven' zijn, informatie geven over de capaciteiten van kandidaten ten aanzien van het beroepsmatig functioneren. Het hangt van de kwaliteit van de gehanteerde beoordelingsstandaard af, of er ook informatie verstrekt wordt over volgens de screeningsbenadering relevante competenties, zoals leerbaarheid en transfervaardigheid (leren leren, probleemoplossend vermogen, flexibiliteit, adaptief vermogen en dergelijke).

Noten hoofdstuk 3

- 1) Ik maak hier geen onderscheid tussen de begrippen certificaat en diploma, respectievelijk certificering en diplomering. Wat een certificaat heet en wat een diploma, is geen eenduidige aangelegenheid. Beide begrippen verwijzen minimaal naar een meer of minder formeel bewijsstuk voor verworven competenties. In het algemeen hebben certificaten betrekking op meer specifieke competenties. Diploma's verwijzen veelal naar een breder geheel van competenties en omvatten vaak meerdere certificaten. Daarnaast betreft het bij diploma's veelal bewijzen van verworven competenties die door een formeel opleidings-traject werden verworven. Certificaten zijn niet exclusief aan formele door de overheid erkende en bekostigde leerwegen gerelateerd. Ze worden ook verstrekt na het volgen van praktijkleerwegen of andere vormen van training en scholing.

In de landelijke kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen kwalificaties en deelkwalificaties. Volgens het hierboven gemaakte onderscheid zijn diploma's gerelateerd aan kwalificaties en certificaten aan deelkwalificaties.

Het toekennen van 'eeuwigheidswaarde' aan diploma's en een beperkte geldigheid aan certificaten is weinig productief. Immers de validiteit van diploma's uit het beroepsonderwijs wordt bepaald door de eindtermen en de daaronder liggende beroepenanalyse. Als uit deze analyse blijkt dat de eisen in de beroepspraktijk veranderen, veranderen ook de eindtermen en daarmee ook de inhoud van het diploma. De onbeperkte geldigheid van diploma's stamt uit een tijd dat er weinig veranderde in de beroepseisen. Er is nog een tweede reden om geen onderscheid tussen diploma's en certificaten te maken vanuit het perspectief van geldigheidsduur. Door diploma's een eeuwigheidswaarde toe te kennen vervalt een belangrijke reden voor vernieuwing en ontwikkeling. Zowel aan de kant van de diplomaverstrekker als aan de kant van de diplomabezitter.

- 2) Sleutelkwalificaties zijn vaardigheden waarmee individuen in staat geacht worden adequaat te reageren op snelle veranderingen in de eisen die de technologie, de samenleving of de productie-organisatie aan hen stelt. In hoofdstuk 6 ga ik uitgebreider in op de toepasbaarheid van het begrip sleutelkwalificatie bij het ontwikkelen van kwalificatiecriteria die bruikbaar zijn voor leerwegaafhankelijke beoordeling.

- 3) Flexibiliteitsstrategieën zijn niet alleen voor de externe, maar zeker ook voor interne arbeidsmarkten van belang. Onderzoekers van Berenschot, Coopers & Lybrand (1996) signaleren dat werknemers in het algemeen lang bij één baas blijven (gemiddeld 12,9 jaar) en dat slechts 6,4 procent van de werknemers elk jaar binnen het bedrijf van functie verandert. Zij stellen verder vast dat bedrijven in 1996 minder uitgeven aan scholing dan in 1992 en concluderen dat bedrijven zich eenzijdig richten op productiviteit, rendement en solvabiliteit, terwijl de vitaliteit van een bedrijf juist gebaat zou zijn bij een grotere flexibiliteit en mobiliteit van werknemers. Met name voor de grote groep van werknemers in vaste dienst (90 procent) is het belangrijk om aandacht aan flexibiliteit te besteden. Bijvoorbeeld door in het bedrijf ontwikkelde competenties te relateren aan een algemene competentiestandaard en vervolgens deze competenties te certificeren op basis van die algemene standaard, die ook erkenning geniet buiten het eigen bedrijf (Klarus en Blokhuis, 1997).

4 Competentie-ontwikkeling langs vele wegen

4.1 Inleiding

Bij competentiebeoordeling op basis van een kwalificatiestandaard ligt de nadruk op de vraag of door een individu verworven competenties voldoen aan vooraf vastgestelde eisen. De nadruk ligt op de resultaten (outcomes) van competentie-ontwikkeling en niet op de vraag hoe (input en proces) deze competenties ontwikkeld worden.

Bij leerwegonafhankelijke beoordeling, het beoordelen en erkennen van hoe dan ook verworven competenties, vooronderstellen we dat dezelfde competenties langs allerlei verschillende leer-, opleidings- en ervaringsroutes ontwikkeld kunnen worden.

De vooronderstelling, dat uiteenlopende ontwikkelingsprocessen toch dezelfde leerresultaten kunnen opleveren, staat in dit hoofdstuk centraal.

De aandacht in deze studie is gericht op het beoordelen van beroeps- of arbeidscompetenties die voldoen aan de eisen uit een landelijke kwalificatiestandaard, ongeacht de wijze waarop deze competenties werden verworven. Het is, met andere woorden, in dit kader niet van belang een vergelijking te trekken tussen de kwaliteit van het ene dan wel van het andere leer-, opleidings- of ervaringstraject zelf. Meer specifiek wordt er een vergelijking gemaakt tussen de mogelijke resultaten van formele en informele leertrajecten. Zowel waar het gaat om cognitieve, handelings- als om transfervaardigheden.

4.2 Opvattingen over leren en competentiemodellen

De waarde en legitimiteit van een systeem van leerwegonafhankelijke beoordeling wordt afgemeten aan de overeenkomsten en verschillen die het vertoont ten opzichte van de overheersende vormen van beoordeling, die vooral leerwegbepaald en op cognitieve vaardigheden gericht zijn. De achtergrond hiervan is dat tot nu toe ingeburgerde opvattingen over de relatie tussen theorie en praktijk, c.q. kennis en vaardigheden, gekarakteriseerd

kunnen worden als functionalistisch en fragmentarisch. Deze opvattingen staan in gespannen verhouding tot nieuwe op functionele samenhang en interactie gerichte opvattingen.

Daar waar in functionalistische opvattingen het leren wordt opgesplitst in afzonderlijke en afzonderlijk aan te leren competenties (kennisinhouden, vaardigheden, leren leren vaardigheden, houdingsaspecten), wordt in functionele benaderingen het leren opgevat als een op authentieke, samenhangende en realistische situaties gerichte onderzoeksactiviteit (Van der Dool en Klarus, 1989; Van der Sanden, 1993).

De keuze voor een bepaalde omschrijving van het begrip competentie is richtinggevend voor het type competenties of het type vermogens van individuen dat waargenomen en gewaardeerd wordt. Als we competentie opvatten als het beschikken over bepaalde kennis en inzichten dan zullen we de beoordeling van bijvoorbeeld communicatief vermogen vooral richten op **kennis** over modellen voor effectieve communicatie. Als we ervan uitgaan dat het **toepassen** van kennis en cognitieve modellen een belangrijk competentie-aspect is, dan zullen de beoordelingscriteria en de beoordelingsmethoden in dit voorbeeld meer op de kwaliteit van het praktische communicatieve handelen en de resultaten van dit handelen gericht zijn.

In het verleden werden tests vooral ontwikkeld voor het meten van academische vaardigheden. De beoordelingsresultaten die hiermee werden verkregen, hebben een hoge voorspellende betrouwbaarheid als het gaat om verwerven en (re)produceren van kennis, maar een beperkte voorspellende waarde als het gaat om het praktisch functioneren in werksituaties (Gottfredson, 1991; Moss, 1992; Blum, Hensgen, Kloft, Maichle, 1995). Door te erkennen dat conventionele tests en schriftelijke (multiple choice) kennistoetsen slechts een beperkte inhoudsvaliditeit hebben, is er meer aandacht ontstaan voor het onderzoek naar praktische op toepassing gerichte intelligentie, zoals die een rol speelt bij het functioneren in privé-, beroeps- en andere maatschappelijke situaties (Sternberg en Wagner, 1986).

De keuze van een beoordelingsmethode vooronderstelt met andere woorden een visie op competenties en leren (Kulieke c.s., 1990). Een visie waarin leren meer is dan overdracht en verwerving van kennis. Het gaat om een brede range van vaardigheden en kwaliteiten.

4.2.1 Interactieve opvattingen over competentie en competentie-ontwikkeling

In deze paragraaf en in 4.2.2 staat een tweetal opvattingen over leren centraal: interactieve en handelingstheoretische opvattingen.

In een interactieve invulling van het begrip competentie staat het leren in relatie tot het handelen in een bepaalde context centraal. Niet alleen gedrag, zoals bijvoorbeeld in behaviouristische opvattingen maar ook de gehanteerde denkschema's, de betekenisverlening en de leerpotenties van lerenden zijn daarbij belangrijk (Ashworth en Saxton, 1990; Hodkinson, 1992; Wolf, 1994 en 1995). Het omgaan met veranderingen maakt op deze wijze ook deel uit van het gehanteerde competentiebegrip. Dit laatste acht Hodkinson de belangrijkste winst van een meer interactieve omschrijving van het begrip competentie.

In het interactieve competentiemodel staan de volgende aspecten centraal (Hodkinson, 1992; Brown, Collins en Duguid, 1989):

- a. **Context en cultuur:** leren kan niet gescheiden worden van de context, waarin het plaatsvindt.
- b. **Cognitie** is niet alleen feitenkennis maar ook het verwerken en gebruiken van informatie en denkschema's. Cognitie is gecontextualiseerd en situatiegebonden.
- c. **Gedrag:** de manier waarop mensen zichzelf, hun rol en situatie waarnemen, bepaalt voor een deel hoe zij zich gedragen. Het veranderen van gedrag veronderstelt dat er een wijziging optreedt in de denk- en interpretatieschema's die men hanteert.
- d. **Denk- en interpretatieschema's** zijn mentale representaties van een geheel van samenhangende categorieën die onder meer gebruikt worden, om betekenis te verlenen aan nieuwe ervaringen.
- e. **Intellectuele processen:** het veranderen van schema's en gedrag veronderstelt complexe intellectuele processen. Tussen schema's, gedrag en processen vindt voortdurend interactie plaats.

Het model van Hager, Gonczi en Athanasou (1994) is een specificatie van het interactieve model in termen van vaardigheden. Zij onderscheiden:

- a. ethiek: waardenoriëntaties zowel ten aanzien van beroepsarbeid als ten aanzien van de context, waarin die beroepsarbeid plaatsvindt;
- b. kennis: zowel kennis van regels als kennis van werkmethoden;
- c. inzicht in het eigen handelen en de consequenties van het handelen en inzicht in de sociale/organisatorische verbanden, waarin de beroeps-uitoefening plaatsvindt;

- d. probleemoplossende en transfervaardigheden;
- e. technische vaardigheden: de vaktechnische vaardigheden om een gegeven opdracht adequaat te kunnen uitvoeren;
- f. attitudes: persoonskenmerken als communicatief en sociaal vermogen, discipline, nauwkeurigheid en zorgvuldigheid.

Competenties moeten niet alleen beschreven worden als clusters van met elkaar en met hun omgeving samenhangende vaardigheden, volgens Stewart en Hamlin (1993, p. 7-8), maar ook vanuit het perspectief van competentieontwikkeling. Noties als 'competence potential' en 'threshold competences' geven de ontwikkelingspotentie aan: "a succesful candidate is likely to become fully competent. That is, the person has demonstrated a capability of becoming competent..." Aandacht voor, dat wil zeggen het integreren van op ontwikkeling gerichte vaardigheden in competentiebeoordeling, zou volgens deze auteurs leiden tot een grotere flexibiliteit van zowel een landelijke kwalificatiestandaard als het daarop gebaseerde systeem voor de beoordeling van competenties.

Een interactief model moet volgens Hager, Athanasou en Gonczi kunnen leiden tot een vorm van competentiebeoordeling, die tegelijkertijd geïntegreerd en omvattend is. Een dergelijke beoordelingsmethode heeft de volgende karakteristieken:

- a) ze is probleemgeoriënteerd en interdisciplinair;
- b) ze omvat de actuele praktijk, waarin niet de gefragmenteerde vaardigheden maar clusters van samenhangende competenties worden beoordeeld;
- c) het is ook een methode die gericht is op het expliciteren van overeenkomsten tussen situaties. De transferwaarde van beoordelingsresultaten wordt hierdoor groter;
- d) het leidt tenslotte tot een methode waarin analytische vaardigheden, theorie en praktijk in combinatie worden beoordeeld.

In de volgende paragraaf wordt vanuit handelingstheoretisch perspectief verder ingegaan op laatstgenoemde karakteristiek: de samenhang tussen handelen en cognitie. In de beoordelingspraktijk blijkt, gezien de alom gehanteerde splitsing in theorie- en praktijktoetsing, de interactie en samenhang juist op dit punt ver te zoeken te zijn.

4.2.2 Handelingstheoretische opvattingen over competentie en competentie-ontwikkeling

In de handelingstheoretische benadering staat, net als in de interactieve benadering, de relatie centraal tussen denken en de context waarbinnen dat denken plaatsvindt.

Bij interactieve benaderingen is het leren op zichzelf de belangrijkste invalshoek. In handelingstheorieën wordt echter specifiek het doelgerichte en bewust of planmatig handelende individu gekozen als invalshoek voor competentie-ontwikkeling.

In handelingstheoretische opvattingen over leren (Vygotsky, 1978; Van Parreren, 1971, 1983; Van der Veer, 1985; Wertsch, 1985; Blum, c.s., 1995) worden de volgende aspecten benadrukt:

1. Competenties zijn onderworpen aan een dynamisch proces van permanente verandering, waarvan leren intrinsiek deel uitmaakt.
2. Leren is een sociaal en gecontextualiseerd proces, waarbij een individu zich handelingsdisposities eigen maakt. Individuen eigenen zich kennis toe (internaliseren) en bewerken deze kennis, om ze in een handelingssituatie te kunnen inzetten (externaliseren). **Door te handelen produceren individuen kennis.**
3. Leren is alleen leren als er een 'cognitieve handelingsstructuur' ontstaat. Een cognitieve handelingsstructuur bestaat uit het bewust kunnen hanteren van vaardigheden zoals kijken, zoeken, herinneren, beslissen, proberen, uitvoeren van handelingen, vaststellen van resultaten.
4. Elke handelingssituatie kan bij een individu ook zonder ingrijpen van buitenaf (door een instructeur of andere pedagogische instantie) tot 'cognitieve handelingsstructuren' leiden. Competentie-ontwikkeling kan met andere woorden ook plaatsvinden door immanent leren.

Cognitie is meer dan kennis en inzicht alleen. Cognitie betreft ook het kunnen hanteren en toepassen van cognitieve vaardigheden in concrete probleem- of handelingssituaties. Kennis, kennisverwerving, het verwerven en hanteren van cognitieve handelingsstructuren staan niet op zichzelf. Ze zijn altijd geïntegreerd in een activiteit (Van Parreren, 1971). Dit geldt zowel voor ambachtelijke beroepen, voor beroepen waarin informatietechnologie centraal staat (Nurminen en Weir, 1991), als voor beroepen in de sociaal-pedagogische sfeer (Desforges, 1995).

Pieters (1992) onderscheidt drie vormen van conceptuele kennis: declaratieve, procedurele en conditionele kennis. Hoewel dit onderscheid niet

specifiek vanuit een handelingstheoretische invalshoek wordt gemaakt, geeft ze wel nadrukkelijk aan dat kennis die betrekking heeft op beroepsarbeid contextueel op toepassing en extern gericht is. Conceptuele kennis is kennis gerelateerd aan een vakgebied. Ze bestaat uit declaratieve kennis (weten dat), procedurele kennis (weten hoe) en conditionele kennis (weten waar en wanneer). Bij elke handeling treden elk van de drie kennisvormen op. Wat betreft de verhouding tussen procedurele en declaratieve kennis geldt dat in het 'weten hoe' een noodzakelijke hoeveelheid declaratieve kennis is opgeslagen. Deze kennis zal echter zelden een directe weerspiegeling zijn van de kennis (vaktheorie), zoals deze in de formele opleidingsprogramma's is opgenomen. Leren door te doen zal andere, vooral voor de handelingspraktijk relevante, kwalificaties opleveren (Scribner en Sachs, 1990). Het onderscheid dat Pieters maakt tussen verschillende vormen van conceptuele kennis vooronderstelt een relatie met de handelingspraktijk en dient om in deze handelingspraktijk te kunnen functioneren en om deze handelingspraktijk te kunnen veranderen. 'Doen', aldus Pieters, levert kennis op, met name procedurele kennis. Dit betekent ook dat de ontwikkeling van procedurele kennis vooraf kan gaan aan de ontwikkeling van declaratieve kennis.

Het is in dit verband relevant om te verwijzen naar het handelingsbegrip in Giddens' structuratietheorie. In het vorige hoofdstuk werd vanuit deze theorie de rol van individuele actoren in de aansluiting tussen onderwijs- en arbeidssystemen benadrukt.

Op het niveau van het bewust handelende subject onderscheidt Giddens (1976, 1985) een discursief en een praktisch **bewustzijn**. Hij wijst erop dat het kunnen verwoorden van de bedoelingen, de motieven en de oorzaken van het eigen gedrag op zeer uiteenlopende wijze gebeurt. En dat dit niet altijd op een directe en feitelijke manier hoeft te gebeuren. Als ik aan iemand vraag: "Waarom heb je bij het uitvoeren van de opdracht deze volgorde gehanteerd," dan verwacht ik als beoordelaar een antwoord in directe, objectief beschrijvende, propositionele termen. Een dergelijke wijze van beantwoording wordt in de regel wel verwacht van een professionele beroepsbeoefenaar. Giddens (1985, p. 43) wijst er echter op dat, als men ervan uitgaat dat individuen alleen datgene 'weten' van hun werksituatie wat ze feitelijk onder woorden kunnen brengen, men een "wel erg beperkte opvatting over de kundigheid van mensen" heeft. Naast het discursieve bewustzijn bestaat het praktische bewustzijn uit kennis die niet noodzakelijkerwijs verwoord hoeft te worden, maar die wel aanwezig en

bepalend is voor de vormgeving van het handelen. Deze vorm van kennis wordt ook wel aangeduid met ‘tacit knowledge’ of ‘tacit knowing’ (Sternberg en Wagner, 1986; Wagner, 1990 en 1992; Polanyi, 1969). Het praktische bewustzijn wordt door Giddens (1985, p. 43) omschreven als “alles wat men weet (en moet weten) om zich te kunnen bewegen in de uiteenlopende contexten van het sociale leven.”

In de handelingstheorie (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985) wordt gewezen op het belang van de taal, van symbolen en tekens bij de vorming van mentale processen. Taal en symbolen spelen met andere woorden een rol in het verwerven van kennis, het ontwikkelen van zowel een praktisch als discursief bewustzijn en in de wijze, waarop men de inhoud van die bewustzijnsvormen verwoordt.

Ook in beoordelingsprocessen spelen taal, symbolen en tekens een belangrijke rol. Het lijkt dan ook van belang in de keuze van beoordelingsvormen expliciet aandacht te besteden aan de vraag of men met de aanspreekvormen in bepaalde beoordelingsmethoden juist die vormen van kennis en bewustzijn beoordeelt die men wil beoordelen. Dit is met name van belang voor het vaststellen van de waarde van tacit knowledge en voor het kiezen van methoden om ook dit competentie-aspect te beoordelen.

Tacit knowledge vormt immers een competentie-categorie die met name bij ervaren beroepsbeoefenaren in hoge mate ontwikkeld kan zijn, zonder dat er sprake is van verbale representaties van deze vorm van ‘knowledge’. In de termen van Giddens is tacit knowledge een vorm van praktisch bewustzijn, niet van discursief bewustzijn. Of er desalniettemin sprake is van cognitieve representaties van tacit knowledge is vanuit beoordelingsperspectief een belangrijk vraagstuk, omdat cognitieve representaties in tegenstelling tot tacit knowledge op zichzelf wel beoordeeld kunnen worden. Tacit knowledge opgevat als intuïtieve cognitieve activiteit is alleen waarneembaar en dus beoordeelbaar op haar resultaten, haar outcomes. De parallel met Giddens’ praktische bewustzijn is wat dit betreft evident. In paragraaf 4.6 wordt uitgebreid ingegaan op de ‘tacit’-resultaten van immanent leren.

Samengevat: competenties veronderstellen cognitieve representaties en cognitieve representaties worden ontwikkeld en veranderen op basis van gecontextualiseerd handelen. Niet alle aspecten van competenties zijn te beoordelen op basis van cognitieve representaties. De (resultaten van) handelingen zelf vormen het aangrijpingspunt voor de beoordeling van alle competentie-aspecten. Zodra we over het beoordelen van handelingen

spreken, spreken we ook over handelingen binnen een bepaalde context. Het al dan niet contextualiseren van competentie(boordeling) staat centraal in de volgende paragraaf.

4.3 Contextualiseren en decontextualiseren

De legitimiteit van contextgebonden dan wel contextloze elementen is een centraal probleem bij leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties.

Edwards en Usher (1994, p. 8) zijn van mening dat het belang van autonome kennis, kennis die niet aan een beroepscontext is gerelateerd, in de competentiediscussie wordt gemarginaliseerd:

“Thus we would argue the discourse of competence attempts to repress knowledge and understanding, but its efforts are continually undermined by a ‘return of the repressed’. Knowledge and understanding cannot be totally and permanently repressed without subverting the whole enterprise. This is in an important sense the point of weakness in the discourse of competence - what it tries to exclude but cannot and which therefore becomes a potential although ever-present site of resistance.”

Het streven naar flexibiliteit pleit volgens hen juist voor het type kennis en inzicht dat niet direct aan beroepshandelingen is gekoppeld en niet aan de orde komt tijdens beroepenanalyses.

Edwards en Usher pleiten voor het ontwikkelen en beoordelen van contextloze kennis en contextloos inzicht.

Zij veronderstellen dat juist het contextualiseren van kennis en inzicht afbreuk doet aan het belang van kennis en inzicht sowieso.

In het voorgaande is echter benadrukt dat, vanuit handelingstheoretisch perspectief, het ontwikkelen van kennis en inzicht altijd samengaat met (cognitieve) handelingen. Handelingen veronderstellen een context, een relatie met een object of inhoud buiten de handelende persoon zelf.

De inzet van Edwards en Usher kan leiden tot een pleidooi voor bijvoorbeeld het programmeren van beroepsonderwijs volgens een academische vakkenstructuur of het ontwikkelen van modules specifiek gericht op het ontwikkelen van algemene- of sleutelkwalificaties. Het doel hiervan is: de ontwikkeling van algemene competenties die in meerdere contexten toepasbaar zijn, competenties met een hoge mate van transfervermogen.

De vraag is echter of het transfereren van algemene kennis, van academische kennis naar specifieke situaties vanzelf gaat. Transfervaardigheden ontstaan

niet vanzelf, zullen ook geleerd moeten worden. Overigens is het opvallend dat Edwards en Usher kennis en inzicht ('understanding') onderscheiden, zonder precies te omschrijven waarin beide verschillen. Zouden ze dit wel doen, dan is te voorzien dat inzicht al snel geoperationaliseerd wordt in 'inzicht in de waarde, bruikbaarheid en toepasbaarheid' van kennis. Ook Edwards en Usher lijken uiteindelijk niet te ontkomen aan het contextualiseren van algemene kennis en inzicht.

De vraag zou wellicht anders gesteld moeten worden. In plaats van een keuze te maken tussen contextualiseren versus decontextualiseren, lijkt het productiever te onderzoeken hoe transfervaardigheden ontwikkeld kunnen worden in of met behulp van arbeidsspecifieke handelingssituaties.

Er is vanuit beoordelingsperspectief nog een andere reden om competenties gecontextualiseerd te benaderen. Kennis en inzicht zijn niet rechtstreeks waar te nemen. Het zijn constructen die afgeleid moeten worden van iets anders. Kennis en inzicht dragen bij tot competentie, zonder dat we in staat zijn kennis, inzicht of competentie (concreet) waar te nemen. Ze manifesteren zich in het praktische handelen of in handelingresultaten.

Parkes (1994) noemt in navolging van Wolf de volgende karakteristieken van kennis en inzicht:

1. Kennis en inzicht staan niet los van prestaties. Het is beter gedrag (of prestaties) te zien als het resultaat van kennisstructuren.
2. Kennis en inzicht zijn constructies, die net als competentie moeten worden afgeleid uit waarneembaar gedrag.
3. Kennis is in hoge mate contextgebonden. Om op betrouwbare wijze de aanwezigheid van kennis af te leiden, vooral wanneer deze kennis breed moet worden toegepast, is bewijsmateriaal vereist dat verkregen is in een brede context.
4. Kennis en inzicht komen vaak het best 'al doende' tot stand.
5. Wanneer conclusies worden getrokken over kennis en inzicht die aan competentie ten grondslag liggen, moet rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat er ook alternatieve of onjuiste denkschema's zijn.

Aansluitend bij de constatering dat kennis en inzicht geleerd worden in toegepaste geëxterioriseerde vorm, volgt dat ook het beoordelen van kennis en inzichten gericht is op geëxterioriseerde kennis en inzichten.

Conclusies

Uit hetgeen over de relatie tussen cognitie en competentie is geconstateerd, is een aantal conclusies te trekken ten aanzien van competentiebeoordeling:

- Competenties bestaan uit een geïntegreerd, samenhangend geheel van zowel cognitieve als handelingsdimensies. Competentiebeoordeling moet op beide dimensies gericht zijn.
In de beoordeling wordt uitgegaan van het principe van omvattendheid. In modellen voor competentiebeoordeling kunnen theorie en handelen wel worden onderscheiden, maar in het te beoordelen beroepshandelen niet worden gescheiden.
- Competenties op zichzelf zijn theoretische, abstracte constructies. Hun verschijningsvorm is altijd gecontextualiseerd. Ze zijn ook alleen in hun gecontextualiseerde en geëxterioriseerde vorm te beoordelen. Het toepassen, de veruiterlijkte vorm van kennis en inzicht, staat in de beoordeling centraal.
Competenties en dus ook competentiebeoordeling moet gericht zijn op het (cognitieve) handelen in een bepaalde context.
- Reëel bestaande en waarneembare competenties worden operationeel in de vorm van een volledig handelingsproces: voorbereiden (plannen), uitvoeren en evalueren (reflecteren). Deze handelingsvolgorde, volledige handeling genoemd, zou ook ten grondslag kunnen liggen aan een procedure voor competentiebeoordeling.
Arbeidsprocessen die kenmerkend zijn voor een bepaald arbeidsdomein of een bepaalde beroepsactiviteit zijn richtinggevend voor vorm en inhoud van beoordelingsmethoden die op dat domein betrekking hebben.

Kortom: vanuit leertheoretisch perspectief is het adequaat om het beoordelen van feitenkennis en daarnaast de afzonderlijke beoordeling van vaktechnische vaardigheden te vervangen door meer complexe en realistische opdrachten, waarbinnen handelingscompetenties in hun volledigheid en in geïntegreerde vorm worden aangesproken (Blum c.s., 1995).

4.4 Er leiden meerdere wegen naar een kwalificatie

Bij leerwegaafhankelijke beoordeling wordt voorondersteld dat er weliswaar verschillen tussen leertrajecten zijn, maar dit hoeft niet automatisch tot kwalitatief verschillende competenties te leiden.

De koppeling van erkenning en certificering van verworven competenties aan formele leertrajecten heeft echter tot het marginaliseren van niet-formeel

georganiseerde en bekostigde leertrajecten geleid. De waarde van informeel leren blijft hierdoor onderbelicht.

Vanuit het contrast met formeel leren lijkt informeel leren een restcategorie. Wat informeel leren nu precies is, wordt bepaald door wat andere definities die betrekking hebben op formeel leren, buiten sluiten. Kwakman (1992) concludeert dat het hierdoor onduidelijk blijft wat het eigen karakter van informeel leren nu precies is. Leerwegaafhankelijk beoordelen veronderstelt juist het eigen karakter en belang hiervan.

Als het verstrekken van reguliere certificaten op basis van andere dan de traditionele schoolse leertrajecten aan de orde is, wordt terecht de vraag gesteld of het leren in leertrajecten die verschillen qua aard of vorm, desalniettemin toch kan leiden tot competenties die aan dezelfde kwalificatie-eisen voldoen. Anders geformuleerd: zijn er vanuit leertheoretische invalshoek argumenten aan te dragen, waaruit blijkt dat een leerwegaafhankelijke vorm van competentiebeoordeling zinvol en reëel is?

Het gaat er niet om een uitspraak te doen over de meest efficiënte leerweg. De aandacht is gericht op de resultaten, dat wil zeggen op de effectiviteit en niet op de efficiëntie van uiteenlopende niet-formele leerwegen.

Over die effectiviteit bestaat veel onduidelijkheid. Zo stelt de Commissie Dualisering (1993) in haar rapport *Beroepsvorming langs vele wegen* dat praktijkleren, mits het geruime tijd in beslag neemt, op effectieve wijze drie doelen kan dienen:

- inoefenen van praktijkvaardigheden tot op routineniveau;
- beroepsrolsocialisatie, ofwel het aanleren van waarden en normen van het beroep;
- reflexief leren werken, leren om gedurende de uitvoering van het werk te leren.

Tussen het inoefenen van praktijkvaardigheden tot op routineniveau en reflexief leren werken (leren leren impliceert theorieverwerving, -verwerking en -toepassing) ligt zo ongeveer alles wat er aan leerresultaten behaald kan worden.

De Commissie Dualisering veronderstelt een bepaalde samenhang tussen (institutionele) positionering van leren en leereffecten. Er zal onmiskenbaar een relatie zijn tussen institutionele vormgeving en leereffecten. Er zijn echter voldoende redenen om niet op voorhand bepaalde leereffecten exclusief te koppelen aan bepaalde leerplaatsen.

In hoofdstuk 1 werd een tendens gesignaleerd dat informeel en formeel leren, leren en werken, door de overheid bekostigde en particuliere opleidingen, meer en meer naar elkaar toegroeien.

Ook vanuit het perspectief van aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt wordt de institutionele scheiding tussen verschillende leertrajecten als problematisch ervaren. Nieuwenhuis (1991) onderscheidt bijvoorbeeld behalve aansluitingsproblemen op een distributief en een kwalitatief niveau ook aansluitingsproblemen op didactisch niveau. Het didactisch niveau betreft de vormgeving van het leerproces. Dit leerproces kan zowel in het werk, in school als in gesimuleerde trajecten plaatsvinden.

Het afleiden van kenmerken van leereffecten uit institutionele verschillen tussen leerplaatsen, resulteert in het dichotomiseren van kenmerken van leersituaties die ook als nuances of als variabelen opgevat kunnen worden. De koppeling van formele kwalificaties aan schoolse leertrajecten leidt er bijvoorbeeld toe dat bepaalde leerintenties, leeractiviteiten, leervormen en leeropbrengsten geacht worden niet in informele leertrajecten voor te komen. Dit leidt tot een nogal karikaturale beschrijving van de verschillen tussen formele en informele leersituaties. Marshall (1988) onderscheidt bijvoorbeeld drie situaties waarin leren voorkomt: werk, recreatie en onderwijs. De dimensies, waarmee hij een vergelijking maakt tussen deze drie leersituaties, zijn:

- a) de doelen van het handelen in de betreffende situatie;
- b) de 'belanghebbende' van de beoogde leeropbrengsten;
- c) de beoogde opbrengsten van het handelen (leren);
- d) de controlerende verantwoordelijkheid;
- e) de basis waarop autoriteit aan een verantwoordelijke wordt toegekend;
- f) aansporing voor het leren;
- g) de evaluatie van het handelen.

Op basis hiervan ontstaat onderstaand schema:

Schema 4.1 Leersituaties en dimensies van leren

<i>dimensies</i>	Type situatie:		
	werk	recreatie	onderwijs
doelen	producten	plezier; leren, ontspanning	kennisvaardigheden
belanghebbende bij leeropbrengst	werkgever	individu	individu en samenleving
beoogde opbrengst	winst	plezier en ontspanning	handelingsbekwaamheid, toename leefkwaliteit, zelfontplooiing
controle	werkgever	individu	lerende/gedeelde controle leren + docent
autoriteitsbasis	positie, kennis, expertise	geen	het verstrekken van kennis, instandhouden leeromgeving
aansporing	extern: geld, status, macht	intern: plezier satisfactie	intern: zelfverwezenlijking maatschappelijke vaardigheid
evaluatie	extern	intern	gedeeld: leren + docent

Een dergelijke beschrijving leidt uiteraard tot discussie over de vraag of behalve de werkgever ook de werknemer zelf geen controle over het leren zou hebben en of de opbrengsten alleen een kwestie is van winst voor de werkgever of ook een kwestie van mobiliteit (onafhankelijkheid) en werkplezier aan de kant van de werknemer.

Persoonlijke ontwikkeling en arbeid lijken elkaar in het schema uit te sluiten en leren lijkt vooral een consumptieve aangelegenheid, waarin de lerende in onderwijs- en werksituaties een afhankelijke rol speelt.

Ook Marshall zelf relateert de verschillen. Hij stelt vast dat in formele leertrajecten sprake kan zijn van informeel leren en dat impliciet leren ook expliciete leermomenten kan bevatten. Ook het individu kan zijns inziens belanghebbend zijn bij de opbrengsten van het werk. Evaluatie van werk kan ook een interne aangelegenheid van de werknemers zijn en plezier en

satisfactie zijn niet alleen gekoppeld aan recreatie, maar ook aan werk en onderwijs. En tenslotte blijkt ervaringsleren, leren door het reflecteren op ervaringen, in alle vormen van leren een rol te kunnen spelen.

Het karakteriseren van leerdimensies op basis van een onderscheid tussen meer of minder formele situaties (bijvoorbeeld: onderwijs versus recreatie en arbeid) lijkt al met al weinig productief.

Dit neemt overigens niet weg dat in de ene situatie meer leerprikkels of leermogelijkheden aanwezig zijn dan in de andere. Maar dit betreft dan het onderscheid tussen verschillende werksituaties, tussen verschillende onderwijssituaties en tussen verschillende recreatieve situaties. Verschillen in bijvoorbeeld leerresultaten binnen diverse onderwijssituaties kunnen even groot zijn als die tussen een werksituatie enerzijds en een onderwijssituatie anderzijds. Uit een vergelijking tussen organisaties met een andere structuur en cultuur blijkt dat leren in verschillende organisaties op verschillende wijze plaatsvindt en tot verschillende resultaten leidt.

Van Amerongen c.s. (Jansen en Boudewijn, 1997) deden onderzoek binnen de door Mintzberg onderscheiden organisatietypen: machinebureaucratie, een professionele bureaucratie en een adhocratie. In schema 4.2 is weergegeven welke de organisaties zijn en tot welke verschillen dit leidt voor wat betreft interne leerprocessen, leervormen en leerresultaten (in termen van leervermogen).

Schema 4.2 Organisatievormen en verschillen in leerprocessen, leervormen en leerresultaten

<i>Organisatievormen:</i>	<i>Interne leerprocessen</i>	<i>Leervormen</i>	<i>Ontwikkeling van leervermogen</i>
Machinebureaucratie: uitgebreide technische staf, verticale en horizontale taakspecialisatie, top-down besluitvorming, standaard arbeidsproces, geformaliseerde werkzaamheden, stabiele eenvoudige omgeving	beperkt, formeel en gericht op praktische vaardigheden, vooral bedrijfsspecifiek, weinig transfer	schoolmodel en beleidsgericht (de opleider als adviseur) model	slecht ontwikkeld, met name aanpassing aan stabiele omgeving
Professionele bureaucratie: operationele kern, horizontale taakspecialisatie, bottom-up besluitvorming, gestandaardiseerde kennis en vaardigheden, weinig formalisatie, stabiele tot complexe omgeving	uitgebreid, geïntegreerd en gericht op instandhouding van kennis	school-, beleidsgericht, makelaarsmodel (opleiden als intermediair tussen vraag en aanbod van opleidingen) en projectmodel (opleiden als middel voor oplossen van organisatieproblemen)	relatief hoog, ondanks vrij stabiele omgeving
Adhocratie: grote kern van deskundigen, horizontale taakspecialisatie, multidisciplinaire projectteams, bottom-up besluitvorming, geen standaardisatie, geen /weinig formalisatie, dynamische en complexe omgeving	ad hoc, informeel en gericht op verbreding van kennis	niet van toepassing	hoog, conform de eisen van een dynamische complexe omgeving

(Bron: Jansen en Boudewijn, 1997)

Een andere, in het kader van deze studie interessante, conclusie is dat het voor organisaties steeds minder interessant wordt om alleen maar in bewust georganiseerd, formeel leren op individueel niveau te investeren. Leervormen en leerresultaten hangen, zo blijkt uit het schema, samen met organisatie-structuur en -cultuur. Vooral van informele leerprocessen zoals het stimuleren van communicatie, het activeren van creatieve processen binnen

interdisciplinaire teams, een cultuur die openstaat voor baanbrekende innovaties (Jansen en Boudewijn, 1997, p. 33) en van het leren in netwerken (Van der Krogt, 1995) wordt veel verwacht.

Waar het hier om gaat is dat een bepaalde situering van een leertraject (werk, school, vrije tijd) niet automatisch een aantal andere kenmerken met zich mee brengt en dus tot een bepaald leerresultaat zal leiden. Of anders gezegd: het ontwikkelen van declaratieve kennis (weten dat) hangt van veel meer factoren af dan de bewuste organisatie van een leertraject. Niet bewust georganiseerd leren, zoals bijvoorbeeld in een adhocratie, kan als gevolg van verschillende factoren tenslotte toch leiden tot declaratieve kennis. Op basis van een enkel kenmerk wordt een geheel leertraject tot één van de polen binnen de dichotomie formeel-informeel gerekend. En vervolgens wordt dit leertraject geacht over alle kenmerken van die oppositie te beschikken. Dit kunnen we aanduiden met het **stigmatiseren van leertrajecten**.

Het onderscheid dat gemaakt wordt tussen arbeid en leren, komt onder meer voort uit de subjectieve betekenis die een persoon geacht wordt aan zijn of haar gedragingen te geven. Wordt het gedrag primair gezien als bewuste verandering van de eigen persoon dan zou het gaan om leren. Gaat het primair om bewust en doelgericht veranderen van de omgeving, dan zou het gaan om arbeid. In de concrete beroepsarbeid echter, zijn beide nauw met elkaar verbonden (Bader, 1992).

Relativering van het verschil tussen arbeid en leren treffen we ook aan bij Kraayvanger en Van Onna (1985): zij benadrukken dat het niet gerechtvaardigd is arbeidstheorieën en leertheorieën op een extreme manier tegenover elkaar te stellen. Eerder is er sprake van een continuüm, waarbij zich tussen de ene en de andere pool uiteenlopende benaderingen bevinden die de verschillende aspecten van leren en arbeid op een of andere wijze in hun samenhang thematiseren.

Simons (1995) wijst erop dat de dichotomieën informeel versus formeel en buitenschools versus schools leren ertoe hebben geleid dat er meer aandacht is gekomen voor de waarde van informeel en buitenschools leren.

Tegelijkertijd belemmeren deze dichotomieën het zicht op de samenhang tussen en op de integratiemogelijkheden van verschillende vormen van leren.

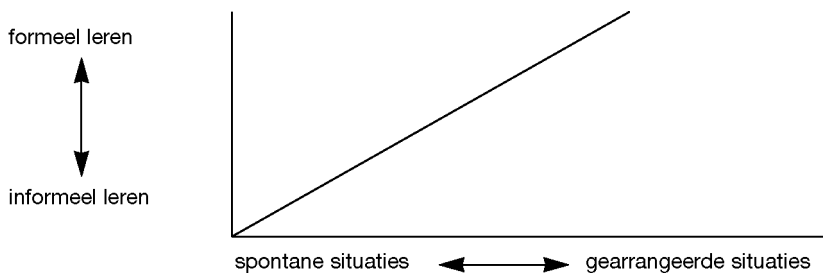
Wagemans en Dochy (1991) tenslotte hanteren in een artikel over het belang van eerder verworven kennis voor het plannen van effectieve leertrajecten een

onderscheid tussen gearrangeerd en spontaan leren. Zij beperken niet op voorhand de plaats waar gearrangeerd, dan wel spontaan leren kan plaatsvinden. Gearrangeerd zowel als spontaan leren kan bijvoorbeeld in de arbeidssituatie, maar evengoed ook in de schoolsituatie en gedurende vrijwilligersactiviteiten plaatsvinden.

Gearrangeerd heeft betrekking op leeractiviteiten die in hoge mate georganiseerd en gepland zijn en een specifiek leerdoel hebben. Het individuele leer- en handelingsproces wordt in hoge mate beïnvloed, gestuurd en gecontroleerd. Spontaan leren vindt en passant plaats. Er is geen sprake van doelbewuste organisatie van het leren of doelbewust ingrijpen door anderen met als doel het handelen te verbeteren of tot betere leeractiviteiten te komen.

Gearrangeerd en spontaan leren verschillen in de mate waarin ze meer of minder geformaliseerd zijn. Beide varianten kunnen voorkomen in zowel schoolse situaties, werksituaties als in andere situaties, waarin sprake is van het uitvoeren van activiteiten, dus zowel in formele als informele leersituaties. In schema 4.3 is de samenhang tussen de beide dimensies schematisch weergegeven.

Schema 4.3



Formeel en informeel leren is mogelijk in zowel spontane als gearrangeerde leer-, werk- en andere handelingssituaties. De diagonaal geeft aan dat in formele leertrajecten meer leerarrangementen (programmeren van leeractiviteiten, interventies door derden, controle op resultaten) gehanteerd worden, terwijl er in informele leertrajecten meer kans is op spontane, toevallige leersituaties. Beoordelingsprocedures zijn gericht op het vaststellen van de resultaten van zowel de formele als informele leersituaties.

Leerdoelen en intentionaliteit

Intentionaliteit, doelbewust handelen en leren kan zowel een aspect zijn van de bewust georganiseerde begeleiding van een leerproces, maar kan ook door de lerende zelf worden ingebracht. Ook kan een situatie ertoe leiden dat het handelen, bijvoorbeeld in arbeidssituaties, is ingekaderd binnen een bepaalde doelstelling. Aan de kaders waarbinnen dit handelen plaatsvindt, kunnen we bepaalde intenties ontleenen die richtinggevend zijn voor het handelen en tevens zorgen voor feedback op dit handelen. Zonder dat er sprake is van een bewust en als zodanig benoemd leerproces, treden er op deze wijze evenwel toch leereffecten op.

Pieters (1992) wijst erop dat leerresultaten een functie zijn van de diepte van de verwerking van de leerstof. Als er sprake is van dezelfde verwerkingsstrategieën dan is het minder belangrijk of er sprake is van intentioneel of incidenteel leren, aldus Pieters. Waar het om gaat zijn de gehanteerde verwerkingsstrategieën. Deze kunnen bewust worden aangeboden, maar kunnen ook in de arbeidshandelingen zelf zijn ingebouwd. Hierbij denk ik bijvoorbeeld aan Leittexte (Hahne en Selka, 1993) die onderdeel kunnen uitmaken van de arbeidsopdracht. Verwerkingsstrategieën kunnen ook door de lerende en handelende persoon geïnternaliseerd zijn. En de leerstof kan ook bestaan uit direct aan de arbeidssituatie ontleende arbeidservaringen. De vraag hoe verwerkings-, respectievelijk cognitieve verwerkings- en handelingsstrategieën een rol spelen in niet-intentionele leerprocessen komt aan de orde in paragraaf 4.6 over immanent leren.

Leerdoelstellingen worden eveneens uitgedrukt in termen van specialisering en generalisering (Van Onna, 1985). Bij specialisering staat het leren in functie van het doel van de organisatie waarbinnen het leren plaatsvindt. Bij generalisering is er van een dergelijk specifieke doelstelling geen sprake. De leerinhoud is op een breed scala van kennis en vaardigheden gericht. De vraag is echter of arbeidsorganisaties in bepaalde sectoren, met een bepaalde productie- en organisatiestructuur niet juist gebaat zouden zijn bij breed toepasbare competenties. En of deze arbeidsorganisaties juist niet generalisering van competenties nastreven. De beleidsdiscussie over sleutelkwalificaties wijst in die richting. Op dit moment is het voldoende vast te stellen dat specialisering en generalisering niet op voorhand samenhangen met bepaalde leerplaatsen.

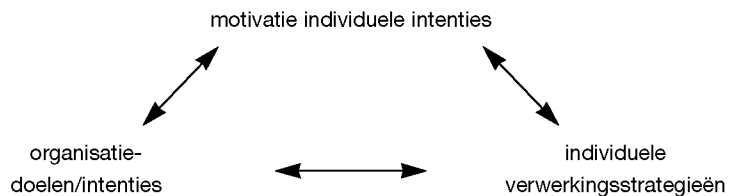
Een ander aspect van intentionaliteit is motivatie. Tate (1993) onderscheidt extrinsieke en intrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie ontstaat als het

leerresultaat volgt aan het einde van een leerproces bij de toetsing. Intrinsieke motivatie treedt op als het leerresultaat duidelijk is vanaf de start van het leerproces.

Duidelijkheid over het resultaat en gerichte feedback tijdens leer- en handelingsprocessen bepalen of er sprake zal zijn van meer extrinsieke dan wel intrinsieke motivatie. Motivatie kan met andere woorden worden beïnvloed door de vormgeving van het leertraject. Dit geldt voor zowel formele als informele leertrajecten.

Simons (1994) karakteriseert drie onafhankelijke typen leerbereidheid: de bereidheid om te worden opgeleid, de bereidheid om zelfstandig te leren en de bereidheid om profijt te trekken uit autonome leerervaringen. Evenals de leervermogens zal de leerbereidheid volgens Simons een nogal domeinspecifiek karakter hebben. Bereidheid en vaardigheid om te leren in het ene handeldingsdomein betekent niet dat dit ook voor alle andere handeldings(beroeps)domeinen geldt. Dit betekent dat er sprake is van een cluster van drie met elkaar samenhangende factoren op het vlak van intentionaliteit (zie schema 4.4).

Schema 4.4 Factoren die leerintentionaliteit beïnvloeden



Behalve de motieven, doelen en intenties van het individu en de organisatie (of andere setting) waarbinnen deze handelt, hebben ook individuele verwerkingsstrategieën invloed op de leerintentionaliteit. Individuele verwerkingsstrategieën (aangeboden of in de situatie ingebouwd) beïnvloeden immers de interpretatie en het gebruik van motieven en intenties.

Controle

Leerresultaten worden ook beïnvloed door de vorm en intensiteit van de controle op het leerproces.

Simons (1994) onderscheidt vier vormen van controle. Hij benadrukt daarbij dat het om relatieve verschillen gaat.

externe controle:	een educatieve begeleider of werkplaats-verantwoordelijke controleert volledige leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing.
gedeelde controle:	de lerenden controleren voor een deel doelen, activiteiten en toetsing.
controle door de lerenden:	de lerenden controleren zelf doelen, leeractiviteiten en toetsing.
afwezigheid van controle:	het leren is een neveneffect van werken, problemen oplossen of begeleiding. Er is geen specifieke aandacht voor het leren.

Hoe intensiever de externe controle, hoe formeler het leren. Hoe geringer de controle des te meer sprake zal er zijn van autodidactisch leren.

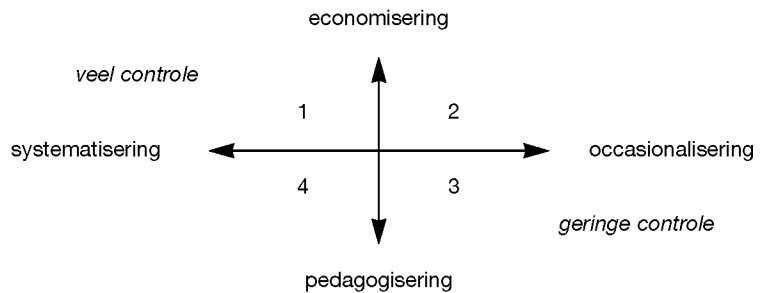
Elke vorm van controle kan zich evenwel in elk leertraject en op elke leer- of handingsplaats voordoen. Afhankelijk van de aard en de mate van controle zullen leereffecten ook in aard en omvang verschillen.

Intentionaliteit en controle zijn verschillende aspecten die elk voor zich het leerproces en de leerresultaten beïnvloeden, maar ze hangen ook nauw samen. Dit kan worden toegelicht met het onderscheid dat Van Onna (1985) maakt tussen leren dat is onderworpen aan de productiviteitsdoelen van de arbeid (economisering) en leren dat is afgestemd op de leersituatie van de deelnemer (pedagogisering). Daarnaast onderscheidt hij toevallig leren (occasionaliseren) van leren waarin de volgorde van leereenheden volgens vakinhoudelijke en pedagogische gezichtspunten is opgebouwd (systematisering).

Bij leren dat onderworpen is aan productiviteitsdoelen (economisering) of bij leren dat plaatsvindt volgens een ordening naar vakinhoudelijke of pedagogische doelen (systematisering), is meer sprake van intentionaliteit en

controle. In opleidingstrajecten die vooral zijn afgestemd op de begin- en leersituatie van de deelnemer (pedagogisering) en bij toevallig leren (occasionalisering) zal er relatief minder sprake zijn van intentionaliteit en controle. Overigens geldt ook hier dat er geen sprake is van een dichotome, exclusieve benadering. De gehanteerde varianten vormen dimensies die zich in reële leersituaties tegelijkertijd en in samenhang voordoen.

Schema 4.5 Dimensies van leersituaties



In schema 4.5 wordt de samenhang tussen de verschillende dimensies in beeld gebracht. De combinatie van economisering en systematisering in vlak 1 treffen we aan in sterk gestructureerde begeleidingstrajecten, waarin frequent wordt getoetst op (tussen) resultaten.

Vanuit het perspectief van controle is er bij economisering en systematisering sprake van even sterke invloed van anderen op het handelings- of leerproces. Controle vanuit het doel van de organisatie (economisering) of vanuit vakinhoudelijke en/of pedagogische doelstellingen zijn beide vormen van externe controle. Hoewel de doelen van de controle verschillen is er geen reden om te veronderstellen dat on-the-job-leren meer of minder externe controle zou kennen dan off-the-job-leren.

Een voorbeeld van de combinatie van economisering en occasionalisering (vlak 2) is het leren-op-de-werkplek, c.q. leren door werkervaring.

Cursussen, gericht op persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing, zijn voorbeelden van de combinatie van occasionalisering en pedagogisering (vlak 3). De dimensies systematisering en pedagogisering (vlak 4) worden gecombineerd in bijvoorbeeld leertrajecten, waarin enerzijds rekening wordt gehouden met de (praktische) omstandigheden, leerstrategieën en leerwensen

van studenten, maar waarin anderzijds de leerdoelen (te ontwikkelen competenties) leidraad zijn voor de ordening van leerstof en leeractiviteiten. Ook de dimensies systematisering en occasionalisering zijn tot op bepaalde hoogte te combineren. Bijvoorbeeld door in leerprocessen bewust 'open situaties' in te bouwen: projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, waarin gebruik gemaakt wordt van heuristieken of zoekregels. Ook de dimensies economisering en pedagogisering kunnen worden gecombineerd. Bijvoorbeeld als in productiviteitsdoelen rekening wordt gehouden met mogelijkheden en ontwikkelcapaciteiten van werkenden: management-developmentprogramma's en het praktijkleren in het kader van het leerlingwezen.

De uitdaging is, om (vanuit de erkenning dat er geen zuiver formele of informele leertrajecten bestaan) de resultaten van die verschillende trajecten op hun waarde te beoordelen.

Formeel leren kan meer of minder gearrangeerd, intentioneel en gecontroleerd zijn. In tegenstelling tot informeel leren zal er altijd een minimale vorm van leerarrangement, intentionele inzet en controle op leerproces en leerresultaat zijn. De range van arrangement, intentionaliteit en controle loopt bij informeel leren van volledige afwezigheid van elk van de drie dimensies tot een volledig handelingsarrangement (bijvoorbeeld de resultaten en de procedure van een arbeidshandeling): een sterke mate van bewust handelen, van coaching en reflectie op handelingsresultaten en van een nauwkeurige controle op handelingsresultaten en producten.

Bij elk van de drie dimensies is sprake van een externe interventie gericht op leren (gearrangeerd en gecontroleerd) of is sprake van externe beïnvloeding van leerwensen (intentionaliteit). Hiermee is het immanente leereffect van arbeidshandelingen, de effecten van arbeidshandelingen die niet met een expliciet leerdoel worden uitgevoerd, nog onderbelicht gebleven.

4.5 Cognitieve activiteiten

Het onderscheid tussen formeel en informeel leren wordt door Tate in kaart gebracht met behulp van cognitieve handelingsdimensies: informatieverwerving, begripvorming en toepassen van het geleerde.

Schema 4.6 *Formeel, informeel leren en cognitieve activiteiten*

Formeel leren	Informeel leren
Informatieverwerving door lezen en mondelinge overdracht	Informatieverwerving door ervaren en observeren
Begrijpen door deductie (van het algemene naar het bijzondere)	Begrijpen door inductie (van het bijzondere naar het algemene)
Toepassen	Opnieuw toepassen in nieuwe situaties

(Bron: Tate, P. J., 1993)

Het onderscheid deductie en inductie sluit aan bij het onderscheid dat Van Onna (1985) maakt tussen theoretisering en concretisering. Concretisering is gericht op de directe toepassing van de leerinhoud in uitvoerende taken. Bij theoretisering bestaat de leerinhoud uit algemene kennisprincipes en wetmatigheden. Uit deze algemene wetmatigheden worden conclusies getrokken voor het beroepsmatig handelen. De in hoofdstuk 2 en paragraaf 4.2.1 geconstateerde samenhang tussen cognitie en competentie onderstreept dat deductief en inductief begrijpen, zowel als concretiseren en theoretiseren altijd plaatsvinden in een bepaalde handelingscontext. In de empirische handelings situatie, of dit nu een leer- of arbeidssituatie is, zullen alledrie de cognitieve handelingsdimensies een rol spelen. Bij incidenteel en immanent leren, waar dit ook plaatsvindt, kan sprake zijn van zowel theoretisering als concretisering, van zowel inductief als deductief begrijpen.

Dit wordt onder meer duidelijk als onderkend wordt dat er naast inductief en deductief begrijpen, denken en handelen een derde strategie bestaat, waarin denken en handelen meer zijn geïntegreerd. Chong-Ho (1995) onderscheidt naast een deductieve en inductieve wijze van denken en handelen een abductieve strategie. Bij abductie wordt niet verondersteld dat de lerende conclusies trekt uit algemene principes voor de concrete handelingspraktijk of andersom: uit concrete situaties algemene richtlijnen voor effectief handelen.

Bij abductief leren wordt uitgegaan van een bijzondere, bijvoorbeeld kritische of probleemsituatie. Vervolgens wordt uit de beschikbare mogelijke algemene verklaringen of wetmatigheden er één gekozen die richting geeft aan het effectueren van een oplossing of aanpak. Ten slotte wordt deze aanpak uitgevoerd, geëvalueerd en wordt eventueel opnieuw, op abductieve wijze, een andere of aanvullende verklaring gezocht. Een ander voorbeeld van abductief leren is het werken met kernproblemen (Onstenk, 1997).

Probleemgestuurd onderwijs en onderzoekend leren zijn voorbeelden waarin de abductieve wijze van denken en handelen van belang is. Ook voor praktijkleren, waarin een kritische situatie onderwerp is van werkoverleg of in begeleidingsgesprekken, zou de abductieve werkwijze gehanteerd kunnen worden.

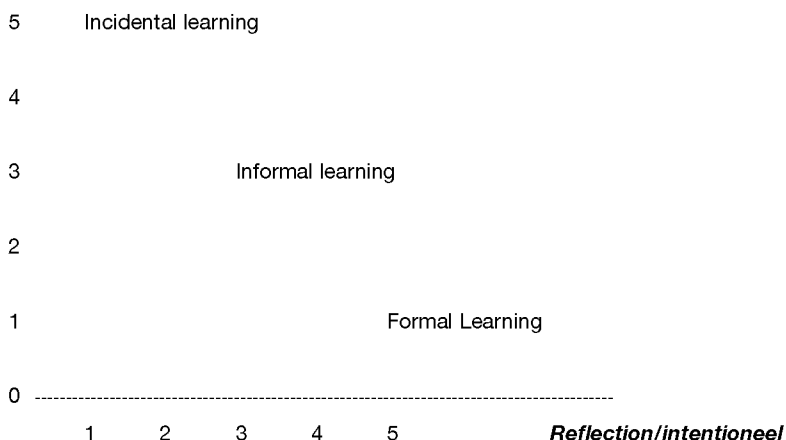
In dit kader is het van belang vast te stellen dat het onderscheid formeel (deductief) leren versus informeel (inductief) leren wordt gelineariseerd door de mogelijkheid van een abductieve leerstrategie.

Reflectie

Marsick en Watkins (1990) hanteren actie en reflectie als de polen van een continuüm, waarmee zij een onderscheid tussen drie leersituaties maken: formeel, informeel en incidenteel leren. Zij benadrukken tevens dat in alledrie de situaties geleerd kan worden. Of er nu sprake is van formeel georganiseerd leren of niet, er is geen formule, zo concluderen zij, die garandeert dat er geleerd wordt. Mensen kunnen wel of niet leren als ze aan het werk zijn, in een klaslokaal zitten, anderen observeren of meedoen in een al dan niet gestructureerde conversatie. De dimensies actie en reflectie zijn dan ook niet gekoppeld aan een bepaald leertraject of aan een bepaalde leerplaats.

Schema 4.7 Schematische weergave van de mate van actie dan wel reflectie en van intentionaliteit binnen formeel, informeel en incidenteel leren naar Marsick en Watkins (1990)

Action/niet intentioneel



In het schema van Marsick en Watkins is formeel leren niet synoniem voor leren in het instituut school.

Actie en reflectie zijn niet elkaars tegenpolen. Actie zonder reflectie is even onvoorstelbaar als reflectie zonder actie. Tijdens het handelen in arbeids-situaties zal er niet voortdurend en intensief sprake zijn van intentionaliteit. Arbeidshandelingen zonder intentionaliteit zijn nauwelijks voorstelbaar. De mate waarin het één of het ander voorkomt, kan niet worden gekoppeld aan een institutioneel onderscheid: school versus werk of formeel versus informeel. De concrete activiteiten van de lerenden en van andere actoren bepalen of er sprake is van leren. Hierbij verwijst formeel niet op voorhand naar het instituut school en verwijst incidenteel of informeel niet op voorhand naar het instituut, bedrijf of vrije tijd. Immers ook leren binnen school gaat lang niet altijd gepaard met reflectie.

Leren, aldus Marsick en Watkins, is een voortdurend, dialectisch proces van actie en reflectie. Om te kunnen reflecteren moeten mensen zich bewust zijn dat ze leren. Dit impliceert een bepaalde mate van intentionaliteit.

Intentionaliteit, het bewustzijn dat er geleerd wordt en het bewustzijn van wat er geleerd wordt, is niet bij voorbaat gebonden aan een bepaalde situatie. Uiteraard kunnen leersituaties wel verschillen in de mate waarin zij expliciet leerdoelen nastreven.

4.6 Incidenteel en immanent leren: contextueel

Twee vormen van leren die zich onttrekken aan elke vorm van bewuste planning en aan elke sturing en controle door een pedagogische instantie, maar wel sterk gecontextualiseerd zijn betreffen incidenteel en immanent leren.

Bij zowel immanent als incidenteel leren is het contextuele handelen de bron van competentie-ontwikkelen.

Incidenteel leren is, aldus Watkins en Marsick (1992), leren van ervaringen die worden opgedaan buiten formeel gestructureerde, klaslokaalgebonden en door instituties bekostigde activiteiten.

Het is nooit doelbewust, wordt niet benoemd, het vindt vanzelfsprekend plaats en is impliciet als het gaat om vooronderstellingen en handelingen. Incidenteel leren wordt begrensd door de mogelijkheden die een activiteit biedt.

Van incidenteel leren kan sprake zijn tijdens productie- en veranderingsprocessen of bij het realiseren van organisatiedoelen. De handelingsresultaten worden dan gecontroleerd op het realiseren van die organisatiedoelen, niet op het bereiken van leerdoelen.

Of en welke leerresultaten er op basis van deze vormen van leren zullen ontstaan, is sterk afhankelijk van de context waarin het handelen plaatsvindt. Of zoals Van Parreren (1971, p. 123) het formuleert: “of iets incidenteel geleerd wordt of niet, hangt er namelijk in de eerste plaats van af, of het een functie vervult in een door de persoon verrichte handeling, zij het dat het gaat om een fysieke handeling zoals het manipuleren van gereedschap of om een mentale handeling zoals een denkoperatie.” Het incidentele leren heeft dus vooral betrekking op de gegevens die in de handelingsstructuur een essentiële functie vervullen. Of het een functie vervult hangt af van de context waarbinnen dat handelen plaatsvindt en de relatie tussen die context en de handelende persoon, respectievelijk de betekenissen die de persoon aan die context verleent.

Meer nog dan het begrip incidenteel leren verwijst immanent leren specifiek naar leren als ingebouwd effect van het handelen zelf.

Met immanent leren wordt bedoeld op competentie-ontwikkeling in en door uitvoering van handelingen, leren tijdens of door het uitvoeren van arbeidstaken.

De nadruk ligt op het vermogen om een reeks concrete activiteiten te verrichten en te sturen. Hierdoor worden niet alleen cognitieve handelingsstructuren gehanteerd, maar deze worden ook bijgesteld en verder ontwikkeld. Met het uitvoeren van handelingen eigent het individu zich tegelijkertijd ook denkstructuren en maatschappelijke betekenissen toe. De leereffecten die bereikt worden zijn afhankelijk van de mate, waarin de door een individu gehanteerde cognitieve handelingsstructuren leiden tot een meer adequaat functioneren in die handelingspraktijk. Dit betekent dat er bij immanent leren geen principiële en empirische onderscheid is te maken tussen het adequaat beroepsmatig handelen en inzicht in dat handelen (Onstenk, 1997; Van den Dool en Klarus, 1989).

Het leerpotentieel van een leer- of arbeidssituatie wordt, behalve door subjectieve aan de persoon gebonden factoren, ook bepaald door objectieve aan de handelings- of arbeidssituatie of aan de opdracht immanente factoren. Eén van die factoren is het leeraanbod van de arbeidsplaats. Dit leeraanbod omvat “alle kenmerken van een opdracht, inclusief de condities waaronder die opdracht wordt uitgevoerd” (Van Onna, 1985, p. 56).

Van Onna (1985) noemt naast kenmerken als de arbeidsinhoud en de handelingsspeelruimte ook kenmerken in de sfeer van de arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden die het leeraanbod beperken of juist ondersteunen. Behalve regeling van de arbeidstijd, de intensiteit van het werk en omgevingsinvloeden zoals lawaai en ongevalrisico's, de organisatiestructuur en de daaruit voortvloeiende loopbaanperspectieven, horen daar ook de mogelijkheden bij “om in het bedrijf verworven kwalificaties in de vorm van diploma's te laten erkennen, die kansen bieden voor bedrijfsexterne mobiliteit” (ibid., p. 58). Daartegenover kunnen juist leerbarrières ontstaan, doordat werknemers, bij het ontbreken van een dergelijke mogelijkheid tot externe erkenning, exclusief aan een bedrijf zijn gebonden. Het heeft vanuit het oogpunt van externe mobiliteit in dat geval dan ook geen zin om extra kwalificaties te verwerven die toch niet buiten het bedrijf erkend worden.

Immanent leren kan overal plaatsvinden, zowel in arbeidssituaties, in opleidingssituaties als tijdens allerlei andere activiteiten. Het zijn de handelingen en de specifieke kenmerken van de handelingssituatie die in meerdere of mindere mate aanleiding kunnen geven tot leren en de uitkomst van het leren bepalen.

Onstenk (1997) hecht veel belang aan ‘**tacit knowledge**’. Een vorm van kennis die met name via immanente leerprocessen in impliciete leeromgevingen ontwikkeld kan worden. Tacit knowledge is een centrale karakteristiek van de competenties die nodig zijn voor het oplossen van problemen in de arbeidssituatie. Het is praktische knowhow die zelden formeel wordt aangeleerd, besproken of vastgelegd. Tacit knowledge wordt typisch informeel verworven als gevolg van iemands ervaringen, hoewel het ook door anderen, bijvoorbeeld leidinggevend, kan worden overgedragen. Het gaat om competentie die ontstaat door een combinatie van specifieke domeinkennis met een specifiek organisatiedoel en een specifieke arbeidssituatie. Tacit knowledge wordt een belangrijke functie toegekend bij ‘practical competence’ of ‘practical intelligence’ (Wagner, 1992; Onstenk, 1992). Het omvat de vaardigheid gebruik te kunnen maken van gereedschappen en de fysieke omgeving, andere actoren (leidinggevend, collega’s, cliënten), cognitieve strategieën en de beroepscultuur. Deze aspecten kunnen allemaal bijdragen aan het effectief omgaan met werkproblemen. Maar hierdoor worden ook practical competences geleerd. Dit is zowel het geval bij ongeschoolde beroepsactiviteiten als bij leerprocessen in complexe arbeidshandelingen en situaties.

Sternberg en Wagner (1986) ontwikkelden een tacit knowledge-raamwerk waarin een tweetal oriëntaties betreffende de impact en de termijn waarop resultaten van het handelen effect zullen hebben, gecombineerd worden met een drietal tacit knowledge-categorieën:

- self (betreffende het eigen handelingsrepertoire);
- tasks (betreffende de uit de taak voortvloeiende ‘knowledge’);
- others (‘knowledge’ betreffende het functioneren in relatie tot anderen - collega’s, klanten enz.).

Schema 4.8 Tacit knowledge framework

		Orientation	
		Local: hier-en-nu	Global: daar-en-straks
Category	Self		
	Tasks		
	Others		

Kennis omtrent het eigen handelingsrepertoire, omtrent taakvereisten en omtrent het functioneren in relatie tot anderen kan gericht zijn op de hier-en-nu-situatie. Dezelfde kennis kan echter ook gericht zijn op andere, verwante beroepssituaties (breedtedimensie = impact) en situaties in de toekomst (tijdsdimensie = termijn). Impact en termijn zijn, zoals in paragraaf 4.7 nog zal worden toegelicht, belangrijke aspecten van transfervermogen. In incidentele en immanente leertrajecten worden naast procedurele kennis wel degelijk ook declaratieve en conditionele kennis ontwikkeld. Ontwikkeling van expertgedrag, zoals tacit knowledge, vindt vooral in de praktijk plaats.

Praktijkleren en praktijkhandelen leiden tot competenties die verder gaan dan het routineniveau, waarover de Commissie Dualisering (1993) in haar advies aan de minister van Onderwijs en Wetenschappen spreekt. Reflexief leren werken impliceert ook dat regels en procedures van adequaat commentaar worden voorzien. Het gaat om vaardigheden die zowel declaratieve als procedurele kennis veronderstellen en voorts om het vermogen deze kennis aan te vullen.

Immanent leren zal niet alleen leiden tot het verbeteren van praktische vaardigheden, maar ook tot het verbeteren van cognitieve handelingsstructuren.

De constatering dat declaratieve kennis, procedurele kennis en conditionele kennis zich bij immanent leren in samenhang manifesteren, heeft voor het beoordelen van de effecten van immanent leren belangrijke consequenties. Als competenties die ontwikkeld zijn door immanent leren, niet als aparte vaardigheden en niet als cognitieve deelcompetenties zijn te beoordelen, dan zijn immers alleen samenhangende clusters van criteria en geïntegreerde beoordelingsmethoden op hun plaats. Het hanteren van gefragmenteerde criteria die alleen gericht zijn op òf vaardigheden, òf cognitieve handelingsstructuren, zou immers geen valide weerspiegeling zijn van de competentie die beoordeeld moet worden.

Het ontwikkelen van competenties gebeurt langs vele wegen. Hierboven hebben we uit die verschillende leerwegen die dimensies belicht die maken, dat een leerweg effect heeft in termen van competentie-ontwikkeling. Deze dimensies bepalen of er sprake is van leren, ongeacht waar dit leren plaatsvindt. In plaats van een institutionele benadering van het leren komt op deze wijze het leren zelf als object van analyse centraal te staan.

Tot nu toe is nog niet aan de orde gekomen in hoeverre de leereffecten op basis van het leren in de ene situatie ook resulteren in een verbetering van het beroepsmatig handelen of effectiever leren in andere, nieuwe situaties. Effectiviteit in de betekenis van toepasbaarheid, adequaatheid en productiviteit van het geleerde in nieuwe, andere situaties is een kwestie van transfervaardigheid en transferabele vaardigheden. In de volgende paragraaf wordt vanuit het transferperspectief de effectiviteit van leerwegen onderzocht. De condities die de kans op transfer vergroten, blijken vergelijkbaar te zijn met de dimensies die sowieso het leerpotentieel van een leersituatie verhogen.

4.7 Transfer van informeel of incidenteel verworven kwalificaties

Of en hoe eerder geleerde kennis en vaardigheden gebruikt worden in nieuwe, min of meer afwijkende leer- en toepassings situaties, oftewel het transfervraagstuk, vervult een sleutelfunctie in het flexibiliseren van de aansluiting tussen onderwijs- en arbeidssysteem (Simons, 1992; Simons en Verschaffel, 1992; Moerkamp, 1991).

De term transfer wordt hier gebruikt inclusief de betekenis die Van Parreren (1971) aan het begrip wendbaarheid gaf. Wendbaarheid is een eigenschap van handelingsstructuren. Transfer zegt alleen iets over de overdracht van resultaten van het ene naar het andere leerproces. Transfer wordt op deze wijze vooral, aldus Van Parreren, vanuit een prestatiegezichtspunt benaderd. Transfer zonder meer zegt dan ook nog niets over de oorzaken van de overdracht. Met het begrip wendbaarheid benadrukt Van Parreren het belang van (cognitieve) handelingsstructuren voor de mate van transfer.

Leerwegaafhankelijke beoordeling kunnen we in vier opzichten beschouwen als een transfervraagstuk. Ten eerste wordt middels toetsing de vraag beantwoord of de door de kandidaat ontwikkelde competenties (eerdere leerervaringen en leerresultaten) een positief effect hebben op het handelen in nieuwe beroepssituaties.

De tweede vraag is of er een verschil is in de transferwaarde van vaardigheden die ontwikkeld zijn in informele, incidentele leertrajecten enerzijds en vaardigheden die zijn ontwikkeld in formele leertrajecten anderzijds. Adolfsen en De Koning (1994, p. 49) komen bijvoorbeeld tot de conclusie dat een transfervaardigheid als 'leren-te-leren' in de school moet plaatsvinden, omdat communicatienetwerken binnen de beroepenstructuur zeer vakinhoudelijk

gericht zijn. Leren-te-leren-vaardigheden, een belangrijk aspect van transfervaardigheid, zouden binnen de beroepsarbeid daarom niet expliciet worden bijgebracht.

Dat het formele onderwijs het alleenrecht zou hebben op het ontwikkelen van leren-te-leren-vaardigheden valt te betwijfelen. Veel hangt af, zo bleek in de vorige paragraaf, van de concrete vormgeving van informele leertrajecten. Simons (1990) constateert bijvoorbeeld dat er slechts een matige samenhang is tussen het al dan niet volgen van formeel onderwijs en het kunnen oplossen van problemen.

Uit het feit dat er zowel sprake is van mobiliteit van competenties (dezelfde competenties zijn in verschillende beroepscontexten effectief inzetbaar) en substitutie van leerplaatsen (dezelfde competenties kunnen in verschillende leercontexten ontwikkeld worden) kan afgeleid worden dat het verband tussen het type leerweg en de transferwaarde van die leerweg van meerdere factoren afhankelijk is. Bijvoorbeeld (zie paragraaf 4.5): intentionaliteit en reeds aanwezige kennis bij de lerende, externe controle, meer of minder voorgeprogrammeerde en gesystematiseerde leerarrangementen, type leeractiviteiten, afwisseling in toepassingscontexten. Het al dan niet aanwezig zijn van deze factoren geeft geen garantie dat bepaalde competenties ontwikkeld zijn. Voor het beoordelen van verworven competenties kan dus ook niet worden volstaan met een beoordeling van het gevolgde leerproces. Dit betekent dat de stellingen 'competentie-ontwikkeling vereist leren in arbeidssituatie', en 'competentie-ontwikkeling vereist leren op school' beiden even waar als onwaar kunnen zijn.

Op de derde plaats is het voor het ontwikkelen van maatwerk cursussen belangrijk dat rekening wordt gehouden met eerdere leerervaringen, zoals het leren-op-de-werkplek (Simons, 1994). Het gaat hier om transfer van leerresultaten uit voorgaande informele en incidentele leertrajecten naar toekomstige formele, gearrangeerde leertrajecten.

Bartram is van mening dat het identificeren van parameters waarmee vastgesteld kan worden in welke mate competent handelen in de ene situatie getransfereerd kan worden naar andere situaties, niet moet gaan over 'training for transfer', maar over 'assessment of transferability' (Bartram, 1992, p. 54). Juist omdat transfer via uiteenlopende vormen van leren gerealiseerd kan worden, wordt de vraag of er daadwerkelijk sprake is van transfer belangrijk. Naast 'training for transfer' (inclusief de training in informele, incidentele leertrajecten) wijst Bartram op het belang van 'transfer of evidence'. Hij stelt de vraag centraal, of de in een beoordelingsprocedure verkregen bewijzen ten

aanzien van iemands gedrag en kennis, hanteerbaar en valide zijn voor bekwaam handelen in één of meerdere andere (beroeps)situaties. Met leerwegaafhankelijke toetsing wordt beoogd vast te stellen of de in een bepaalde situatie verworven competenties en via de beoordelingsprocedure erkende en verstrekte kwalificaties ook effectief zijn in een andere handelings- dan wel beroepssituatie. Als de kandidaat erin slaagt om in de beoordelings-situatie goed te presteren, dan wordt hij of zij in staat geacht deze vaardigheden te transfereren naar de reële beroepspraktijk. Hiervan is uiteraard alleen sprake als de beoordelingssituatie een valide representatie is van de toekomstige beroepssituatie, waarop de beoordeling betrekking heeft. Het transfereren en de transferwaarde van beoordelingsresultaten spelen uiteraard een belangrijke rol bij het ontwikkelen van beoordelingscriteria en de beoordelingsprocedure. De transfer van beoordelingsresultaten is voor leerwegaafhankelijke beoordeling een essentiële validiteitseis en komt uitgebreid terug in hoofdstuk 5.

4.7.1 Transferabele vaardigheden en transfer- of transitievaardigheden

De vraag of er sprake is van transfer van kwalificaties wordt enerzijds bepaald door het transfervermogen van het individu en anderzijds door de mate waarin bepaalde vaardigheden in verschillende bedrijfs- en beroepssegmenten toepasbaar zijn (Moerkamp, 1991). De toepasbaarheid van vaardigheden in verschillende segmenten hangt ook weer samen met de specifieke eisen in segmenten. Specifieke eisen kunnen in meerdere of mindere mate transferdrempels opwerpen.

Transfer heeft met andere woorden zowel betrekking op de inzetbaarheid en relevantie van vaardigheden als op vermogens van individuen. In het eerste geval gaat het om transferabele vaardigheden en in het tweede geval om transfer- of transitievaardigheden.

Transferabele vaardigheden (transferable skills) zijn “vaardigheden waarvan bekend is of verwacht wordt dat ze in meerdere (beroeps)situaties toepasbaar zijn” (Moerkamp, 1991, p. 5). Voorbeelden hiervan zijn breed toepasbare beroepsvaardigheden, zoals:

- beroepsmatige cognities: logisch en analytisch denken, probleem oplossen, informatieverwerking;
- organisatorische competenties: plannen, logistiek denken;
- sociaal-communicatieve competenties: samenwerken, overleggen, informatie uitwisselen;

- handelingsoriëntaties: verantwoordelijkheid, identificatie en betrouwbaarheid.

Collins, Brown en Newman in (Simons en Verschaffel, 1992) onderscheiden vier verschillende soorten algemene, niet aan beroepsdomeinen gebonden kennis en cognitieve vaardigheden, met een hoge transferwaarde:

- algemene begrippen, regels en algoritmen die deel uitmaken van een bepaald inhoudsgebied of beroepsdomein maar ook in aanverwante domeinen toepasbaar zijn (bijvoorbeeld ontwerp- en diagnoseregels, onderzoeksregels, omgangsregels);
- heuristische strategieën die de kans op het vinden van een oplossing voor een probleem aanzienlijk verhogen;
- strategieën voor controle en zelfregulatie, die het subject in staat stellen om een keuze te maken uit verschillende oplossingsmethoden;
- leerstrategieën waarvan gebruik gemaakt kan worden bij het verwerven van één van de drie voorgaande soorten kennis en vaardigheden.

De transferwaarde van transferabele vaardigheden heeft betrekking op de bruikbaarheid van dezelfde vaardigheid in verschillende situaties (binnen hetzelfde beroepsdomein), op de mate waarin de vaardigheden van het ene domein toepasbaar zijn in het andere domein en op de mate waarin vaardigheden uit het ene domein kunnen worden erkend en gecertificeerd voor andere beroepsdomeinen (Onstenk, 1992).

Met transfer- of transitievaardigheden kunnen individuen aangeleerde of bestaande kennis en vaardigheden overdragen naar en toepassen in nieuwe of veranderende situaties. Het gaat om vaardigheden waardoor individuen in staat zijn om declaratieve, procedurele en conditionele kennis (Pieters, 1992) te gebruiken en te transfereren naar andere situaties.

Verwijzend naar Simons (1990) onderscheidt Moerkamp (1991) vier soorten competenties die bijdragen aan transfervaardigheid.

Op de eerste plaats gaat het om een geïntegreerde 'set' (een met elkaar verbonden hoeveelheid) **persoonlijke kennis**. Persoonlijk in de zin van kennis en vaardigheden die een persoonlijke betekenis hebben gekregen.

Vervolgens gaat het om de beschikbaarheid van **metacognitieve en zelfregulerende strategieën**. Hiermee wordt beoordeeld wat in een bepaalde situatie passend is. Dit vermogen om adequate kennis en vaardigheden te selecteren, wordt ook wel situationele vaardigheid genoemd. Op de derde

plaats gaat het om het al dan niet beschikbaar hebben van technieken gericht op het **zoeken naar algemene principes** in verschillende contexten en op het zelf zoeken van contexten waarbinnen deze algemene principes toepasbaar zijn. Dit verwijst zowel naar een bewuste strategie, maar ook naar een onderzoekende houding. In het verlengde hiervan gaat het op de vierde plaats om **houdingsaspecten** zoals de aanwezigheid van motivatie voor transfer, vertrouwen in de resultaten van transfer en een open en zelfbewuste houding ten opzichte van de eigen kennis en vaardigheden.

Onstenk (1992) vat transfervaardigheden samen onder een drietal noemers: leren-te-leren, de- en recontextualiseren en ten derde de combinatie van transfervaardigheden en transferabele vaardigheden. Met name in de handelingstheoretische opvatting wordt de nadruk gelegd op competentie-ontwikkeling uit de combinatie van transfervaardigheden en transferabele vaardigheden, de combinatie van persoonlijke competenties en gecontextualiseerde competenties.

4.7.2 Verschillende wegen naar transfer

Niet alle vormen van transfer blijken even flexibel. Perkins en Salomon (1989) onderscheiden twee verschillende wegen die naar transfer leiden: de 'low road' en de 'high road'.

De ene weg, de low road, betreft het intens leren en oefenen totdat de vaardigheid sterk geautomatiseerd is. Doordat er veelzijdig (op verschillende manieren) is geoefend, kan er ook sprake zijn van transfervaardigheid. Deze vorm van transfer treedt vooral op bij het verwerven van complexe motorische bekwaamheden (autorijden, tennissen, typen), bij het verwerven van een bepaalde cognitieve stijl (bijvoorbeeld impulsiviteit) en het verwerven van bepaalde attitudes (zelfstandigheid, faalangst).

Op de andere weg, de high road, gaat het om het bewust en opzettelijk expliciteren en abstraheren van kenniselementen of cognitieve vaardigheden vanuit een bepaalde context. Centraal daarbij staat het bewust abstraheren en toepassen van kennis en vaardigheden, zoals dit gebeurt bij het waarnemen en kritisch selecteren van voor een opdracht relevante kenmerken en het verbinden van deze kenmerken met andere aspecten van de taak (gestelde doel, beschikbare middelen en tijd, tegengestelde eisen). Bijvoorbeeld door te letten op analoge verschijnselen, overeenkomstige doelen en situaties en algemene versus bijzondere regels enz. Het zal hier veelal transfervaardigheden betreffen.

De begrippen 'high' en 'low road' verwijzen naar het **proces** waarin transfervaardigheden ontwikkeld worden. De **resultaten** van een op transfer gerichte leerweg worden onderscheiden in nabije en verre transfer. De vraag is of low road leren alleen tot nabije transfer leidt en of alleen high road leren tot verre transfer kan leiden.

4.7.3 Nabije en verre transfer

Uit onderzoek van Moerkamp (1991, p. 36) blijkt dat voor het verwerven van transitievaardigheden het leren in verschillende reële contexten van belang is. "Dat betekent dat een variatie aan contexten (zowel binnen- als buitenschools) ... aangeboden dient te worden" (ibid.).

Omdat in informele trajecten minder bewust gewerkt zal worden aan het creëren van adequate transfercondities, is het waarschijnlijk dat in informele leertrajecten minder sprake zal zijn van verre transfer, dat wil zeggen transfer van het geleerde als er grote verschillen bestaan tussen de oorspronkelijke taak en de nieuw uit te voeren taak (Simons en Verschaffel, 1992; Resnick, 1987).

Vendrig (1990) constateert dat bij leren-in-de-praktijk veel nadruk wordt gelegd op het oefenen van concrete taken. De oefensituatie lijkt op de werksituatie. Dit wordt omschreven als analoge of nabije transfer. Het zijn met name de routinematige taken die ook niet meer dan analoge transfer vragen. Probleemoplossende taken op een hoog vaardigheidsniveau vereisen echter afwijkende, verre transfer. Dat wil zeggen het kunnen werken met gedecontextualiseerde informatie, algemene principes kunnen toepassen in verschillende situaties, omdat de oorspronkelijke taken en nieuwe taken weinig gelijkenis vertonen. Verre transfer veronderstelt een high road-leersituatie. Nabije transfer vindt ook al plaats als er sprake was van leren via de low road.

Als informele leertrajecten vooral zouden leiden tot analoge, nabije transfer dan zou dit betekenen dat via het beoordelen van informeel verworven competenties alleen routinematige competenties erkend zouden kunnen worden. Het is echter de vraag of de constatering dat mensen in praktijk-situaties het 'oefenen van concrete taken' belangrijk vinden (Vendrig, 1990, p. 138) ook betekent dat het type vaardigheid, de kennis en het inzicht dat daarmee wordt verworven, behoort tot de categorie 'nabije transfer'. Verre transfer veronderstelt het decontextualiseren van domeinspecifieke informatie. Het veronderstelt met andere woorden metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve vaardigheden kunnen via leer- of arbeids-

activiteiten gerelateerd worden aan een groot aantal specifieke domeinen. Ook informele leertrajecten binnen specifieke beroepsdomeinen kunnen leiden tot zowel metacognitieve, respectievelijk verre transfer, als tot domeinspecifieke kennis en vaardigheden, respectievelijk nabije transfer.

Metacognitieve vaardigheden vormen onder meer de basis voor het plannen van (arbeids)handelingen en het reflecteren erop.

Samarapungavan en Milikowski (1992) wijzen erop dat metacognitieve vaardigheden zoals generaliseren, empirisch en logisch consistent redeneren, zowel impliciet functioneren in gedrag als expliciet in geverbaliseerde vorm. In het eerste geval is de aanwezigheid en de kwaliteit van metacognitieve vaardigheid niet direct waarneembaar. Het gaat hierbij om wat in paragraaf 4.6 tacit knowledge werd genoemd. De beoordeling van impliciet functionerende metacognitieve vaardigheid is bijgevolg alleen mogelijk op indirecte wijze, bijvoorbeeld via resultaatbeoordeling.

Er ontstaat alleen nabije transfer als de metacognitieve vaardigheden binnen een enkel (handelings- of kennis)domein worden ingezet. Verre transfer ontstaat als de metacognitieve vaardigheden gerelateerd worden aan meerdere en aan een variatie in domeinen.

De vraag is vervolgens in hoeverre de arbeidsplaats of andere handelings-situatie voldoende gevarieerd is, om behalve tot nabije ook tot verre transfer te leiden. Of er anders gezegd in deze situaties vooral sprake is van low road- of ook van high road-leren. Het oefenen in de praktijk kan betekenen dat leerling-werknemers altijd min of meer complexe taken krijgen aangeboden. Bijvoorbeeld omdat de arbeidssituatie zich telkens wijzigt. In deze oefen-praktijk worden metacognitieve vaardigheden gekoppeld aan beroeps-domeinen die voortdurend veranderen. Als door middel van actieve decontextualisatie de leerervaringen bewust en expliciet van deze ene naar andere situaties en opdrachten worden vertaald, dan leidt dit tot vaardigheden die ook afwijkende transfer mogelijk maken.

Ceci en Liker (1986) betwijfelen of er empirische evidentie is voor generieke a-contextuele intelligentie. Het idee dat iedereen specifieke domeingebonden vaardigheden kan ontwikkelen en dat de werkelijk intelligente individuen deze vaardigheden kunnen transfereren naar alle andere domeinen, wordt volgens hen gelogenstraft door onderzoek. Zij wijzen ook op het falen van de meeste mensen, als zij de vaardigheid in het oplossen van complexe vragen in hun professionele omgeving moeten transfereren naar hun dagelijkse privéleven.

Ook Perkins en Salomon (1989) betwijfelen of er zoiets bestaat als een generieke competentie voor 'far transfer' naar alle denkbare domeinen. Maar zij achten het wel mogelijk dat (nabije of verre) transfer van de ene naar de andere specifieke context plaatsvindt. Er moet dan wel voldaan worden aan een drietal condities waar Samarapungavan en Milikowski (1992) ook op duiden: a) veel praktijkervaringen in een groot aantal verschillende situaties binnen die context, b) het expliciet verwoorden van algemene principes die aan het succesvol handelen ten grondslag liggen en c) het bewust nadenken over de toepassing in andere situaties.

4.7.4 Transfercondities en informeel leren

Dat er in zowel in formele als in informele leersituaties transfervaardigheden en transferabele vaardigheden ontwikkeld kunnen worden lijkt plausibel. De mate waarin een situatie hiertoe de gelegenheid biedt, is afhankelijk van verschillende transferbevorderende condities.

Simons (1990) onderscheidt een negental persoonsgebonden condities die de kans op transfer vergroten en die middels interventies in leerprocessen beïnvloed kunnen worden: de aanwezigheid van een geheugenspoor, de kwaliteit van geheugenrepresentaties, de mate van compilatie (het overgaan van weten dat naar weten hoe), het beschikken over adequate strategieën, de kennis over de eigen kennis, het inzien van het belang van kennis en vaardigheden, de context waarbinnen transfer moet plaatsvinden, kunnen decontextualiseren, de motivatie voor het leren en handelen.

Door deze condities en de wijze waarop ze positief beïnvloed kunnen worden te confronteren met de hiervoor genoemde drie vormen van leren (formeel, informeel, incidenteel), wordt duidelijker welke de relatie is tussen verschillende vormen van leren en transfervaardigheden enerzijds en transferabele vaardigheden anderzijds.

Als eerste twee condities noemt Simons de aanwezigheid van een **geheugenspoor** en de kwaliteit met name de integratie van **geheugenrepresentaties**. Als er geen kennis is aangeleerd of gememoriseerd, kan er ook geen sprake zijn van transfer. De vraag of ervaringen zullen leiden tot geheugenrepresentaties, is afhankelijk van de mate waarin door een situatie of een andere persoon begrippen worden verduidelijkt en of er relaties met de ervaringssituatie en met andere begrippen worden gelegd. Leren verloopt effectiever als er sprake is van het bewust leggen van relaties tussen formele kennis en informele kennis. Het integreren van nieuw geleerde kennis in het eigen kennisbestand is daarvan één van de belangrijkste.

Scribner (1986) wijst op onderzoeksresultaten van Kusterer, waaruit blijkt dat mensen probleemgericht informatie verzamelen: verschijnselen, die geen praktische consequenties hebben voor taakuitvoering, worden niet gekend. Of iemands individuele voorraad praktische vakkennis groot of klein is, hangt voorts samen met de diversiteit aan uitgevoerde taken en de mate waarin iemand vooral werkzaam was in routinematige functies.

Hoewel leerprocesinformatie slechts een beperkte voorspellende waarde heeft voor de effecten van een bepaald leertraject kan deze informatie toch van belang zijn bij leerwegaafhankelijke beoordeling. Met name informatie over de diversiteit en afwisseling van taken en taakinhouden in voorgaande (werk)ervaringstrajecten kan relevant zijn voor het inschatten van de kans dat bepaalde (transfer)competenties zijn ontwikkeld en voor het plannen van vervolgtrajecten.

Behalve de aanwezigheid van geheugenrepresentaties, gaat het er ook om deze op het juiste moment en in de juiste context te kunnen hanteren. Scribner (1986) beschrijft een onderzoek, waaruit blijkt dat medewerkers in een melkfabriek, belast met het verwerken en registreren van wisselende melkvolumes, bepaalde contextspecifieke kennis of geheugenrepresentaties aanspreken die door buitenstaanders als breed en ongedifferentieerd worden ervaren. Het type geheugenrepresentaties dat opgeslagen wordt, kan breed zijn, echter het aanspreken en gebruiken ervan wordt gestuurd door de eisen die in een specifieke context gesteld worden.

Een volgende conditie betreft de mate waarin men enerzijds in staat is **enkelvoudige als-dan relaties samen te voegen en anderzijds nieuwe relaties te leggen** op basis van bestaande kennis. Verondersteld wordt dat dit gebeurt op basis van automatisering, een overgang van ‘weten dat’ (declaratieve kennis) naar ‘weten hoe’ (procedurele kennis). Transfer van specifieke vaardigheden, ontwikkeld in een specifieke bedrijfssituatie, lukt niet als medewerkers niet over procedurele kennis beschikken die uitstijgt boven een enkele specifieke bedrijfssituatie (Bartram, 1992). Procedurele en declaratieve kennis veronderstellen elkaar.

Als er voldoende oefenmogelijkheden worden geboden in een beperkt aantal contexten, kan de mate van automatisering toereikend zijn voor nabije transfer (Simons, 1990). Het samenvoegen van enkelvoudige relaties en het leggen van nieuwe relaties op basis van oefenen, kan in zowel formele als informele leertrajecten mogelijk zijn. Scribner (1986) constateert dat ervaren beroepsbeoefenaren, die een beperkte taak uitvoeren (chauffeurs, assemblage-

en magazijnmedewerkers), afhankelijk van hun taak en met name van de vrijheid die hen gegund wordt, vertrekken vanuit het probleem zoals zich dat onmiddellijk aan hen voordoet, maar dit probleem vervolgens herformuleren in termen van nieuwe elementen en (denk)operaties. Dit komt ten goede aan de efficiëntie en effectiviteit van hun handelen. Het inperken van de vrije handelingsruimte verkleint de mogelijkheid tot herformuleren.

Als vierde conditie noemt Simons de beschikbaarheid van adequate strategieën: **probleemoplossings-, zelfregulatie- en transferstrategieën**. De vaardigheid om een probleem uiteen te leggen in deelproblemen, het in de gaten houden van het probleemoplossingsproces, het stellen van tussen-doelen, het plannen en controleren van de resultaten van handelingen en het gericht terugzoeken van kennis, vaardigheden en oplossingen die in voorgaande situaties adequaat bleken. Het zijn strategieën die op verschillende wijze geleerd kunnen worden. Eventueel ook zonder externe hulp. Waar het om gaat is, dat de lerende zich bewust wordt van het feit dat er verschillende strategieën zijn om problemen op te lossen. Deze strategieën, ingezet op verschillende momenten en in verschillende situaties, leiden tot verschillende leerresultaten. Externe ondersteuning zal, afhankelijk van het type leerproces, bestaan uit begeleiding door een docent, instructeur, praktijkopleider, leidinggevende of ervaren collega (Moerkamp c.s., 1992; Onstenk, 1997).

Kijkend naar de beide vormen van leren, lijkt het bij formeel leren zeker mogelijk dat deze ondersteuning geboden wordt. Als het leren in een werksituatie plaatsvindt, kan het probleem zich voordoen dat de in de werkpraktijk gehanteerde oplossingsstrategieën minder effectief zijn dan logischerwijs of gezien technologische ontwikkelingen mogelijk zou zijn. Om redenen van kosten, beschikbare tijd, instrumenten en machines, kan de concrete werksituatie nopen tot het hanteren van minder adequate oplossingsstrategieën. Overigens geldt dit gevaar ook voor formele leerwegen. Bijvoorbeeld als bepaalde werkmethoden, technieken of machines en materialen niet voorhanden zijn.

Het zijn, naast situationele en in de arbeidshandeling aanwezige condities, met name de specifieke ervaringen van individuen zelf, die het al dan niet mogelijk maken via incidenteel leren metacognitieve kennis en cognitieve strategieën te leren en toe te passen. Als de genoemde strategieën beschikbaar zijn dan zal er ook zonder externe ondersteuning sprake zijn van een toename in metacognitieve kennis en cognitieve strategieën.

Het ontwikkelen van cognitieve strategieën in een formeel leertraject, waarbij geen sprake is van toepassing van deze strategieën in een specifieke context, zal daarentegen niet leiden tot het transfereren van competenties naar situaties buiten die opleidingsspecifieke context.

Beroepsmatig denken wordt gekenmerkt door flexibiliteit. Een probleem wordt nu eens op de ene, dan weer op de andere manier opgelost, steeds afgestemd op een specifieke situatie. Een geheel ander type dan de al genoemde strategieën dat daarbij gehanteerd wordt, is 'least effort'-strategie (Scribner, 1986). Least effort-strategieën pogen met een zo beperkt mogelijke investering een zo optimaal mogelijk resultaat te bereiken. Deze strategieën vormen in het algemeen de basis voor het kiezen van verschillende oplossingen voor identieke problemen. Een aanpak die, aldus Scribner, in formele domeinen zelden wordt waargenomen. Praktische oplossingsstrategieën moeten worden gehanteerd binnen veranderende taaksituaties, waarbij problemen formeel vaak hetzelfde zijn, maar functioneel verschillen. Deze least effort-strategieën verwijzen tevens naar wat hiervoor tacit knowledge werd genoemd: kennis die met name in informele leertrajecten wordt ontwikkeld, niet onder woorden wordt gebracht, maar kenmerkend is voor expertgedrag.

De vijfde conditie betreft **metacognitieve kennis**. Voor het verwerven van metacognitieve kennis geldt hetzelfde als voor het verwerven van metacognitieve strategieën. Bij beide gaat het om de wijze waarop en de condities waaronder kennisverwerving plaatsvindt. Eén van de belangrijkste technieken daarbij is: het expliciet verwoorden, opschrijven en uitwisselen van kennis en ideeën en van de wijze waarop men kennis verzamelt, interpreteert en gebruikt. Ook hierbij kan ondersteuning vanuit een externe positie van belang zijn. De meerwaarde van externe interventie hangt onder meer af van de mate waarin de betreffende persoon vaardigheden als het ontwikkelen van, reflecteren op en bijstellen van metacognitieve kennis al beheerst. In dit laatste geval zal metacognitieve kennis ook via spontaan ervaringsleren ontwikkeld kunnen worden (zie ook paragraaf 4.7.3). Via formeel en gepland ervaringsleren kunnen de voorwaarden voor het ontwikkelen van probleemoplossings-, zelfregulatie- en transferstrategieën en voor het ontwikkelen van metacognitieve kennis zeker aanwezig zijn. Dit geldt ook voor informeel leren (bijvoorbeeld binnen een werksituatie). Het uitvoeren van een beroepstaak op zichzelf verloopt al via aspecten als procesbewaking, plannen, stellen van tussendoelen, controleren van resultaten

(Van der Sanden, 1993). De organisatie van de arbeid kan in meerdere of minder mate bijdragen aan het ontwikkelen van zelfregulatiestrategieën (Onstenk, 1994).

Voor het ontwikkelen van probleemoplossingsstrategieën en transferstrategieën zal met name in niet bewust georganiseerde leersituaties, de externe ondersteuning van relatief groot belang zijn. Bij het uitvoeren van beroepstaken is het reflecteren op het hanteren van metastrategieën immers geen immanent gegeven.

Initiële ontwikkeling van cognitieve strategieën en metacognitieve kennis is bij incidenteel leren moeilijker, maar niet uitgesloten. Bijvoorbeeld het ontwikkelen van zelfregulatiestrategieën, via voorbeeldwerking en het krijgen van positieve of negatieve feedback. Of deze zelfregulatiestrategieën ook getransfereerd kunnen worden naar andere, nieuwe situaties, zal afhangen van de aanwezigheid van situaties, prikkels en externe hulp die het gebruik van dergelijke strategieën aanmoedigt.

Het **inzien van het subjectieve nut** en belang van kennis is mede bepalend voor het al dan niet inzetten van kennis en vaardigheden waarover men beschikt. Aan deze (zesde) conditie wordt bijvoorbeeld voldaan als de lerende van elke leeractiviteit het nut en belang niet alleen kan omschrijven, maar ook kan onderschrijven. Bij informeel leren vindt de (leer)activiteit plaats in de situatie waarin ook de consequentie van het handelen, respectievelijk van de leeractiviteit direct worden ervaren. Dit impliceert dat er vaker sprake zal zijn van aan de handelingssituatie intrinsieke motivatie.

Het leren in incidentele, spontane trajecten is dus bij uitstek gebaseerd op het subjectieve nut en belang van de lerende. Er is immers geen externe instantie die verplicht tot leren.

Bij formeel leren zal voor het nut en belang van een leeractiviteit niet direct naar de toepassing in de beroepspraktijk verwezen kunnen worden. Formeel leren kan immers in een leersituatie plaatsvinden die niet tevens ook de reële handelingssituatie is. Bij dit type leren zal er met andere woorden vaak sprake zijn van 'getrapt nut' (Simons, 1990, p. 15).

De kans op transfer wordt eveneens vergroot als de lerende kan waarnemen, ofwel een relatie kan leggen tussen de geleerde kennis en vaardigheid en de **context** waarbinnen deze gebruikt kan worden. Dit heeft niet alleen te maken met het ervaren nut en belang in relatie tot motivatie. Het überhaupt kunnen toepassen van kennis en vaardigheden en het terugvinden van kennis in het

geheugen hangt af van de subjectief waargenomen overeenstemming tussen de oude en de nieuwe leer- en handelingssituatie.

Als er aan bepaalde condities is voldaan, leidt contextueel leren, het leren in reële (of authentieke, gesimuleerde) contexten, tot een grotere kans op transfer (Simons, 1990; Onstenk, 1992; Wagner, 1990; Scribner, 1986; Perkins en Salomon, 1989). Uiteraard zijn er verschillen tussen individuen. Hiervoor werd bijvoorbeeld het belang benadrukt van individuele, persoonlijke aspecten zoals het ervaringsverleden en de individuele verschillen in het ontwikkelen van geheugenrepresentaties en cognitieve handelingsvaardigheden.

Simons wijst erop dat leervaardigheden en leerbereidheid een domein-specifiek karakter hebben, waardoor niet zonder meer kan worden aangenomen dat deze zomaar van het ene naar het andere (beroeps) domein kunnen worden overgezet.

Bij formeel leren zal vaak gebruik gemaakt worden van specifieke trainingsopdrachten of gesimuleerde situaties, waardoor er meer afstand zit tussen de leeropdracht en de praktische toepassingssituatie dan het geval zal zijn bij informeel, incidenteel leren. Contextueel leren is in formele leertrajecten met andere woorden minder vanzelfsprekend dan bij informele vormen van leren. In het verwerven van kwalificaties via incidentele trajecten schuilt het risico van negatieve transfer. Van negatieve transfer is sprake, wanneer kennis en vaardigheid die in een bepaalde context verworven is, zondermeer doorwerkt in een nieuwe context en juist daardoor het presteren op deze nieuwe taak nadelig beïnvloedt (Simons en Verschaffel, 1992). Ervaringen kunnen dragers zijn van vernieuwing maar evengoed ook een bron van weerstand en blokkades tegen het produceren van nieuwe ideeën en denkvormen (Van den Dool en Klarus, 1989).

Tijssen (1996) wijst op het verschijnsel van ervaringsconcentratie waardoor ervaringstransfer naar andere taaksituaties of andere vakgebieden juist af kan nemen naarmate de leeftijd toeneemt ¹⁾.

Van ervaringsconcentratie en afname van transfer zal minder sprake zijn, als er door alle leeftijdsfasen heen sprake is van ervaringsvariatie: het opdoen van nieuwe kennis, het ontwikkelen van cognitieve handelingsstrategieën (zie paragraaf 4.3), een diversiteit in taken en taakgebieden en een diversiteit aan sociale netwerken waarin men zich beweegt.

Er is sprake van transfer als het geleerde effectief ingezet wordt in nieuwe situaties, als in nieuwe situaties effectief gebruik gemaakt wordt van eerder verworven kennis en vaardigheden. De verworven kennis en vaardigheden

moeten losgemaakt kunnen worden van de context waarin ze ontwikkeld werden en toegepast in andere of nieuwe situaties. Decontextualiseren heeft zowel betrekking op de transfer van de ene naar de andere arbeids- of handelingssituatie als op de transfer van een opleiding naar een arbeids-situatie. De effectiviteit van dit decontextualiseren is bepalend voor de mate waarin over succesvolle transfer gesproken kan worden.

Afgezien van alle andere condities voor succesvolle transfer, is het contextueel verwerven van en het decontextualiseren van kennis en vaardigheden als voorwaarde voor succesvolle toepassing van leerwegaafhankelijke toetsing, van bijzondere betekenis. Valide en betrouwbare beoordelingen vooronderstellen dat alle kandidaten, ongeacht hun leerverleden, beoordeeld worden op basis van dezelfde criteria en dezelfde opdrachten. Afhankelijk van de mate waarin toets- en verwervingssituaties van elkaar verschillen, zal de beoordeling een groot of juist een gering beroep doen op het transfer-vermogen van een kandidaat.

Omdat niet van tevoren bekend is in welke context een kandidaat zijn of haar kwalificaties ontwikkelt en omdat de ouderdom van verworven kwalificaties kan divergeren, kan dezelfde beoordelingsopdracht bij de ene kandidaat meer en bij de andere kandidaat juist minder een beroep doet op transfer-vermogen.

Het vermogen tot **decontextualiseren** kan worden ontwikkeld als er sprake is van een variëteit aan ervaringsituaties en typen problemen en als geprobeerd wordt algemene principes in specifieke handelingen en oplossingen te ontdekken (Simons, 1990).

De variëteit aan ervaringsituaties en typen problemen kan in principe bij alle vormen van formeel en informeel leren groot zijn. Het beroep dat gedaan wordt op het reflecteren op handelingen en gekozen oplossingen zal bij leren-op-de-werkplek het grootst zijn. Er wordt veelal een beroep gedaan op algemene principes bij het voorbereiden of instrueren op een nieuwe taak of activiteit. Decontextualiseren gaat echter niet vanzelf. Alleen als een persoon al transfercondities (metacognitieve kennis en cognitieve strategieën) bezit, zal ook bij informeel leren-op-de-werkplek sprake zijn van decontextualiseren. In andere gevallen zal door een externe bron (coach, chef, collega) in deze transfercondities moeten worden voorzien.

Een laatste transferconditie betreft aspecten als **motivatie en attitude**. De toegankelijkheid van geheugenrepresentaties is een voorwaarde voor transfer. Deze toegang wordt vergroot of juist verkleind door motivatie-aspecten zoals: zelfvertrouwen, bereidheid tot terugzoeken in het geheugen, aangeleerde hulpeloosheid.

Door te toetsen of transfer bereikt is, kan de motivatie voor transfer toenemen. Simons (1990) wijst erop dat via het (multiple choice) toetsen van feitenkennis de kandidaat niet wordt afgerekend op het bereiken van transfer, maar op het behalen van een goed (voldoende) cijfer. Dit laatste zal vaker voorkomen in een formeel georganiseerde opleidingscontext. Bij leren in bijvoorbeeld arbeidssituaties zal er veelal een beroep gedaan worden op de inzet van meer dan uitsluitend feitenkennis.

Informeel of incidenteel leren maakt deel uit van een realistische handelings-situatie. Dit vereist in het algemeen de inzet van zowel kennis, als vaardigheid als houding. Hierbij is intrinsieke motivatie veelal een belangrijke voorwaarde.

Behalve de condities die meer op de persoon betrekking hebben, spelen ook condities in de context van een individuele actor een belangrijke rol voor het ontwikkelen van transfervermogen. Deze situationele condities zijn niet op voorhand en exclusief gekoppeld aan een bepaalde leer- of arbeidssituatie.

Voor het ontwikkelen van praktijkrelevante en effectieve competenties, inclusief probleemoplossings-, zelfregulatie- en transferstrategieën, zijn de volgende aspecten van belang (Onstenk, 1997):

Arbeids- of handelingsimmanente aspecten

Leren door uitvoering van activiteiten en door probleemoplossende en onderzoekende activiteiten. De arbeids- of handelingsactiviteit zelf is bron van leren. Het doel van de arbeidstaak en het motief van de individuele actor moeten samenhang vertonen, wil er van een effectieve handeling sprake zijn. Door te handelen leert het individu werkmethodes te hanteren en regels te interpreteren. Het eigen handelen wordt niet alleen afgestemd op het handelingsobject, maar ook geëvalueerd en bijgesteld.

Situationele aspecten

De werkomgeving kan de ontwikkeling van competenties beperken of juist ondersteunen (Van Onna, 1985). De omgang met collega's, hun feedback en praktijkverhalen kunnen het probleemoplossend vermogen en zelfregulatie-strategieën aanmoedigen of juist beperken. De werkomgeving, machines,

informatie, sociale contacten met chefs en collega's en de geschreven en ongeschreven regels en cultuur van de werkgemeenschap bepalen voor een groot deel de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden, vanaf de introductie op de werkplek tot het moment dat een nieuweling geaccepteerd wordt als ervaren collega.

Ruimte voor zelfstandig leren

Hierbij gaat het om de autonomie en ruimte en de aanmoediging die het individu krijgt om zelf regels te interpreteren, zelf oplossingen te zoeken en betrokken te zijn bij besluitvormingsprocessen.

De mate waarin en de wijze waarop de lerende medewerker of student wordt uitgenodigd te reflecteren op het eigen handelen en de geleverde resultaten, is belangrijk voor het ontwikkelen van een reactieve of juist pro-actieve houding.

Socialisatie

Socialisatie heeft met name betrekking op het functioneren van de arbeidsorganisatie voor zover het gaat om het verwerven van een beroepsrol, het eigen maken en leren hanteren van cultuur, gewoonten, normen en waarden van beroep en organisatie. Onstenk wijst erop dat dit type leren een belangrijke rol speelt bij de intrede in het beroep of bedrijf: het leren omgaan met machtsverhoudingen, het verinnerlijken van beroeps- en bedrijfsnormen, leren omgaan met arbeidsbelasting. Een strategie om socialisatie bewust vorm te geven is het koppelen van taak- en functieroulatie aan de begeleiding door een ervaren collega.

Bovenstaande aspecten zijn geformuleerd vanuit het perspectief van leren in de arbeidssituatie. De hier gehanteerde vooronderstelling is dat in een formele opleidingssituatie dat dezelfde aspecten een rol spelen.

Vergelijken we nu de door Simons genoemde condities voor transfer met de in deze en vorige paragraaf beschreven eigenschappen van (formeel en informeel) leren, dan leidt dit tot onderstaande schematische samenvatting van persoons- en situatiegebonden condities voor het ontwikkelen van transfervaardigheden.

Schema 4.5 Persoonsgebonden en situationele transfercondities

Persoonsgebonden transfercondities	Situatiele transfercondities
1. Beschikbaarheid van geheugensporen en ontwikkelen en integreren van geheugenrepresentaties.	1. Overdragen en expliciteren van informatie en controleren van de toepassing door een externe bron (bijvoorbeeld: docent, begeleider, leidinggevende, handleiding, geautomatiseerde instructie).
2. Samenvoegen van relaties en leggen van nieuwe relaties.	2. Beschikbaarheid van declaratieve en taakoverstijgende procedurele informatie, het uitvoeren van verschillende taken (taakroulatie) en de vrijheid om problemen te herformuleren, d.w.z. een eigen oplossingsstrategie te ontwikkelen.
3. Cognitieve strategieën en metacognitieve kennis: <ul style="list-style-type: none"> – probleemoplossend; – zelfregulatie; – transfer. 	3. Beschikbaarheid van adequate (taak- en probleemgerichte) arrangementen voor probleemoplossing, zelfregulatie en transfer; externe controle/evaluatie van gerealiseerde effecten.
4. Subjectief nut: de mate waarin de betrokkene het leer- of handelingsdoel onderschrijft.	4. Inzicht bieden aan de individuele actoren in de samenhang tussen (taak-) leerinhoud en de doelen van de organisatie c.q. van de leerdoelen.
5. Contextueel leren: relatie kunnen leggen tussen geleerde kennis en vaardigheid en de gebruikcontext.	5. Directe relatie leggen/inzicht bieden in de relatie tussen algemene kennis en regels en de concrete context waarin deze kennis en regels benut moeten worden. Dit gaat zowel om vakgerichte als om sociale en culturele regels en normen. Het meer of minder bewust inzetten van collega's hierbij.
6. Decontextualiseren: toepassen van competenties in andere situaties dan waarin deze ontwikkeld werden.	6. Taakroulatie, variatie in typen problemen en coaching draagt bij aan decontextualiseren en ervaringsdeconcentratie ²⁾ . Gericht aandacht voor het expliciteren van de relatie tussen algemene kennis en vaardigheden en benutting in specifieke situaties.
7. Motivatie: zelfvertrouwen, bereidheid tot benutten van geheugenrepresentaties.	7. Pro-actieve leer- en bedrijfscultuur gericht op: vergroten van zelfvertrouwen, positieve feedback, fouten mogen maken, inzicht verschaffen in het doel en de functie van de leer- of werkopdrachten. Erkennen van (door werkervaring of anders) verworven competenties. Toetsen op transferwaarde, niet op feitenkennis.

In de voorgaande paragrafen is benadrukt dat de mate waarin sprake is van een bewust leerarrangement, van controle op handelingsresultaten en van bewuste leeractiviteiten, bepalend is voor de leeropbrengst. Dit geldt zowel voor formele als informele leer- en handelingsituaties.

De mate waarin specifieke formele en informele leertrajecten voldoen aan de transfercondities is met veel onzekerheden omgeven. Het is zeker niet vanzelfsprekend dat formeel leren per definitie voldoet aan bepaalde condities en informeel leren niet. Uit schema 4.5 wordt duidelijk dat controle op input en outcomes garanties biedt dat aan de transfercondities wordt voldaan. De afwezigheid van controle wil echter niet zeggen dat er geen transfer zal zijn. Wellicht zal er in dit geval vooral naar transfer optreden. In formele, noch in informele leertrajecten wordt automatisch aan de beschreven transfercondities voldaan. Naarmate in informele leertrajecten meer sprake is van arrangementen, leerintentie en externe controle op leerresultaten, zullen deze leertrajecten zich qua output minder onderscheiden van formele leertrajecten.

Leren is van nature een sociale activiteit. Externe inbreng (van een instructeur, collega of een andere interventie) is van invloed op de snelheid en effectiviteit waarmee leerresultaten ontstaan (Simons, 1994). Naarmate deze externe inbreng minder aanwezig is, zal er derhalve ook minder snel sprake zijn van leerresultaten en van transfer. Immers geheugenrepresentaties ontwikkelen, adequate relaties leren leggen, ontwikkelen van adequate strategieën en metacognitieve kennis kan worden versneld door een professionele externe positie, mits aan eisen van domeinspecificiteit en (de- of, re-) contextualiseren wordt voldaan ²⁾. Externe inbreng kan zich in elke leer- of handelings situatie manifesteren. 'Kan', want in de praktijk van het spontane, incidentele leren is er minder sprake van planning en bewuste organisatie van het leren en daarmee is er veelal ook minder externe begeleiding en controle.

Expliciete aandacht in informele leerwegen voor deze externe positie (bijvoorbeeld door de direct leidinggevende of senior-collega meer opleidingsverantwoordelijkheid te geven) leidt tot een grotere transferwaarde van competenties.

Bij het beoordelen van de resultaten van informeel of incidenteel leren kan de beoordelende instantie informeren naar de mate waarin er in voorgaande leertrajecten sprake was van expliciete, externe invloed (coaching, controle) op de leer- of handelingsactiviteiten.

Transfer is geen kwestie van alles of niets. Iedereen die begint in een nieuwe baan zal aan her-training moeten doen, zal zowel een 'job specific knowledge base' als 'specific task-skills' (Bartram, 1992, p. 53) moeten ontwikkelen. De verschillende condities voor het ontwikkelen van transfervermogen zijn tot twee belangrijke dimensies samen te vatten: **wendbare cognitieve handlungsstructuren** en **ervaringsvariatie**. Deze twee generieke voorwaarden zijn met name bepalend voor het ontwikkelen, in welke leer- of handelingscontext ook, van transfervaardigheden of transfervermogen.

4.8 Samenvatting

De veel gehanteerde dichotomieën: kennis versus vaardigheden en formeel versus informeel leren, zijn leertheoretisch niet valide en in operationele zin weinig productief. Op basis van leertheoretische overwegingen is het verantwoord te concluderen dat de persoonlijke en de situationele condities waaronder leren plaatsvindt, bepalend zijn voor de leerresultaten. Deze condities zijn niet op voorhand gebonden aan bepaalde situaties. Dit betekent dat in bepaalde arbeidssituaties beter kan worden voldaan aan deze condities dan in bepaalde opleidingssituaties. Dit geldt voor alle vormen van leren en dus ook voor impliciet of immanent leren.

Immanent leren kan in meerdere of mindere mate competenties opleveren. Competentie-ontwikkeling is onder meer afhankelijk van de mate van intentionaliteit van de lerende, de mate waarin de handelingen en activiteiten binnen meer of minder gearrangeerde kaders plaatsvinden en de mate van externe controle. De mate waarin, de snelheid waarmee en het niveau waarop competenties ontwikkeld worden, hangen verder af van het type beroepsdomein en de persoonlijke eigenschappen van de lerende.

De wijze waarop de verschillende dimensies worden geconcretiseerd in leertrajecten bepaalt het leerpotentieel, effect en effectiviteit van die leertrajecten.

De concrete activiteit en de vormgeving van leertrajecten bepalen de waarde ervan voor competentie-ontwikkeling en worden daarom van meer belang geacht dan de institutionele situering ervan.

De beschrijving van een leerproces voorspelt niet het leereffect. De leereffecten van gestandaardiseerde leerprogramma's zijn echter wel beter te voorspellen dan van minder gestandaardiseerde programma's. Maar dit geeft geen garantie voor valide uitspraken op individueel niveau. Het voorspellen van leereffecten uit procesinformatie is nog een onontgonnen terrein. Dit is ook de belangrijkste reden dat voor leerwegaafhankelijke beoordeling niet

de procesinformatie, maar het leerresultaat zelf, de outcomes, ter beoordeling staat.

Informeel leren kan een volledige palet aan beroepsmatige competenties opleveren: uiteenlopend van routinematige tot complexe vaardigheden. Of deze leeropbrengsten in de verschillende leertrajecten even efficiënt tot stand komen, is in dit kader niet aan de orde. Het gaat in de vergelijking van verschillende typen (formele en informele) leertrajecten uitsluitend om de vraag of er achteraf gelijke leeropbrengsten geconstateerd kunnen worden. De conclusie is dat op basis van leertheoretische argumenten dit inderdaad het geval is. En dat, vanuit het perspectief van benutting van competentieontwikkeling en van leerresultaten, leerwegaafhankelijke beoordeling en certificering even relevant is als het beoordelen en certificeren op basis van formele leertrajecten.

Variërend op een stelling uit het proefschrift van Onstenk (1997) luidt de conclusie van dit hoofdstuk: de vaak gehoorde vooronderstelling dat in informele leertrajecten alleen routinematige competenties ontwikkeld zouden worden, komt voort uit een beperkt concept van leren en verraadt bovendien het veronachtzamen van de leerpotentie van arbeids- en andere handelings-situaties.

Noten hoofdstuk 4

- 1) In het algemeen zal met het stijgen van de leeftijd de veelheid aan ervaring toenemen, maar de verscheidenheid daarentegen afnemen. Dit heeft tot gevolg dat mensen bij het toenemen van de leeftijd steeds beter thuis raken in een steeds kleiner gebied. Binnen dat beperkte gebied overzien zij situaties snel en kunnen zij problemen snel en zonder veel problemen oplossen. Dit betekent echter ook dat ervaringstransfer naar andere vakgebieden met het toenemen van de leeftijd zou kunnen afnemen. Afhankelijk van de ervaringsopbouw in eerdere leeftijdsfasen zal dit meer of minder het geval zijn.

- 2) Ervaringsconcentratie (Thijssen, 1996) leidt tot beperking van transfervermogen. Met het begrip ervaringsdeconcentratie wordt bedoeld op al die interventies die verhoeden dat ervaringen van werkenden zich exclusief richten op een enkel zich nauwelijks vernieuwend handeldingsdomein. Decontextualiseren van ervaringen door ze op een hoger niveau van abstractie samen te vatten, te ordenen en van commentaar te voorzien is één mogelijkheid. Recontextualiseren het onder begeleiding toepassen van ervaringscompetentie in andere of nieuwe arbeidssituaties of arbeidsrollen, of in een andere bedrijfspraktijk, is een wellicht meer voor de hand liggende mogelijkheid. Deze redenering sluit aan bij het onderscheid van Chong-Ho (zie paragraaf 4.5): inductie (contextualiseren), deductie (decontextualiseren) en abductie (recontextualiseren).

5 Validiteit als integratieve kwaliteitseis

5.1 Inleiding

In deze studie ligt de nadruk op certificatie van beroeps- en arbeidscompetenties op basis van andere dan de formele door de overheid erkende en bekostigde leertrajecten.

Certificatie is traditioneel gerelateerd aan officieel geregistreerde diploma's en titels. Het betreft meestal niet alle persoonlijke en beroepscompetenties, maar met name die kennis en vaardigheden die in formele programma's geleerd worden. Dit geldt in veel gevallen ook voor het certificeren van ervaring. Ervaringscertificatie is veelal onderdeel van een opleidingstraject waarvan ook de praktijk (stage of leerwerkplek) een programmatisch onderdeel uitmaakte (Husen en Postlewhaite, 1994).

Het begrip certificatie in deze studie heeft de veel bredere betekenis van professionele certificatie. Het proces waarbij een professionele organisatie of een onafhankelijke externe organisatie de competentie van individuen formeel erkent (De Rijk, 1994). Certificatie is een proces waarbij het, behalve om het vaststellen van kwaliteit, ook gaat om het verlenen van een door betrokken sectoren en overheden gelegitimeerd schriftelijk bewijs van erkenning. Aan dit bewijs kunnen rechten worden ontleend uiteenlopend van toelating tot een beroepsgroep, plaatsing op een bepaald niveau in een functieclassificatie of beloningssystematiek, tot de toelating tot een opleiding.

Het verstrekken van certificaten gebeurt op basis van een beoordelingsprocedure. Omdat aan certificaten rechten ontleend kunnen worden zal de beoordelingsprocedure aan een aantal kwaliteitseisen moeten voldoen. Kwaliteitseisen die betrekking hebben op de rechtvaardigheid en objectiviteit van de beoordelingsprocedure en op de vraag of het doel van de procedure, het verstrekken van certificaten of diploma's voor verworven beroepscompetenties, op een effectieve, efficiënte en eerlijke wijze wordt gerealiseerd.

Het begrip validiteit wordt in het verlengde hiervan opgevat als een breed kwaliteitsbegrip. Validiteit heeft in deze opvatting niet alleen betrekking op de traditionele validiteitsvraag: “Meet ik wat ik meten wil?,” maar op de veel bredere vraag: “Realiseer ik met deze beoordelingsprocedure het vooraf gestelde doel?”: Het op een rechtvaardige manier verstrekken van beroeps-kwalificaties (certificaten of diploma’s) aan individuen die aantoonbaar voldoen aan de eisen die in het betreffende beroepsdomein worden gesteld ¹⁾.

5.2 Validiteit als integratief concept

Een brede opvatting van het begrip validiteit schept samenhang tussen verschillende soorten kwaliteitseisen (Linn, 1994). De kwaliteitseisen hebben betrekking op de generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten en daarmee op de met elkaar samenhangende aspecten van inhoud, criterium en constructvaliditeit (Cronbach, 1990). Aspecten die op hun beurt weer te maken hebben met de doelstellingen van een beoordeling en met de consequenties van de beoordelingsresultaten. Validiteit heeft zowel betrekking op de vraag wat er beoordeeld wordt en waarom, als op de vraag welke beoordelingsmethode het meest adequaat is en welke consequenties de beoordelingsresultaten veroorzaken.

Wat & Waarom

Validiteit staat of valt bij duidelijkheid over de mate waarin de beoordelingsresultaten beantwoorden aan beoogde doelen en effecten, duidelijkheid over de rationale achter de relatie tussen doelen en gekozen beoordelingsmethode en duidelijkheid over het gehanteerde competentiebegrip (Messick, 1994a). Het laatst genoemde betreft zowel een visie op het begrip competentie als op competentie-ontwikkeling en dus een visie op leren.

In hoofdstuk 4 is uiteengezet dat competentieontwikkeling meer is dan kennisoverdracht en kennisverwerving. Het gaat om een breed scala aan vaardigheden en kwaliteiten die in principe in zeer uiteenlopende handelingssituaties ontwikkeld kunnen worden. De gehanteerde omschrijving van leerresultaten (van competenties) en de algemene standaard waarmee die leerresultaten beoordeeld worden (bijvoorbeeld de kwalificatiestructuur) dient hier nauw op aan te sluiten.

In het voorgaande is een onderscheid gemaakt tussen competenties en kwalificaties. Competenties hebben betrekking op aan de persoon gebonden kwaliteiten waarmee deze in staat is om in een bepaalde beroepspraktijk een vooraf omschreven resultaat of product te realiseren.

Kwalificaties refereren aan de geformaliseerde eisen die in arbeidssituaties of in een bepaalde beroepspraktijk aan de beroepsbeoefenaar gesteld worden. Deze eisen worden geformuleerd in termen van criteria waarmee individueel verworven competenties en vereiste kwalificaties vergeleken kunnen worden, of anders gezegd waarmee individueel verworven competenties beoordeeld en gecertificeerd kunnen worden. Deze criteria duiden we aan met kwalificatiecriteria.

Kwalificaties zijn abstracties die pas verschijnen als ze de vorm aannemen van kwalificatiecriteria, de woorden en begrippen waarmee die abstracties benoemd kunnen worden in waarneembare handelingen en handelingsresultaten.

Wat voor kwalificaties geldt, geldt tevens voor competenties: ook dit zijn abstracties, theoretische generalisaties van reëel bestaande handelingen, denkprocessen die plaatsvinden in reëel bestaande arbeidssituaties (Wolf, 1991). Anders gezegd: bij het beoordelen van competenties werken we met constructen. Competenties zijn niet direct observeerbaar. Wat wel observeerbaar of waarneembaar is, zijn de handelingen en handelingsresultaten die zich op basis van die competenties manifesteren.

Uitsluitel over het al dan niet aanwezig zijn van een competentie wordt afgeleid uit informatie over gedrag of gedragsresultaten die de aanwezigheid van een bepaalde competentie al dan niet bevestigen.

De vraag **wat** het beoordelingsinstrument nu eigenlijk meet is bovenal een kwestie van het analyseren van het beoordelingsdomein en de daaraan te ontlene beoordelingscriteria, vòòrdat een beoordelingsinstrument ontwikkeld wordt (Glaser, Lesgold en Gott, 1991).

De aandacht voor inhoudelijke, conceptuele aspecten van validiteit (wat meet ik nu eigenlijk) heeft ertoe geleid dat er meer dan in het verleden aandacht wordt besteed aan de mate waarin de inhoud van de toets het universum of domein representeert waarover de toets een uitspraak doet (Drenth en Sijtsma, 1990).

Moss (1994) bekritiseert het fragmenteren van handelingen in afzonderlijk deelaspecten zoals in de psychometrie vaak het geval is. In een dergelijke benadering wordt elk gedragsaspect apart beoordeeld door beoordelaars die geen extra informatie hebben over de kandidaat of over andere beoordelingsresultaten. De validiteit en de interpretatie van de beoordelingsresultaten

worden gebaseerd op voorafgaand onderzoek en laten zo weinig mogelijk ruimte voor de beoordelaar om zelf te interpreteren.

De subjectiviteit van de beoordelaar wordt zoveel mogelijk geminimaliseerd door beoordelingscriteria te detailleren en te kwantificeren en door scores te vergelijken met normgroepen. Overigens wordt wel geadviseerd om de beoordelingsresultaten aan andere scores te relateren. Hoe hierbij te werk moet worden gegaan, welke criteria daarbij gehanteerd moeten worden, blijft veelal onduidelijk, aldus Moss. Zij acht het leggen van dergelijke relaties juist één van de sterke punten van een hermeneutische benadering. De samenhang tussen delen en geheel en de uitwisseling van subjectieve interpretaties staat daarin centraal. Een hermeneutische invalshoek maakt het daarnaast mogelijk om rekening te houden met de samenhang tussen de beoordelingssituatie, het betreffende beroepsdomein en de handelingscontext van de kandidaat.

Bij beoordelen vanuit een hermeneutische opvatting wordt een holistische, integratieve interpretatie van gedrag en gedragsresultaten gehanteerd. Bij de beoordeling van beroepscompetenties gaat het om samenhangend beroepsmatig gedrag binnen een realistische beroepscontext. Ze geeft de voorkeur aan beoordelaars die deskundig zijn in het betreffende competentiedomein en baseert de interpretaties niet alleen op de beschikbare letterlijke en contextuele bewijzen van competenties, maar ook op de discussie tussen beoordelaars.

Messick (1994; 1995) stelt evenals Moss (1992), dat ook niet psychometrische, zoals bijvoorbeeld de hermeneutische, vormen van competentiebeoordeling moeten voldoen aan algemene kwaliteitseisen of validiteitsstandaarden.

Moss stelt de validiteitsvraag vanuit een hermeneutische invalshoek. Messick daarentegen hanteert een meer klassiek psychometrische invalshoek. Laatstgenoemde formuleert evenwel een aantal eisen met betrekking tot de constructvaliditeit van beoordelingsresultaten die ook voor een hermeneutische benadering van belang zijn. Ze zijn met name van belang bij het ontwikkelen van een competentiestandaard, respectievelijk bij het ontwikkelen van beoordelingscriteria.

Messick onderscheidt naast transferaspecten inhoudelijke, substantieve en structurerende validiteitsaspecten van een beoordelingsstandaard, respectievelijk van beoordelingscriteria:

Het **inhoudelijke** aspect behelst de relevantie, de representativiteit en de technische kwaliteit van de criteria. Dit betreft vooral het bepalen van de grenzen van het competentiedomein dat beoordeeld moet worden (de relatie tussen -tacit- kennis, inzicht, vaardigheden, onderliggende denkstructuren

enz.). Naast het vaststellen van de handelingsprocessen in het betreffende domein, gaat het ook om het verkrijgen van empirische evidentie betreffende de consistentie en regelmatigheden in het gedrag die samenhangen met bepaalde processen in het beroepsdomein.

Het **substantieve** aspect verwijst naar relevante processen in het competentiedomein. Er moet een theoretische argumentatie ontwikkeld worden, waaruit blijkt dat in de ontwikkelde beoordelingstaken die processen zijn opgenomen die relevant zijn binnen het competentiedomein. Anderzijds moet blijken dat de kandidaten tijdens de beoordeling ook werkelijk geconfronteerd zijn met deze processen.

Modellen voor het scoren van competenties moeten consistent zijn met de wijze waarop handelingen zich manifesteren binnen het competentiedomein. Dit **structurerende** aspect impliceert dat er informatie beschikbaar moet zijn over het verloop van handelingsprocessen binnen het te beoordelen competentiedomein.

Hoe

Als éénmaal is vastgesteld wat er beoordeeld moet worden volgt de methodische vraag: Hoe moet er beoordeeld worden. Daarbij wordt een afweging gemaakt tussen methodische strengheid en betrouwbaarheid versus generalisatie, bruikbaarheid en acceptatie. De nadruk in de discussies over de kwaliteit van competentiebeoordeling blijkt de laatste jaren te verschuiven van instrumentele betrouwbaarheid naar de validiteitsvraag (Cronbach, 1990; Drenth en Sijtsma, 1990; Moss, 1994; Linn, Baker en Dunbar, 1991; Messick, 1994a).

Validiteit wordt opgevat als zijnde van een meer algemene en meer imperatieve aard dan betrouwbaarheid. Betrouwbaarheid blijft desalniettemin onomstreden als een belangrijk kwaliteitsaspect.

Een valide beoordeling zal, op straffe van niet geaccepteerd te worden, veelal ook betrouwbaar zijn. Maar omgekeerd hoeft een betrouwbare beoordeling nog niet valide te zijn. Te hoge eisen aan betrouwbaarheid zouden bijvoorbeeld kunnen leiden tot vergaande standaardisering van praktijkbeoordeling. Omdat elke werksituatie echter verschillend is, leidt dit tot niet-authentieke praktijksituaties, afnemende generalisatiemogelijkheden en daarmee tot afnemende validiteit. Elke beoordeling moet zo betrouwbaar mogelijk zijn. Maar, aldus Cropley (1995), als gekozen moet worden tussen verschillende beoordelingsmethoden, die allemaal een acceptabel niveau van betrouwbaarheid hebben, dan geeft de validiteit van de procedure de doorslag en niet de betrouwbaarheid.

Het verschuiven van de aandacht van betrouwbaarheid naar validiteitsvragen is door Linn, Baker en Dunbar (1991, p. 15) kernachtig als volgt uitgedrukt: “Reliability has too often been overemphasized at the expense of validity; validity itself has been viewed too narrowly.”

Validiteit in de hermeneutische opvatting wordt zeker niet alleen verkregen door de waarneming te sturen door middel van gedetailleerde omschrijvingen van beroepsvereisten. De interpretatie van het gedrag van een kandidaat en diens handelingsresultaten is met name ook afhankelijk van de uitgebreide kennis en ervaring die de beoordelaar heeft van het betreffende competentiedomein. In Moss’ opvatting leveren de criteria voor competentie-beoordeling assessoren de mogelijkheid voor meer validiteit. Assessoren maken daarbij expliciet gebruik van hun eigen ervaring en kennis in het betreffende competentiedomein.

In tegenstelling tot de psychometrische werkwijze wordt voorinformatie over de kandidaat, de subjectiviteit van de beoordelaar en de context van de beoordeling, in de hermeneutische opvatting juist als extra mogelijkheid opgevat voor het onderbouwen van valide beoordelingsresultaten.

Validiteitseisen hebben ook betrekking op de bruikbaarheid van een beoordelingsprocedure. Bruikbaar in praktische zin van toepasbaarheid, maar ook in de betekenis van betaalbaar en passend binnen een structuur van verantwoordelijkheden.

Binnen het Angelsaksische taalgebied komt minder nadruk te liggen op wetenschappelijke strengheid. Validiteit wordt steeds meer ingevuld op basis van politieke en invoeringsstrategieën dan op basis van technische vereisten voor een bruikbaar instrumentarium. Bruikbaarheid heeft in deze optiek meer te maken met de vraag of een instrument in voldoende mate de vereiste competenties dekt dan met de vraag of het een ‘wetenschappelijk juist’ instrument is. “The choice was made, essentially, to move away from a bias towards assessing what was easy towards what was worth knowing about the competent worker. The ideal shifted from scientific accuracy combined with ease of use ... to that of reality, veracity and immediacy to circumstances. Once the shift was made, the choices which followed took the measures of achievement (competence) and the methods of assessment closer to the workplace than had been the case in any previous national qualifications system.” (Mathews en Wills, 1993, p. 21).

Consequenties

Validiteit is ook een **sociale norm**. Sociale acceptatie speelt voortdurend een rol in het valideren van beoordelingscriteria, opdrachten en instrumenten. Uit grootschalig onderzoek in de UK (Beaumont, 1996; NCVQ/Scotvec, 1996) blijkt dat de acceptatie van certificaten, verstrekt op basis van leerweg-onafhankelijk beoordelen, afhankelijk is van met name twee factoren:

1. de herkenbaarheid van de beroepscompetenties waar het certificaat naar verwijst;
2. de mate waarin het management van bedrijven zelf in uitvoerende zin is betrokken bij de beoordeling en certificatie, onder meer door de beoordeling op de werkplek.

Validiteit verwijst naar maatschappelijke normen die betrekking hebben op objectiviteit, betrouwbaarheid en onpartijdigheid. Normen die aan elke vorm van rationeel argumenteren en dus ook aan beoordelingsprocedures en beoordelingsinstrumenten gesteld worden. Dit impliceert dat valide beoordelingsresultaten niet alleen gebaseerd zijn op empirisch onderzoek, maar vooral ook op wat Kane (1992) 'coherente en transparante argumentatie' noemt. Argumentatie die bovendien gebaseerd is op plausibele vooronderstellingen.

Beoordelen is een sociaal genormeerde, rationele vorm van bewijsvoering: het verzamelen van bewijzen voor de stelling dat een kandidaat voldoet aan bepaalde kwalificatie-eisen. In die bewijsvoering blijken de volgende twee principes van belang (Messick, 1994a; Hager, Gonczi en Athanasou, 1994):

- a. De voor de beoordeling gehanteerde methode dient relevant te zijn voor de competenties die beoordeeld worden: methodenrelevantie. Dit principe komt in hoofdstuk 7 uitgebreider aan de orde.
- b. Hoe smaller het gehanteerde competentiebeprijping des te smaller de basis van de beoordelingsresultaten en des te geringer de mogelijkheid voor transfer van beoordelingsresultaten.

Vooral het beoordelen van de kwaliteit van het toepassingsgerichte beroepsmatige handelen, leidde ertoe dat het validiteitsbegrip met een aantal kwaliteitseisen is verrijkt.

Naast de traditionele notities van validiteit (meet de test accuraat de kennis, vaardigheden en kwaliteit die hij bedoelt te meten) en betrouwbaarheid (stabiliteit en consistentie van beoordelingsresultaten) worden de volgende aanvullende kwaliteitseisen gesteld (Messick, 1989; Linn, Baker en Dunbar,

1991; Herman, 1992; Moss, 1992; Linn, 1993; Gipps, 1995; Gipps en Murphy, 1994):

- a. consequenties van beoordelingssituatie naar de werkelijke (beroeps)-situatie;
- b. transfer van de beoordelingssituatie naar de werkelijke (beroeps)situatie;
- c. beoordelen van metacognitieve, probleemoplossingsvaardigheden,
- d. relevantie van de beoordelingsopdrachten tegen de achtergrond van het beoordelingsdomein;
- e. representativiteit van beoordelingsopdrachten;
- f. betekenisvolle beoordelingsopdrachten;
- g. kosten en efficiency.

Aan het beoordelen van verworven competenties worden kwaliteitseisen gesteld, die zowel betrekking hebben op de standaard, c.q. de beoordelingscriteria, op de betrouwbaarheid van de beoordeling (de beoordelaars en het instrumentarium), op de acceptatie en bruikbaarheid van de procedure en op de consequenties van de beoordelingsresultaten. Deze eisen worden samengevat onder één noemer: validiteit.

5.3 Validiteitseisen voor leerwegonafhankelijke beoordeling

In 5.2 werden verschillende validiteits- respectievelijk kwaliteitseisen genoemd. Een drietal van deze eisen is specifiek van belang voor leerwegonafhankelijke beoordeling:

- a. Transfer en generaliseerbaarheid.
- b. Consequenties van beoordelingsresultaten. Met name de (on)bedoelde en met de gestelde doelen strijdige consequenties (adverse impact), zowel voor individuen als instituten, spelen een grote rol bij competentiebeoordeling gericht op certificatie.
- c. Rationalisering en efficiency. De keuze van een valide beoordelingsprocedure wordt niet alleen bepaald door beoordelingsimmanente overwegingen of onderwijskundige argumentatie, maar ook door overwegingen van kosten, snelheid, beheersbaarheid en institutionele belangen.

5.3.1 Transfer en generalisatie

Generaliseerbaarheid is een belangrijke kwaliteitseis voor het valideren van elke vorm van beoordeling.

De generaliseerbaarheid van taken of opdrachten heeft een kwantitatief en een kwalitatief aspect. Er is sprake van kwantitatieve generaliseerbaarheid als de taken of opdrachten in de toets een voldoende steekproef vormen uit het geheel van mogelijke taken. Er is sprake van kwalitatieve generaliseerbaarheid als de taken of opdrachten in de toets voldoende representatief en relevant zijn voor de toekomstige arbeidssituatie.

Het onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve generaliseerbaarheid wordt ook wel aangeduid met respectievelijk generalisatie en transfer (Straetmans, 1995).

Omdat in deze studie wordt gekozen voor een outcomes-model waarin de nadruk wordt gelegd op de representativiteit en relevantie voor de toekomstige arbeidssituaties gaan we nog iets verder in op de kwalitatieve generaliseerbaarheid of transfer van beoordelingsresultaten.

Kwalitatieve generaliseerbaarheid (transfer)

Valide uitspraken over de kwaliteit van het toekomstig functioneren in reële beroepspraktijksituaties op basis van een oordeel over de kwaliteit van het actuele functioneren in een beoordelingssituatie, veronderstelt transfer (kwalitatieve generaliseerbaarheid).

Kwalitatieve generaliseerbaarheid is afhankelijk van de dekking van het functioneringsdomein door de bewijzen van verworven competenties (**toereikendheid**), van de **authenticiteit** van bewijzen en tenslotte van de **geldigheid** en **betrouwbaarheid** van geleverde bewijzen.

De **toereikendheid** van de geleverde bewijzen van verworven kwalificaties is met name afhankelijk van het type te leveren bewijs (zo zullen mondeling geleverde bewijzen van rijvaardigheid niet overtuigen), de hoeveelheid bewijs (een enkel resultaat zal in het ene geval wel en in het andere geheel niet overtuigen) en de tijd noodzakelijk om voldoende bewijzen te kunnen verzamelen (bijvoorbeeld tijdens een observatie).

De beoordelingscriteria moeten het betreffende competentiedomein ook inhoudelijk dekken. Dit aspect van generalisatie en transfer wordt aangeduid met '**content coverage**'. Alle aspecten van een domein, alle competenties zullen door de criteria gedekt moeten zijn. Content coverage verwijst met name naar de representativiteit van criteria.

Authenticiteit heeft ten eerste betrekking op de vraag of de geleverde bewijzen voor kwalificaties zoals resultaten van werkstukken, getuigschriften, certificaten en bewijzen van deelname ook inderdaad betrekking hebben op de competenties van de te beoordelen kandidaat. Authenticiteit betreft ook de methodische vormgeving van de toetsing: de opdracht, aan de hand waarvan bepaalde competenties beoordeeld worden, is 'levensecht' en wordt uitgevoerd in een realistische praktijksituatie. De authenticiteit van een beoordeling kan worden vergroot door te zorgen voor congruentie tussen de beoordelingsopdracht en de inhoud en processen van het handelingsdomein.

De **geldigheid** van de geleverde bewijzen betreft het antwoord op een tweetal vragen. Ten eerste: Hoe recent is recent? Hebben de ontwikkelde competenties voldoende actualiteitswaarde? En ten tweede: Zijn bewijzen voor verworven kwalificaties van drie, vijf of tien jaar geleden nog bruikbaar voor het vaststellen of een kandidaat aan de huidige kwalificatievereisten voldoet? Bij de **betrouwbaarheid** van het beoordelen gaat het om de vraag of beoordelingsresultaten consistent zijn in de vorm van interbeoordelaars-betrouwbaarheid (verschillende beoordelaars trekken bij dezelfde kandidaat ten aanzien van dezelfde competenties dezelfde beoordelingsconclusie) en consistent zijn in de tijd (intra-beoordelaars betrouwbaarheid): dezelfde beoordelaar trekt bij herhaalde toepassing van dezelfde criteria op gelijke competenties dezelfde beoordelingsconclusies.

Bij leerwegaafhankelijke toetsing (EVK) presenteren verschillende kandidaten verschillende vormen van bewijs in verschillende (arbeids)-situaties. Toch zal de beoordelaar dezelfde waarde aan vergelijkbare bewijzen moeten toekennen en op basis hiervan tot vergelijkbare beoordelingen moeten komen. Dit stelt hoge eisen aan de helderheid en concreetheid van de beoordelingscriteria. Het formuleren van beoordelingscriteria veronderstelt een onderbouwde en doorzichtige visie op het beoordelingsconstruct: beroepscompetentie.

Van kwalitatieve generalisatie is alleen sprake als er een duidelijke visie is op het beoordelingsdomein, te weten op beroepscompetenties. Kulieke c.s. (1991) trekken terecht de conclusie dat de validiteit van beoordelingscriteria en competentiebewijzen bepaald wordt door een valide visie op leren, op competentie en competentie-ontwikkeling. Een belangrijke aanvulling hierop is dat validiteit ook bepaald wordt door een visie op en inzicht in het belang dat de samenleving toekent aan competentie-ontwikkeling en certificering.

Beroepsspecifieke of beroepsoverstijgende kwalificatiecriteria

Een van de meest actuele problemen ten aanzien van de generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten is de vraag of de beoordeling zich moet richten op het beroepsspecifieke dan wel op het beroepsoverstijgende competentiedomein.

Immers het streven naar een flexibele aansluiting tussen onderwijs en arbeid kan ertoe leiden dat bij de intrede in een bepaald beroep of bepaalde functie geen specifieke, maar juist brede kwalificaties gevraagd worden. De competenties die in informele leertrajecten ontwikkeld worden, zullen echter contextueel gekleurd en daarmee veelal specifiek zijn. Er zal, wil men recht doen aan de door deze individuen verworven competenties, bij gevolg vooral sprake moeten zijn van beroepsspecifieke beoordelingscriteria.

Een extra complicerende factor is dat tot nu toe in weinig bedrijfstakken eenduidige beroepsoverstijgende kwalificaties zijn vastgesteld (Van Zolingen, 1995). Vanuit het perspectief van competentiebeoordeling zullen overstijgende kwalificaties toch gecontextualiseerd moeten worden. Dit wordt in paragraaf 6.2.3 geïllustreerd aan de hand van een voorbeeld over sleutelkwalificaties.

In het streven naar flexibilisering wordt veel belang gehecht aan basis- en sleutelkwalificaties en algemene, breed toepasbare, generieke en transferabele kwalificaties (Van Hoof, 1992; Nieuwenhuis, 1991; De Jong c.s., 1990; Bunk, c.s. 1992; MOW, 1994). Deze zouden geoperationaliseerd moeten worden binnen het kader van bijvoorbeeld een landelijke kwalificatiestructuur in de vorm van beoordelingscriteria en leerdoelen, respectievelijk eindtermen. De vraag is echter of de landelijke kwalificatiestructuur dient voor alleen het initiële onderwijs of dat het een kwalificatiestructuur is die door de bedrijfstakken gebruikt wordt als standaard voor alle relevante competenties en competentieniveaus. Of er met andere woorden sprake is van een werkelijk leerwegaafhankelijke (industry-driven) kwalificatiestructuur dan wel van een door financiële beheersingsaspecten ingegeven leerwegbepaalde (education-driven) kwalificatiestructuur (zie paragraaf 6.2.2).

Dugué en Maillebois (1994), Geissler en Orthey (1993) en Rauner (1995) waarschuwen voor het gevaar van risicoafwenteling op individuen als deze algemene kwalificaties het primaat krijgen boven de beroeps- en vakspecifieke kwalificaties - zeker als ze enkel op functionalistische analyse zijn gebaseerd of als het alleen algemene persoonsdimensies zijn. Door algemene kwalificaties centraal te stellen in het beroepsonderwijs zou de verantwoordelijkheid

voor het verwerven van de specifieke beroepscompetenties, als post-initieel traject, geheel bij het individu komen te liggen.

Beroepsspecifiek kwalificeren in het initiële opleidingstraject is ook om andere redenen relevant. Vanuit rendementsoverweging is vroege investering in beroepsspecifieke vaardigheden (en dus ook het beoordelen van deze vaardigheden) en omscholen naar andere beroepsspecifieke vaardigheden een strategie met mogelijk meer rendement dan scholing in (en dus ook beoordeling van) algemene vaardigheden (Den Hartog, 1996).

Nog afgezien van overwegingen op het vlak van rendement en risico-afwenteling (zie paragraaf 3.2.4.), is deze waarschuwing ook voor de realisatie van leerwegaafhankelijke toetsing van niet te onderschatten belang. Met name op basis van de validiteitsaspecten zoals de **consequenties** van de beoordelingsresultaten en **adverse impact**, kunnen vragen gesteld worden bij een te grote nadruk op overstijgende kwalificaties. Zonder vakspecifieke kwalificatiecriteria is het niet of nauwelijks mogelijk valide toetsen te ontwikkelen voor het beoordelen van competenties in specifieke beroepscontexten. Een te weinig op de beroepspraktijk of beroepscompetenties gebaseerde kwalificatiestandaard kan ertoe leiden dat juist de groep kandidaten die in de beroepspraktijk haar competenties zelf ontwikkelde, op voorhand minder kans zou hebben om te voldoen aan de gestelde criteria. Het beoordelen van competenties moet gebaseerd zijn op het domein waarop die competenties betrekking hebben, c.q. op de beroepsspecifieke domeinen en niet op het beroepsoverstijgende domein. Dit neemt niet weg dat in een bepaald beroepsspecifiek domein wel degelijk overstijgende competenties ontwikkeld kunnen zijn. Maar deze zullen zich, net als de in de formele opleidingssituatie ontwikkelde algemene competenties, alleen op basis van voldoende transfervermogen kunnen manifesteren.

5.3.2 Consequenties van beoordelingsresultaten

Behalve Moss (1992) constateren ook andere auteurs (Cronbach, 1990; Gottfredson, 1991; Messick, 1994a; Linn, 1994; Linn, Baker en Dunbar, 1991) dat de evaluatie van (sociale) consequenties behoort tot de belangrijkste aspecten van validiteitsonderzoek.

Met consequenties van toets- of testgebruik wordt bedoeld op:

- a. bedoelde en onbedoelde effecten van beoordeling,
- b. 'adverse impact': sekse en culturele 'bias'.

Bedoelde en onbedoelde effecten van beoordeling doen zich bijvoorbeeld voor als kandidaten en docenten het doel van de toetsing verschillend

interpreteren. Ook al gebruiken docenten de toetsing voor het bijsturen van haar eigen leeractiviteiten, toch kunnen studenten de beoordeling opvatten als een goed of afkeuring van hun persoonlijke kwaliteiten. Ook kan het gaan om het effect van beoordelingsmethode op de didactische vormgeving van leerprocessen. Beoordelingsmethoden die vooral op de toetsing van kennis gericht zijn zullen niet uitnodigen tot bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs.

Bij het beoordelen van verworven competenties speelt het beoordelen van gedrag, van handelingen (performance assessment) een belangrijke rol. Eén van de risico's bij gedragsbeoordeling is dat de betrouwbaarheid van de beoordeling gevaar loopt en zal leiden tot met de werkelijkheid strijdige en onterechte beoordelingsresultaten (adverse impact), als gevolg van sekse of culturele 'bias'.

Bond (1995) wijst erop dat het risico van adverse impact minder te wijten is aan de methode, waarin gedragsbeoordeling een belangrijke rol speelt, dan aan de gehanteerde criteria en de relatie tussen gehanteerde criteria en het handeldingsdomein, namelijk de beoordelingscontext. Zo zal de kans op adverse impact groter zijn, als een 'zwarte (allochtone) leraar' in een 'witte context' (een klas met vooral autochtone leerlingen) wordt beoordeeld dan bij beoordeling van een 'witte (autochtone) leraar' in diezelfde context. De kans op adverse impact zal waarschijnlijk even groot zijn als een 'zwarte leerkracht' wordt beoordeeld in een 'witte context' en een 'witte leerkracht' in een een klas met vooral allochtone leerlingen. In dit laatste geval zou men in de allochtone context de waarden en normen van de autochtone context kunnen hebben overgenomen. Dit betekent dat het hanteren van op zichzelf legitieme criteria nog niet tot een valide beoordeling leidt, als de relatie tussen criteria en beoordelingscontext niet op elkaar aansluiten.

Een ander aspect bij het voorkomen van adverse impact is het hanteren van veelal impliciete normen tijdens het onderhandelingsproces bij het vaststellen van criteria.

Pas achteraf, als een bepaalde groep kandidaten slechtere resultaten boekt dan redelijkerwijs verondersteld kon worden, kan blijken dat er bij de criteria-ontwikkeling normen werden gehanteerd die leiden tot adverse impact. Een bekend voorbeeld hiervan zijn de fysieke eisen die impliciet verondersteld worden bij bepaalde beroepsactiviteiten en beoordelingsopdrachten. Terwijl in de praktijk van het betreffende beroepsdomein er juist een tendens is, om de arbeidsongeschiktheid die het gevolg is van deze fysieke belasting terug te

dringen door gereedschappen en machines te hanteren die een minder groot beroep doen op fysieke kracht.

Een ander voorbeeld van adverse impact als gevolg van criteria-ontwikkeling is het veronachtzamen van compenserende vaardigheden. Zo worden in de kwalificatiecriteria binnen de economisch-administratieve sector wel eisen gesteld ten aanzien van de Nederlandse en moderne vreemde talen. Er wordt echter geen rekening gehouden met het feit dat in bepaalde situaties het spreken van de Turkse of Marokkaanse taal voor dienstverlenende activiteiten binnen de economisch-administratieve sector een belangrijke en wellicht compenserende competentie is.

5.3.3 Rationalisering en efficiency

Het ontstaan van kwalificatiestandaarden en van gestandaardiseerde beoordelingsmethoden vormt een uitdrukking van wat door Habermas is aangeduid als een proces van maatschappelijke rationalisering (Kunneman, 1985). Hierin staat met name de verschuiving centraal van een traditioneel naar een rationeel gelegitimeerde autoriteit: een verschuiving van de klassieke meester-leerling verhouding waarin de meester alle zeggenschap had over competentie-inhoud en beoordeling, naar openbare standaarden, curricula en beoordelingsprocedures (Wolf, 1995). - Openbare standaarden, curricula en procedures, gereguleerd, controleerbaar en via onderhandelingen tussen betrokkenen ontwikkeld. - Een verschuiving van privatisering naar institutionalisering.

De nadruk op academische kennis, op de academische route voor kennisverwerving in combinatie met de nadruk op efficiency in het afnemen van beoordelingen, heeft geleid tot het ontwikkelen van vooral schriftelijke toetsing van feitenkennis (Wolf, 1995).

Institutionalisering, rationalisering en formalisering vonden plaats tegen de achtergrond van een gelijke-kansen-ideologie en het streven naar een deelname aan het onderwijs die minder afhankelijk is van sociale afkomst, maar gebaseerd is op persoonlijke capaciteiten van leerlingen. In Nederland leidde dit voor het algemeen voortgezet onderwijs onder meer tot het opzetten van een systeem van landelijke openbare en onafhankelijke toetsing: selectie bij de instroom van leerlingen en afsluiting met centraal schriftelijke examens (Blom, 1995).

Centraal schriftelijke beoordeling van feitenkennis en theoretisch abstracte benutting van kennis leidt ertoe dat individuen die niet de academische route volgen, uitgesloten worden van kwalificatieverwerving. Juist omdat deze

beoordeling haar standaarden, haar beoordelingscriteria, ontleent aan de academische structurering van kennis en kennistoepassing en cut-off-scores baseert op normaalverdelingen (Blom, 1995). Vanuit het oogpunt van kansengelijkheid is het rechtvaardiger beroepscompetenties in een beroepsmatige niet-academische context te beoordelen. Vanuit het oogpunt van efficiency is institutionalisering aantrekkelijk.

Instituten die met centraal landelijke toetsen en examens werken, hebben geen belang bij een decentrale vorm van praktijkbeoordeling. Centralisatie in de afname van schriftelijke (multiple choice) toetsing heeft voor landelijke instituten de volgende voordelen:

- a) de verzekering van een permanente afname van toetsen,
- b) de verzekering van een permanente vraag naar verwerking van toetsscores,
- c) centrale verwerking van toetsresultaten biedt de mogelijkheid voor normatieve vergelijking en beleidsmatige controle,
- d) de beoordelende docent wordt als onzekere factor uitgeschakeld en vervangen door een centraal te beheersen instrument.

Dit alles heeft veel te maken met institutionele belangen en beleidsmatige controle maar zegt nog niets over de kwaliteit van de toetsing.

Gedecentraliseerde, authentieke, criteriumgerichte beoordeling in de werkpraktijk, waarbij de docent of praktijkbegeleider een belangrijke rol spelen, hoeft niet minder betrouwbaar te zijn dan centraal schriftelijke toetsing en kan aan een breed pakket van validiteitseisen voldoen.

Beoordelingsresultaten van decentrale, authentieke beoordeling in de beroepspraktijk zijn niet primair gericht op het vergelijken van kandidaten of scholen onderling (normgerelateerde beoordeling), maar op de vraag of een kandidaat over de competenties beschikt die in de beroepspraktijk gevraagd worden (criterium gerelateerde beoordeling).

Ook technologische verandering en verandering in productie-organisatie leiden tot het benadrukken van de noodzaak tot formaliseren en rationaliseren van de aanwezige voorraad competenties. Werknemers worden geacht regelmatig andere taken en functies te vervullen die andere en nieuwe competenties vereisen. Op de arbeidsmarkt worden kwalificaties en competenties gebruikt als ruilmiddel tegen inkomen en baanzekerheid. Een ruilmiddel waarvan de waarde gestandaardiseerd moet zijn om effectief te kunnen ruilen (Miller, 1993). Voor deze standaardisering wordt in de praktijk vooral gebruik gemaakt van wetenschappelijk onderbouwde beroepenanalyses.

Rationalisering betreft niet alleen de inhoudelijke onderbouwing van beoordelingen, het betreft ook het tempo waarmee beoordelingen voorbereid en uitgevoerd moeten worden. Kostenbesparing per beoordeling is een ander aspect van hetzelfde rationaliseringsstreven.

Rationaliteit, snelheid van afname en verwerking en nadruk op academische kennis hebben ertoe geleid dat in de keuze van methoden voor competentie-beoordeling de nadruk is komen te liggen op snelle en goedkope procedures. Deze bestaan vooral uit centraal ontwikkelde, schriftelijke toetsen die eenvoudig zijn af te nemen en te verwerken en die door hun massale landelijke afzet de kosten per afname beperken.

Op basis van de analyse van het domein waar de beoordelingscriteria aan ontleend worden, de arbeidssituatie en vanuit een bredere visie op het begrip validiteit is een tegengestelde beweging ontstaan, die meer nadruk legt op het beoordelen van het beroepsgegedrag in authentieke arbeidssituaties. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat de kwaliteit van beroepscompetenties het best is te beoordelen door dat gedrag zelf te beoordelen zonder tussenkomst van theoretische constructen die wel naar beroepsmatig handelen verwijzen, maar geen beroepshandelingen zijn. Het abstracte begrip competentie wordt in deze benadering vertaald in gedrag en gedragsresultaten en niet, zoals in de sign-benadering (zie hoofdstuk 7), in nieuwe abstracte begrippen die slechts naar competent gedrag verwijzen. De relatie met de reële handelingscontext raakt zoek door deze op het ontwikkelen van abstracte constructen gerichte aanpak.

In de, hermeneutische, op authentieke beoordeling gerichte benadering (Linn, 1994; Moss, 1994) wordt de intersubjectiviteit van deskundige professionals en het contextuele karakter van hun beoordeling niet als een probleem voor betrouwbaarheid opgevat, maar juist als een mogelijkheid om een meer valide beoordeling te realiseren.

Beoordelen wordt in het verlengde hiervan opgevat als het verzamelen van bewijzen waarmee kan worden aangetoond dat een bepaalde persoon beschikt over competenties.

In plaats van de klassieke psychometrische rationaliteit vertoont deze benadering de kenmerken van de rationele vorm van bewijsvoering zoals deze onder meer in de rechtspraak wordt gehanteerd. Wetenschappelijke en juridische argumentatievormen vullen elkaar aan in het zoeken en afwegen van bewijzen voor verworven kwalificaties.

De ontwikkeling van beoordelingscriteria vormt daarbij een specifiek en centraal aandachtspunt. Evengoed als een rechter niet zijn eigen wetten maakt, mogen de criteria, waarmee de bewijzen op hun waarde geschat worden, niet bepaald worden door elke beoordelaar afzonderlijk. De oordelen over dezelfde competenties zullen met andere woorden op dezelfde standaarden gebaseerd moeten worden (Linn, 1994; Messick, 1995).

Opvattingen over rationaliteit en efficiency-overwegingen lopen niet altijd parallel met de feitelijke effectiviteit en kosten.

Er bestaat een spanningsverhouding tussen de validiteit van beoordelingsresultaten en het rationaliseringsproces zoals hiervoor omschreven.

Bij leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties hanteren we in deze studie een omvattende, integratieve benadering van validiteit waarin doelen, consequenties, transfer, betrouwbaarheid, acceptatie en bruikbaarheid de kernbegrippen vormen en waarbij efficiency mede bepaald wordt door de mate waarin:

- a) een beoordelingsprocedure de gestelde doelen realiseert;
- b) de beoordelingsprocedure tot beoogde en voor betrokkenen acceptabele consequenties leidt;
- c) deze is afgestemd op het gebruik in een bepaalde beoordelingscontext.

Validiteit impliceert een rationele procedure. Rationalisering leidt echter niet uit zichzelf tot valide beoordelingsresultaten.

5.4 Valideringsstrategieën

Cronbach (1988), Messick (1989) maar ook Kane (1992) en Moss (1994) wijzen op de invloed die de samenleving heeft op de validiteit van beoordelingsresultaten. Cronbach spreekt van een relatief onderscheid tussen wetenschappelijke en politieke argumentatie. Beide zijn ingebed in een netwerk van heersende wetenschappelijke en politieke opvattingen over validiteit. Conclusies ten aanzien van acceptabele kwaliteit en validiteit moeten worden geduid tegen de achtergrond van deze door historie en situatie bepaalde politieke opvattingen en geaccepteerde vormen van wetenschappelijke argumentatie.

Hoewel beide vormen van argumentatie elkaar beïnvloeden, is er zeker ook een onderscheid tussen politieke en wetenschappelijke argumentatie.

Wetenschappelijke argumentatie hanteert een langer tijdsperspectief en vindt plaats binnen een meer homogene groep deelnemers. De vorm van dit soort argumentatie is meer formeel.

Deze constatering is met name relevant, als het gaat om het beoordelen en erkennen van verworven competenties waarbij niet alleen wetenschappers, maar ook vertegenwoordigers van werkgevers, werknemers, de overheid en het schoolsysteem intensief betrokken zijn. De legitimatie en acceptatie van ontwikkelde procedures is in dit geval mede afhankelijk van argumenten die door laatstgenoemde participanten als doorslaggevend worden ervaren. Van onafhankelijk opererende actoren is nauwelijks sprake. De participanten vertegenwoordigen bepaalde, meer of minder duidelijk omschreven, belangen. Dit geldt zowel voor het vaststellen van standaarden als voor de acceptatie van beoordelingsprocedures (zie ook: Nieuwenhuis, 1992). De erkenning en daarmee de waarde of generaliseerbaarheid van een certificaat, heeft een bredere geldigheid naarmate er meerdere actoren of maatschappelijke instituties zijn betrokken bij het vaststellen van de criteria voor beoordeling en bij het legitimeren van de gevolgde procedure. In het algemeen genieten in West Europa door de overheid gelegitimeerde certificaten een bredere erkenning dan particuliere certificaten. Dit is vooral te verklaren door culturele achtergronden en politieke keuzen. Het feit dat in de Verenigde Staten nauwelijks sprake is van door de overheid erkende certificaten (Wills, 1994), terwijl die certificaten toch een brede maatschappelijke erkenning genieten, illustreert deze stelling. Het algemeen belang en de bescherming van individuen worden niet gewaarborgd, door op voorhand via regelgeving eisen te stellen aan procedures en systemen voor kwaliteitscontrole, maar achteraf door juridische procedures over de kwaliteit en rechtmatigheid van reeds uitgevoerde certificatieprocessen.

Valideringsstrategieën

Voor criteria-ontwikkeling in het kader van kwalificatiebeoordeling gaat het dan ook niet alleen om een proces van wetenschappelijk verantwoord redeneren, maar tevens om een proces van communiceren, onderhandelen en overtuigen. Dit laatste -politieke- aspect vestigt de aandacht op de consequenties die met het gebruik van beoordelingscriteria samenhangen. Moss (1992) verbindt hieraan de conclusie dat de definitie van validiteit een belangrijke externe component heeft, te weten: de consequenties die gemoeid zijn met de resultaten van competentiebeoordeling. Dit zijn bijvoorbeeld niet beoogde sociale gevolgen (culturele en sekse 'bias'). Maar ook consequenties met betrekking tot personeelsselectie voor het realiseren van organisatie-doelen.

Hodkinson (1992) vergelijkt het vaststellen van algemene kwalificatie-vereisten met het zoeken naar de heilige graal. In zijn optiek bestaat er geen

absolute en objectief te omschrijven beroepsrol. Deze rol wordt bepaald door de perceptie die verschillende individuen van die rol hebben. Hodkinsons twijfel benadrukt het belang van externe validering. Door het hanteren van onderhandelings- en keuzeregels voor het formuleren van kwalificatie- (beoordelings)criteria, kunnen haalbare en extern gevalideerde afspraken gemaakt worden over kwalificatievereisten. Dit leidt weliswaar niet tot het vinden van de heilige graal, maar wel tot tijdsgebonden, valide, acceptabele en functionele afspraken.

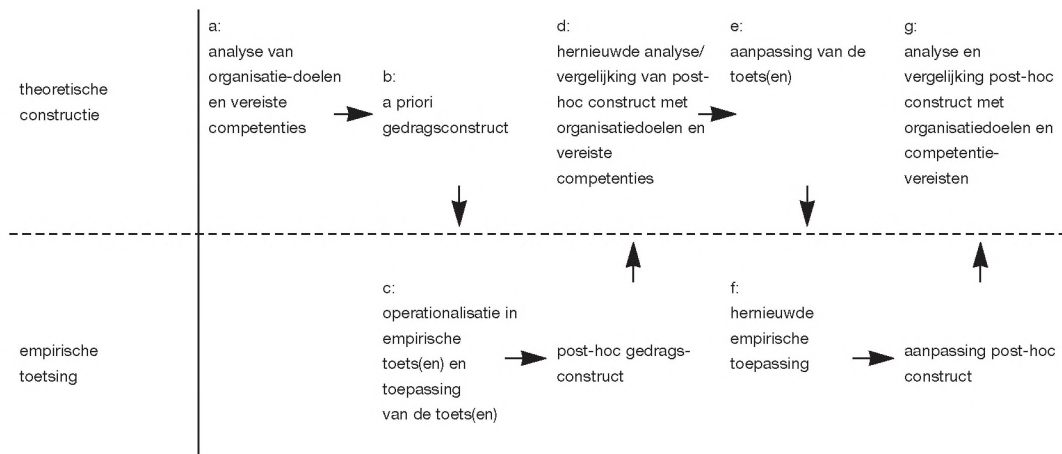
Als er geen duidelijk idee is of als er geen duidelijke hypothesen zijn over het domein waarop de beoordeling betrekking heeft, respectievelijk over het adequaat functioneren in arbeidssituaties, dan is het niet mogelijk een goede beoordelingsprocedure voor maatschappelijke erkenning van verworven competenties te ontwikkelen (Wolf, 1995; Messick, 1994; Hövels 1993). Uitspraken over het toekomstig functioneren op basis van gedragsobservatie, veronderstellen een analyse van het domein waarop de beoordelingen en de kwalificatiecriteria betrekking hebben.

Moss (1992, p. 229) komt na vergelijking van verschillende beoordelingsparadigma's en -modellen tot de conclusie dat constructvaliditeit centraal staat "to the evaluation of any assessment-based interpretation". Constructvaliditeit betreft de kwaliteit van de relevantie en representativiteit van criteria en beoordelingsopdrachten in relatie tot het beoordelingsdomein en de kwaliteit van de interpretatie die aan beroepsgedrag of gedragsresultaten wordt gegeven. Afgezien van de beoordelingsmethode en instrumenten, zijn het met name de beoordelingscriteria die richtinggevend en sturend zijn voor deze interpretaties, respectievelijk bepalend zijn voor de kwaliteit van de beoordelingsresultaten.

De gehanteerde criteria zijn de concrete neerslag van het geëxpliciteerde en controleerbare betekenisnetwerk dat gesponnen wordt tussen het beroepsdomein, het gedrag, de handelingen en handelingsresultaten van een kandidaat en de waarnemingen en de conclusies van de beoordelaar (Moss, 1992).

Gottfredson (1991) beschouwt het ontwikkelen en het valideren van criteria als een proces van hypothesetoetsing. In haar model maakt ze geen onderscheid tussen criteria-ontwikkeling en validering. Het valideren van criteria maakt onderdeel uit van het ontwikkelen en verbeteren van beoordelingscriteria ten behoeve van een systeem voor personeelsselectie.

Schema 5.1 Criteria-ontwikkeling en validering



(Naar: Gottfredson, 1991, p. 89)

Toelichting

- In de eerste fase wordt geanalyseerd welk doel de organisatie heeft met het meten van arbeidshandelingen. Er worden hypothesen geformuleerd over het type kwalificaties, die noodzakelijk zijn voor het realiseren van bepaalde organisatiedoelen. Gottfredson tekent hierbij aan dat dit vaak een kwestie van onderhandelen is, omdat zelden eenduidig kan worden vastgesteld welk type beroepshandelingen de organisatiedoelen het meest adequaat zullen realiseren.
- Op basis van deze analyse en hypothesen wordt een a priori gedragsconstruct ontwikkeld: het type gedrag dat van belang is voor de organisatie teneinde bepaalde doelen (product en werkzaamheden) te realiseren. Dit gedragsconstruct wordt vervolgens geoperationaliseerd in kwalificatiecriteria en in één of meerdere empirische toetsen.
- Deze toetsen zijn empirisch getoetste post-hoc constructen. Anders gezegd: de ontwikkelde beoordelingscriteria worden gevalideerd door ze te gebruiken in een op deze criteria gebaseerde beoordelingsprocedure en
- de resultaten van de beoordelingsprocedure worden getoetst aan de organisatiedoelstelling(en).

De gehele procedure wordt herhaald: toetsen worden aangepast (e), het bijgestelde construct wordt opnieuw empirisch getoetst (f) en de resultaten andermaal getoetst aan de doelstelling(en) van de organisatie (g).

De valideringsstrategie van Gottfredson is, zoals gezegd, bedoeld voor de ontwikkeling en validering van instrumenten voor personeelsselectie. Het sturende element in de strategie, de doelen van de organisatie respectievelijk van de bedrijfstak of het beroep, is evenwel ook te transfereren naar het ontwikkelen van beoordelingscriteria voor leerwegonafhankelijke beoordeling op basis van een landelijke standaard.

Het model van Gottfredson is een uitbreiding van de fasering die Drenth en Sijtsma (1990) hanteren voor testconstructie: conceptueel criterium → criteriumgedrag → criteriummaat → predictor (de test).

De uitbreiding betreft met name de rekenschap die in een valideringsproces moet worden afgelegd over de externe consequenties van beoordelingsresultaten. Het onderscheid tussen a priori en post-hoc relevantie vestigt expliciet de aandacht op het belang van een conceptueel criterium voor de operationalisatie van de doelstelling van een meetinstrument. Het a priori analyseren van doelstellingen impliceert tevens het analyseren van de beoogde en te verwachten externe consequenties van meetresultaten.

5.5 Samenvatting

Leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties vereist een breed validiteitsbegrip. Met name de beoordelingsdoelen (zoals bijvoorbeeld certificering, personeelsselectie, formatieve beoordeling) zijn richtinggevend voor de validiteitseisen die gesteld worden.

In dit hoofdstuk werd onderzocht welke validiteitseisen relevant zijn in het kader van het ontwikkelen van kwalificatiecriteria.

Valide generalisatie en transfer van beoordelingsresultaten hangt onder meer af van de mate waarin beoordelingscriteria zijn gelegitimeerd door betrokkenen (sociale partners, overheid, individuen en opleidingen). De legitimering van beoordelingsresultaten wordt vooral beïnvloed door de relevantie en representativiteit van de beoordelingscriteria, de mate waarin de beoordelingsresultaten tegemoet komen aan de eisen van de betrokkenen of anders gezegd: de acceptatie van de consequenties van de beoordelingsresultaten door de betrokkenen.

Constructvaliditeit blijkt voor leerwegonafhankelijke beoordeling het meest betekenisvolle validiteitsconcept te zijn. Om constructvaliditeit te realiseren zijn de volgende aspecten van belang:

- a. De context van het beroepsmatig handelen wordt weerspiegeld in de (ontwikkeling van) criteria.
- b. De criteria zijn niet alleen representatief, maar bovenal ook relevant voor het betreffende beroepsdomein.
- c. Criteria-ontwikkeling is vooral gericht op de vraag hoe bepaald kan worden of beroepshandelingen effectief zijn, dat wil zeggen of de beoogde doelen en resultaten van het beroepsmatig handelen gerealiseerd worden.

De beoordeling van verworven competenties is een kwestie van het verzamelen en wegen van uiteenlopende competentiebewijzen. Aan dit 'verzamelen en wegen' worden kwaliteitseisen gesteld die overeenkomen met eisen die in het algemeen gesteld worden aan sociaal-wetenschappelijk argumenteren. Het gaat daarbij om de transparantie, relevantie en representativiteit van bewijzen met voldoende zwaarte, omvang, actualiteit en geldigheid. Validiteit veronderstelt dat er een op samenhang gerichte visie is op de relatie tussen competentie, competentiecontext, doel van de beoordeling, achtergronden van de kandidaten en beoordelingsmethoden.

Noten hoofdstuk 5

- 1) In deze omschrijving wordt expliciet gesproken over beroepskwalificaties en beroepsdomein. De in de kwalificatiestructuur voor het Nederlandse secundair beroepsonderwijs genoemde doorstroomkwalificaties, waarmee men in staat wordt geacht om een vervolgstudie te kunnen volgen, verwijzen niet naar een beroepsdomein, maar naar een opleidingsdomein, te weten het hbo. De samenvoeging van beroeps- en doorstroomkwalificaties in één diploma zou er wel eens de oorzaak van kunnen zijn dat individuen worden uitgesloten van het behalen van een beroepskwalificatie op mbo-niveau, terwijl zij wel aan de **beroeps**vereisten voldoen (Echter niet aan de doorstroomvereisten). De validiteitsvraag strekt zich met andere woorden ook uit tot de validiteit van de gehanteerde beoordelingscriteria. Oftewel tot de vraag: Bereik ik met het meten van deze competenties de door mij gestelde doelen.

6 Het ontwikkelen van kwalificatiecriteria

6.1 Inleiding

Een van de conclusies uit hoofdstuk 5 luidt dat de validiteit van een beoordelingsprocedure voor een belangrijk deel afhankelijk is van de validiteit van de gehanteerde beoordelingsstandaard of beoordelingscriteria.

Een systeem van leerwegonafhankelijke beoordeling is gebaseerd op de vooronderstelling dat competenties in zeer uiteenlopende leersituaties ontwikkeld zijn. In het voorgaande (hoofdstukken 2 en 4) is geconcludeerd dat niet de leerprocessen, maar de resultaten van leerprocessen beoordeeld moeten worden: de beoordeling van outcomes. De leertrajecten waarin competenties ontwikkeld worden, kunnen zeer verschillen. De domeinen waarin de competenties tot arbeidsresultaten moeten leiden zijn bekend en tot op zekere hoogte te standaardiseren. De resultante is een kwalificatiestandaard, die dient als basis voor het erkennen van competenties, c.q. voor het verstrekken van certificaten. Dit veronderstelt een op de arbeidssituatie gebaseerde en door de eisen in de arbeidssituatie gevalideerde beoordelingsstandaard. In dit hoofdstuk wordt een antwoord gezocht op de vraag welk analysemodel adequaat is voor een beoordelingsstandaard waarin rekening wordt gehouden met de in hoofdstuk 4 geformuleerde ontwikkelingsgerichte en handelingstheoretisch gefundeerde uitgangspunten. Het analysemodel dat in dit hoofdstuk globaal wordt geschetst, bestaat uit een combinatie van een op functionele en handelingstheorie gebaseerde analyse van competenties.

In de beoordelingsstandaard moet enerzijds recht gedaan worden aan het in hoofdstuk 4 geformuleerde belang van transfer- en transferabele vaardigheden en anderzijds aan de in hoofdstuk 5 omschreven constructvaliditeit als centrale eis voor transfer van beoordelingsresultaten. De standaard (de set beoordelingscriteria) is het construct op basis waarvan beoordelingsresultaten gegeneraliseerd mogen worden.

Als dit construct bestaat uit competenties met een hoge transferwaarde dan leidt dit tot een grote mate van 'transfer of evidence', c.q. van transfer van

beoordelingsresultaten (competentiebewijzen). Hoe breder, rijker en duurzamer de vereiste kwalificaties uit de standaard, des te groter de transferwaarde van die standaard. Het is echter de vraag in welke mate een standaard, bestaande uit kwalificatie-eisen met een hoge transferwaarde, een valide afspiegeling is van de eisen die gesteld worden in de verschillende arbeidssystemen binnen de verschillende branches.

De centrale vraag in dit hoofdstuk is op welke wijze een standaard ontwikkeld kan worden die zowel tegemoet komt aan het belang van transfer van vaardigheden en de ontwikkeling van transferabele vaardigheden enerzijds en tevens leidt tot een optimale constructvaliditeit, respectievelijk optimale generalisatie of transfer van competentiebewijzen. De samenhang tussen de hoofdstukken 4, 5 en 6 is weergegeven in schema 6.1.

Schema 6.1 Transfer van competenties, generalisatie van beoordelingsresultaten en de basis voor transfer: de kwalificatiestandaard

Hoofdstuk 4:

Transfer van competenties:

- a) Transferabele vaardigheden
- b) Transfervaardigheden

Hoofdstuk 5:

Generalisatie van beoordelingsresultaten:

- c) Constructvaliditeit centraal in transfer van beoordelingsresultaten naar handelingssituatie



Hoe groter het transfervermogen van competenties des te groter de generalisatie van beoordelingsresultaten



Hoofdstuk 6:

Beoordelingscriteria (de standaard of het construct) bepalen de kwaliteit van generalisatie.

Leerwegaafhankelijke beoordelingscriteria worden in 6.2 onderscheiden naar leerwegaafhankelijke, education driven versus leerwegaafhankelijke, industry driven criteria. Voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria worden in dezelfde paragraaf een tweetal benaderingen geschetst: een

functionalistische op fragmentatie gerichte versus een op samenhang gerichte functionele en handelingstheoretische benadering. Bestaande methoden voor de analyse van beroepsarbeid worden tenslotte gerelateerd aan de functionele en handelingstheoretische benaderingen.

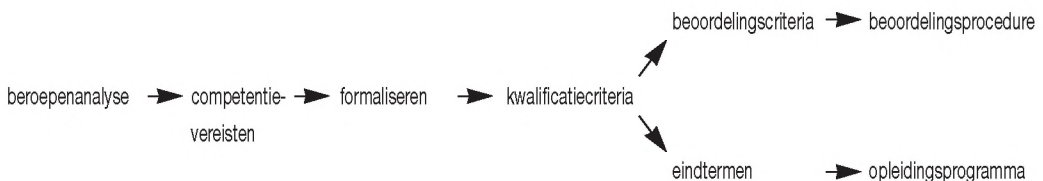
6.2 Modellen voor de analyse van beroepsarbeid gericht op het ontwikkelen van kwalificatiecriteria

In het voorafgaande zijn de begrippen competentie en kwalificatie als volgt omschreven:

- Competenties zijn aan de persoon gekoppelde (geïntegreerde cognitieve en handelings-)vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het realiseren van bepaalde doelen en gerelateerd zijn aan bepaalde handelingscontexten. Competenties kunnen op zeer uiteenlopende wijze zijn ontwikkeld.
- Kwalificaties zijn formeel vastgestelde beroepsvereisten (door bijvoorbeeld sociale partners) en vastgelegd in een landelijke, bedrijfstakgewijs geordende kwalificatiestandaard of kwalificatiestructuur.

De huidige kwalificatiestructuur is opgebouwd uit kwalificaties, deelkwalificaties en eindtermen. Omdat eindtermen onderwijsdoelstellingen zijn en geformuleerd worden met het oog op het realiseren van opleidingsprogramma's, wordt hier voorgesteld om het begrip eindtermen niet te gebruiken voor het aanduiden van een kwalificatiestructuur die is gebaseerd op de eisen uit arbeidssituaties. In plaats daarvan wordt gebruik gemaakt van het begrip **kwalificatiecriteria**. Kwalificatiecriteria zijn geformaliseerde, door het bedrijfsleven gelegitimeerde, competentievereisten. Ze worden opleidingsonafhankelijk gebaseerd op de vereisten uit de beroepspraktijk. Het leertraject, waarin de competenties die aan deze eisen voldoen ontwikkeld worden, is niet van invloed op de inhoud van de kwalificatiecriteria.

Qua fasering ziet in deze benadering het ontwikkelen van beoordelingscriteria en eindtermen er als volgt uit:



Opleidingsonafhankelijke kwalificatiecriteria worden gebruikt om de vergelijking mogelijk te maken tussen verworven individuele competenties en in de beroepspraktijk vereiste vaardigheden. De kwalificatiecriteria dienen zowel als basis voor het formuleren van onderwijsdoelstellingen voor het beroepsonderwijs als voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria.

6.2.1 Standaardsetting

Bij certificatie, en dus ook bij EVK, worden individuele bekwaamheden vergeleken met externe criteria: de kwaliteitseisen op basis waarvan beslist kan worden of een persoon in aanmerking komt voor een certificaat. Deze criteria voor de erkenning van de verworven bekwaamheden kunnen op verschillende wijze tot stand komen.

De criteria kunnen vastgesteld worden door kwalificerende instituten al dan niet gereguleerd en gelegitimeerd door een bekostigende overheid. Ze kunnen ook opgesteld worden door sociale partners en vastgesteld door de landelijke overheid. Of ze kunnen vastgesteld worden door een bedrijf in direct overleg met een kwalificerend instituut. En tenslotte is het mogelijk, onder meer in de zogenoemde vrije beroepen, dat een beroepsgroep de normen vast stelt. Historische, culturele en sociaal-economische verhouding zijn vaak bepalend voor de gekozen verantwoordelijkheidsverdeling. Naast de vraag op welk generalisatieniveau de informatie verzameld en gestandaardiseerd moet worden, gaat het ook om de vraag hoe de beschikbare informatie methodisch verwerkt kan worden naar het niveau van specifieke **kwalificatiecriteria**. Of anders gezegd: de analyse van beroepsarbeid moet worden gericht a) op het vaststellen van vereiste competenties en b) op het ontwikkelen van gelegitimeerde en geformaliseerde kwalificatiecriteria. De overheid kan daarenboven zorg dragen voor kwaliteitsnormen die de betrouwbaarheid garanderen van de procedures waarmee men competentievereisten en kwalificatiecriteria vaststelt.

Welke methode ook gehanteerd wordt, steeds is er mijns inziens sprake van een keuze op een vijftal dimensies:

- Het niveau van **generalisatie**: Moet de vraag naar competenties vastgesteld worden op een algemeen (landelijk of bedrijfstak) niveau of juist op het niveau van de meer specifieke functiegerichte competenties? Zijn alleen de vaktechnische competenties van belang of juist en steeds meer ook de brede competenties en persoonskenmerken? In dit hoofdstuk wordt gewezen op het belang van gecontextualiseerde sleutelkwalificaties.

- **Duurzaamheid:** Gaat het om de vraag naar duurzame, blijvende competenties of is duurzaamheid een kwestie van transfervaardigheden die in zichzelf al duurzaam zijn, omdat ze juist gericht zijn op het snel kunnen inhaken op veranderende (arbeids)situaties?
Duurzaamheid is ook bepalend voor de geldigheidsduur van certificaten. Certificaten kunnen een beperkte of onbeperkte tijd geldig zijn. Bij beroepskwalificaties zal de duur in het algemeen beperkter zijn dan bij algemene kennis en vaardigheden. De kernvraag is of duurzaamheid van certificaten en diploma's wordt vergroot door de inhoud ervan te veralgemeniseren (meer academische inhoud of meer sleutelkwalificaties) of door beroepsspecifieke competenties (inclusief de daarvoor vereiste sleutelkwalificaties) permanent te actualiseren. Het eerste is (voor de overheid) goedkoper. Het tweede is effectiever, maar omdat certificaten en diploma's een beperkte geldigheidsduur hebben, ook duurder.
- **Outcomes en input:** Bepaalt de aard van het leerproces de waarde ervan of wordt de waarde juist ontleend aan de vraag of iemand adequaat kan functioneren in de beroepspraktijk waarop dat leerproces was gericht?
- **Vaststellen** van competenties of **ontwikkelen** van competenties: Zijn de methoden gericht op het vaststellen van bepaalde competenties bij een bepaald individu, volgens bepaalde standaarden of gaat het erom dat dat individu zijn of haar competenties juist verder ontwikkelt?
Tegenover de institutionele benadering staat een op de ontwikkeling van individuele actoren gerichte flexibiliteitsbenadering. In de laatstgenoemde benadering wordt het vergroten van individuele mobiliteit (onder meer door EVK met behulp van leerwegaafhankelijke beoordeling) gecombineerd met mogelijkheden tot het vergroten van leerpotentie.
- Formeel leren en leren-op-de-werkplek: Wordt er een **visie op leren** gehanteerd die uitgaat van leren dat binnen geobjectiverde kaders plaatsvindt of wordt er ook ruimte gelaten voor niet bewust geplande vormen van leren en voor het bestaan van handelingsvaardigheden die niet volgens de academische vakindelingen benaderd hoeven of kunnen worden (zie hoofdstuk 4)?

Met name de directe planningsbenadering (zie hoofdstuk 3) blijkt niet of nauwelijks in overeenstemming gebracht te kunnen worden met een op outcomes en ontwikkeling gerichte benadering. Flexibiliteitsstrategieën lijken meer perspectief te bieden.

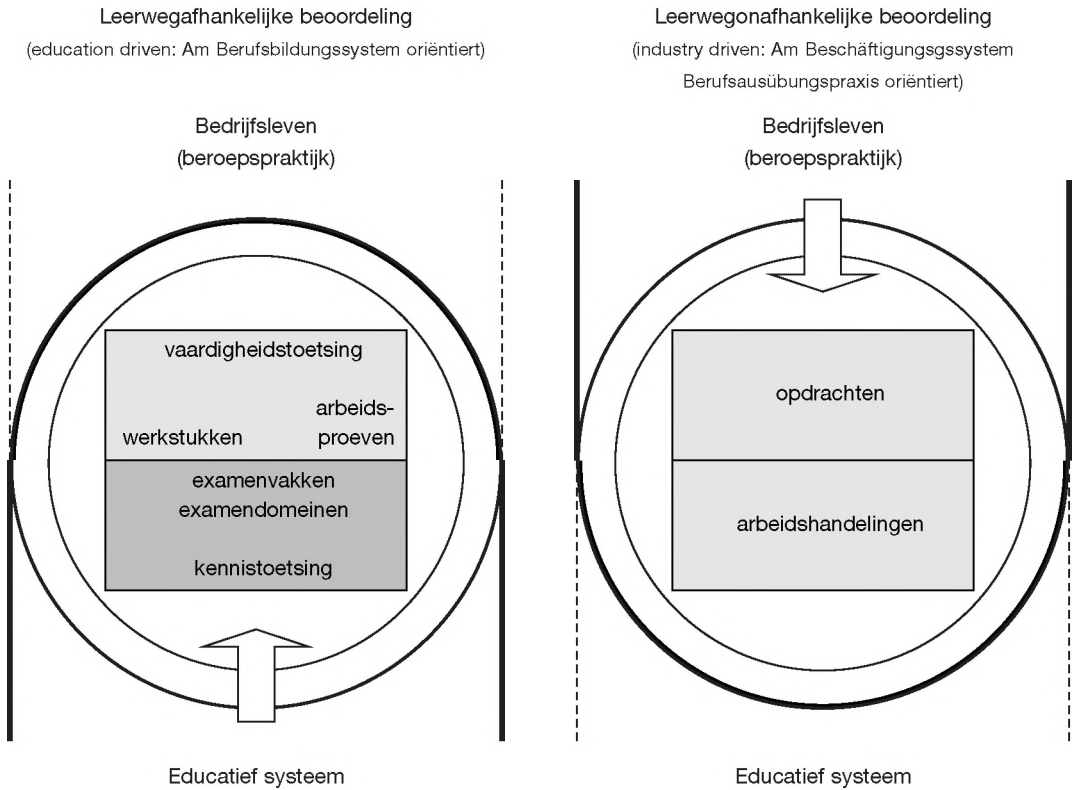
6.2.2 **Leerwegafhankelijke, education-driven versus leerwegaafhankelijke, industry-driven beoordelingscriteria**

In de traditionele leerwegafhankelijke diplomastructuur resulteert het onderscheid tussen schools leren en praktijkleren in theorie- en praktijkexamens. De theoretietoetsing is vooral gericht op de leerstof uit de opleiding en is veelal opgedeeld in vakken. De praktijktoetsing kan bestaan uit toetsing op de werkplek of uit het maken van een werkstuk in een (centraal) examencentrum. De gehanteerde beoordelingscriteria worden afgeleid van onderwijsdoelstellingen (eindtermen) die op hun beurt meer of minder rechtstreeks zijn afgeleid van opleidings- en beroepsprofielen. De beroepsprofielen zijn uiteindelijk weer gebaseerd op beroepenanalyses. Er is in feite sprake van een compromis tussen direct op de beroepspraktijk gebaseerde criteria enerzijds en aan onderwijsdoelstellingen ontleende beoordelingscriteria anderzijds. De vraag is echter of dit compromis op adequate wijze tegemoet komt aan de verschillende belangen van onderwijs en arbeidsstelsel of dat de huidige aanpak juist ten koste gaat van de validiteit van zowel de beroepskwalificaties als van de voor het vervolgonderwijs vereiste doorstroomkwalificaties.

Leerwegaafhankelijke beoordeling is gebaseerd op het beoordelen van competenties die in de beroepspraktijk vereist zijn teneinde bepaalde resultaten of doelen te realiseren. De beoordeling is gericht op cognitieve vaardigheden en op de manifestatie van functionele, op realisatie gerichte vaardigheden: het beroepspraktijkhandelen. Dit zijn vaardigheden waarin declaratieve, procedurele en conditionele kennis zijn geïntegreerd. Omdat leerwegaafhankelijke beoordeling per definitie niet gebaseerd kan zijn op opleidingsprogramma's moet er een standaard gekozen worden, waarmee de resultaten van uiteenlopende leertrajecten beoordeeld kunnen worden. Deze standaard is gebaseerd op het domein, waarin de te beoordelen competenties hun functionaliteit moeten aantonen: de arbeidscontext. De beoordelingsstandaard, respectievelijk kwalificatiecriteria zijn gebaseerd op en gevalideerd door eisen in de betreffende arbeidspraktijk.

Het onderscheid tussen leerwegafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen is in onderstaand schema samengevat.

Schema 6.2 *Leerwegafhankelijk en leerwegaafhankelijk beoordelen*



(Bron: Reisse, 1993, p. 215)

In Nederland is er (in tegenstelling tot bijvoorbeeld in Duitsland) een duidelijk onderscheid gegroeid tussen het vooral centraal door de staat geleide systeem van beroepsonderwijs en het door het particulier bedrijfsleven aangestuurde systeem van bedrijfsopleidingen.

Deze opdeling in subsystemen wordt weerspiegeld in de wijze waarop beroepscompetenties geanalyseerd worden. Zo kunnen we een scheiding waarnemen in beroepenanalyse gericht op het formuleren van de eindtermen voor het beroepsonderwijs en beroepenanalyse gericht op het vaststellen van criteria voor personeelsontwikkeling. Personeelsontwikkeling is gericht op een specifieke functie of op specifieke competenties die samenhangen met

doelstellingen van een specifiek bedrijf. Met de Nederlandse kwalificatiestandaard is gekozen voor een hoger (landelijk) **aggregatieniveau**. Gaat het bij personeelsbeoordeling en -ontwikkeling veelal ook om het vaststellen van het **potentieel** van (aspirant) medewerkers, bij beoordeling in het kader van een kwalificatiestandaard gaat het om het vaststellen van de **actuele** competenties.

Voor beide subsystemen echter is het object van onderzoek hetzelfde: het functioneren in beroepssituaties. Beide subsystemen beogen deels ¹⁾ hetzelfde: het adequaat beoordelen van de beroepscompetenties van kandidaten (werknemers of studenten) in relatie tot de eisen van de beroepspraktijk. Het verschil tussen beide is dat de kwalificatiestandaard met name op de externe arbeidsmarkt is gericht, terwijl de bedrijfsspecifieke standaard alleen relevant en valide is voor de bedrijfsinterne arbeidsmarkt.

Standaarden of structuren

Criteria, gericht op het vaststellen van de gewenste uitkomsten van leer- en ontwikkelingstrajecten, kunnen we, in navolging van Wills (1994) onderscheiden in 'education-driven' en 'industry-driven' criteria en standaarden, oftewel onderwijsgestuurde structuren versus arbeidsgestuurde standaarden.

In beroepenanalyses in de Amerikaanse industriële en educatieve sectoren worden eerst en vooral taken geïnventariseerd en geclusterd naar onderlinge samenhang, naar frequentie en naar relevantie. Op deze informatie worden vervolgens vaardigheden en gedragscriteria geformuleerd die van belang zijn om in een bepaalde sector adequaat te opereren (Wills, 1994).

Binnen zowel structuren als standaarden zijn criteria voor het beoordelen van vaktechnisch handelen van belang. Het verschil tussen structuren en standaarden komt echter tot uiting in de vermenging binnen structuren van beroepscompetenties met academische kennis die noodzakelijk wordt verondersteld voor doorstroming naar andere opleidingen. In het arbeidsstelsel en dus ook in standaarden wordt meer waarde gehecht aan het ontwikkelen van competentiecriteria die ook persoonskenmerken omvatten zoals motivatie, doorzettingsvermogen, collegialiteit en betrouwbaarheid. In een kritiek op het concept dat ten grondslag ligt aan de Britse National Vocational Qualifications, wijst Hodkinson (1992) op het gevaar dat industry-driven kwalificatiecriteria beperkt blijven tot een behaviouristische beschrijving van beroepsmatig gedrag. Alleen dat gedrag wordt in het NVQ-model beloond dat in de betreffende beroepssituatie tot het gewenste effect leidt, aldus Hodkinson. Hij legt de nadruk op een meer holistische

benadering, op criteria die meer dan alleen het waarneembare gedrag beschrijven.

In de optiek van Mansfield (1990) wordt een op input gebaseerd concept van competentie-analyse gehanteerd in zowel de 'education-driven' analyses gericht op eindtermenontwikkeling, als in de 'industry-driven' analyses, gericht op personeelsontwikkeling en -beoordeling. In het eerste geval staat academische kennis centraal en in de op personeelsontwikkeling gerichte analyses, gaat het om individuele persoonskenmerken of eigenschappen. In geen van beide benaderingen wordt echter het handelingsresultaat, de outcomes als invalshoek gekozen.

In industry-driven op de arbeidsmarkt gebaseerde analyses wordt de nadruk gelegd op beroepenclassificaties en meer recentelijk op het beschrijven van taken, vaardigheden en gedragscriteria die aan de orde zijn bij het uitvoeren van taken binnen een bepaald beroepsdomein.

De door onderwijslogica bepaalde education-driven analyses zijn vooral gericht op het ontwikkelen van meetbare onderwijsdoelstellingen, curricula en onderwijsprogramma's. Deze kunnen in meerdere of in mindere mate tegemoet komen aan de eisen die het bedrijfsleven stelt.

Bij education-driven validiteit vormen de eindtermen voor het opleidingsprogramma het domein waaraan de opdrachten en criteria ontleend worden. Het opleidingsprogramma werd in het leerlingwezen altijd al gebaseerd op beroepenanalyse. Dit is met de invoering van de WEB ook verplicht voor het mbo. Daarenboven spelen echter ook eisen een rol die te maken hebben met opleidbaarheid, haalbaarheid en acceptabel geachte opleidingstijd in relatie tot overheidsbekostiging. Vervolgens vertalen docenten de eindtermen in opleidingsinhouden, opleidingsmethoden en toetstermen.

Education-driven validiteit kan bereikt worden door vragen en opdrachten gelijkmatig te verdelen over de te toetsen onderdelen van het opleidingsprogramma, maar ook door een vooraf bekend gemaakte verdeling aan te houden, bijvoorbeeld aan de hand van een toetsmatrijs. Afhankelijk van de keuzen in de toetsmatrijs kunnen over belangrijke of omvangrijke onderdelen van het opleidingsprogramma meer vragen gesteld worden dan over andere onderdelen. Belangrijk daarbij is, dat toetsen uitsluitend een beroep mogen doen op de kennis en vaardigheden, zoals in het opleidingsprogramma vermeld zijn (Veenstra en Eising, 1995).

De afstand, het aantal vertaalslagen en daarmee de ruis tussen eisen uit de beroepspraktijk en de opleidingsresultaten zullen bij education driven

validiteit aanmerkelijk groter zijn dan bij industry driven validiteit. Bij industry-driven validiteit berust de validiteit van de criteria immers op relevante en representatieve kwalificatiecriteria zoals deze direct uit specifieke beroepspraktijken worden afgeleid, zonder tussenstations als beroepsopleidingsprofielen en eindtermen of totaalprogramma's. De resultaten van het opleiden worden direct geconfronteerd met kwalificatiecriteria.

Uit onderzoek van Wood (1991) naar de relatie tussen prestaties in school en in de arbeidssituatie blijkt bovendien dat, ook al worden eindtermen gebaseerd op beroepsprofielen, de resultaten van schoolexamens weinig voorspellende waarde hebben voor de beroepsmatige effectiviteit en het welbevinden in beroepssituaties. De beoordelingsresultaten van schooltoetsen blijken ook slechts matig overeen te komen met de beoordelingen van afgestudeerden naderhand door hun leidinggevend.

Deze constatering roept de vraag op of een kwalificatiestructuur, als een structuur van opleiding en diploma's, wel relevant is voor arbeidsorganisaties. Arbeidsorganisaties zouden meer behoefte kunnen hebben aan kwalificatiestandaarden: gestandaardiseerde arbeids- of beroepsvereisten.

Wood concludeert dat de hiervoor gememoreerde onderzoeksresultaten het geloof in de waarde van diploma's zou moeten corrigeren. De waarde die aan schooldiploma's gehecht wordt zou immers onder meer afhankelijk moeten zijn van de waarde die ze heeft als voorspeller van adequaat beroepsmatig gedrag. Als de voorspelling van beroepsmatig gedrag gering is, dan zou bijgevolg ook de waarde van diploma's moeten verminderen. Dat dit niet het geval is, heeft blijkbaar met andere aspecten te maken. Het diploma verwijst bijvoorbeeld naar het aspect discipline. De bezitter van een diploma kan laten zien dat hij of zij zich naar bepaalde afspraken of in een bepaald kader weet te schikken (screening device). Hiermee vertegenwoordigt het traditionele diploma ondanks de beperkte voorspellende kwaliteit ten aanzien van de kwaliteit van toekomstige beroepsarbeid een andere, blijkbaar even belangrijke maatschappelijke waarde. In hoofdstuk 2 is hier al uitgebreid op ingegaan.

Een te grote nadruk op het toewijzen van verantwoordelijkheden voor het ontwikkelen van kwalificatiecriteria brengt het risico met zich mee dat de kwaliteit van de ontwikkelmethodes en procedures en daarmee de kwaliteit van kwalificatiecriteria veronachtzaamd worden.

In de VS laten scholen in de ene staat dezelfde industry-driven standaarden ontwikkelen als in een andere staat gebeurt door werkgeversorganisaties. Niet

de verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen, maar de gehanteerde doelstelling en methode geeft de doorslag (Wood, 1991).

Schema 6.3 *Begripsmatige relaties: structuren en standaarden*

<i>type standaard:</i>	<i>geleid door:</i>	<i>gebaseerd op:</i>	<i>methode voor het ontwikkelen van standaarden:</i>
leerwegafhankelijke kwalificatiestructuur	education	input	gefragmenteerde functionalistische benadering
leerwegaafhankelijke kwalificatiestandaard	industry	outcomes	functionele en handelingstheoretische benadering

In de volgende paragrafen worden de methoden voor functionele (6.3) en handelingstheoretische (6.4) analyses voor het ontwikkelen van standaarden, verder ingekleurd.

6.3 Functionele analyse en de ontwikkeling van standaarden

Functionele analyse is direct gekoppeld aan de competentiebenadering en is volgens Mansfield en Mitchell (1996) de belangrijkste benadering voor het operationaliseren van het outcomes-model.

Het is in dit kader belangrijk een duidelijk onderscheid te maken tussen de begrippen functionalistisch en functioneel. Een functionalistische analyse is vooral geconcentreerd op het inventariseren van activiteiten en taken. Ze wordt gekenmerkt door vragen als: "Hoe vaak verricht u activiteit x? Hoe belangrijk is activiteit x in vergelijking met y? Verricht u activiteit x geheel zelfstandig?" enz.

Een functionele analyse is niet gericht op losse activiteiten, maar op analyses waarin de aandacht gericht is op de functionaliteit, de **resultaten en doelen** van beroepshandelingen en waarin getracht wordt de aspecten van een totale **arbeidsrol** te beschrijven.

Mansfield en Mitchell (1996) wijzen op het fenomeen 'guilt by semantics' waarvan de term functionele analyse het slachtoffer zou zijn geworden.

Omdat het begrip de term 'functie' deelt met functionalisme en structureel functionalisme wordt aan functionele analyse een andere dan bedoelde betekenis opgedrongen. Functionalisme en structureel functionalisme dragen betekenissen of connotaties als: mechanistisch, bevestigend, deterministisch en conformistisch. De term functie verwijst daarnaast naar het structureren van een organisatie volgens bepaalde functies: inkoop, verkoop, beheer en administratie enzovoorts. In de organisatiekunde echter wordt het begrip functie steeds minder gehanteerd. Het gaat in de theorie nu om begrippen als kernprocessen, samenhang, interdependentie en synergie. In tegenstelling tot deze deterministische en fragmenterende betekenissen wordt het begrip functionele analyse in deze studie opgevat vanuit de hermeneutische en dialectische traditie. Empirische methoden gericht op arbeids- en competentie-analyse worden bijgevolg gehanteerd binnen een meer interpretatieve benadering van beroepsrollen.

Pearlman (1980) onderscheidt, naast een benadering waarbinnen de nadruk gelegd wordt op vereiste persoonskenmerken en persoonlijke eigenschappen, een op de bredere inhoudelijke structuurkenmerken van beroepsactiviteiten georiënteerde benadering. Deze benaderingen zijn volgens Pearlman beter bruikbaar voor het ontwikkelen van criteria en opdrachten voor selectieprocedures dan de benaderingen die gebaseerd zijn op de meer atomistische, gefragmenteerde functionalistische analyses van beroepen en activiteiten.

Een functionalistische analyse is geslaagd als er een volledige inventaris beschikbaar is van alle vereiste vaardigheden, kennis en persoonskenmerken (houdingen) die samenhangen met bepaalde beroepsactiviteiten, een bepaalde functie of taak. Een functionele analyse is geslaagd als duidelijk is welke competenties samenhangen met een bepaalde beroepsrol en welke op toepassing gerichte vaardigheden (inclusief cognitieve vaardigheden) noodzakelijk zijn om een bepaald arbeids- of beroepsresultaat te realiseren ²⁾.

In deze paragraaf worden een aantal varianten van functionele analyse beschreven. Kenmerkend voor deze verschillende analysemodellen is hun gerichtheid op **waarneembare arbeidsdoelen**, **beroepstaken** en **beroepsrollen** in hun functionele **context**. In de analyse staat de vraag centraal over welke (methodische) **kennis**, (regel)**vaardigheden** en **houdingen** (of persoonskenmerken) de competente professional moet beschikken om in de beroepspraktijk bepaalde producten en resultaten te bereiken.

Deze aspecten worden ook genoemd door Garrick en McDonnald (1992) in de drie benaderingen die zij onderscheiden binnen de functionele analyse:

1. De analyse van professionele beroepsarbeid in termen van **rollen of taken** en subtaken. Deze benadering is vooral gericht op het **handelings-(performance-)**aspect, op de waarneembare activiteiten van een competente professional.
2. De analyse van **kennis, vaardigheden en houdingen** (attitudes) waarover de individuele professional moet beschikken. Hierbij wordt vooral gekeken naar de kenmerken (attributen) van een competente professional.
3. De analyse van professionele kennis, vaardigheden en houdingen in de **context** van de uitvoering van realistische professionele taken (beroepsarbeid). In deze benadering worden kenmerken en gedrag geïntegreerd in één enkel model.

Het laatstgenoemde model heeft het voordeel dat de beoordelingscriteria meer samenhang vertonen doordat ze in een context zijn ingebed.

Contextualiseren heeft daarenboven het voordeel dat de authenticiteit van de informatie groter zal zijn. In deze benadering gaat het om een toespitsing van de informatie op een drietal aspecten (kennis, houding en vaardigheid).

Hierdoor kan de informatie tevens nader gespecificeerd worden. In de drie door Garrick en McDonnald genoemde benaderingen ontbreekt het aspect product of resultaat. De eerste variant van het hierna beschreven 'job-descriptors'-model vraagt juist expliciet aandacht voor de outcomes van beroepshandelingen.

Analyse met behulp van 'job descriptors'

McCormick (1976) hanteert de term 'job descriptors' om een onderscheid te kunnen maken tussen een viertal varianten waarmee beroepsactiviteiten en beroepsvereisten beschreven kunnen worden:

1. Het karakteriseren van werkactiviteiten in termen van product en resultaten levert een algemene beschrijving op van de functie-inhoud.
2. Een analyse in termen van rollen, gedrag, kritische vereisten, wezenlijke of kernhandelingen en analyse van de eisen die aan de beroepsbeoefenaar gesteld worden, levert een op de werknemer georiënteerde en op het handelingsproces gerichte competentiebeschrijving op.
3. Jobdescriptors die gericht zijn op het analyseren van vereiste persoonskenmerken (motivatie, nauwkeurigheid, doorzettingsvermogen) en eigenschappen (ervaring, belangstelling, fysieke eigenschappen) leveren

veelal meer algemene beschrijvingen op dan de analyses die het werk of de werknemer als object definiëren.

4. Tenslotte een variant die bestaat uit een beschrijving in algemene categorieën (dienstverlenend, zakelijk, routinematig, overtuigen, leiding geven enz.). Deze hebben betrekking op posities, de aard van het werk en op de activiteiten die uitgevoerd worden.

De onder 1. en 2. genoemde varianten sluiten het meest direct aan bij een functionele analyse. Analyses specifiek gericht op persoonskenmerken en eigenschappen (3.) treffen we ook aan in functionalistische analyses. Met de onder 4. genoemde algemene categorieën kunnen de voor een functionele analyse relevante informatie verschaffen over arbeidsdoelen.

Het onderscheid tussen de vier typen jobdescriptors zal ook niet altijd even duidelijk zijn. Werknemergerichte informatie en informatie over vereiste persoonskenmerken zullen elkaar vaak overlappen. Concrete arbeid omvat immers zowel direct waarneembare fysieke vereisten die uit een werknemer-georiënteerde benadering zijn af te leiden, als niet direct waarneembare cognitieve vereisten die pas na een analyse van gevraagde persoonskenmerken worden vastgesteld. Persoonskenmerken, maar dan gerelateerd aan de context waarbinnen ze benut worden, staan centraal in het hierna volgende analysemodel van Pearlman.

Analyse van persoonskenmerken

Een analyse van vereiste persoonskenmerken kan volgens Pearlman (1979) een brug slaan tussen de arbeidsstructuur en verschillen tussen individuen. Een belangrijke voorwaarde is wel dat persoonskenmerken systematisch gerelateerd worden aan bepaalde combinaties van taken en werkactiviteiten. Algemene persoonseigenschappen worden onderzocht in relatie tot werk- en werknemer-georiënteerde elementen. Dat wil zeggen dat persoons-eigenschappen worden geanalyseerd op basis van de concrete arbeids-handelingen. Dit kunnen ook de kernhandelingen zijn die bij een bepaalde taak horen. In feite pleit Pearlman voor het contextualiseren van persoons-kenmerken in termen van arbeidshandelingen.

Vanuit het gezichtspunt van brede kwalificaties, van algemene of sleutel-kwalificaties is het in de redenering van Pearlman adequaat om categorieën van algemene persoonseigenschappen te hanteren. Voor het analyseren en vaststellen van specifieke branchegebonden competenties zouden in zijn visie beter werk- en werknemer-georiënteerde categorieën gebruikt kunnen worden.

Analyse van 'workplace know-how'

Het model dat in opdracht van het U.S. Department of Labor werd ontwikkeld door de Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) biedt een aantal aanknopingspunten voor het analyseren van criteria die betrekking hebben op persoonsgebonden (input-)aspecten van competenties (OECD 1992c). De persoonsgebonden aspecten in het SCANS-model kunnen we opvatten als een concretisering van de persoonskenmerken van Pearlman in die zin dat het algemene persoonskenmerken betreft die niettemin gerelateerd zijn aan de arbeidscontext.

SCANS ontwikkelde het concept 'workplace knowhow' en goot dat in een structuur bestaande uit twee elementen: op de arbeidssituatie gerichte algemene competenties en funderende vaardigheden ³⁾.

De vijf algemene **arbeidscompetenties** zijn:

- **Hanteren van bronnen:** het kunnen identificeren, organiseren, plannen en aanwijzen van hulpbronnen. Daarbij gaat het om aspecten als tijd, geld, materialen en faciliteiten en om menselijke factoren als deskundigheid en het verdelen en beoordelen van het werk.
- **Interpersoonlijke competenties:** het kunnen werken en samenwerken met anderen. Binnen deze 'competentie' gaat het om het participeren in een team, anderen nieuwe vaardigheden aanleren, klanten van dienst zijn, leiding geven, onderhandelen, werken met mensen met uiteenlopende achtergronden.
- **Informatie:** kunnen verzamelen en gebruiken van informatie. Behalve het verzamelen en beoordelen van informatie, betreft dit ook het verwerken en bijhouden van informatie, het interpreteren en communiceren van informatie en het kunnen gebruiken van computers bij informatie-verwerking.
- **Systemen:** het kunnen begrijpen van complexe relatienetwerken. Hierbij gaat het om het begrijpen van systemen (sociale, organisationele en technische), het kunnen waarnemen en onderscheiden van trends en gebeurtenissen en correcties kunnen aanbrengen in systemen en het verbeteren of ontwerpen van systemen.
- **Technologie:** het kunnen werken met uiteenlopende technologieën; van het kiezen van technologische procedures, gereedschappen, instrumenten en het kunnen toepassen van deze technologie tot het kunnen voorkomen en oplossen van problemen met behulp van deze technologie.

De SCANS-skills bestaan behalve uit deze vijf ‘competencies’ uit een drietal funderende vaardigheden:

- **Basic skills:** kunnen lezen, schrijven, rekenen; wiskunde, luister- en spreekvaardigheid.
- **Thinking skills:** creatief denken, besluitvorming, probleemoplossingsvaardigheden, weten hoe te leren en kunnen hanteren van regels en principes.
- **Personal qualities:** verantwoordelijkheid kunnen nemen, zelfvertrouwen hebben, sociale vaardigheden, zelfinzicht en zelfcontrole, integriteit en eerlijkheid.

Met het SCANS-model is een breed overzicht van de verschillende persoonsgebonden competentie-aspecten te analyseren. De belangrijkste beperking van het model is echter dat ze weinig samenhang brengt tussen de verschillende ‘competencies’ en ‘qualifications’. Het resultaat van een SCANS-analyse zal een formeel overzicht zijn van de mate waarin in bepaalde beroepsarbeid de vijf competenties worden aangesproken. De samenhang tussen deze competenties en de resultaten die in de betreffende beroepsarbeid beoogd worden, de kerncompetenties van de betreffende beroepsarbeid en het relatiebeheer op het raakvlak van arbeidssituatie en omgeving, juist die aspecten die samenhang vertonen, worden niet geanalyseerd.

Analyse van sleutelkwalificaties

Het concept ‘sleutelkwalificaties’ beoogt hetzelfde als het SCANS-model, maar heeft reeds een langere ontstaansgeschiedenis. De beperkingen van het concept zijn daardoor ook beter in beeld gebracht. Vanuit de constatering dat snelle veranderingen in technologie en productie-organisatie een groter beroep doen op het transfervermogen van medewerkers dan voorheen, introduceerde Mertens al in 1974 het begrip Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974). Door sleutelkwalificaties op te nemen in curricula kunnen individuen, zo is de veronderstelling van Mertens, beter voorbereid worden op snelle veranderingen in het arbeidssysteem.

Sleutelkwalificaties worden opgespoord door eerst de resultaten van afzonderlijke analyses naar in de beroepspraktijk vereiste competenties (kennis, inzicht, houding, vaardigheden) te inventariseren en te rubriceren. Deze rubrieken vormen de basis voor categorieën van kwalificaties die van een algemener en breder niveau zijn dan de afzonderlijke competenties, waarop de rubrieken zijn gebaseerd. De aldus ontstane categorieën sleutelkwalificaties kunnen sterk van elkaar verschillen. Dit wordt vooral

veroorzaakt door het analysekader, de indelingsrubrieken die de onderzoeker hanteert. Deze rubrieken zijn veelal gebaseerd op literatuuranalyse of ook op empirisch Delphi-onderzoek (Van Zolingen, 1995; Blum c.s., 1995). Ze kunnen door de gekozen (theoretische) invalshoek sterk van elkaar verschillen. De rubrieken worden vervolgens gehanteerd om de empirische gegevens te ordenen.

Uit een vergelijking van de indelingen van Borrety c.s. (bijlage 6.3) en Van Zolingen (bijlage 6.4) blijkt dat dezelfde competenties tot verschillende sleutelkwalificaties kunnen worden gerekend. Het schema van Borrety c.s. (1990) is in de bedrijfsopleidingspraktijk van Siemens ontwikkeld. Het schema van Van Zolingen (1995) is ontstaan op basis van literatuuranalyse en is gericht op het operationaliseren van sleutelkwalificaties in de eindtermen voor het mbo.

Borrety c.s. hanteren een vijftal dimensies, Van Zolingen zes dimensies. Opvallend verschil tussen beide indelingen is de toepassings-, handelings-gerichte rubrieken bij Borrety tegenover de meer abstracte aanduidingen bij Van Zolingen. Dit onderscheid springt het meest in het oog bij de algemene-instrumentele dimensie van Van Zolingen. Deze dimensie treffen we bij Borrety niet aan, of het zou in de toepassing van 'Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken' moeten zijn.

Het niveau-onderscheid tussen dimensie, handelingsdomein (Zielbereich) en 'Wesentliche Einzelqualifikationen' zoals Borrety hanteert, gebruikt Van Zolingen als een inhoudelijk onderscheid. Haar persoonlijkheidsdimensie bestaat grotendeels uit aspecten die Borrety c.s. opvatten als 'wesentliche Einzelqualifikationen' binnen verschillende dimensies. De 'Zielbereiche' van Borrety c.s. verwijzen naar de context van het handelen (vgl. de management-niveaus bij Mansfield en Mitchell in schema 6.4).

Van Zolingen onderscheidt een persoonlijkheidsdimensie, bestaande uit bijvoorbeeld nauwkeurigheid, zelfvertrouwen, besluitvaardigheid, initiatief nemen, belastbaarheid, creativiteit, fantasie, prestatiebereidheid, uithoudingsvermogen en modern burgerschap. Borrety schrijft een aantal van deze aspecten toe aan de dimensie 'Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe'. Andere aspecten die Van Zolingen tot de persoonlijkheidsdimensie rekent (zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, respectievelijk uithoudingsvermogen), zijn bij Borrety van groter belang en worden als dimensie 'Selbständigkeit und Verantwortung' respectievelijk 'Belastbarkeit' nauwkeuriger geconcretiseerd in afzonderlijke kwalificaties.

De dimensie 'Kommunikation und Kooperation' bij Borrety c.s. wordt door Van Zolingen opgesplitst in twee afzonderlijke dimensies: een sociaal-communicatieve en een sociaal-normatieve dimensie. De strategische dimensie, waarmee Van Zolingen emancipatoir, kritisch gedrag bedoelt, wordt in de rubricering van Borrety onder de titel 'eigene Meinung vertreten' opgevat als afzonderlijke kwalificatie en tot de dimensie 'Selbständigkeit und Verantwortung' gerekend.

Afgezien van verschillen in aggregatieniveau lijkt er overeenstemming tussen beide analyses te bestaan over het belang van aspecten die tot de persoonlijkheidsdimensie (Van Zolingen), tot de 'Wesentliche Einzelqualifikationen' (Borrety c.s.) behoren.

Het is hier niet relevant een conclusie te trekken -zo dat al zou kunnen- over de kwaliteit van deze indelingen. Wel kan vastgesteld worden dat er geen sprake is van een eenduidige omschrijving van het begrip sleutelkwalificatie, dat er een verschil is in het leggen van contextuele relaties, dat er een groot verschil is in detaillering en dat er uiteenlopende abstractieniveaus gehanteerd worden.

Het begrip sleutelkwalificatie lijkt even gretig gehanteerd als multi-interpreteerbaar. Didi c.s. (1993) verzamelden op basis van literatuuronderzoek 654 sleutelkwalificaties. Zij constateren dat het begrip sleutelkwalificatie niet scherp is omschreven. Dit biedt de mogelijkheid het begrip naar eigen voorkeur in te vullen, maar leidt tegelijkertijd tot onzekerheid bij degenen die sleutelkwalificaties moeten ontwikkelen en beoordelen.

De multi-interpreteerbaarheid van het begrip sleutelkwalificatie leidt bij het vertalen van sleutelkwalificaties in beoordelingsopdrachten en criteria tot (construct)validiteitsproblemen.

Vanuit het perspectief van beoordeling lijkt het effectiever om niet het begrip sleutelkwalificaties als uitgangspunt te hanteren, maar te vertrekken vanuit een empirische analyse van in de arbeidssituatie beoogde en vereiste doelen, resultaten en vaardigheden. Het lijkt me onomstreden dat het daarbij ook zal gaan om "kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die behoren tot de duurzame kern van een beroep of van een groep verwante functies met de mogelijkheid tot transfer naar andere en nieuwe functies binnen dat beroep en tot innovaties binnen dat beroep, die bijdragen aan de bekwaamheidsontwikkeling van een beroepsbeoefenaar en die overgangen binnen de loopbaan vergemakkelijken" (Van Zolingen, 1995, p. 117). Ook voor Mertens

waren duurzaamheid en transfer de belangrijkste motieven toen hij het concept 'Schlüsselqualifikationen' omschreef als beroepsoverstijgende 'Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten', die in verschillende situaties gehanteerd kunnen worden en het individu in staat stellen om te gaan met onvoorspelbare veranderingen in de gestelde eisen (Mertens, 1974, p. 40). De specifieke competenties die hiervoor nodig zijn, zullen echter per beroep en verwante functies sterk verschillen naar inhoud en niveau. Dit veronderstelt, aldus Mertens (1974, p. 36) "... Übersetzung in spezifische Lernziele. Die Praxisnähe kann durch eine entsprechende Didaktik (Projektschulung) und/oder durch Training on the Job hergestellt werden."

Het zoeken naar een eensluidende beschrijving van sleutelkwalificaties door alle beroepsarbeid heen is minder van belang dan het per beroep of cluster van verwante functies vaststellen welke competenties de duurzame competenties zijn en welke competenties nu precies leiden tot transfer. Uit een dergelijke gecontextualiseerde analyse resulteren de kwaliteitscriteria waarmee de verworven kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen van individuen worden beoordeeld, inclusief een beoordeling van vereiste duurzaamheid en van in de beroepspraktijk gestelde transfereisen

Door alleen sleutelkwalificaties te benoemen, los van de context en van andere competenties, ontstaat wat Geissler en Orthey (1993) noemen: een begrip met een 'Höfnungsträger Funktion'. Het doel van sleutelkwalificaties is zoeken, maar vooral niet vinden. Want zolang de snelle competentieverandering niet zelf tot analysethema is gemaakt, blijven sleutelkwalificaties 'om en nabij'-kwalificaties. Daarnaast wijzen ze op de paradox dat sleutelkwalificaties telkens uit situatie- en probleemspecifieke combinaties van vaktechnische, methodische en sociale vaardigheden blijken te bestaan. En deze zijn per definitie niet universeel.

Geissler en Orthey trekken twee conclusies:

1. Er is een systeem van afzonderlijke sloten (situatiespecifieke competentievereisten) waarvoor geen universeelsleutel (sleutelkwalificaties) bestaat, alleen afzonderlijke sleutels.
2. Het 'gesleutelkwalificeerde' individu kan op de arbeidsmarkt geen concrete, alleen algemene kwalificaties inbrengen. Voor sleutelkwalificaties krijg je niets, deze hebben geen formele status. Want kunnen communiceren levert geen baan op, kunnen verkopen wel. De HRM-manager vergroot hiermee zijn definitiemacht. Het individu wordt afhankelijk van degenen die sleutelkwalificaties omzetten in criteria voor selectieprocedures.

“Veralgemening,” aldus Geissler en Orthey, “dient zekerstelling van een hogere mobiliteitsgraad ten koste van de invloed van het individu.” Ze sluiten hiermee aan bij de bezwaren die ook anderen (Dugué en Maillebouis, 1994; Nijhoff en Streumer, 1994) aantekenen bij strategieën die aansturen op veralgemenisering of verbreding van kwalificatiecriteria (zie hoofdstuk 3 over risicomijding en risicotoewijzing).

Moerkamp (1996, p. 18) trekt terecht de conclusie dat “we het in het vervolg alleen kunnen hebben over kwalificaties (in allerlei soorten en maten)”.

Sleutelkwalificaties verschillen wat betreft hun a-contextuele karakter niet van de competentieaspecten uit de hiervoor beschreven modellen van Garrick en McDonald, van McGormick en van het SCANS-model.

De **samenhang** tussen de uit te voeren handelingen, de daarvoor vereiste competenties en het resultaat dat verkregen moet worden met de inzet van de betreffende competenties, blijft in zowel het SCANS-model als in het sleutelkwalificatie-model onderbelicht. Dit kan ertoe leiden dat deze modellen de basis vormen voor gefragmenteerde beoordelingsstandaarden en opleidingsstructuren. Bijvoorbeeld door het ontwikkelen van lesprogramma’s en bijbehorende toetsen specifiek gericht op ‘sleutelvaardigheden’.

Het effectief en doelgericht gebruik maken of toepassen van de genoemde competenties wordt noch in het SCANS-model, noch in het Sleutelkwalificatiemodel van Van Zolingen ⁴⁾ als een competentie benoemd.

Het begrip sleutelkwalificaties heeft tot meer aandacht voor bedrijfs(tak)- en beroepsoverschrijdende kwalificaties geleid. Beoordelen en leerplanontwikkeling veronderstelt echter gecontextualiseerde kwalificatiecriteria. Van Zolingen (1995) heeft daar ook terecht op gewezen. Door sleutelkwalificaties te onderzoeken en te benoemen in de concrete arbeidssituatie krijgen sleutelkwalificaties een functioneel karakter. Dit in tegenstelling tot een benadering waarbij sleutelkwalificaties als aanvulling dienen op een verder onveranderde, smalle omschrijving van kwalificaties. In dit laatste geval zouden sleutelkwalificaties het functionalistische karakter van de traditionele kwalificatiestructuur bevestigen in plaats van volledig geïntegreerd te worden in een samenhangend ‘work-based’ ontwikkelingsmodel (Mansfield en Mitchell, 1996).

Juist het beheersen en ‘managen’ van de eigen competentie in een specifieke arbeidssituatie is in de visie van Mansfield en Mitchell (1996) belangrijk voor een op outcomes gericht model van kwalificatie-ontwikkeling en -beoordeling. Hun ‘Job Competence Model’ brengt een functionele samenhang tussen de verschillende competentie-aspecten in beeld.

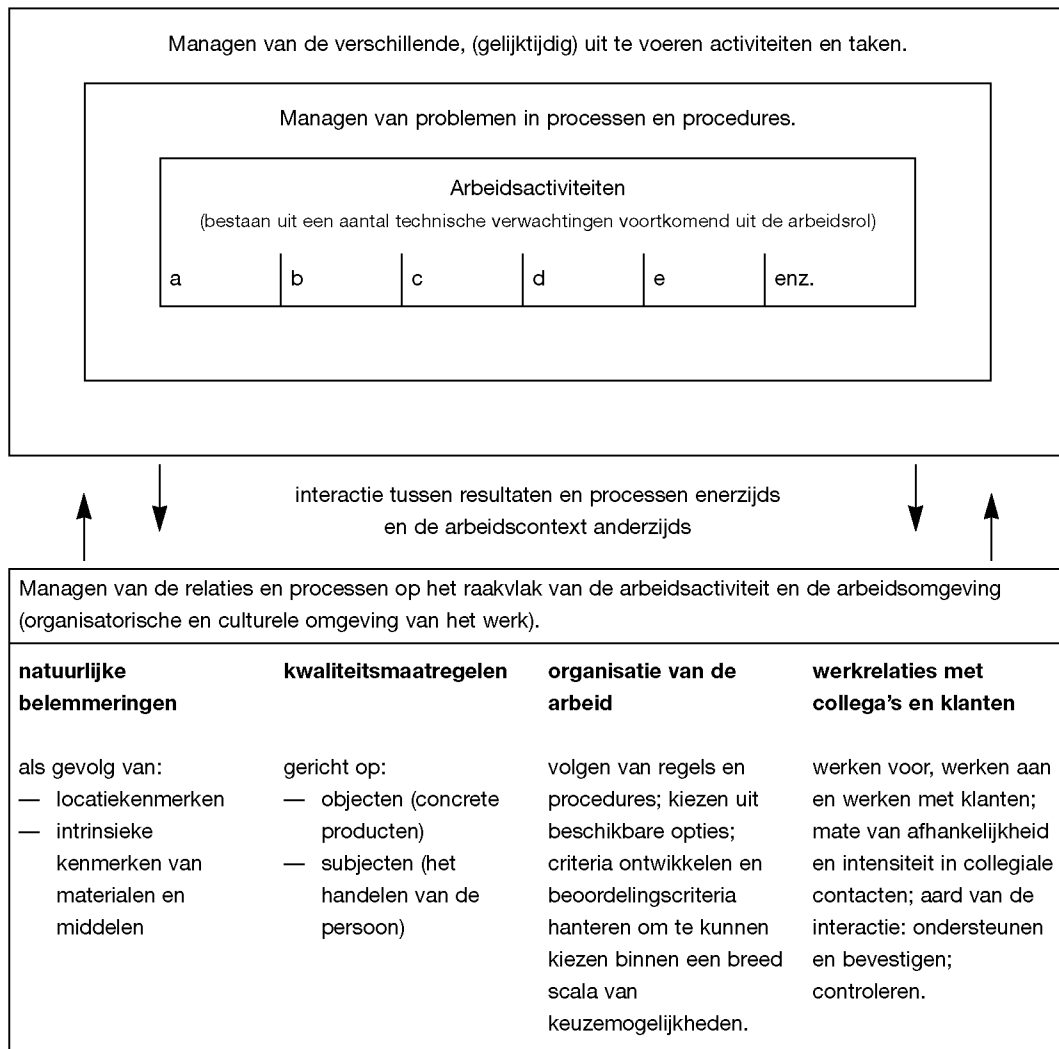
Analyse met behulp van het 'job competence-model'

In het job competence-model (zie schema 6.4) (Mansfield, 1990; Mansfield en Mitchell, 1996) worden competenties beschreven in termen van beroepsrollen en vaardigheden in een reële werkcontext.

Beroepscompetenties bestaan volgens dit model uit vier componenten. Elke component vooronderstelt bepaalde vaardigheden:

- **Task skills:** routinematige vaardigheden die gebruikt worden binnen duidelijk omschreven taken en die een specifiek resultaat of specifieke opbrengst hebben.
- **Task management skills:** vaardigheden die gebruikt worden om met meerdere verschillende taken om te gaan (het in stand houden van een efficiënte uitvoering) of die noodzakelijk zijn om aanvullende verantwoordelijkheden te hanteren die van invloed zijn op de routinematige activiteiten.
- **Contingency management skills:** vaardigheden waarmee een antwoord gegeven kan worden op onregelmatigheden en storingen in routine-activiteiten, in procedures of werkfasering.
- **Task-role environment skills:** vaardigheden waarin weerspiegeld wordt dat de beroepsbeoefenaar in meerdere of mindere mate beïnvloed wordt door zijn of haar sociale omgeving. Hiertoe behoren bijvoorbeeld vaardigheden in het samenwerken met anderen (klanten, afnemers of het publiek) en vaardigheden waarmee op een effectieve wijze gereageerd kan worden op eisen ten aanzien van afbreukrisico's en veiligheid van anderen in risicovolle omgevingen. Deze 'skills' vormen het object van analyse en beoordeling in een reële, op outcomes gerichte beroepscontext.

Schema 6.4 Job Competence Model



(Bron: Mansfield en Mitchell, 1996)

In het Job Competence Model worden de meest centrale aspecten van adequaat beroepsmatig handelen geëxpliciteerd: het managen van verschillende activiteiten, (externe) belangen en processen tegelijkertijd. Daarenboven wordt in het model de nadruk gelegd op contextanalyse (contingency management en task-role environment).

Mansfield en Mitchell hanteren vier fasen voor een functionele analyse. In deze vier fasen worden doelen, rollen, handelingen, en reflectieve vaardigheden geanalyseerd (zie bijlage 6.1). Ze vertonen veel overeenkomst met het in de volgende paragraaf beschreven handelingstheoretische model:

- plannen
- uitvoeren
- controleren

Het Job Competence Model sluit tevens aan op de in hoofdstuk 4 beschreven kenmerken van leren en het ontwikkelen van transfervaardigheden. Met name wat betreft de integratie van cognitieve, handelings- en transfervaardigheden, de nadruk op de context van het handelen en het in kaart brengen van aspecten (proces, procedures, regels, productie-organisatie) die van invloed zijn op immanent leren.

6.4 Handelingstheoretische analyse en ontwikkeling van standaarden

Volgens de handelingsgeoriënteerde benadering beschikt iemand over beroepscompetenties, als hij of zij in staat is de kenmerkende handelingen in het beroep uit te voeren volgens de eisen die dit beroep stelt (Blum c.s., 1995).

Een beroepshandeling wordt in de handelingstheoretische benadering onderscheiden in zes elementen:

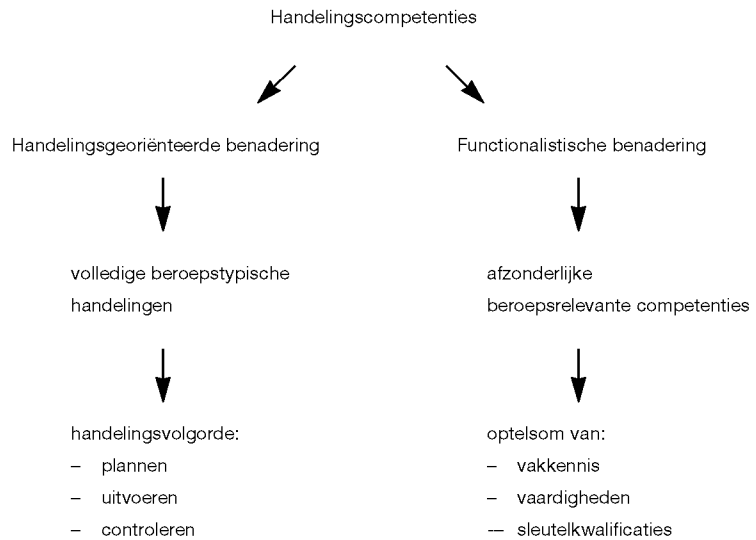
1. Het bepalen en het begrijpen van gestelde doelen. Elke afzonderlijke handeling moet aan het gestelde doel gerelateerd worden. Dit is met name van belang als zich tijdens de uitvoering tegengestelde eisen voordoen.
2. Het analyseren van de beginsituatie. Dit kan betrekking hebben op informatie en informatiebronnen, op materialen en gereedschappen, op behoeften en wensen van een patiënt op veiligheidsvoorschriften enz.
3. Het plannen van de werkvolgorde. Dit betreft zowel de volgorde van de handelingen als de vaststelling welke informatie, materialen en gereedschappen op welk moment gebruikt moeten worden en dus aanwezig moeten zijn en welke afspraken vooraf gemaakt moeten worden en met wie.
4. Het vergelijken en waarden van uitvoeringsmogelijkheden en het maken van keuzen op basis van bijvoorbeeld vereiste tijdsinvestering, kosten, milieu-overwegingen, risico's, veiligheid enz. Afhankelijk van het beroepsdomein heeft deze fase een meer of minder expliciet controlerend karakter.

5. De uitvoering van de planning en het realiseren van het gestelde doel.
6. Het controleren en eventueel bijstellen of verbeteren van het resultaat. Het kan hierbij gaan om een eerste proefuitvoering of proefexemplaar, waarbij bijstelling nog mogelijk is. Bij het constateren van fouten kunnen de oorzaken gezocht worden in de uitvoering, de voorbereiding of in een foute inschatting van de beginsituatie. In een aantal situaties (bijvoorbeeld in de gezondheidszorg) is er van proefdraaien veelal geen sprake en zullen fouten voorkomen moeten worden. Dit kan door de voorbereidingsactiviteiten als resultaat op te vatten en te controleren op volledigheid.

In alle gevallen is het belangrijk het uiteindelijke resultaat te vergelijken met de gestelde doelen. In de hierboven beschreven fasering wordt aan het doel van de handeling dat gewicht toegekend, waar in de functionele benadering naar wordt gevraagd. Handelingstheorie en de functionele benadering zoals in het Job Competence Model, vertonen ook wat andere aspecten betreft veel raakvlakken: het contextualiseren van competenties, het onderscheid tussen routine en werken met kernproblemen, het belang van tacit-dimensie van competenties en het praktisch toepassen van kennis (in plaats van het bezitten van academische kennis).

Voor het construeren van een beoordelingsopdracht gericht op handelingsvaardigheden of competenties onderscheiden Blum c.s. (1995) een tweetal benaderingen: de handelingsgeoriënteerde benadering en de analytische benadering. De term analytisch van Blum c.s. komt overeen met de in de vorige paragraaf gebruikte term functionalistisch en niet met de term functioneel zoals door Mansfield en Mitchel omschreven.

Schema 6.5 *Handelingsgeoriënteerde en functionalistische benadering van competentiebeoordeling*



(Bron: Kloft en Maichle, 1995, p. 4)

In de functionalistische benadering zoals gedefinieerd door Blum c.s. beschikt iemand over beroepscompetentie wanneer hij of zij beschikt over de optelsom van afzonderlijke kennis, vaardigheden en bekwaamheden die noodzakelijk zijn om in typerende beroepssituaties adequaat te kunnen handelen en die tegelijkertijd beroepsmatige flexibiliteit garanderen. Binnen de functionalistische benadering worden afzonderlijke competenties geïdentificeerd en omgezet in opdrachten, waarmee de betreffende competentie beoordeeld kan worden. Het primaire doel in deze benadering is het vaststellen van de competenties die een zo breed mogelijk spectrum beslaan van de gestelde beroepsvereisten. Vervolgens is het de vraag hoe deze competenties in termen van beoordelingsopdrachten en beoordelingscriteria zijn te operationaliseren.

Het uitgangspunt voor de constructie van opgaven vanuit een functionalistisch perspectief is de volledigheid van de afzonderlijke competenties die voorwaardelijk geacht worden voor adequaat beroepsmatig functioneren.

In de handelingstheorie staat de samenhang tussen competenties onderling en tussen handeling en handelingencontext centraal. Het begrip ‘volledige handeling’ speelt een belangrijke rol in de handelingstheorie. Een volledige handeling bestaat uit ten minste:

- a) plannen
- b) uitvoeren
- c) controleren.

Deze handelingstheoretisch gefundeerde drieslag biedt mijns inziens een operationeel construct voor de leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties ⁵⁾. Eerder (hoofdstuk 5) is al geconstateerd dat de validiteit van beoordelen gebaat is bij congruentie tussen handelings(competentie) domein en beoordelingsmethode en dat (6.3) gecontextualiseerde en samenhangende handelingen een meer valide afspiegeling vormen van de beroepspraktijk dan gefragmenteerde contextloze competentie-aspecten. De volledige handeling brengt samenhang in beoordelingscriteria, omdat de criteria in hun authentieke handelingencontext worden geformuleerd. Met volledige handelingen kan daarenboven vorm gegeven worden aan de congruentie (zie hoofdstuk 7) tussen beroeps-handelingen en de beoordelingsprocedure. De beoordeling van individueel beroepsgedrag is meer valide als de interne structuur van de beoordelingsopdracht congruent is met de interne structuur van het betreffende handelingsdomein in de beroepspraktijk.

Eén van de karakteristieke eigenschappen van authentiek beoordelen is met andere woorden de realistische setting of een sterk op de beroepspraktijk lijkende simulatie, waarin de opdrachten moeten worden uitgevoerd. De taken en processen, evenals de beschikbare tijd en hulpbronnen zijn hierdoor gelijk of vergelijkbaar met die in de reële arbeidssituatie. Deze congruentie is uiteraard alleen te realiseren als ook de beoordelingsstandaard is gebaseerd op analyses van het handelingsverloop in de beroepspraktijk.

In de handelingstheorie wordt voor het realiseren van congruentie en samenhang tussen beroepspraktijk en kwalificatiecriteria veel belang gehecht aan de analyse van competenties die betrekking hebben op het hanteren van **kernproblemen** (Onstenk, 1997).

Kernproblemen

Kernproblemen doen zich in elke arbeidssituatie voor. Het zijn de problemen die voortkomen uit het feit dat in een specifieke arbeidssituatie de productieprocessen, organisatievormen, sociaal-culturele contexten en de belangen en

motieven van individuele medewerkers nooit spanningsvrij op elkaar zijn afgestemd.

Onstenk (1997, p. 77) omschrijft kernproblemen als kenmerkende en centrale beroepssituaties, waarin a) complexe problemen aangepakt moeten worden en b) rekening gehouden moet worden met de specificiteit van de situatie. 'Complexiteit' is in deze omschrijving het resultaat van het gelijktijdig herkennen en verwerken van informatie en tegenstrijdige belangen, het maken van keuzen en het verrichten van handelingen.

Kernproblemen bestaan uit authentieke beroepssituaties, waarin dilemma's in de toepassing van beschikbare vaardigheden en de afweging van verschillende belangen, tot een oplossing moeten worden gebracht. Ze verschijnen op het raakvlak van resultaten en processen enerzijds en de arbeidscontext anderzijds (zie schema 6.4). Op dat raakvlak kunnen zich paradoxale situaties afspelen en doen zich tegengestelde eisen voor (zorgvuldig èn snel; aandacht voor de patiënt èn tempo; klantgericht èn loyaal aan de organisatie). De individuele werknemer zal in dergelijke situaties adequate keuzen moeten maken, waarbij met deze contradicties rekening wordt gehouden en er tevens een resultaat wordt behaald dat aan de gestelde organisatiedoelen voldoet.

Kernproblemen treffen we aan in **professionele confrontaties**, de uiteenlopende situaties die zich voordoen in een bepaald beroeps- of functioneringsdomein (Kane, 1992). Ze variëren in termen van problemen, kenmerken van cliënten en contextvariabelen. Belang en relevantie van professionele confrontaties worden bepaald door de frequentie waarin ze voorkomen, hun kritische functie ten opzichte van het op te leveren product en de combinatie van frequentie en functie.

Nieuwenhuis (1991, p. 104-105) stelt dat methodes voor beroepanalyse erop gericht zouden moeten zijn om "dergelijke kernproblemen (die elementen van een functie, waarin het meest een beroep gedaan wordt op het toepassen van zowel domeinspecifieke alsook van strategische kennis en vaardigheden) te identificeren, zodat zij als basis kunnen dienen voor de planning en inrichting van beroepsgerichte curricula. Door kernproblemen als leidend principe te hanteren bij de vaststelling van curriculuminhouden wordt de complexiteit van arbeidssituaties de rode draad van een beroepsopleiding." Behalve bij de vaststelling van curriculuminhouden is het wellicht nog belangrijker om kernproblemen als 'leidend principe' te hanteren voor de analyse in het kader van de ontwikkeling van kwalificatiecriteria.

In schema 6.6 zijn de verschillende karakteristieken van functionele analyse en handelingstheorie samengevat. Daarbij worden de volgende vergelijkings-

dimensies gehanteerd: analyse object, analyse strategie, valideringsstrategie en de analyseresultaten.

Schema 6.6 Analysemodellen voor het ontwikkelen van kwalificatiecriteria en hun karakteristieken

karakteristieken	functionele analyse	handelingstheorie
object	Beroepsrollen, handelingsresultaten	gecontextualiseerde handelingen, structuren en processen, kernproblemen
strategie	kwantitatieve en kwalitatieve analyse	kwalitatieve analyse
validering	representativiteit en relevantie	relevantie
resultaten	technische vaardigheden en managementvaardigheden, transferabele vaardigheden, handelingsresultaten	handelingsprocessen, kerncompetenties, volledige handelingen, cognitieve handelingsstructuren

Uit het schema blijkt dat functionele analyse en handelingstheorie elkaar deels overlappen. Beide hanteren tenminste een kwalitatieve vorm van onderzoek bij het vaststellen van relevante kwalificatiecriteria. Het resultaat van een functionele analyse zijn verschillende gecontextualiseerde typen vaardigheden terwijl een handelingstheoretische analyse met name procesmatige informatie en onderliggende (cognitieve en kern)competenties oplevert.

Met name het Job Competence Model vertoont enerzijds kenmerken van het functionele model (de gecontextualiseerde regelvaardigheden) en de handelingstheorie (door alle fasen van beroepshandelingen in de analyse te betrekken). Samengevat luidt de conclusie dat in een functionele analyse met name vaardigheden, competenties en resultaten vastgesteld worden en dat vanuit de handelingstheorie de kaders (processen en kernvaardigheden) worden aangereikt waarbinnen de competenties gecontextualiseerd worden en hun relatieve gewicht (relevantie) verkrijgen.

6.5 Bestaande methoden voor het analyseren van beroepsarbeid

Functionele en handelingstheoretische analyses zijn beide gericht op de analyse van de arbeidsrealiteit. Beide maken gebruik van empirisch onderzoek. In deze paragraaf wordt de vraag gesteld, of binnen het conceptuele en methodologische kader van de functionele analyse en de handelingstheorie gebruik gemaakt kan worden van bestaande analyse- en onderzoekstechnieken. Hierbij kunnen we denken aan: Task Analysis, Job Task Inventory en Extended Information Search, Delphi methode, DACUM (Develop A CUrriculUM), Critical Incident Technique en Behavioural Event Interview en de bevraging van absolventen in het Combi-model. Veel van deze methoden worden ook ingezet voor het formuleren van onderwijsdoelstellingen (eindtermen).

In onderstaand schema zijn de belangrijkste karakteristieken van genoemde methoden samengevat vanuit het perspectief van criteria-ontwikkeling voor leerwegaafhankelijke beoordeling. Daarbij is een onderscheid gemaakt naar de bijdrage aan functionele respectievelijk aan handelingstheoretische informatie. De analysemethoden zijn uiteraard niet alleen inzetbaar binnen deze genoemde kaders. Het zijn 'slechts' strategieën voor het verzamelen van informatie. Het soort informatie dat verzameld wordt is afhankelijk van het conceptuele kader (functionalistisch, functioneel, handelingstheoretisch) waarbinnen de methoden worden ingezet.

Het schema is gebaseerd op reviews van Miller c.s. (1988), Willet en Hermann (1989), Brandsma, Nijhof en Kamphorst (1990), Patrick (1992), Brandsma (1993) en Wills (1994). Een uitgebreidere beschrijving van deze methoden is opgenomen in bijlage 6.2.

Schema 6.7 De bijdrage van bestaande analysemethoden aan functionele en handelingstheoretische informatie

	functionele informatie	handelingstheoretische informatie
Task analysis	gedetailleerde beschrijving van taken	---
Job-Task Inventory & Extended Information Search	gedetailleerde beschrijving van taken	interactieve competenties
Delphi	breedte van rollen, rolopvattingen, doelen	consensus over fasen in beroepshandelingen
DACUM	taakcategorieën, taken	persoonlijke kwaliteiten en beroepshouding
Critical Incident Technique	kernactiviteiten, managementvaardigheden	kritieke situaties, kerncompetenties, contextuele informatie
Behavioural Event Interview	ideeën en denkbeelden over kritische competenties van goede beroepsbeoefenaren versus denkbeelden van gemiddelde beroepsbeoefenaren over competent gedrag	kritieke situaties, betekenisverlenende kaders (denkbeelden en betekenissen over competent gedrag)
Combi-model	veranderingen in beroepsinhouden en -doelen	kernontwikkelingen in de beroepsinhoud

Willet en Hermann (1989) concluderen op basis van vergelijkend onderzoek naar drie verschillende analysetechnieken (Critical Incident Technique, DACUM, Extended Information Search) dat 94% van de door alle methoden gezamenlijk verkregen competenties toegeschreven kan worden aan een combinatie van de DACUM-methode en de Extended Information Search. Ze voegen daaraan toe dat uit ander onderzoek ook blijkt dat observatie van arbeidshandelingen plus interviews en competentie-interviews even effectief zijn.

De Critical Incident Technique blijkt van de door hen onderzochte methoden het minst bij te dragen aan de hoeveelheid competenties. Dit mag echter geen verwondering wekken, als we ons realiseren dat Extended Information Search

(en DACUM) vooral gericht zijn op een inventarisatie in de breedte van een competentiedomein.

Willet en Hermann beoordelen de onderzochte methoden dan ook niet vanuit een functioneel maar vanuit een functionalistisch perspectief. De representativiteit van de verschillende technische vaardigheden die in een bepaald domein vereist worden, staat in dit perspectief centraal. De Critical Incident Technique daarentegen is minder op representativiteit en meer op relevantie van bepaalde competenties gericht. Relevantie is niet zozeer een kwestie van dekking van alle verschillende competenties, maar het benoemen van de meest kritische kwaliteiten en kerncompetenties die vereist worden binnen een bepaald competentiedomein. De Critical Incident Technique kan zeker voor een functionele analyse en voor het ontdekken van relevante volledige handelingen wel degelijk geschikt zijn (Miller c.s., 1988). De meest effectieve wijze van beroepenanalyse bestaat volgens Willet en Hermann uit het hanteren van meervoudige methoden om de gehele range van mogelijke taken en competenties in beeld te brengen.

Vrijwel alle methoden verzamelen hun gegevens op basis van bevraging van beroepsbeoefenaren (Brandsma, Nijhof en Kamphorst, 1990). Dit kan ertoe leiden dat bestaande praktijken tot uitgangspunt worden genomen om toekomstige beroepsbeoefenaars te beoordelen. Dit kan leiden tot een conserverende in plaats van een pro-actieve functie van competentie-beoordeling.

Naast methoden die bestaande, gemiddelde praktijken van docenten weerspiegelen noemt Verloop (1993) in het kader van de analyse van het leraarschap twee benaderingen voor het vaststellen van beoordelingscriteria die meer pro-actief en op kwaliteitsverbetering zijn gericht: a) onderzoek naar effectief leraarsgedrag (vertoont de leraar dat gedrag, waarvan is gebleken dat het leidt tot betere leerlingprestaties?) en b) het laten vaststellen van criteria door een commissie van velddeskundigen. Het gaat dan om criteria op basis van een analyse van het handelen van 'excellente' docenten en van in de toekomst vereiste competenties. De vraag blijft echter in hoeverre de validiteit van criteria geweld aangedaan wordt als niet de huidige, empirisch vaststelbare beroepsvereisten, maar toekomstige en dus veronderstelde beroepsvereisten, de basis voor beoordelingscriteria gaan vormen.

Messick (1994, 1995) onderscheidt een zestal aspecten betreffende de constructvaliditeit van beoordelingscriteria: de relevantie, de representativiteit

en de technische kwaliteit van de criteria en de substantieve en structurerende aspecten. Met name de substantieve en structurerende aspecten zijn belangrijk voor het ontwikkelen van criteria vanuit een functionele en handelings-theoretische benadering. Het **substantieve** aspect verwijst naar relevante processen in het competentiedomein. Er moet een theoretische argumentatie ontwikkeld worden, waaruit blijkt dat in de ontwikkelde beoordelingstaken die processen zijn opgenomen die relevant zijn in het competentiedomein. Anderzijds gaat het om de beschikbaarheid van empirische gegevens, waaruit blijkt dat de kandidaten tijdens de beoordeling ook werkelijk geconfronteerd werden met deze binnen het competentiedomein relevante processen. In de functionele benadering betreft het task management, contingency management en job/role environment skills.

Het **structurerende** aspect verwijst naar modellen voor het scoren van competenties. Deze moeten consistent zijn met de processen, de wijze waarop handelingen zich manifesteren, binnen het competentiedomein. Dit impliceert dat er informatie beschikbaar moet zijn over het verloop van handelingsprocessen binnen het te beoordelen competentiedomein. In de handelingstheoretische benadering gaat het hierbij om informatie over het verloop van een volledige handeling.

Vanuit een beoordelingsperspectief zijn substantieve (de relevante processen) en structurerende (verloop van die processen) aspecten belangrijk. Geen van de analysemethoden uit schema 6.7 levert specifiek informatie over deze aspecten.

De conclusie die aan het overzicht van analysetechnieken (zie schema 6.7 en bijlage 6.2) verbonden kan worden, is dat geen enkele van de beschreven methoden informatie oplevert die de volle breedte van zowel een functionele als handelingstheoretische analyse bestrijkt.

6.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn enkele modellen beschreven voor de analyse van beroepscompetenties. Vanuit het perspectief van leerwegaafhankelijk beoordelen lijkt een combinatie van modellen ontleend aan de functionele analyse van beroepsarbeid en aan een handelingstheoretisch perspectief het meest relevant.

De analyse zou gericht moeten zijn op:

- a) de analyse van handelingsdoelen en beoogde handelingsresultaten,
- b) het proces van de volledige beroepshandeling.

- c) de vaststelling van kerncompetenties en volledige (cognitieve en handelings)competenties,
- d) het formuleren van gecontextualiseerde arbeids- en beroepsvereisten.

Dit vereist een analysestrategie die een relatief breed scala van competentie-aspecten dekt. Een meervoudige strategie bestaande uit een adequate mix van de in schema 6.7 genoemde methoden binnen het conceptuele kader van een functionele, respectievelijk handelingstheoretische benadering, lijkt het meest voor de hand te liggen. Het functionele en handelingstheoretische kader waarbinnen de methodenmix wordt toegepast leidt ertoe dat ook informatie over de substantieve (relevante processen) en structurerende (verloop van handelingsprocessen) aspecten van vereiste competenties verkregen wordt. Een dergelijke analyse kan de basis leggen voor een kwalificatiestandaard voor zowel leerwegaafhankelijke beoordeling, personeelsontwikkeling als voor opleidingsprogramma's.

Noten hoofdstuk 6

- 1) In Nederland wordt een onderscheid gemaakt tussen initieel en post-initieel beroepsonderwijs. Het initiële beroepsonderwijs heeft als doel brede en duurzame competenties en startkwalificaties te ontwikkelen, inclusief de competenties die nodig zijn om als burger in de samenleving te kunnen participeren en om als individu aan de eigen arbeidsmarkt-geschiktheid te kunnen werken. Het post-initiële beroepsonderwijs is specifiek en vaak functiegericht en gericht op verdere specialisatie en ontwikkeling. De overheid wordt verantwoordelijk geacht voor het initiële traject en de direct betrokkenen (individuen, werkgevers) voor het post-initiële traject.

Deze verdeling van verantwoordelijkheden veronderstelt dat er in het bedrijfsleven behoefte is aan mensen met alleen een initiële kwalificatie (breed, duurzaam). Waarschijnlijker is echter dat het bedrijfsleven behoefte heeft aan vakmensen met transfervermogen. Met andere woorden aan mensen die over specifieke beroepscompetenties beschikken en tegelijkertijd in staat zijn zich snel aan nieuwe eisen aan te passen. Het onderscheid initieel, post-initieel is wellicht vanuit beheersmatige en bekostigingsoverwegingen verklaarbaar. Vanuit het perspectief van een valide beoordelingsstandaard lijkt er weinig empirische evidentie voor een onderscheid tussen initiële en post-initiële competenties en kwalificatievereisten. Wel is het relevant om over niveau's van beroepsuitoefening te spreken. Dit levert echter een indeling op die van een geheel andere orde is dan initieel (breed, duurzaam, basiscompetenties, employable) versus post-initieel (gespecialiseerd, functie-gericht).

Samengevat: er bestaan in de arbeidsrealiteit geen initiële en post-initiële kwalificatievereisten, wel kwalificatie-eisen op verschillende niveau's en meer of minder functie-gerichte kwalificatievereisten. Dit laat evenwel onverlet dat het door de overheid bekostigde onderwijs en bredere cultuur-politieke doelstelling heeft dan alleen de voorbereiding op beroepsarbeid: burgerschapsvorming en doorstroming naar hogere vormen van onderwijs. Vermenging van deze doelstellingen vertroebelt de functie en bedreigt de validiteit van landelijke kwalificatiestandaarden. Ze werkt daarenboven negatief op de toegankelijkheid van certificatie-verwerving voor die groepen die niet willen of kunnen doorstromen naar hogere vormen van onderwijs.

- 2) Hoe belangrijk het aspect samenhang is voor niet alleen constructiviteit, maar ook voor het kiezen van een bij het beoordelingsdomein passende methode blijkt uit onderstaand voorbeeld.

Uit het schema (ontleend aan een conceptnotitie van een opleidingsinstituut in de zorgsector) wordt duidelijk dat het gebruik van een taxonomie (in dit geval Romiszowski) leidt tot:

- a) fragmentatie van competenties in een negental input-aspecten die in een authentieke situatie niet als zodanig voorkomen;
- b) het kiezen van beoordelingsmethoden op basis van een discutabele functionalistische indeling van competenties die leidt tot een even discutabele methodenrelevantie.

Taxonomie	Instrumenten
F (Feitelijke kennis) en B (Begripsmatige kennis, inzicht)	Schriftelijk en mondeling aan de hand van vragen
C (Cognitief)	Schriftelijk en mondeling aan de hand van vragen
P (Productieve vaardigheid) en R (Reproductieve vaardigheid)	(Schriftelijk) toepassen bestaande protocollen, procedures aan de hand van (praktijk)opdrachten
Pm (Psychomotorisch) en I (interactief) en R (Reactief)	Oefensituaties en/of de concrete praktijk

Overigens wijst Romiszowski (1981) ernaar dat de cellen in zijn 'skillschema' (zie F, B, C, P, R, Pm, I en R in het schema) niet als absolute, waterdichte compartimenten moeten worden opgevat. In alle activiteiten zijn alle typen 'skill-category' en alle typen 'knowledge content' aanwezig. Door de cellen uit Romiszowski's schema zo absoluut op te vatten en er afzonderlijke beoordelingsinstrumenten aan te koppelen, wordt geen recht gedaan aan Romiszowski's inzet van integratieve, op samenhang gerichte, cyclische procedures.

- 3) Het onderscheid in het SCANS-model tussen 'competencies' en 'qualifications' komt overeen met het onderscheid dat in de U.K. gemaakt wordt tussen GNVQ's (General National Vocational Qualifications) en de 'key-skills'.

- 4) In de categorisering van Borrety wordt daarentegen wel een op het toepassen van competenties gerichte dimensie genoemd: “Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken.” Van Zolingen lost de contextualiseringsproblematiek ten aanzien van sleutelkwalificaties op door te pleiten voor het vaststellen van sleutelkwalificaties per specifieke branche of bedrijfstak.
- 5) De ‘volledige handeling’ ligt ook ten grondslag aan de structurering van opleidingsmethodes. Met name in de Leittext-methode wordt gebruik gemaakt van de notie dat de ordening van arbeidshandelingen weerspiegeld moet worden, congruentie moet vertonen met de ordening van leerprocessen. De Leittext-methode bestaat uit een uitbreiding van de drieslag: plannen, uitvoeren en evalueren. Dit resulteert in de volgende fasering:
1. Informeren
 2. Plannen
 3. Beslissen
 4. Uitvoeren
 5. Controleren
 6. Evalueren
- (De Boer c.s., 1995)

7 Een model en een procedure voor leerweg-onafhankelijke beoordeling

7.1 Inleiding

In hoofdstuk 5 werd een aantal algemene validiteitseisen behandeld. Deze hadden met name betrekking op de transferwaarde en consequenties van beoordelingsresultaten. Beoordelen werd omschreven als een proces van bedrijfsvoering en van wegen en waarderen van bewijzen voor verworven competenties. In hoofdstuk 6 werd benadrukt dat een valide beoordeling staat of valt met de beschikbaarheid van een valide beoordelingsstandaard. Tegen deze achtergrond wordt in dit hoofdstuk een concrete uitwerking gegeven van een model en een procedure voor leerwegonafhankelijke beoordeling.

In het eerste deel van dit hoofdstuk wordt een experimenteel model gepresenteerd voor leerwegonafhankelijke beoordeling. In het model en de bijbehorende procedure ligt de nadruk op directe bruikbaarheid en op legitimatiemogelijkheden binnen de bestaande infrastructuur. Het model sluit aan op de bestaande wetgeving (WEB) en de bestaande landelijke kwalificatiestandaarden. Bruikbaarheid en acceptatie blijken in het kader van deze studie belangrijke aspecten van validiteit. De pilots waarin het model c.q. de procedure experimenteel is toegepast (hoofdstuk 8), worden in het tweede deel van deze studie geëvalueerd (hoofdstuk 9).

Beoordelen van competenties wordt in dit model opgevat als het beoordelen van competentiebewijzen. Het verzamelen van bewijzen kan op uiteenlopende wijze vorm krijgen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op een aantal kwaliteitseisen die samenhangen met de gekozen procedure en methoden. Vervolgens wordt een aantal reeds gehanteerde beoordelingsprocedures beschreven die relevant zijn voor het ontwikkelen van een leerweg-onafhankelijk systeem voor het erkennen van reeds verworven beroeps-competenties.

7.2 Het experimentele model

Door de al eerder genoemde Commissie Kwaliteiten Erkennen (EVK) (1994) werd een beoordelings**procedure** voorgesteld bestaande uit vijf stappen waarin verschillende beoordelings**instrumenten** worden gehanteerd.

1. Het verzamelen van informatie over competenties van een kandidaat in relatie tot één of enkele delen van de kwalificatiestructuur. Het kan hierbij gaan om een systematische beschrijving van ervaringen en daaraan gekoppelde competenties of om beschrijvingen van gevolgde cursussen. Als bewijs voor verworven kwalificaties zal deze informatie veelal aangevuld moeten worden met speciaal ontwikkelde vaardigheidstoetsen en opdrachten in reële of gesimuleerde werksituaties.
2. Het beoordelen of de getoonde competenties voldoen aan de standaard die geldt voor een bepaald element uit de vereiste of geboden kwalificatie.
3. Het besluit of de verzamelde bewijzen en het oordeel hierover voldoende zijn om te kunnen concluderen dat het betreffende individu de vereiste of geboden kwalificaties bezit.
4. Het besluit of aanvullende informatie is vereist, zodat ook aan die geboden kwalificaties kan worden voldaan die betrekking hebben op situaties die niet of zelden in de praktijk voorkomen.
5. Het besluit welke aanvullende kennis en vaardigheden moeten worden beoordeeld om te kunnen beslissen of de betreffende kandidaat ook in de volle breedte van een beroep kan functioneren. De Commissie EVK voegt hieraan toe dat men in de praktijk wellicht argumenten heeft om “wat meer pragmatisch te werk te gaan, zonder dat dit uiteraard ten koste gaat van de validiteit van het oordeel.” Hiermee lijkt de commissie te doelen op een model dat bestaat uit de volgende stappen:
 - a) betrokkenen demonstreren de verrichting in één context (op één plaats);
 - b) betrokkenen laten zien dat zij de principes en procedures die aan de verrichtingen ten grondslag liggen begrijpen;
 - c) betrokkenen laten zien dat zij weten hoe de verrichtingen in een andere situatie of met ander materiaal uitgevoerd zouden moeten worden.

De commissie wijst er verder op dat de keuze van een beoordelingsmodel afhangt van de **aard** van de standaarden en van de **haalbaarheid** van een procedure. Feitelijk betekent dit dat er binnen elke bedrijfstak gezocht zal worden naar een specifiek voor die bedrijfstak adequate en niet op de laatste plaats betaalbare aanpak. Dat dit consequenties heeft voor

transfermogelijkheden van de ene naar de andere bedrijfstak spreekt voor zich.

In deze studie is voortgebouwd op de voorstellen van genoemde Commissie en op een al eerder uitgevoerd vooronderzoek naar mogelijke instrumenten voor het beoordelen van informeel of elders verworven competenties (Klarus, 1993).

Voor het te ontwikkelen beoordelingsmodel zijn de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- **Beoordeling van competenties:** gericht op het doelmatig kunnen functioneren in een specifiek omschreven beroepspraktijk. De beoordelingscriteria zijn conform een functionele en handelings-theoretische benadering ontleend aan de beroepspraktijk en de daarin vereiste competenties.
- **Leerwegaafhankelijke beoordeling:** de kandidaten hebben een heterogene leerbiografie. Zij ontwikkelen hun competenties op uiteenlopende wijze, zowel via incidenteel en gekaderd leren als in meer of minder bewust georganiseerde leertrajecten. Ook kandidaten die deelnemen aan een formele door de overheid bekostigde opleiding, moeten met hetzelfde instrumentarium beoordeeld kunnen worden. Dit betekent dat de criteria en beoordelingsvormen niet op één bepaald exclusief leertraject gericht zijn, maar gebaseerd worden op de competentie-eisen zoals de beroepspraktijk die stelt.
- **Geïntegreerd beoordelen:** in hoofdstuk 4 werd uiteengezet dat competenties verschijnen als handelingen waarin declaratieve, procedurele en conditionele kennis zijn geïntegreerd. Het toepassen van kennis impliceert de transfer van wat je weet en begrijpt naar verschillende arbeidssituaties of naar verschillende machines, voorwaarden en materialen. Fletcher (1992) vermeldt dat in verschillende exploratieve projecten bleek dat de aanwezigheid van ‘voorwaardelijke kennis en inzicht’ viel af te leiden uit beroepshandelingen. Met name vakdeskundigen in een bepaald competentiedomein blijken goed in staat deze voorwaardelijke competentie-aspecten vast te stellen.
- **Authentiek beoordelen:** het beoordelen met behulp van ‘work-samples’ of praktijkopdrachten is een vorm van authentieke beoordeling. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat het gaat om reële beroepstaken uit te voeren in een reële beroepssituatie. De beoordelingsvorm moet op deze authentieke praktijkuitvoering zijn toegesneden en tegelijkertijd

beoordeling mogelijk maken op basis van gestandaardiseerde kwalificatiecriteria.

- **Congruent beoordelen:** authentiek beoordelen stelt eisen aan de mate waarin de beoordeling congruent verloopt met het beroepsmatig handelen. In 6.4 is toegelicht dat beroepsarbeid verloopt volgens de handelingsvolgorde: plannen, uitvoeren en evalueren/bijstellen. De praktijkopdrachten en de beoordelingsprocedure laten dezelfde handelingsvolgorde zien.
- **Valide en betrouwbaar beoordelen:** de in hoofdstuk 5 geformuleerde eisen ten aanzien van validiteit en betrouwbaarheid vormen het kwaliteitskader voor de ontwikkelde beoordelingsprocedure en -instrumenten. In 7.3 wordt expliciet stilgestaan bij deze kwaliteitseisen.
- **Bruikbaar en acceptabel:** een ook in de bestaande educatieve infrastructuur bruikbaar en acceptabel beoordelingsmodel. Bruikbaar en acceptabel voor certificerende instituten en met toegevoegde waarde voor de betrokken kandidaten. De resultaten van de beoordeling moeten, afhankelijk van de verworven competenties, kunnen leiden tot het verstrekken van (deel)certificaten en vrijstellingen in een leertraject.

7.2.1 De experimentele procedure op hoofdlijnen

Het experimentele model bestaat uit een drietal onderdelen.

1. Portfolio: in het portfolio worden de ervaringen geïnventariseerd die tot relevante competenties hebben geleid. Op basis van deze inventarisatie wordt een besluit genomen over de relevantie van het beoordelen van reeds verworven competenties en wordt gespecificeerd voor welke onderdelen van de verworven competenties een beoordelingsprocedure van belang is.

Het samenstellen van een portfolio is bedoeld om nauwkeurig in beeld te brengen welke competenties reeds zijn verworven zodat niet nodeloos gebruik wordt gemaakt van de beoordelingsprocedure terwijl op voorhand geconcludeerd had kunnen worden dat de verworven competenties niet voldoende relevant zijn. Dit voorkomt frustratie bij kandidaten en inefficiënt gebruik van mensen en middelen.

Een portfolio kan bewijzen van formeel verworven kwalificaties (certificaten en diploma's) bevatten, maar ook een beschrijving van ervaringen en eigen producten en commentaar van derden op de bewijsstukken in het portfolio. Het portfolio identificeert relevante relaties tussen de ervaring en de gespecificeerde kwalificaties waarvoor erkenning wordt gezocht. Behalve als eerste stap in en als voorbereiding op een

beoordelingsprocedure kan het portfolio ook gehanteerd worden als bewijsvoering voor reeds verworven competenties, dus als beoordelingsinstrument. In 7.3.2. wordt uitgebreider stilgestaan bij deze specifieke geruiksvorm.

2. Beoordelen van een volledige handeling (zie schema 6.7): de feitelijke beoordeling gebeurt op basis van een **praktijkopdracht** die door de kandidaat uitgevoerd moet worden in een realistische beroepscontext. Per branche, casu quo per beroepsdomein, worden op het niveau van deelkwalificaties de instrumenten (interviewvragenlijsten, observatie-checklists en scorelijsten) gespecificeerd.
Er wordt beoordeeld met behulp van een drietal instrumenten. Ten eerste wordt er een criteriumgericht interview gehouden over de wijze waarop de kandidaat een gegeven opdracht zal uitvoeren. In dit **interview** worden met name voorbereidings- en **planningsvaardigheden** van de kandidaat beoordeeld, inclusief de overwegingen die van belang zijn bij het maken van keuzes tijdens het voorbereiden van de uitvoering. Tijdens de interviews wordt gebruik gemaakt van voorgestructureerde vragenlijsten. In een **criteriumgericht** interview wordt op basis van gespecificeerde kwalificatiecriteria een gedetailleerde inventarisatie gemaakt van kwalificaties die binnen het beroepsdomein, waarop de criteria betrekking hebben relevant worden geacht. Vervolgens wordt de kandidaat beoordeeld met behulp van een **observatie-checklist** tijdens de uitvoering. Deze procesgerichte beoordeling kan daar waar relevant worden vervangen door of aangevuld met een **product- of resultaatbeoordeling**. Op de derde plaats volgt een criteriumgericht **interview** waarin het **reflecterend (transfer)vermogen** van de kandidaat centraal staat. In schema 7.1 is het prototype van de beoordelingsprocedure samengevat.
3. Adviseren over verdere competentie-ontwikkeling.

Schema 7.1 Een leerwegaafhankelijke procedure voor het beoordelen van beroepscompetenties

<i>Activiteiten</i>	<i>Doel</i>
I: Portfolio-ontwikkeling	inventariseren van competenties en van competentiebewijzen
II: Beoordelen:	erkennen/certificeren van verworven competenties
a. instrueren	helderheid verschaffen over de procedure; acceptatie vergroten; reduceren faalangst
b. planningsinterview (criteriumgericht)	beoordelen plannings- en methodische vaardigheden (procedurele, declaratieve en conditionele kennis)
c. observatie uitvoering (+ eventueel productbeoordeling)	beoordelen uitvoerings-praktische vaardigheden (vaktechnische, sociale, organisatorische vaardigheden, praktijkkennis) en/of product
d. reflectie-interview (criteriumgericht)	beoordelen reflecterende en transitievaardigheden (ook conditionele kennis)
e. concluderen	al dan niet toekennen van certificaten
III: Adviseren	verdere ontwikkeling van competenties

De verantwoordelijkheidsverdeling voor wat betreft de activiteiten wordt grotendeels bepaald door de infrastructuur waarbinnen de procedure wordt ingezet. Dit zal ook blijken uit de beschrijving van de experimentele pilots (hoofdstuk 8).

7.2.2 Portfolio-ontwikkeling

Met behulp van de portfolio-methode ¹⁾ wordt het resultaat van voorgaande leertrajecten boven tafel gehaald en omschreven in termen van competenties. Vervolgens worden bewijzen voor deze competenties verzameld. Het portfolio moet ertoe leiden dat de kandidaat meer inzicht ontwikkelt in zijn of haar eigen kwalificaties. Anderzijds moet het leiden tot een verantwoord advies over de competenties die in aanmerking komen voor erkenning. In de portfolio-methode wordt gebruik gemaakt van de deskundigheid van de cursist over zijn of haar eigen leer- en werkverleden. Er wordt uitvoerig en expliciet stil gestaan bij de waarde van ervaringen, hoe beperkt deze ook

mogen zijn. Het doel is: herkennen en vastleggen van de verworvenheden van cursisten.

Uitgangspunten portfolio-methode

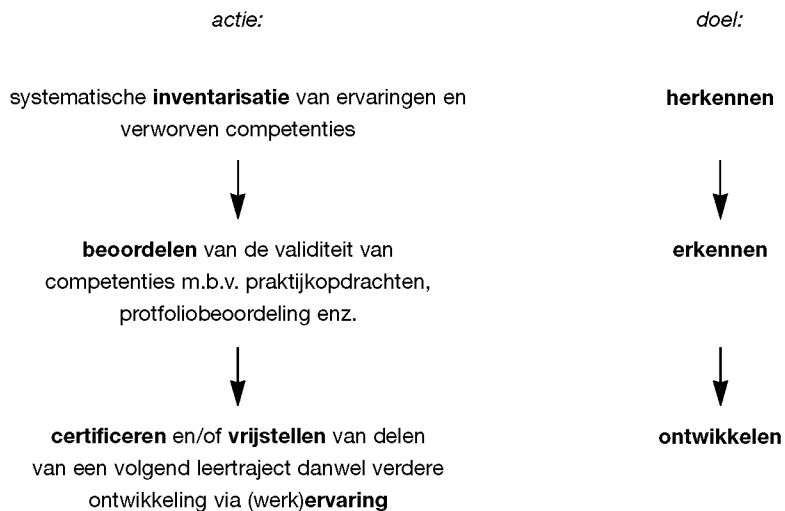
Centraal uitgangspunt van de methode, zoals gehanteerd in de experimentele pilots, is het profileren van competenties die tijdens incidenteel of gekaderd leren of via niet erkende cursussen en trainingen werden ontwikkeld.

De cursisten zijn ten principale eigenaar van hun eigen ontwikkelingsproces en zij worden aangesproken op het eigen vermogen tot reflecteren en kiezen. Zij verzamelen informatie over zichzelf op een hanteerbare en navolgbare wijze. Het uitgangspunt is dat cursisten als geen ander deskundig zijn, als het gaat om hun eigen ervaringen. Maar zij zullen in het algemeen moeite hebben om deze ervaringen uit te drukken in de door opleidingen en werkgevers gehanteerde competentiebegrippen en te vergelijken met kwalificatiecriteria. In het ontwikkelen van een portfolio zullen de cursisten hierbij ondersteund moeten worden.

Het portfolio wordt als voorbereiding op de specifieke EVK-beoordeling gehanteerd. Competenties worden boven tafel gehaald en herkend, maar niet erkend.

Of de gezochte bewijzen valide zijn en voldoen aan de gestelde kwalificatiecriteria, wordt niet door de portfoliobegeleider vastgesteld. Dit is de verantwoordelijkheid van een beoordelende- of examinerende instantie. Zodra er sprake is van het valideren van competentiebewijzen spreken we over beoordelen en in het verlengde daarvan van erkennen en certificeren. In schema 7.2 is de relatie weergegeven tussen herkennen, erkennen en ontwikkelen.

Schema 7.2



De inhoud van een portfolio

Een portfolio bestaat uit een beschrijving van ervaringen die relevant zijn voor het beroep waarvoor erkenning van competenties wordt gezocht. De relevantie van de ervaringen wordt onder meer afgeleid van kwalificatiecriteria, respectievelijk van de in taakprofielen en eindtermen beschreven vereisten.

Het portfolio biedt een overzichtelijke en betrouwbare weergave van de persoonlijke en beroepscompetenties en van bewijsstukken waaruit blijkt dat de portfolio-bezitter ook inderdaad beschikt over de vermelde competenties. Daarnaast bevat het portfolio een advies voor de onderdelen waarop een beoordelingsprocedure erkenning van verworven competenties zou kunnen geven en een plan voor verdere opleiding en scholing (zie schema 7.3). De inhoud van een portfolio kan worden geordend volgens een aantal contexten, waarbinnen ervaring werd opgedaan (werk, vrijwilligerswerk, werk in en om het huis, hobby's, opleiding en training) of volgens een categorisering naar soorten competentiebewijzen:

Ervaringsverslagen: de kandidaat beschrijft hierin de ervaring waaruit blijkt dat hij of zij daadwerkelijk in het betreffende domein bepaalde competenties heeft ontwikkeld.

Getuigschriften: verklaringen uit betrouwbare bron waarin de claim wordt onderbouwd dat een kandidaat over bepaalde competenties beschikt.

Ervaringsproducten: dit kunnen allerlei door de kandidaat gemaakte producten zijn waaruit blijkt dat deze tijdens de betreffende activiteiten competenties heeft ontwikkeld. Dit kunnen ook foto's en video-opnamen zijn.

Certificaten en cursusbeschrijvingen: reeds behaalde certificaten en beschrijvingen van gevolgde cursussen, ook van cursussen die niet met een certificaat zijn afgesloten.

Interviews en mondelinge beoordelingen: informatie uit gesprekken/ interviews van de beoordelaar met de kandidaat.

Toetsing: resultaten van aanvullende (praktijk)beoordeling en toetsing op onderdelen waarvoor bewijzen van verworven kwalificaties ontbreken en het perspectief op erkenning tegen het licht van de kwalificatiecriteria haalbaar lijkt.

Schema 7.3 De inhoud van een portfolio

1. Persoonlijke gegevens	
2. Samenvatting van de meest relevante (werk- en opleidings)ervaringen en bekwaamheden	
3. Overzicht van verworven kwalificaties	
4. Kwalificatiebewijzen, onderscheiden naar:	
<i>Directe bewijzen</i>	<i>Indirecte bewijzen</i>
Diploma's/certificaten op basis van kwalificatiestructuur	Niet formele certificaten; bewijzen van deelname aan cursussen;
Diploma's/certificaten op basis van diplomavergelijking	getuigschriften; beoordelingen van chefs; resultaten van tests en toetsen; zelf gemaakte werkstukken/ producten of beschrijvingen daarvan.
5. Individueel plan voor EVK, verdere scholing, werk	

Het portfolio is de eerste stap in de beoordelingsprocedure gericht op het formeel erkennen van de verworven competenties, hetzij in de vorm van vrijstellingen hetzij in de vorm van certificaten.

De methodiek voor portfolio-ontwikkeling en de daarbij behorende werkbladen zijn uitgebreid elders beschreven (Bom, Klarus en Nieskens 1997).

Rol portfolio-begeleiders

Om loyaliteitsconflicten te voorkomen is het raadzaam om de begeleiding bij het ontwikkelen van een portfolio los te koppelen van de verantwoordelijkheden van beoordelaars (Simosko 1993).

De portfolio-begeleiders zijn behulpzaam bij het inventariseren van ervaringen, het vaststellen op welke kwalificaties kan worden voortgebouwd en bij het zoeken van bewijzen voor die kwalificaties.

De portfolio-begeleiders brengen ook het onderscheid aan tussen directe en indirecte bewijzen. Hij of zij zorgt ervoor dat er zoveel mogelijk bewijs verzameld wordt en adviseert tevens over de vraag of het voor een specifieke cursist zinvol is om te proberen via een EVK-procedure indirecte bewijzen om te laten zetten in vrijstellingen of certificaten.

Toepassing

Met behulp van werkbladen en werkinstructies worden werk- en leerervaringen van cursisten geïnventariseerd. Vervolgens stelt de begeleiding in overleg met de cursist vast op welke ervaring hij of zij voort wil bouwen. De door de cursist gekozen 'meest relevante' ervaringen worden vergeleken met de kwalificatiecriteria, respectievelijk eindtermen. Het gebruik van eindtermen blijft noodzakelijk zolang de landelijke kwalificatiestructuur nog niet bestaat uit kwalificatiecriteria. In het voorgaande is al geconstateerd dat leerwegaafhankelijke beoordeling op basis van education driven criteria, zoals eindtermen, een contradictie is.

De vergelijking wordt door de begeleiders uitgevoerd en veronderstelt dat zij ingevoerd zijn in het hanteren van kwalificatiecriteria (respectievelijk eindtermen) uit de landelijke kwalificatiestructuur.

Daarna worden bewijzen gezocht waaruit blijkt dat de cursist ook daadwerkelijk beschikt over de beschreven competenties.

De informatie in het portfolio is en blijft het eigendom van de cursist. Dit betekent dat de cursist zelf besluit naderhand al dan niet bepaalde informatie uit het portfolio op te nemen of te verwijderen.

Voor de geschetste procedure moet een aantal instrumenten ontwikkeld worden. De daarbij gehanteerde uitgangspunten en kwaliteitseisen worden beschreven in bijlage 7.1.

7.2.3 Construeren van beoordelingsopdrachten

Het construeren van een opdracht voor het beoordelen van handelingsvaardigheden of competenties wordt door Blum c.s. (1995) onderscheiden in een tweetal benaderingen die in het voorgaande hoofdstuk ook aan de orde zijn geweest: de handelingsgeoriënteerde benadering en de functionele benadering.

In hoofdstuk 6 (schema 6.7) werden de beide benadering al vergeleken. De belangrijkste verschillen zijn dat in de handelingsgeoriënteerde benadering wordt uitgegaan van volledige beroepstypische handelingen die verlopen volgens een drietal fasen: plannen, uitvoeren en controleren. De functionele benadering is gericht op het benoemen van afzonderlijke competenties zoals vakkennis, vak- en regelvaardigheden en sleutelkwalificaties. Voor het ontwikkelen van beoordelings**criteria** zijn beide invalshoeken relevant. Voor het vormgeven van beoordelings**opdrachten** kiezen Blum c.s. echter voor de handelingstheoretische invalshoek.

Blum c.s. (1995) formuleerden de volgende principes voor het vormgeven van praktische handelingsgeoriënteerde beoordelingen:

- a. Het gaat om het beoordelen van een volledige handeling ('vollständige Handlung'). Dat wil zeggen dat een opdracht zo gestructureerd is dat alle fasen van een praktische beroepshandeling (plannen, uitvoeren en controleren) uitgevoerd kunnen worden.
- b. Theorie en praktijk worden op een geïntegreerde wijze beoordeeld, waarbij zowel de vakspecifieke als vakoverstijgende kwalificatievereisten aan de orde komen ('Ganzheitlichkeit').
- c. De kandidaat moet de mogelijkheid hebben naar eigen idee en goeddunk informatie te verzamelen en zelf oplossingsstrategieën te ontwikkelen ('Gestaltbarkeit'). Dit veronderstelt dat er in de opdracht vrije-keuze-ruimte is ingebouwd.
- d. Opdat er tegelijkertijd op verschillende vaardigheden, kennis en bekwaamheden een beroep zal worden gedaan, moeten de opdrachten voldoende complex zijn ('Mehrdimensional').

De op deze wijze vormgegeven praktijkbeoordelingen kunnen bestaan uit het vervaardigen van complexe opdrachten die zowel op conventionele wijze als

computerondersteund worden uitgevoerd. De uitvoering van de opdracht gebeurt overeenkomstig de handelingsvolgorde, zoals in de beroepspraktijk wordt gevolgd.

7.2.4 Beoordelen van volledige handelingen

Voor leerwegonafhankelijke beoordeling van verworven competenties zijn met name (combinaties van) instrumenten relevant, die gericht zijn op het beoordelen van handelingen en handelingsresultaten. In hoofdstuk 5 is vanuit validiteitsoverwegingen gepleit voor een methodenmix. Observatietechnieken hebben daarbij het primaat. Interviewtechnieken en productbeoordeling leveren aanvullend bewijsmateriaal op.

Voor leerwegonafhankelijke toetsing speelt het beoordelen van competenties op basis van authentiek handelen in de praktijk een centrale rol.

Bij authentiek beoordelen staat ten eerste de vraag centraal of een kandidaat adequaat kan functioneren in de beroepspraktijk. Toekomstig beroepsmatig gedrag blijkt goed voorspeld te kunnen worden door de kwaliteit van het huidige beroepsmatig gedrag. Dit geldt ook voor ontwikkelings- en transfervaardigheden. Op de tweede plaats zullen kandidaten de waarde van beroepscompetenties beter kunnen aantonen door het uitvoeren van opdrachten dan door het beantwoorden van (schriftelijke) vragen, tenzij in het betreffende beroepsdomein het beantwoorden van schriftelijke vragen een beroepsvereiste is.

Beoordelingsmethoden, waarbij complexe competenties gefragmenteerd worden in deelaspecten en ook als delen worden beoordeeld, ontkennen de interacties tussen competentie-aspecten en zijn, aldus Resnick & Resnick (1992), minder valide (zie hoofdstuk 6). Competentie is meer dan een optelsom van afzonderlijke aspecten: de integrale toepassing van verschillende vaardigheden.

Bij het beoordelen van beroepscompetenties is het vanuit het oogpunt van validiteit belangrijk deze samenhang als vertrekpunt te nemen (De Groot, 1974; Sternberg en Wagner, 1986; Simosko, 1993; Moss 1994; Hager, Conczy en Athanasou 1994; Wolf, 1995).

De integratie van cognitieve en handelingsvaardigheden vergroot eveneens de authenticiteit en congruentie van een beoordeling. Het ontleden van beroepscompetenties in verschillende competentie-aspecten (bijvoorbeeld in productieve en reproductieve vaardigheden) en vervolgens deze aspecten te vertalen in afzonderlijke indicatoren en predictoren voor adequaat

beroepsmatig handelen, verkleint daarentegen de mate van authenticiteit en congruentie.

Het beoordelen van deelvaardigheden leidt tot inzicht in deelcompetenties, niet tot inzicht in de mate van adequaat beroepsmatig functioneren in de reële beroepspraktijk.

Het authentiek beoordelen van competenties gebeurt in het hier gepresenteerde model door het beoordelen van volledige handelingen in de beroepspraktijk waarbij meerdere competentie-aspecten (cognitieve en handelingsvaardigheden) tegelijkertijd worden aangesproken. Dit kan onder meer door gebruik te maken van praktijkopdrachten of 'work-samples'. Messick (1994) wijst er echter op dat een te éénzijdige nadruk op arbeidsproeven, praktijkopdrachten, work-samples of andere vormen van gecontextualiseerde, authentieke beoordeling er ook toe kan leiden dat de validiteit juist in gevaar komt.

Als ervan uit wordt gegaan dat gedrag volledig door de context is bepaald dan leidt dit tot even zoveel vaardigheden als er contexten zijn. Dit leidt vervolgens tot een grote hoeveelheid opdrachten omdat er voor elke vaardigheid een specifieke beoordelingscontext vereist is. Met andere woorden: gecontextualiseerde beoordeling zou tot beperking van generalisatie leiden.

Daarnaast brengt het hanteren van een groot aantal of van te brede opdrachten tot het gevaar van construct-irrelevante methodenvariantie met zich mee. Het beoordelen van te veel opdrachten kan leiden tot een groot aantal verschillende beoordelingscontexten en voor deze contexten geëigende beoordelingsvormen. De grote variantie in methoden kan daardoor meer invloed op de beoordelingsresultaten krijgen dan de variantie in opdrachten. Toegevoegde methoden-variantie die niet vanuit het beoordelingsconstruct vereist wordt, is, aldus Messick, een gevaar voor validiteit. Het aantal opdrachten moet worden bepaald door overwegingen die met de dekking van het construct te maken hebben: toename van het aantal methoden leidt niet automatisch tot een betere dekking. Wat Messick betreft is het niet de vraag of complexe vaardigheden uiteengegafeld moeten worden in apart te beoordelen componenten, maar of in het beoordelingsconstruct het aspect complexiteit voldoende is opgenomen of is ondergerepresenteerd. Door ervoor te zorgen dat vereisten ten aanzien van complexiteit wel in de beoordelingscriteria en in de scoring worden opgenomen, zou ook een aspect zoals complexiteit als uitgangspunt voor beoordeling kunnen dienen.

In Messicks optiek hoeven opdrachten niet gecontextualiseerd of authentiek te zijn als de te beoordelen competenties maar voldoende in het beoordelingsconstruct zijn opgenomen. Hij maakt echter niet duidelijk, hoe bijvoorbeeld een competentie als 'kunnen hanteren van complexe situaties' in een niet gecontextualiseerde, niet authentieke opdracht vorm kan krijgen. Het begrip complexiteit is immers per definitie contextgebonden. Een optelsom van constructen zoals: overzicht hebben, wendbaarheid en zelfstandigheid, hoeven in hun gezamenlijkheid nog niets te zeggen over het kunnen opereren in een complexe situatie. Bijvoorbeeld omdat het bezit van vakdeskundigheid in het betreffende domein de doorslag geeft in het kunnen opereren in deze complexe situatie. Het aspect complexiteit leent zich er kortom niet voor gerepresenteerd te worden in één of meerdere afzonderlijke constructen. Er zal, in Messicks terminologie, altijd sprake blijven van onvoldoende dekking van het construct zolang de competentie: adequaat kunnen handelen in een complexe situatie, wordt geoperationaliseerd in termen van deelvaardigheids- of persoonseigenschappen.

Procedures, waarin het praktische handelen van kandidaten het beoordelingsobject vormt, laten de kandidaten meer ruimte in het interpreteren en wellicht het ontwerpen en plannen van taken. Dit resulteert in (een toename van het aantal onbeheersbare) variabelen, die daarenboven elk voor zich weer van complexe aard zijn. De taken en dus de handelingen reflecteren een samenhangend geheel van meervoudige vaardigheden en kennis. De beoordeling van competenties als een geheel van demonstreerbare kennis en vaardigheden vereist een andere methodologische aanpak dan de op deelaspecten en fragmenten gerichte klassieke psychometrie (zie ook hoofdstuk 5). Een aanpak waarbinnen intersubjectiviteit (De Groot, 1974) tussen beoordelaars een belangrijke rol speelt.

In de hermeneutische benadering, zoals verwoord door Moss (1994), vormt de complexiteit van het (beroepsmatig) handelen het uitgangspunt. In het beoordelen en interpreteren van beroepscompetenties gaat Moss uit van een dialectische relatie tussen afzonderlijke competentiedelen en de competentie zoals deze zich manifesteert in haar volledige werkelijkheid.

Moss wijst op een drietal kenmerken van een hermeneutische beoordelingsmethodologie:

1. De methodologie is gericht op het realiseren van een relatief objectieve en correcte interpretatie van (de resultaten van) handelingen. Hierbij zorgen de doelen van de competentiebeoordeling en van de beoordelingscriteria ervoor dat de beoordelaar zijn of haar vooroordelen op de achtergrond of ‘tussen haakjes’ weet te zetten.
2. Vooroordelen en voorkennis van de beoordelaar zijn niet te voorkomen en zijn zelfs waardevol voor het interpreteren van een handelingsresultaat. Zonder voorkennis is immers begrip, inzicht en interpretatie niet mogelijk. Waar het om gaat, is de verhouding tussen voorkennis en beoordeling richting te geven en te kaderen binnen de doelstelling van de beoordeling: het vergelijken van het waargenomen gedrag met de gestelde beoordelings- of kwalificatiecriteria. Voorkennis mag immers niet leiden tot vaststaande oordelen vooraf, oftewel tot vooroordelen.
3. Het hermeneutische beoordelingsmodel is erop uit om tussen beoordelaars en beoordeelde een vorm van communicatief handelen tot stand te brengen, gericht op het realiseren van overeenstemming en gedeeld begrip van de bij de beoordeling betrokkenen. Uitgangspunt daarbij is dat dit communicatieve handelen is gesitueerd in de leefwereld of handelingssituatie van die betrokkenen en niet in een situatie die voor één van die betrokkenen als vijandig of autoritair wordt ervaren. Bij het certificeren van aspirant-beroepsbeoefenaars (met als doel dat de gecertificeerde bepaalde rechten aan deze certificatie kan ontleen) heeft de samenleving aan de beoordelaar, plaatsvervangend, een bepaalde autoriteit verleend. Autoriteit waarmee de samenleving zichzelf tegen onterechte en tegen risico's veroorzakende certificering, wenst te beschermen.
Dit ideologiekritische aspect van de hermeneutische methodologie vormt desalniettemin een belangrijke kwaliteitseis die betrekking heeft op openheid, inzichtelijkheid, begrijpelijkheid en acceptatie van beoordelingsprocedure en resultaten.

Relatief of dichotoom beoordelen

Volgens Hövels (1993) is er sprake van kwalificaties naar de mate waarin het individu in staat is, om handelend om te gaan met een min of meer afgebakende situatie, deze vorm te geven en te beheersen. ‘Naar de mate’ duidt op de relatieve aanwezigheid van competenties.

Hier staat tegenover dat er bij de beoordeling van resultaten van beroeps-handelingen wel sprake kan zijn van een dichotome beoordeling. Een produkt of resultaat is soms van dien aard dat het of wel of niet aan de eisen voldoet. De gevolgen van een relatieve, glijdende beoordelingsschaal kunnen soms zelfs fataal zijn. Bij een c.v.-installatie immers wordt geen genoeg genomen met 'een beetje dichte koppeling'.

In tegenstelling tot resultaatbeoordeling ligt er bij het toetsen van een competentie veelal geen absolute cesuur tussen wel of niet adequaat beroepsmatig handelen. Het leveren van bewijzen voor de stelling dat een kandidaat voldoet aan de vereiste criteria, beweegt zich met andere woorden tussen de uitersten van een relatieve en een dichotome beoordeling.

De kloof tussen **verschijningsvorm** van het handelen in een authentieke situatie en **weergave** door de beoordelaar in dichotome, dan wel relatieve scores, vormt voor competentiebeoordeling een wezenlijk probleem. Behalve door te streven naar een hoge (construct)validiteit van de criteria (zie hoofdstuk 6), wordt ook gepoogd deze kloof te dichten door te streven naar congruentie tussen beoordelingsdomein en beoordelingsvorm.

Congruentie tussen handelingspraktijk, beoordelingsaspecten en methoden

In de handelingstheorie worden arbeidsprocessen beschreven aan de hand van een bepaalde volgorde: plannen, uitvoeren en controleren (zie hoofdstuk 4). Deze handelingsvolgorde is tevens als uitgangspunt genomen voor de vormgeving van het beoordelingsmodel (zie schema 7.5).

Enerzijds omdat de beoordelingsaspecten aansluiten op de fasering van de taakuitoefening, hetgeen de beoordeling respectievelijk het scoren vergemakkelijkt. Anderzijds biedt het de mogelijkheid de beoordelingsaspecten congruent te laten verlopen met de beoordelingsvormen.

Schema 7.5 Congruentiemodel voor leerwegaafhankelijke beoordeling

<i>werk-/handelingsvolgorde</i>	<i>beoordelingsaspecten</i>	<i>beoordelingsmethode</i>
plannen	methodische competentie; planningsvaardigheden	criteriumgericht interview; beoordelen werkvoorbereiding
uitvoeren	uitvoerings/handelings- vaardigheden	observatie van proces en/of product of resultaat
evalueren/ bijstellen	reflectievaardigheden (transfer)	criteriumgericht interview; resultaat - beoordeling

(Klarus, 1997)

Samengevat.

De methodenmix die in de beoordelingsprocedure wordt gehanteerd bestaat uit:

- a) een portfolio als voorbereiding op de specifieke competentiebeoordeling
- b) een interview gericht op de kwaliteit van de planning van een opdracht
- c) observatie van het uitvoeren van volledige handelingen en
- d) een interview gericht op het reflecterend vermogen.

'Sign' en 'sample' benadering

Het beoordelen van afzonderlijke persoonsdimensies, persoonskenmerken of persoonseigenschappen enerzijds en authentiek beoordelen van handelingen en werkgedrag anderzijds wordt ook aangeduid met het onderscheid tussen respectievelijk 'sign'-benadering en 'sample'-benadering (Mischel, 1968; Wernimont en Campbell, 1968; Smith, 1991).

In de signbenadering wordt via het meten van persoonlijke eigenschappen (signs) een voorspelling gedaan over het functioneren in een toekomstige

beroepspraktijk, waarin die eigenschappen naar alle waarschijnlijkheid een rol zullen spelen. In een sample-benadering vormen de beoordelingsopdrachten (samples) een valide (relevante en representatieve) afspiegeling van de reële beroepspraktijk. Het gedrag van een kandidaat tijdens het uitvoeren van deze opdrachten wordt geacht voorspellend te zijn voor het gedrag dat hij of zij in vergelijkbare situaties vertoont.

In de sign-benadering gaat het er ten eerste om vast te stellen welke **psychologische eigenschappen** bepalend zijn voor de kwaliteit van (toekomstig) werkgedrag. Deze eigenschappen, bijvoorbeeld intelligentie, worden vervolgens geoperationaliseerd in zogenoemde predictoren: bijvoorbeeld een intelligentietest. Men veronderstelt dat de scores op een predictor een indicatie (sign) geven voor de kwaliteit van (toekomstige) werkprestaties.

De achilleshiel van de sign-benadering is de valide vertaling van criteria voor goede werkprestaties in eigenschappen die op een betrouwbare wijze gemeten kunnen worden. Het vertalen van criteria voor toekomstig werkgedrag in eigenschappen impliceert het abstraheren van de concrete werkpraktijk. De sign-benadering kenmerkt zich dan ook door kwalificatie-aanduidingen op een algemeen, gedecontextualiseerd niveau: bijvoorbeeld intelligentie, motivatie, creativiteit, communicatief vermogen, initiatiefrijk zijn.

De vraag bij de voorspellende waarde van tests die het sign-principe hanteren is echter: voor wat zijn het goede voorspellers. De cognitieve aspecten die op basis van de sign-benadering worden gemeten, zijn slechts indirect aan de beroepspraktijk gerelateerd. Over succesvol handelen in reële beroepssituaties kunnen geen valide uitspraken worden gedaan. In de hier beoogde procedures staat juist de beoordeling centraal van de kwaliteit van competenties, van beroepshandelingen, zoals deze in de reële beroepspraktijk worden uitgevoerd.

In de sample-benadering wordt geen gebruik gemaakt van de omzetting van werkgedrag of beroepskwalificaties in algemene psychologische categorieën. De sample-benadering heeft wel voorspellende pretenties. Er wordt vanuit gegaan dat de kwaliteit van het **werkgedrag** in een beoordelingssituatie, zoals een arbeidsproef (work-sample), voorspellend is voor de kwaliteit van het handelen in de reële werksituatie waaraan de opdracht en de beoordelingscriteria werden ontleend. Work-sampling is gebaseerd op de directe en waarneembare overeenstemming tussen het gedrag in het te beoordelen

beroeps- of gedragsdomein (de criteriumsituatie) en het gedrag waartoe de beoordelingsopdracht (de predictorsituatie) uitnodigt.

Het gedrag in de beoordelingssituatie wordt geacht gegeneraliseerd te kunnen worden naar de werkelijke arbeidssituatie. De opdrachten worden aan de handelingspraktijk ontleend waarin de kandidaat in de toekomst moet gaan opereren. Het kan daarbij gaan om taken of deeltaken of om bepaalde aspecten van het beroepsmatig gedrag. Bijvoorbeeld het aspect communicatief vermogen van baliemedewerkers of het aspect zorgvuldigheid van een installatiemonteur. Een sample of praktijkopdracht bestaat dan uit het uitvoeren van de (deel)taak waarin met name communicatief vermogen of zorgvuldigheid wordt beoordeeld. Opdrachten kunnen ook bestaan uit volledige arbeidshandelingen, waarin de handeling gepland, uitgevoerd en (het resultaat) geëvalueerd moet worden.

De sign-benadering verwijst naar het deductief nomologische (DN) terwijl de sample-benadering aansluit op het domein-steekproef (DS) principe (Drenth, Thierry en De Wolff, 1992). De stabiliteit van een DN-benadering staat of valt met de kwaliteit van het eigenschapsbegrip (sign). De stabiliteit van een DS-benadering hangt af van de 'bestendige relatie' tussen gedrag en domein-conditie oftewel de mate, waarin een sample representatief en relevant is voor een specifiek competentiedomein.

Voor leerwegaafhankelijke beoordeling is met name de vraag relevant, welke benadering de meeste waarde heeft voor het beoordelen van verworven competenties die geacht worden te voldoen aan de eisen die de beroepspraktijk stelt. Met welke benadering verkrijgen we de meeste stabiliteit tussen de beoordelingssituatie en de eisen in de betreffende arbeidssituatie? Het domein-steekproef principe, de sample benadering, lijkt hier het meest op zijn plaats.

Er is onder beoordelingsexperts een algemene consensus aldus Wolf (1995), dat work-samples, simulaties en beoordeling tijdens het uitvoeren van een opdracht betere vormen voor het meten en voorspellen van beroepsmatig gedrag zijn, dan paper-and-pencil tests.

Vanwege hun sign-benadering worden eveneens veel vraagtekens gezet bij de waarde van psychologische tests voor het voorspellen van toekomstig beroepsmatig functioneren. Psychologische tests hanteren veelal een indirecte wijze van beoordelen. "Too often assessment systems take the same indirect approach to measuring and certifying candidates, and construct composite scales of indirect measures when in fact 'the best indicator of future performance is past performance'" (Wolf, *ibid.*, p. 44).

Het nadeel van een indirecte wijze van beoordelen betekent echter niet dat directe, authentieke beoordeling per definitie altijd de enige aanpak kan zijn. Het is denkbaar dat work-samples uit bijvoorbeeld overwegingen van veiligheid en kosten niet haalbaar zijn. Blijkt work-sampling niet mogelijk dan zijn simulaties die een zo realistisch mogelijke nabootsing zijn van de werkpraktijk een adequaat alternatief (Wolf, *ibid.*, p. 52).

Messick (1989) stelt bovendien dat de vraag of testcores geïnterpreteerd moeten worden als signs van een bepaald persoonlijkheidskenmerk, dan wel als samples van een inhoudelijk vaardigheidsdomein, of als een combinatie van beide, een vraag is die telkens opnieuw onderzocht moet worden. Het is niet op voorhand altijd duidelijk of een bepaalde score een uitdrukking is van een achterliggend, aan elk gedrag ten grondslag liggend persoonlijkheidskenmerk of achterliggende eigenschap. Het kernprobleem van de samplebenadering is ervoor te zorgen dat het gedrag tijdens beoordelingsopdrachten een afspiegeling is van het gedrag zoals de kandidaat zal vertonen in het reële domein: vaststellen van beoordelingsstandaarden (zie hoofdstuk 6) en ontwikkelen van beoordelingsopdrachten.

Leerwegaafhankelijke beoordeling van de kwaliteit van actuele en specifieke beroepsvaardigheden vertrekt vanuit het vaststellen van gewenst beroepsmatig gedrag in een bepaald functioneringsdomein. Dit gewenste gedrag wordt vertaald in een aantal voorbeeldmatige handelingssituaties die een valide steekproef of samenvatting vormen van het betreffende domein en gedrag oproepen dat voor de kwaliteit van het handelen in die situatie doorslaggevend is. Het doel van leerwegaafhankelijke beoordeling: onderzoeken of uit gedrag in de beoordelingssituatie een valide conclusie kan worden getrokken over de kwaliteit van toekomstig gedrag in het betreffende functioneringsdomein (de beroepspraktijk), impliceert een samplebenadering.

Dat met een praktijkopdracht geen algemene academische competenties of algemene persoonlijke eigenschappen worden gemeten, omdat het beoordelen per definitie contextgebonden plaatsvindt, is vanuit het perspectief van het erkennen van informeel verworven kwalificaties niet nadelig. In hoofdstuk 5 werd al gewezen op het feit dat niet de inhoudsvaliditeit, maar het streven naar efficiency vaak leidt tot de keuze voor het beoordelen van algemene academische kennis en vaardigheden. Kandidaten worden bij competentiebeoordeling echter beoordeeld op de kwaliteit van competenties die in een specifieke handelingssituatie werd ontwikkeld. Een

beoordeling van algemene contextloze competenties en eigenschappen zou te weinig recht doen aan de specifieke, op toepassing in praktische situaties gerichte, kwaliteit van deze ervaringen.

De conclusie die Wood trok uit een vergelijking van studies waarin de relatie tussen algemene academische vaardigheden en kwalificaties en beroepssucces centraal stond, onderstreept deze stelling:

“Educational qualifications have long been favoured as a strong sign of potential succes. It is believed that early academic endeavour must translate itself into later occupational endeavour. The absence of any compelling evidence in support of such a belief has done nothing to dampen it.”

(Wood, 1991, p. 217)

In de Verenigde Staten hangt de hernieuwde belangstelling voor de work-sample-benadering samen met het feit dat via een indirecte (sign-) vorm van beoordeling de kans op het discrimineren in selectieprocedures van bepaalde groepen groter is dan bij direct aan de beroepspraktijk gekoppelde beoordelingsvormen.

De relatie van predictoren met de feitelijke vereisten in beroepspraktijk is in een sign-benadering veel moeilijker aan te tonen dan met een min of meer authentieke beoordeling op basis van work-samples. In juridische procedures blijkt de aantoonbare en zichtbare relatie tussen criteria en indicatoren van de test en de feitelijk gestelde beroepsvereisten van doorslaggevend belang (Wigdor en Garner, 1982; Ridderbos, Algera en Kragt, 1995).

7.3 Alternatieve en aanvullende beoordelingsvormen

De in deze studie gehanteerde beoordelingsprocedure is een authentieke en op dialoog gerichte vorm van beoordeling. De procedure sluit andere vormen van bewijsvoering niet op voorhand uit. Twee daarvan zijn schriftelijke beoordeling en portfoliobeoordeling.

7.3.1 Schriftelijke beoordeling

Vanuit het oogpunt van generaliseerbaarheid van beoordelingsresultaten naar de reële beroepspraktijk zijn er veel kanttekeningen te plaatsen bij de validiteit van schriftelijke beoordeling van beroepsvaardigheden. De praktische omstandigheid dat een volledige dekking van het gehele handelingsdomein met authentieke toetsing erg kostbaar is, leidt er volgens Blum c.s. (1995) in een aantal situaties toe dat de schriftelijke toetsing toch gehanteerd blijft worden.

Naast financiële overwegingen zijn er echter ook een aantal meer inhoudelijke motieven om schriftelijke toetsing niet op voorhand uit te sluiten:

- a. Schriftelijke toetsing hoeft niet per se gericht te zijn op het toetsen van feitenkennis.
- b. Schriftelijke toetsing kan ook betrekking hebben op volledige handelingen.
- c. Schriftelijke toetsing doet altijd een beroep op leesvaardigheid, maar niet per se op schrijfvaardigheid.
- d. Beroepscompetenties vooronderstellen in een aantal gevallen leesvaardigheid. Leesvaardigheid kan betrekking hebben op het lezen van teksten, maar ook op het lezen van werktekeningen en schema's.
- e. Schriftelijke toetsen zijn zelden authentiek, maar in schriftelijke toetsen kan de arbeidsrealiteit tot op zekere hoogte wel gesimuleerd worden.

Ook al heeft een beoordelingsinstrument gebaseerd op authentieke beoordeling vanuit het oogpunt van transferwaarde de voorkeur toch zal vanwege de risico's aan een andere minder authentieke aanpak soms de voorkeur worden gegeven. Authentiek beoordelen kan, bijvoorbeeld in de procesindustrie, tot hoge afbreukrisico's en hoge kosten leiden. Ook kan het beoordelen van competenties te hoge veiligheidsrisico's met zich mee brengen.

De kosten van praktijkbeoordeling wegen in bepaalde situaties niet op tegen de baten die de beoordelingsresultaten opleveren. Naast simulatie kan schriftelijke toetsing, mits op beroepscompetenties gericht, een alternatief zijn. Het is denkbaar dat een schriftelijke beoordeling de hoeveelheid beoordelingen (observaties) in de beroepspraktijk tot een acceptabele omvang terug brengt, zonder dat de transferwaarde en generaliseerbaarheid van de beoordelingsresultaten in gevaar komen.

Het gaat dan met name om die handelingen, waarbij de uitvoering vooral een beroep doet op cognitieve vaardigheden en waarvan de kwaliteit van de resultaten gebonden is aan bepaalde regels. Bijvoorbeeld het archiveren van stukken, het beoordelen van een jaarbalans of het oplossen van een duidelijk omschreven probleem met een beperkt aantal oorzaken. Dit laatste betreft veelal gesloten problemen, dat wil zeggen problemen met een duidelijk omschreven beginsituatie ('Ist-Zustand'), een duidelijk omschreven eindsituatie ('Soll-Zustand') en een (voorlopig nog) onbekende oplossingsstrategie om van de begin- naar de eindsituatie te geraken.

Ook bepaalde algemene competenties als concentratievermogen, opmerkingsvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid zijn (voor een beperkt deel) met schriftelijke toetsen te beoordelen. Zo komen Blum en Hensgen (1995) tot de conclusie dat het uitvoeren van een opdracht in de sector administratie wel met schriftelijke praktijkgerichte toetsen is te beoordelen, omdat de handelingen in deze sector veelal ook schriftelijk worden uitgevoerd. In de metaalsector kan het uitvoeren van een opdracht daarentegen helemaal niet met een schriftelijke toets worden beoordeeld (Kloft en Maichle, 1995). Schriftelijke toetsen kunnen in het algemeen wel ingezet worden voor die elementen die te maken hebben met methodische vaardigheid: probleemoplossingsvaardigheden, planningsvaardigheden, analytisch vermogen en het kunnen leggen van relaties.

Omdat het bij competentiebeoordeling om praktijknabije vragen gaat, dient het aantal zuivere kennisvragen beperkt te zijn. Volgens Blum en Hensgen (1995) hoeven in praktijkgerichte schriftelijke toetsing feiten alleen maar herkend te kunnen worden. Het kunnen toepassen van feitenkennis wordt niet via schriftelijke opdrachten maar in een (authentieke) praktijkopdracht beoordeeld.

Een door het IBF (Institut für Bildungs Forschung) ontwikkeld beoordelingsmodel (Blum c.s., 1995) biedt aanknopingspunten voor schriftelijke toetsing met een relatief hoge authenticiteitswaarde. De door het IBF ontwikkelde strategie is praktijk-, proces- en outcomes-gericht. Ze is gebaseerd op het handelingstheoretische uitgangspunt dat in competenties kennis en handelen zijn geïntegreerd en ook op een geïntegreerde wijze moeten worden beoordeeld. De beoordelingsopdrachten bestaan uit realistische casuïstiek. Dit zijn meestal volledige beroepshandelingen of realistische beroepssituaties. De kandidaat krijgt als opdracht een handeling of situatie te analyseren en, afhankelijk van de aard van de opdracht, een probleemdiagnose te stellen, een oplossing aan te dragen of een alternatieve handelingsvolgorde te plannen.

Soms kunnen schriftelijke toetsen een authentieke praktijkbeoordeling vervangen. Vaker echter zullen schriftelijke toetsen gebruikt worden als aanvullend bewijs voor het beoordelen van verworven beroepscompetenties. De dekking van het te beoordelen domein kan worden vergroot als er naast praktijkopdrachten ook handelingsgerichte schriftelijke opdrachten worden gebruikt. De transferwaarde van resultaten wordt op deze wijze vergroot, de validiteit verbeterd, terwijl de kosten beperkt blijven.

7.3.2 Portfoliobeoordeling

Het verzamelen, ordenen en bundelen van bewijzen voor verworven competenties en kwalificaties wordt aangeduid met verschillende begrippen: dossiervorming, profiling, portfolio en learner report.

Het learner report is begin jaren '70 door De Groot voorgesteld als verruiming van de tot op dat moment gehanteerde beoordelingsvormen in het onderwijs (De Groot 1974; Van der Kamp en Oostwoud Wijdenes, 1982). Met een methode als het learner report zouden ook moeilijk meetbare leereffecten beoordeeld kunnen worden.

In het learner report beoordelen leerlingen zelf hun verworven competenties. Dit gebeurt met behulp van 'ik-heb-geleerd-dat ...' uitspraken of andere leereffectzinnen die door de kandidaten moeten worden afgemaakt. De Groot hanteert daarbij een onderscheid tussen a) het leren van regels versus het leren van uitzonderingen en b) het leren omtrent de wereld versus het leren aangaande jezelf.

In Nederland is het learner report toegepast in wat Van der Kamp en Oostwoud Wijdenes de 'moeilijk meetbare vormingsdoelen' noemen. Dit zijn vormingsdoelen die sterk individueel gekleurd zijn, van individu tot individu verschillen en veelal van fundamentele aard zijn, zoals het overwinnen van eigen onzekerheid, gevoel voor esthetiek, voorkeuren voor bepaalde muziek enz. In het algemeen zijn het leereffecten die niet door kennisvragen of door handelingsobservatie zijn te beoordelen.

Van der Kamp en Oostwoud Wijdenes bevelen het learner report aan voor diagnostische en exploratieve doeleinden. Omdat de validiteit van de resultaten van het learner report onduidelijk zijn, achten zij het niet geschikt voor selectieve doeleinden of voor het nemen van besluiten waaraan risico's zijn verbonden.

Werken met het learner report veronderstelt een duidelijk referentie-kader voor het interpreteren van de gegevens. Een dergelijk referentiekader kan bestaan uit criteria ontleend aan de landelijke kwalificatiestructuur.

Van der Kamp en Oostwoud Wijdenes achten het belangrijk veel zorg te besteden aan de presentatie (overzichtelijk en representatief) van het learner report. Het is opvallend dat deze, op het eerste gezicht vanzelfsprekende eis, expliciet geformuleerd wordt in het kader van zowel het learner report als het portfolio. De waarde van het learner report en het portfolio wordt wellicht voor een deel bepaald door het 'zwart op wit' zetten van leerervaringen en leereffecten. Door dit op een professionele manier te doen, wordt de acceptatie vergroot.

Het learner report heeft buiten het (kunstzinnige) vormingswerk weinig ingang gevonden. In de educatieve sector wordt, althans in het buitenland, wel reeds langer gebruik gemaakt van een methode van dossiervorming op basis van kwalificatiestandaarden: het portfolio of 'record of achievement'. Portfolio's kunnen worden gebruikt voor zowel het herkennen als voor het erkennen (certificeren) van competenties.

In een aantal Angelsaksische landen is ervaring opgedaan met het hanteren van het portfolio als beoordelingsinstrument voor het erkennen van competenties: portfolio-assessment (Crossland, 1991; Simosko, 1993). Het doel van portfolio-assessment is het erkennen van eerder verworven competenties. De erkenning gebeurt op basis van nationale standaarden. Portfolio's worden zowel door studenten gedurende de opleiding gemaakt met het oog op afsluiting, als tijdens workshops, die specifiek zijn gericht op het profileren en erkennen van verworven competenties.

In het beoordelingsproces worden de in het portfolio verzamelde bewijzen vergeleken met de criteria uit een algemene standaard: de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs.

Het beoordelen van de in het portfolio verzamelde informatie is een complexe aangelegenheid. Het type bewijzen dat geleverd wordt, kan uiteenlopen van zeer concreet en betrouwbaar tot bewijsstukken waarvan de betrouwbaarheid moeilijk is vast te stellen. Het proces van bewijsvoering en het beoordelen van bewijzen tegen vooraf gegeven criteria kunnen we opvatten als een 'judgemental' (Johnson en Blinkhorn, 1992) vorm van beoordelen. O'Grady (1991) noemt dit in navolging van Caudill 'fuzzy decision making'. Om de objectiviteit en validiteit van een dergelijk besluitvormingsproces te vergroten noemt O'Grady een aantal kritische kwaliteitsfactoren. Hoe beter de bewijzen tegemoetkomen aan deze factoren des te groter de evidentie en de kwaliteit van de bewijslasten, des te groter de objectiviteit en validiteit van de beoordelingsresultaten.

- a. **Authenticiteit** verwijst naar het vertrouwen dat een bewijs ook werkelijk een accurate representatie is van de ervaring en deskundigheid van de kandidaat.

De authenticiteit van bewijzen is voorwaardelijk voor alle andere eisen. Als aan de authenticiteit van bewijzen wordt getwijfeld, dan leidt dit tot een lagere waardering van de kwaliteit van de bewijsvoering in het algemeen.

- b. Aan de **actualiteitswaarde** moet ontleend kunnen worden dat bewijzen ook het huidige competentieniveau van de kandidaat weerspiegelen. Bewijzen van recente datum zullen veelal eerder aan deze vereiste voldoen dan bewijzen die van vroegere datum zijn. Dit hangt ook samen met de

aard van de competenties. Bepaalde competenties verouderen sneller dan andere.

- c. De **relevantie** van bewijzen betreft de mate waarin bewijzen de meest belangrijke elementen van een competentie dekken. Hoe specifiek de bewijzen voor de verworven competentie hoe relevanter het bewijs zal zijn.
- d. De **kwantiteit** van bewijzen heeft betrekking op bijvoorbeeld het aantal maanden of jaren ervaring in een bepaald competentiedomein of de hoeveelheid (niet geformaliseerde) trainingen en andere opleidingsactiviteiten waaraan is deelgenomen.
- e. Ook de **variatie** van contexten waarin ervaring werd opgedaan, verhoogt de evidentie van bewijzen. Hoe groter de variatie in handelings- en opleidingscontexten hoe groter de kans dat er (transferabele of transfer)competenties ontwikkeld zijn (zie ook hoofdstuk 4).

Teneinde een totaalbeoordeling van de kwaliteit van de bewijzen te verkrijgen, opteert O'Grady voor een weging van soorten bewijzen tegen de achtergrond van de hiervoor genoemde eisen ten aanzien van evidentie. De bewijzen worden geordend volgens de zes typen van competentiebewijzen: ervaringsverslagen, getuigschriften, ervaringsproducten, certificaten en cursusbeschrijvingen, observatie van het handelen en interviews. De bewijzen wordt vervolgens beoordeeld op hun evidentie met behulp van de hiervoor genoemde vijf factoren van evidentie. Hierbij is authenticiteit van doorslaggevende betekenis. Authenticiteit is immers een sine qua non voor alle bewijzen. Gezien het karakter van de beoordeling wordt er gescoord in algemene termen van goed, matig en slecht. Aan de andere vier factoren wordt een totaalscore toegekend (zie schema 7.4).

Schema 7.4 Fictief voorbeeld van een beoordelingsmatrix voor het vaststellen van de evidentie competentiebewijzen. (In de cellen zijn de waarderingen ingevuld voor de competentiebewijzen van een fictieve kandidaat)

	Factoren die de evidentie bepalen:				
	<i>authenticiteit</i>	<i>actualiteit</i>	<i>relevantie</i>	<i>kwantiteit</i>	<i>variatie</i>
<i>Categorieën:</i>					
ervaringsverslag	goed	matig	matig	matig	matig
getuigschriften	goed	goed	matig	goed	matig
ervaringsproducten	goed	matig	matig	matig	matig
certificaten/ cursusbeschrijvingen	goed	matig	matig	matig	goed
observatie van praktijkhandelen	matig	matig	matig	goed	matig
beoordelingsinterview	matig	matig	matig	goed	matig

De vraag is vervolgens of bovenstaande fictieve kandidaat voldoende bewijzen heeft kunnen verstrekken voor de geclaimde competentie. De authenticiteit van de bewijzen is over alle categorieën genomen goed. De andere evidentiefactoren zijn in het algemeen van matige kwaliteit. De bewijzen zijn dus authentiek maar bewijzen slechts in beperkte mate dat de kandidaat voldoet aan de kwalificatie-eisen. Op basis van deze gegevens zal de beoordelaar waarschijnlijk concluderen dat de kandidaat zeker kans maakt op erkenning van verworven competenties en besluiten tot een aanvullend interview of een aanvullende beoordeling. Een beoordeling bijvoorbeeld volgens de procedure die in het laatste deel van dit hoofdstuk wordt beschreven.

In het experimentele model dat is toegepast in de experimentele pilots is geen sprake van portfolio-beoordeling zoals hiervoor werd beschreven. De belangrijkste redenen om hiervan af te zien, zijn de huidige regelgeving ten aanzien van examinering en de acceptatie van de beoordelingsresultaten op basis van een portfolio door exameninstellingen. Deze zijn verantwoordelijk voor de externe legitimatie van examens, alsmede voor de kwaliteitscontrole daarop, binnen het kader van de landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs. Portfolio-beoordeling bleek, in tegenstelling tot het werken met gestandaardiseerde praktijkopdrachten, interview- en observatielijsten, voor de betrokken instelling nog te veel twijfels op te roepen ten aanzien van de betrouwbaarheid van de beoordelingsresultaten.

7.4 Kwaliteitseisen voor competentiebeoordeling

Het beoordelen van verworven competenties en het verstrekken van een certificaat kunnen we opvatten als een specifiek besluitvormingsproces. Een besluitvormingsproces waarin wordt vastgesteld of er voldoende bewijzen zijn dat de competenties van een bepaalde persoon voldoen aan bepaalde kwalificatiecriteria, c.q. aan de eisen uit de kwalificatiestandaard. Een besluitvormingsproces ook waaraan belangrijke individuele en maatschappelijke consequenties verbonden zijn: het erkennen van de kwaliteit van verworven beroepsvaardigheden.

Als we het begrip ‘judgemental’ letterlijk nemen is er overeenkomst met eisen die gehanteerd worden in de juridische bewijsvoering. Hierbij gaat het niet om het aspect van de omgekeerde bewijslast: iedereen is competent tenzij het tegendeel bewezen wordt. Wel om de regels die gehanteerd worden in het juridische proces van voorbereiding, argumentatie, afweging en besluitvorming.

In de rechtspraak is bijvoorbeeld sprake van ‘prima facie’-zaken. Hierbij wordt tegemoet gekomen aan de eisen voor bewijslast door bewijzen te leveren voor elk van de belangrijke elementen van de gestelde (schuld)vraag. Analooq hieraan moet voor het bewijzen van een bepaalde competentie op elke van de relevante competentie-elementen bewijsmateriaal geleverd worden. Geloofwaardigheid en compleetheid van het materiaal, geloofwaardigheid van de ‘getuigen’ respectievelijk van degene die het materiaal heeft opgesteld, de samenhang in de bewijsvoering en de overeenstemming op basis van ‘cross-examination’. (Rieke en O’Sillars, 1984).

Elk type bewijs, in welke situatie dan ook verkregen, zal echter aan een aantal kwaliteitseisen moeten voldoen. De kwaliteitseisen voor leerweg-onafhankelijke beoordeling hebben betrekking op de congruentie tussen handelings- en beoordelingsproces, de integratie van cognitie en handelen en het gebruik van authentieke vormen van beoordeling. Daarnaast gelden kwaliteitseisen die in het algemeen aan beoordeling en toetsing gesteld worden: de validiteit van de beoordelingsresultaten. Hiertoe rekende ik in hoofdstuk 5 zowel de kwaliteit van de beoordelingsstandaard, de betrouwbaarheid en de acceptatie van de beoordelingsresultaten, maar ook de bruikbaarheid en acceptatie van de procedure.

Bartram (1992) onderscheidt twee soorten bewijzen, 1) performance bewijzen en 2) cognitieve bewijzen, die in drie verschillende situaties

verkregen kunnen worden: op de werkplek, op een gesimuleerde werkplek of buiten de werkplek (zie schema 7.6).

Schema 7.6 Soorten bewijs en beoordelingssituaties. Voorbeeldmatig toegepast op één arbeidssituatie: werken als kok in een restaurantkeuken

	situaties waarin de bewijzen zijn verkregen:		
	<i>werkplek</i>	<i>gesimuleerde werkplek</i>	<i>buiten de werkplek</i>
<i>soorten bewijzen:</i>			
performance bewijzen: – procesbeoordeling – productbeoordeling	– uitvoeren van alle voorkomende werkzaamheden in de keuken – smaak, vorm en substantie van het gerecht – tempo	– het maken van één gerecht of menu. – smaak, vorm en substantie van het gerecht – tempo	– video-opnames en getuigschriften – foto's, receptuur, getuigschriften
cognitieve bewijzen – principes (weten waarom) – procedure (weten hoe) – praktijk (weten wat)	– interview over: a) waarom en wanneer koken, grillen, bakken b) handelingsvolgorde c) ingrediënten – nabespreking van	– interview over: a) waarom en wanneer koken, grillen, bakken b) handelingsvolgorde c) ingrediënten – schriftelijke toetsing	– interview over de geleverde producten en procesbewijzen – schriftelijke toetsing

De kwaliteit van de bewijzen hangt met name af van de kwaliteit van de criteria, van de beoordelingsmethode en van de beoordelaars. Het eerste kenmerk, de kwaliteit van de standaard, casu quo van de kwalificatiecriteria, is in hoofdstuk 6 en in 7.2.3 al behandeld. In de volgende paragraaf worden een aantal aspecten behandeld die specifiek betrekking hebben op de kwaliteit van de beoordelaars en van het in deze studie ontwikkelde beoordelings-instrumentarium.

7.4.1 Kwaliteit van methoden en beoordelaars

Valide beoordelingscriteria leiden niet vanzelf tot een valide beoordelingsresultaat. De validiteit van competentiebeoordeling hangt, evenals elke andere vorm van beoordeling af van de betrouwbaarheid van a) het beoordelings-instrument en b) van het beoordelaarsgedrag.

Voor het vellen van een zuiver oordeel zijn onder meer de volgende uitgangspunten relevant:

1. Gebruik beoordelingsmethoden die het beste in staat zijn competenties op een geïntegreerde manier te beoordelen (Hager, c.s., 1994). Competentie omvat kennis, begrip, probleemoplossings-vaardigheden, attitudes en ethiek. Geïntegreerde methoden beoordelen meerdere competentie-elementen tegelijkertijd. Bijvoorbeeld: het observeren van docent-gedrag in het schoollokaal kan gebruikt worden om een leerkracht zowel te beoordelen op management van de klas of groep, op kennis van het onderwezen onderwerp, op ethische principes als op programmering van de les.

Desondanks is het gevaarlijk om alles af te leiden uit observaties omdat professionals functioneren in veel verschillende contexten. Er zullen onvermijdelijk situaties zijn waarbij onafhankelijk van het handelen beoordeeld moeten worden.

2. Selecteer methoden die het meest direct en meest relevant zijn voor datgene wat beoordeeld moet worden.

Bijvoorbeeld wanneer diagnose-vaardigheden beoordeeld moeten worden, in de opleiding voor automonteurs observeren beoordelaars de uitvoering van een diagnose.

De interpretatie van circuit-schema's of een instructieset kan echter ook beoordeeld worden door middel van een schriftelijke toets. Om een volledige competentie te beoordelen zullen beide methoden gebruikt moeten worden.

De redenen voor een directe vorm van beoordeling zijn tweeledig, enerzijds om te verzekeren dat de leerinspanningen van lerenden goed gestuurd worden en anderzijds dat de beoordelingscriteria voor de lerenden duidelijk zijn. Uit de cognitieve psychologie (vgl. H. 4) wordt daarenboven duidelijk dat probleemoplossing context-specifiek is. Probleemoplossers vertrouwen meer op specifieke dan op algemene strategieën.

3. Gebruik een brede basis van diverse bewijzen (aanvullende bewijslast) om er competenties uit af te leiden.

Een mix van verschillende methoden levert de meest valide bewijzen voor verworven competenties. Hoe smaller de methodische basis des te minder beoordelingsresultaten zijn te generaliseren naar het uitvoeren van andere dan de beoordeelde taken. Bijvoorbeeld: schriftelijke toetsing zal voor de meeste beroepen en functies een te smalle basis vormen om er beroepscompetenties mee te kunnen vaststellen.

Betrouwbaarheid wordt in deze studie benaderd vanuit een judgemental benadering: wanneer zijn er voldoende bewijzen geleverd om tot de conclusie te kunnen komen dat competenties voldoen aan de kwalificatiecriteria. De waarde van de verzamelde bewijzen zal groter zijn naarmate de geloofwaardigheid van de bewijzen groter is en naarmate de bewijzen meer aspecten van de betreffende competentie dekken.

Wat betreft de betrouwbaarheid en geloofwaardigheid van bewijzen verwijst Bartram (1992) naar 'range statements' waaraan de bewijzen zouden moeten voldoen.

Er is voldoende bewijs dat een persoon beschikt over de competenties die in de kwalificatiecriteria genoemd worden, wanneer zowel de centrale of kerncompetenties als de breedte van het competentiedomein gedekt is.

Het gaat om zowel relevante als representatieve bewijzen voor verworven competenties (zie hoofdstuk 5).

Relevantie vereist bewijsmateriaal dat op de betreffende kerncompetenties betrekking heeft en representativiteit vereist bewijsmateriaal dat op alle competenties binnen een domein betrekking heeft. Dit leidt volgens Bartram enerzijds tot een beperkte hoeveelheid **noodzakelijke relevante bewijzen** die betrekking hebben op de 'critical class' van centrale of kerncompetenties. En anderzijds tot de noodzaak **genoeg representatieve bewijzen** te leveren die in voldoende mate de afzonderlijke competenties binnen het competentiedomein dekken.

De combinatie van zowel breedte- als diepte-eisen leidt volgens Bartram (ibid., p. 6-7) tot een 'combinatorial explosion'. Het volledig voldoen aan eisen van relevantie en representativiteit beide zou tot een erg intensieve en dure beoordelingsprocedure leiden.

Bartram gaat er hierbij echter vanuit dat de eisen die betrekking hebben op de dekking van het totale competentiedomein en de kerncompetenties van gelijk gewicht zijn voor het verkrijgen van een valide beoordeling. Dit is niet vanzelfsprekend. In hoofdstuk 6 is aan het belang van de volledigheid van kerncompetenties de voorkeur gegeven boven het opdelen van een competentiedomein in talrijke deel-activiteiten en deelvaardigheden. Door uit te gaan van het primaat van kerncompetenties wordt het mogelijk om beide, representativiteit en relevantie respectievelijk breedte en diepte, te combineren in praktijkopdrachten die zowel de noodzakelijke als voldoende bewijzen leveren voor verworven competenties ²⁾.

Voldoende bewijs kan worden gevonden door niet een op fragmentatie van competenties gerichte benadering te kiezen, maar competenties in hun reële context als uitgangspunt te nemen en gebruik te maken van work-samples.

Ervan uitgaande dat kwalificatiecriteria in de landelijke kwalificatiestructuur (voor het secundair beroepsonderwijs) zijn geformuleerd op het niveau van taken, kunnen voldoende **noodzakelijke relevante bewijzen** geleverd worden door beoordelingsopdrachten te formuleren die aansluiten bij de kernproblemen op het niveau van deze taken. Wat betreft het leveren van **voldoende representatieve bewijzen** kan gebruik worden gemaakt van volledige handelingen. Om een volledige handeling te kunnen uitvoeren worden meerdere competenties en competentie-aspecten tegelijkertijd aangesproken.

Voor de pilots in deze studie wordt gebruik gemaakt van de huidige kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs. In hoofdstuk 9 wordt ingegaan op de vraag of deze standaard voldoende informatie biedt over kernproblemen waaraan volledige handelingen zijn te ontleen.

7.4.2 Kwaliteit van de beoordelaar

De kwaliteit van gedragsobservatie en criterium- (of competentie) gerichte interviews wordt niet alleen bepaald door de kwaliteit van gestandaardiseerde interview en observatielijsten. Doorslaggevend is vaak de kwaliteit van (de intersubjectiviteit) van de beoordelaars (Frederiksen en Collins, 1996; Wolf, 1996). Dit betekent dat er specifiek aandacht moet worden besteed aan de training van vakinhoudelijke beoordelaars. Deze training is gericht op:

- a) het verwerven van inzicht in het beoordelingsconcept (authentiek geïntegreerd beoordelen van volledige handelingen op basis van gegeven kwalificatiecriteria);
- b) het leren hanteren van het instrumentarium;
- c) het vergroten van de intersubjectiviteit ten aanzien van het waarnemen, interpreteren en waarderen van en de beoordelingscriteria en de handelingen en handelingsresultaten van kandidaten. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van bijeenkomsten waarin de intercollegiale toetsing van beoordelingsresultaten centraal staat.

Vincent (1996) benadrukt dat het werken met gestructureerde interviews een sterk positief effect heeft op de validiteit van de resultaten van beoordelings-interviews. Naast de op het structureren van waarneming en interpretatie

gerichte interviewlijsten, draagt ook het kritisch kunnen reflecteren op de eigen waarneming bij aan de kwaliteit van de beoordelingsresultaten.

Het gebruik maken van en tegelijkertijd 'tussen haakjes' zetten van de eigen voorkennis en vooroordelen vereist specifieke competenties. Deze hebben volgens Moss (1994) met name betrekking op:

- a. inzicht en ervaring in het te beoordelen competentiedomein;
- b. inzicht in en het kunnen hanteren van de beoordelingscriteria;
- c. inzicht in de eigen voorkennis en de eigen (culturele) betekenisverlening voorzover deze betrekking heeft op de te beoordelen competenties en de betrokken kandidaten;
- d. kunnen communiceren met collega-beoordelaars over de eigen interpretaties van en de waarderingen die toegekend worden aan de beoordelingscriteria en het gedrag van de kandidaten;
- e. kunnen hanteren van de beoordelingsprocedure en het instrumentarium;
- f. effectief kunnen communiceren met kandidaten (in de voorbereiding op de procedure en over de beoordelingsresultaten).

Eén van de mogelijkheden om beoordelaars op hun taak voor te bereiden, bestaat uit het werken met een 'valkuilen-agenda' tijdens trainingen en werkbesprekingen.

De volgende 'valkuilen' (deels ontleend aan Simosko 1995) maken onderdeel uit van deze agenda:

Halo-effect: de beoordelaar veronderstelt dat, als één bewijsstuk goed of slecht is, alle andere bewijzen ook wel even goed of slecht zullen zijn.

Eerste-indruk: beoordelaar gebruikt de beoordelingsprocedure om zijn eerste indruk bevestigd te krijgen.

Contrast-effect: dit ontstaat als de resultaten van de beoordeling worden bepaald door de kandidaat met de voorgaande kandidaat te vergelijken, hetzij een goed of slecht presterende.

Stereo-typering: oordelen over een kandidaat gebaseerd op vooronderstelde eigenschappen van het individu en/of geleverde bewijzen.

Net-als-ik: als er een kandidaat of bewijs positief beoordeeld wordt, omdat de beoordelaar veel overeenkomst tussen de kandidaat en zichzelf ziet.

Meer gewicht aan positieve dan aan negatieve aspecten: dit kan optreden als de kandidaat positiever presteert dan de beoordelaar verwacht. Het kan ertoe leiden dat de beoordelaar gedurende de rest van de procedure irreële verwachtingen van de kandidaat blijft koesteren.

Experimenteer-effect: dit gebeurt als de kandidaat zich anders gaat gedragen, anders presteert dan verwacht, ten gevolge van de aanwezigheid van de beoordelaar. Dit zal bij elke beoordeling in zekere mate het geval zijn. Het betekent niet dat de prestaties van de kandidaat hierdoor onacceptabel zullen worden.

Gebrek aan richting: als het voor de beoordelaar niet duidelijk is wat deze moet beoordelen. De beoordelaars dienen op de hoogte te zijn van de criteria of de eindtermen en moeten op voorhand weten welk type competentie bewijzen gewenst is en op welk gedrag of antwoorden gelet moet worden.

Antwoorden op eigen vragen zoeken: gebeurt bij mondelinge beoordeling, met name als beoordelaars niet gewend zijn criteriumgericht te interviewen, niet bekend zijn met de standaarden of niet gewend zijn met volwassenen te werken.

Illusie van validiteit: als de beoordelaar een tevreden gevoel heeft over de beoordelingsactiviteit en dus denkt dat de beoordeling correct is. Dit kan komen doordat de beoordelaar het beoordelen leuk vindt of de kandidaat vooral sympathiek in plaats van competent vindt.

Discriminatie: wanneer de beoordelaar onterecht of oneerlijk oordelen velt als gevolg van ras, sekse, geloof, seksuele voorkeuren of handicaps. Eerlijke en gelijke kansen tijdens de beoordeling moeten gegarandeerd zijn.

Cumulatie van coulantheid (Römkens, 1995): dit gebeurt als de beoordelaar geen roet in het eten wil gooien in de carrière van de kandidaat. Bijvoorbeeld als de beoordelaar weet dat een bepaalde opdracht goed beoordeeld werd door een andere beoordelaar “waarom zou ik dan door dit onderdeel slecht te beoordelen de kandidaat dwars zitten?” Deze andere beoordelaar heeft wellicht om dezelfde reden de kandidaat niet negatief willen beoordelen.

Ontwikkeling beoordelen in plaats van verworven kwaliteiten: als de beoordelaar te veel aandacht aan de inspanning of vooruitgang van een kandidaat besteedt, in plaats van zijn/haar verworvenheden te vergelijken met de gegeven criteria.

Centrale tendentie en verhoudingsfouten: het is soms verleidelijk voor een beoordelaar om de kool en de geit te sparen. Beoordelingsschalen met een oneven aantal scoringsmogelijkheden lokken enerzijds dit ‘centrale tendentie’-gedrag uit, maar bieden anderzijds de mogelijkheid tot nuance. Een ander gevolg van het sparen van zowel de kool en de geit is het onwillekeurige streven naar hetzelfde aantal positieve als negatieve waarnemingen.

Kwaliteitseisen

Aan de beoordelaars worden de volgende kwaliteitseisen gesteld.

1. De beoordelaar kent de kwalificatie-eisen en beoordelingscriteria die betrekking hebben op de uit te voeren opdracht.
2. De beoordelaar is in staat de observatiechecklist en de vragenlijst te hanteren zoals is aangegeven in het begeleidende instructiemateriaal.
3. Daarnaast wordt ervan uitgegaan dat de beoordelaar de verschillende stappen (observeren en registreren, interpreteren, waarderen, concluderen en informeren) in de beoordelingsprocedure kan benoemen en in staat is deze stappen adequaat uit te voeren. De beoordelaar heeft inzicht in deze elementen van subjectieve beoordeling die een gevaar betekenen voor objectiviteit en betrouwbaarheid.
4. De beoordelaar is in staat een werksfeer te scheppen, waarbinnen de kandidaat zich op zijn of haar gemak voelt en zonder onnodige druk te voelen de opdracht uitvoert en het gesprek voert naar aanleiding van de vragenlijst. De beoordelaar helpt of hindert de kandidaat niet als deze de opdracht uitvoert.
5. De beoordelaar is zich ervan bewust dat verschillen in culturele achtergrond tussen beoordeelde en beoordelaar kunnen leiden tot een vertekende, onbetrouwbare beoordeling.
Deze beoordelaar kan reflecteren op zijn of haar eigen cultureel bepaalde wijze van waarnemen en interpreteren.

Beoordelaars die in hetzelfde beroepsdomein werkzaam zijn, kunnen door ervaringsuitwisseling en discussie hun intersubjectieve beoordeling aanscherpen. De ervaringsuitwisseling is erop gericht de criteria op dezelfde wijze te leren interpreteren, overeenstemming te bereiken over wat acceptabele bewijzen zijn en optimaal tegemoet te komen aan de belangen van individuele kandidaten. Hierbij krijgen effectiviteit en invoelingsvermogen bij elke kandidaat hetzelfde gewicht.

Daarnaast zijn er verschillende redenen om met beoordelaars uit andere disciplines en beroepssectoren van gedachten te wisselen. Kruisbestuiving kan nieuwe inzichten opleveren en andere probleem-oplossingsstrategieën. Beoordelaars uit vaktheoretische disciplines blijken door ervaringsuitwisseling een bredere visie en een meer creatieve benadering van bewijsvoering te ontwikkelen (Simosko, 1995).

7.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd een experimentele procedure voor leerweg-onafhankelijke beoordeling gepresenteerd met als belangrijkste karakteristieken:

- a. gericht op het beoordelen van competenties;
- b. authentieke beoordeling (sample-benadering) op basis van praktijkopdrachten;
- c. geïntegreerd beoordelen (theorie en praktijk; beoordelen van kennis door toepassen van kennis);
- d. criteriumgerelateerd (criteria ontleend aan een vooraf vastgestelde kwalificatiestandaard);
- e. er wordt veel belang gehecht aan de dialogische aspecten van het beoordelingsproces;
- f. als standaard wordt de landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs gehanteerd.

Bovendien wordt in het model uitgegaan van congruentie tussen het arbeidshandelingsproces en gehanteerde beoordelingsvormen: plannen - uitvoeren - evalueren/reflecteren.

De in deze studie ontwikkelde procedure bestaat uit:

- a) Portfolio-ontwikkeling.
- b) Beoordelingsopdrachten (uit te voeren in een authentieke arbeidssituatie).
- c) Interview gericht op planningsvaardigheden.
- d) Observatie van het handelen, c.q. van de uitvoering van de opdracht.
- e) Interview gericht op reflectievaardigheden.
- f) Advisering.

De beoordeling wordt uitgevoerd door in deze procedure getrainde en in het beoordelingsdomein actieve vakmensen en vakdocenten.

Deze procedure werd in verschillende pilotstudies (zie hoofdstuk 8) experimenteel toegepast.

In de procedure wordt een portfolio gehanteerd voor het inventariseren van ervaringen, casu quo van competenties. Van volledige portfolio-assessment is echter nog geen sprake. De kans op acceptatie van een portfolio-assessment aanpak werd bij de start van de experimentele pilots gering geacht. Temeer daar in de huidige praktijk in het beroepsonderwijs nog veel nadruk ligt op schriftelijke (multiple choice) beoordeling.

De beoordelingsresultaten moeten voldoen aan de kwaliteitseisen zoals deze in hoofdstuk 5 werden beschreven. Daartoe werd een aantal kwaliteitseisen

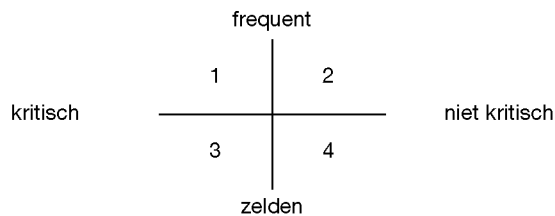
geformuleerd voor het ontwikkelen van beoordelingsopdrachten, interviewvragenlijsten en observatiechecklists (bijlage 7.1). In het gekozen beoordelingsmodel speelt intersubjectiviteit, en daarmee de persoonlijke kwaliteit van de beoordelaar een centrale rol. Leerwegaafhankelijk beoordelen veronderstelt een goed opgeleide beoordelaar met specifieke deskundigheid in het competentiedomein waarop de beoordeling betrekking heeft.

Noten hoofdstuk 7

- 1) Het in deze paragraaf beschreven Portfoliomodel is gebaseerd op het eerder door de auteur ontwikkelde AiR-Portfoliomodel (Klarus 1994; 1995).

In Nederland zijn er naast een aantal ROC's waar de in deze studie beschreven portfoliowerkwijze wordt gehanteerd, initiatieven in enkele lerarenopleidingen voor het werken met portfolio's als vorm van self-assessment en als begeleidingsinstrument. Enkele bedrijven gebruiken het portfolio als instrument in personeelsontwikkeling en loopbaanbegeleiding (Klarus en Nieskens, 1997).

- 2) Om de relevantie en representativiteit van competenties te bepalen kan onderstaand quadrant behulpzaam zijn. De activiteiten en de daarvoor vereiste competenties van een bepaalde taak of functie worden geplaatst binnen het quadrant.



Aan de competenties in quadrant 1 wordt de meeste aandacht besteed in termen van beoordelingsintensiteit (bijvoorbeeld authentieke beoordeling) terwijl in quadrant 4 de competenties genoemd worden die meer 'at face value' beoordeeld kunnen worden. In quadrant 3 zullen zich bijvoorbeeld competenties voordoen die wel beoordeeld moeten worden (bijvoorbeeld optreden bij calamiteiten) terwijl ze in de authentieke arbeidssituatie zelden voorkomen. Gesimuleerde beoordeling kan in dit geval een oplossing bieden. In quadrant 2 vallen bijvoorbeeld routinematige handelingen die ook al 'meegenomen' worden in de beoordeling van quadrant 1.

Bovenstaand schema kan ook een antwoord geven op de vraag wat de meest kostenbewuste vorm van beoordelen is. In feite wordt met het schema de toegevoegde waarde van elke beoordelingsvorm op het totaal van de validiteit in kaart gebracht.

8 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de praktijk: vijf pilotstudies

8.1 Inleiding

Het EVK-model, zoals beschreven in hoofdstuk 7, is toegepast in een aantal pilotstudies. Deze worden gepresenteerd in dit hoofdstuk. Het betreft pilots in verschillende sectoren en branches en in uiteenlopende (regionale) contexten. De vijf pilots leveren empirisch materiaal over:

- a) de mogelijkheid voor het invoeren van EVK, en van leerwegaafhankelijke beoordeling;
- b) concrete ervaringen met de toepassing van het experimentele model, de procedure en het instrumentarium;
- c) de maatschappelijke relevantie van het beoordelen en erkennen van hoe dan ook verworven competenties, respectievelijk van een systeem voor leerwegaafhankelijke beoordelingen.

Het empirische materiaal wordt in hoofdstuk 9 verder geanalyseerd op relevantie, acceptatie, bruikbaarheid en kwaliteit van het model.

De omzetting van een globale procedure voor leerwegaafhankelijke beoordeling naar een specifieke sector of branche en binnen een specifieke regionale infrastructuur staat centraal in alle pilots. De in deze studie gehanteerde onderzoeksmethode is een combinatie van construerend onderzoek (Wardekker, 1986) en van exemplarisch praktijkonderzoek (Doets, ongedateerd).

Het uitgangspunt daarbij is dat de uitvoerders van de procedure tevens nauw betrokken zijn bij de ontwikkeling, implementatie en evaluatie ervan. Op deze wijze kan optimaal tegemoet worden gekomen aan validiteitsaspecten zoals acceptatie, bruikbaarheid en consequenties van een bepaalde beoordelingsprocedure. Een nadeel van deze aanpak is dat er een vermenging optreedt in uitvoerende en evaluatieve rollen. De onderzoeker-ontwikkelaar had in de hier beschreven pilots de taak om met voldoende distantie zorg te dragen voor een kritische en verantwoorde evaluatie.

8.2 Vijf pilotstudies

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van een vijftal pilotstudies, te weten:

1. EVK in de kinderopvang (leidster kindercentra);
2. EVK in de metaalsector (verspanende technieken);
3. EVK in de detailhandel (verkoopmedewerker);
4. EVK in de lerarenopleiding (docent elektrotechniek);
5. EVK met behulp van portfolio-assessment (telecommunicatie).

De keuze voor deze vijf sectoren is ingegeven door overwegingen van representativiteit en haalbaarheid en door de mogelijkheden die door opdrachtgevers geboden werden. De pilotstudies werden uitgevoerd in zowel de technische sector, de zakelijke dienstverlening, de sociaal-pedagogische sector en in de onderwijssector. Qua niveau zijn de pilotstudies gespreid over de vijf niveaus van de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs.

De omvang en intensiteit van de verschillende pilots loopt sterk uiteen. Er is gekozen voor een breedte-strategie: meerdere branches en meerdere niveaus. Leerwegaafhankelijke beoordeling is immers niet alleen een voor Nederland relatief nieuw fenomeen, maar het betreft ook een systeem dat boven-sectoraal, landelijk moet kunnen functioneren, wil er sprake zijn van innovatie en acceptatie door betrokkenen binnen zowel de arbeids- als onderwijsorganisaties.

De keuze voor ontwikkelend onderzoek in meerdere pilots tegelijkertijd, leidde er in het kader van deze studie toe dat de aantallen respondenten en de hoeveelheid beoordelingsresultaten in de meeste pilots beperkt bleven. De meest intensieve toepassing en analyse vond plaats in de kinderopvang. Aan deze pilot worden de meeste data ontleend. De andere pilots zijn in kwantitatief opzicht wellicht minder interessant, maar leveren daarentegen wel veel informatie op over de organisatorische vormgeving, over gebruikers-eisen en over weerstanden tegen de invoering van EVK.

De onderzoeksresultaten leveren daarenboven inzicht op in de consequenties van leerwegaafhankelijk beoordelen en de mogelijkheden om een dergelijk model en bijbehorende procedures op brede schaal in te voeren.

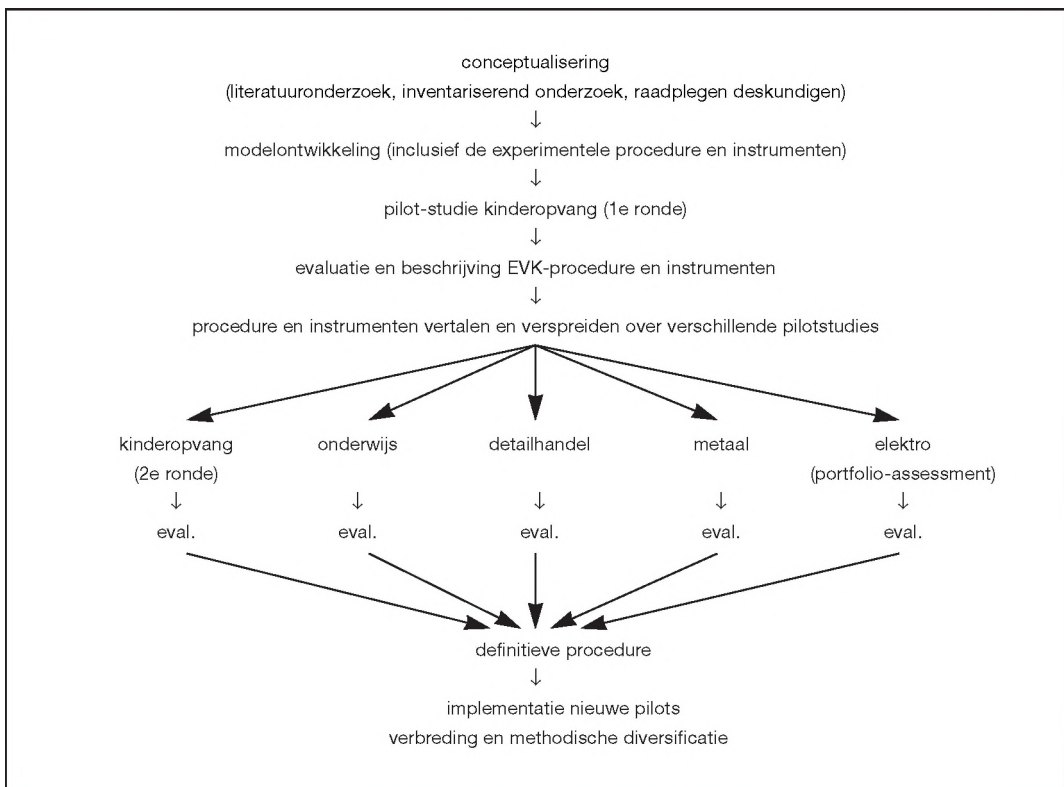
Innovatiestrategie

Innovaties worden sneller en met meer overtuiging geaccepteerd en de impact van innovatieprojecten blijkt groter als de directbetrokkenen een centrale rol spelen bij de adoptie van vernieuwingen (Van den Berg en

Vandenberghe, 1988; Fullan, 1993; Van den Berg c.s., 1997). In de pilots werd intensief met de directbetrokkenen samengewerkt. Naderhand is informatie verzameld over de waardering van de toekomstige gebruikersgroep voor de procedure (kandidaten, docenten en ontwikkelaars).

De pilots vormen, elk voor zich, een onderdeel van een breder CINOP-ontwikkelingsprogramma, gericht op het ontwikkelen van modellen en procedures voor het erkennen van hoe dan ook verworven competenties. De eerste drie pilots (kinderopvang, metaal en detailhandel) werden uitgevoerd onder de verantwoordelijkheid van een consortium van ROC's in Rijnmond, Limburg en Drenthe en CINOP en medegefinancierd vanuit de BVE-2000 regeling. Met behulp van pilotstudies worden het model uit hoofdstuk 7, de procedures en de instrumenten verder ontwikkeld, uitgeprobeerd en bijgesteld.

Schema 8.1 De gehanteerde onderzoeks- en ontwikkelstrategie



Onderzoek, waarin proces, product en implementatie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek nauw samenhangen en waarin de invloed van direct betrokkenen opgevat wordt als een mogelijkheid om de onderzoeksresultaten te verbeteren.

Bij construerend onderzoek gaat het om onderzoek in de uitvoeringspraktijk. Er is geen sprake van een laboratorium of gesimuleerde situatie.

Onderzoek, gericht op het ontwikkelen van innovaties geeft aanleiding tot een andere strategie voor het valideren van theorieën en concepten en levert andere mogelijkheden voor theorie-ontwikkeling dan beschrijvend onderzoek (Wardekker, 1986). Construerend onderzoek is niet primair gericht op het verzamelen van data teneinde een hypothese te kunnen bevestigen of te falsifiëren, maar op het ontwikkelen van handelingsalternatieven in de praktijksituatie zelf.

Exemplarisch praktijkonderzoek is volgens Doets (ongedateerd) een relevante strategie als de probleemstelling de volgende kenmerken vertoont:

- Het gaat om het vergroten van de handelingscompetentie van actoren, waarbij het met name gaat om 'hoe-vragen'. Bijvoorbeeld hoe (informeel of elders) verworven competenties beoordeeld en erkend kunnen worden.
- De vragen zijn altijd gebonden aan actoren, die bepaalde intenties willen realiseren. Dit betekent dat vooraf inzicht moet bestaan in de (mogelijke) gebruikersgroep, hun vragen, intenties en mogelijkheden.
- Er zijn voor de probleemstelling in de literatuur of in de betreffende praktijksituatie al bepaalde ideeën en uitwerkingen over de richting, waarin een oplossing moet worden gezocht. Er moet echter hoe dan ook bij ontwikkelingen in de praktijksituatie kunnen worden aangesloten. "Het aansluiten bij bestaande, zich ontwikkelende situaties heeft de voorkeur boven het creëren van kunstmatige proefsituaties" (Doets, p. 50). Een voorbeeld is het theoretische model (zie hoofdstuk 7) voor leerwegaafhankelijke beoordeling, dat in een aantal regionale pilotsituaties wordt getest, waarbij de activiteiten vooral gericht zijn op het ontwikkelen van een in de werksituatie bruikbaar instrumentarium.
- De laatste indicatie betreft de breedte van het praktijkveld. De door Doets geïntroduceerde toevoeging 'exemplarisch' wil zeggen dat het een mogelijk handelingsrepertoire betreft waarvan ook in andere, maar vergelijkbare situaties gebruik wordt gemaakt. Het gaat in deze studie bijvoorbeeld niet om het ontwikkelen van één beoordelingsprocedure voor één school of één landelijk orgaan voor het beroepsonderwijs. Het ontwikkelde model voor leerwegaafhankelijke toetsing moet voor

meerdere deelkwalificaties en in meerdere situaties (regio's, bedrijfstakken) hanteerbaar zijn.

8.3 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de kinderopvang

8.3.1 Context

In de pilot-studie EVK-Leidster Kindercentra (LKC) werkt een tweetal ROC's (Albeda en Zadkine) samen met het landelijk Orgaan voor de Verzorgende en Dienstverlenende Beroepen (OVDB).

Het EVK-LKC-project is het eerste experiment in Nederland met leerwegaafhankelijke toetsing van informeel verworven competenties. Er bestond bij aanvang van de pilot ook in deze sector nog weinig inzicht in de aanwezigheid van niet erkende maar wel relevante beroepscompetenties. Ervaringen uit de opleidingspraktijk leren dat relatief veel MDGO-studenten te kennen geven, dat een aantal delen van de opleiding voor hen een herhaling is van reeds aanwezige kennis en kunde.

Een belangrijk motief om een eerste pilot in de kinderopvang te starten, was gelegen in de constatering door betrokkenen, dat er in de zorg- en dienstverlenende sector een relatief groot aantal individuen is dat over relevante, maar niet erkende competenties voor de kwalificatie leidster kindercentra beschikt. Met andere woorden: er zouden in deze sector voldoende potentiële kandidaten kunnen zijn, waarvoor de EVK-procedure relevant is.

Een andere reden om de kinderopvang als sector te kiezen voor een eerste experiment, is dat in deze sector de kandidaten met informeel verworven competenties relatief eenvoudig zijn te traceren. Immers alle peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en instellingen voor buitenschoolse opvang zijn bekend. En dit is zeker het geval met de door de OVDB erkende leerbedrijven. In deze leerbedrijven zijn tevens praktijkbeoordelaars werkzaam die ervaring hebben met het begeleiden en beoordelen van leerlingen.

Deze praktijkbeoordelaars kennen de vrouwen, die gedurende langere tijd op vrijwillige basis werkzaam zijn in de kinderopvang. De kans is groot, dat deze vrouwen op informele basis, relatief veel competenties ontwikkelen.

De pilot-studie besloeg twee perioden, een eerste periode (oktober 1994 tot juli 1995) van ontwikkeling, implementatie en experimentele uitvoering en

een tweede periode (september 1995 tot juli 1996) van bijstelling en herhaalde toepassing.

In dit tijdsbestek moest het toetsinstrumentarium ontwikkeld worden, moest de regionale organisatie voor EVK-toetsing vorm krijgen en moesten de beoordelingen worden uitgevoerd. Daarenboven stonden de twee betrokken opleidingsinstituten voor de taak een leertraject op maat te ontwikkelen.

8.3.2 Doelgroep

De doelgroep van de EVK-LKC-pilot bestond uit vrouwen, die op vrijwillige basis of met een afroepcontract actief zijn in de kinderopvang, maar niet beschikken over de formele certificaten (diploma's) voor leidster kindercentra. Een aantal van deze vrouwen wil wel op professionele basis in de sector aan de slag. Het volgen van een reguliere opleiding is voor een deel van hen een te grote investering. Via de EVK-procedure zou de drempel tot het opleidingscircuit verlaagd kunnen worden.

Voor het specifieke experiment in de regio Rijnmond zijn de kandidaten benaderd via de leerbedrijven van de OVDB. Ten eerste geeft dit de meeste garantie op een goede samenwerking met de verantwoordelijken in die instellingen. En ten tweede bleek de OVDB bereid te investeren in het vergroten van de beoordelings(assessment)vaardigheden van de praktijkopleiders. In de EVK-procedure hangt de betrouwbaarheid van de beoordelingsresultaten voor een niet gering deel af van de kwaliteit van de beoordelaars.

8.3.3 Beoordelingscriteria

De beoordelingscriteria voor de EVK-LKC-beoordelingsprocedure zijn ontleend aan de eindtermen van de opleiding LKC uit 1995 ¹⁾.

Anders dan bij veel opleidingen zijn deze eindtermen niet per academisch schoolvak geformuleerd, maar per cluster van in de beroepspraktijk samenhangende relevante beroepstaken dan wel voor de beroepspraktijk relevante functioneringsdomeinen.

De deelkwalificaties of clusters zijn: 0) de beroepshouding, 1) de individuele ontwikkeling van het kind, 2) lichamelijke verzorging, 3) observatie en rapportage, 4) individuele begeleiding en groepsbegeleiding, 5) zorg voor leefruimten en spelmateriaal, 6) het aanbieden van individuele en groepsgerichte activiteiten, 7) omgaan met ouders, 8) intercultureel werken, 9) het begeleiden van kinderen met opvallend gedrag, 10) de werkorganisatie, 11) werken in teamverband.

De opleiding voor Leidster Kindercentra is thematisch gemoduleerd. De hierboven genoemde clusters of deelkwalificaties komen overeen met de thematische modules van de opleiding. Een positieve beoordeling voor een deelkwalificatie kan op deze wijze direct gekoppeld worden aan de vrijstelling voor een module.

De **beoordelingscriteria** werden ontleend aan de eindtermen zoals deze door de OVDB zijn geformuleerd in het *Totaalprogramma voor de initiële beroepsopleiding Leidster Kindercentra op voortgezet niveau*. De eindtermen zijn goedgekeurd door de minister van OCenW¹⁾.

De eindtermen van genoemde clusters of modules zijn gebaseerd op een door Breugel (1989) uitgevoerd beroepsprofielonderzoek in opdracht van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

Het **beroepsprofiel** bestaat uit een 16-tal taakgebieden. Voor elk taakgebied is een takenlijst ontwikkeld (zie bijlage 8.1).

De OVDB heeft op basis van de taakgebieden en takenlijsten de **eindtermen** voor het onderwijs geformuleerd. Deze eindtermen werden geaccordeerd door vertegenwoordigers uit het werkveld.

De op het beroepsprofiel gebaseerde eindtermen werden als uitgangspunt gehanteerd voor het formuleren van beoordelingscriteria. Immers alleen op basis van deze formele eindtermen is het mogelijk om (deel)kwalificaties, c.q. vrijstellingen te verstrekken.

Relatie eindtermen (kwalificatiecriteria) en beoordelingsinstrumentarium

In de huidige kwalificatiestructuur staat beschreven over welke deelkwalificaties een leidster kindercentra moet beschikken. Deze deelkwalificaties zijn uitgewerkt in eindtermen. Dit zijn de onderwijsdoelstellingen waarmee het onderwijs de opleiding vorm geeft, c.q. waaraan de afgestudeerden moeten voldoen. In de kwalificatiestructuur LKC wordt geen onderscheid gemaakt tussen leerwegafhankelijke en leerwegonafhankelijke beoordeling. Voor de pilot zijn de eindtermen (de onderwijsdoelen) gehanteerd als zijnde kwalificatiecriteria. Daarbij is in dit geval dus voorbijgegaan aan het onderscheid (hoofdstuk 2) tussen outcomes en input, respectievelijk industry en education-driven criteria. De reden hiervoor was een pragmatische. De kwalificatiestructuur LKC is de enige erkende standaard waarover we beschikken. Overigens zijn de eindtermen van de opleiding LKC binnen de beperkingen van een education-driven structuur, relatief sterk georiënteerd op de beroepspraktijk. De eindtermen van de opleiding LKC waren geordend volgens elf modules die elk een voor de praktijk relevant

cluster van activiteiten representeren. We kunnen dit karakteriseren als een thematische praktijkgerelateerde vorm van moduleren.

In het EVK-beoordelingsmodel is, uitgaande van de handelingspraktijk, wel congruent gewerkt volgens de handelingsaspecten: plannen, uitvoeren en reflecteren.

De combinatie van competentie-aspecten en kwalificatiecriteria (eindtermen) leidt tot een matrix met in de cellen de beoordelingscriteria per competentie-aspect, respectievelijk beoordelingsinstrument (zie schema 8.2). Dit leidde tot een beoordelingsprocedure waarbij per deelkwalificatie (module) een opdracht wordt geformuleerd. Per opdracht werden voor de beoordeling van betreffende planningsvaardigheden, uitvoeringsvaardigheden en reflectieve vaardigheden vragenlijsten en observatiechecklists ontwikkeld. De items van de vragenlijsten en checklists zijn gebaseerd op de landelijke eindtermen per deelkwalificatie, c.q. module.

Schema 8.2 *Het congruentiemodel en de formulering van beoordelingscriteria per module/deelkwalificatie*

competentie-aspecten	beoordelings-instrument	kwalificatie-criteria/eindtermen					
		a	b	c	d	e	enz
a. plannen	interview						
b. uitvoeren	observatie						
c. reflecteren	interview						

In de EVK-procedure voor leidster kindercentra werd per deelkwalificatie beoordeeld. In het geval van de LKC-opleiding loopt in de periode '95-'97 de clustering van modules parallel met die van de deelkwalificaties.

8.3.4 Beoordelingsprocedure

In de pilot voor de kinderopvang en voor de andere in dit hoofdstuk beschreven pilots werd gebruik gemaakt van het in hoofdstuk 7 beschreven model (zie schema 7.1). Per pilot werd het model toegespitst op de wensen van de branche en van de regionale samenwerkingspartners.

De beoordelingsprocedure zoals deze is gehanteerd in de EVK-LKC-pilot bestaat uit een vijftal stappen ²⁾:

1. De kandidaten maken met behulp van de regionale consultant van de OVDB een portfolio volgens de in hoofdstuk 7 beschreven aanpak. Op

- basis van het **portfolio** wordt besloten voor welke deelkwalificaties, respectievelijk modules van de opleiding, de kandidaat competenties heeft verworven die met een grote mate van zekerheid aan de gestelde criteria voldoen. Voor deze deelkwalificaties loont het, althans naar de indruk van de consulent, de moeite om een (EVK) beoordelingsprocedure te doen.
2. De kandidaat ontvangt vervolgens per deelkwalificatie een praktijkopdracht die zij in haar eigen praktijksituatie kan uitvoeren (zie bijlage 8.2).

Per deelkwalificatie (module) wordt een opdracht uitgevoerd. Per opdracht zijn alle kwalificatiecriteria (eindtermen) verwerkt als items in de betreffende vragenlijsten en observatiechecklists.

Voorafgaand aan de uitvoering van de opdracht vindt echter eerst een criteriumgericht interview plaats, waarin de kandidaat vertelt hoe zij de opdracht denkt aan te pakken. Op deze wijze wordt beoordeeld of de kandidaat de opdracht overziet en beschikt over **planningsvaardigheden**. Met behulp van een aantal vragen moet de kandidaat toelichten hoe, dat wil zeggen in welke handelingsvolgorde en volgens welke systematiek of opvatting de opdracht zal worden uitgevoerd (zie bijlage 8.3 voor een voorbeeld).
 3. Tijdens de uitvoering van de opdracht bekijkt de beoordelaar (de praktijkopleider van de kandidaat) met behulp van een observatiechecklist of de uitvoering voldoet aan de eisen die gesteld worden aan het **praktische beroepsmatige handelen**, waaronder het omzetten van planning in concreet handelen en resultaten (outcomes). De observatiechecklist bestaat uit een lijst met algemene criteria (zie bijlage 8.2 voor een voorbeeld). Dit is gebeurd omdat een te gedetailleerde en daardoor veelal lange lijst met observatie-items of criteria voor beoordelaars moeilijk hanteerbaar is. Daarnaast blijken globale criteria op het niveau van de totale toetsbetrouwbaarheid veelal niet minder betrouwbaar dan lijsten met gedetailleerde criteria (Van Luijk, 1994).
 4. Als de kandidaat voor beide vormen van praktijkbeoordeling voldoet aan de criteria, dan volgt een tweede criteriumgericht interview naar aanleiding van de uitgevoerde praktijkopdracht. Met behulp van een gestandaardiseerde vragenlijst wordt beoordeeld of de kandidaat voldoet aan eisen die aan het **reflectief vermogen** van een professionele beroepsbeoefenaar worden gesteld. Het gaat om het vermogen het eigen handelen van kritisch commentaar te voorzien, argumenten aan te dragen voor het waarom van bepaalde keuzes, te beargumenteren waarom bepaalde oplossingen of methoden in de ene beroepssituatie wel en in de

andere situatie minder goed werken en welke oplossingen in die andere situatie dan wèl adequaat zouden zijn. Dit zijn aspecten van transfervaardigheden (zie bijlage 8.4 voor een voorbeeld). Anders gezegd: de beoordelaars koppelen de algemene criteria aan de specifieke beroepscontext. Het interview vindt plaats buiten de eigen werksituatie en wordt afgenomen door een praktijkopleider uit een andere instelling dan die van de kandidaat en door een docent van de opleiding LKC.

Beide beoordelaars voeren als duo een gesprek met de kandidaat maar beoordelen de kandidaat onafhankelijk van elkaar op aparte scoreformulieren. Nadat het gesprek is afgerond, worden de scores vergeleken en wordt een besluit genomen over de vraag of de kandidaat voldoet aan de gestelde criteria.

5. Nadat de kandidaat ook in het interview heeft getoond te voldoen aan de beoordelingscriteria volgt erkenning van dat deel van de kwalificatie, respectievelijk vrijstelling voor dat onderdeel (de module) van de opleiding waarop de beoordeling betrekking had.

Ontwikkeling van de procedure

Het basismateriaal voor het ontwikkelen van de EVK-procedure en het beoordelingsinstrumentarium bestond uit het algemene model voor de ontwikkeling van een EVK-toetsprocedure (Klarus, 1994a, hoofdstuk 7), de eindtermen voor de opleiding Leidster Kindercentra en de bij deze opleiding behorende praktijk-, en eindopdrachten.

Het beoordelen van competenties veronderstelt dat er duidelijkheid is over wat bedoeld wordt met kwalificaties van de leidster kindercentra. In deze studie wordt voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria gebruik gemaakt van zowel het bestaande beroepsprofiel van leidster kindercentra als van de daarop gebaseerde eindtermen. De eindtermen zijn onderwijsdoelstellingen. Het zijn geen criteria voor het beoordelen van verworven beroepscompetenties³⁾. De eindtermen vormen echter wel de basis voor de beoordelingscriteria en beoordelingsopdrachten. De beschikbare eindtermen worden feitelijk 'terugvertaald' naar kwalificatiecriteria en vervolgens omgezet in beoordelingsopdrachten en beoordelingscriteria. De beroepsprofielen daarentegen zijn beschrijvend van aard. Voor het formuleren van beoordelingsopdrachten en -criteria is een extra bewerking noodzakelijk. Bij de vraag of de bestaande eindtermen geschikt zijn voor het formuleren van beoordelingsopdrachten en -criteria wordt in hoofdstuk 9 uitgebreid stilgestaan.

Voor het vertalen van de beroepsprofielen en eindtermen in beoordelingscriteria werd gebruik gemaakt van het congruentiemodel (zie hoofdstuk 7 en schema 8.2). De beoordeling is gericht op de drie fasen van een volledige handeling: planning, uitvoering en reflectie (controle).

1. Planningsvaardigheden: weten welke handelingen moeten worden verricht om de opdracht met goed resultaat uit te voeren.
2. Uitvoeringsvaardigheden: het omzetten van (methodische) kennis in adequaat handelen.
3. Reflectieve vaardigheden: elke beroepsbeoefenaar moet in staat zijn het eigen handelen van commentaar te voorzien en moet kunnen verantwoorden waarom gekozen oplossingen of werkmethoden per situatie verschillen. De mate waarin deze vaardigheid vereist wordt, zal per functioneringsniveau variëren.

Op basis van deze ingrediënten is voor de toetsontwikkelaars van de OVDB een algemene instructie voor het ontwikkelen van opdrachten en beoordelingsinstrumenten gemaakt, inclusief aanvullende richtlijnen per deelkwalificatie/module.

Onderstaande werkvolgorde bleek het meest effectief:

1. Formuleren opdracht.
2. Formuleren beoordelingscriteria.
3. Ontwikkelen observatiechecklist.
4. Ontwikkelen vragenlijst planning.
5. Ontwikkelen vragenlijst reflectie.

In de algemene instructie wordt aandacht besteed aan het schrijven van de opdracht, het formuleren van (de items voor) de observatiechecklist, het samenstellen van de vragenlijst die vooraf gaat aan het uitvoeren van de opdracht en de vragenlijst voor het beoordelingsinterview. Tevens worden er aanwijzingen gegeven voor de lay-out van de checklist en de vragenlijsten. Per module werden aanvullende richtlijnen verschaft waarmee keuzes kunnen worden gemaakt ten aanzien van de kwalificatie-aspecten, de vertaling ervan in opdrachten, beoordelingscriteria, checklist en vragenlijsten.

De instructie voor de item-ontwikkelaars is erop gericht om de opdracht en de items voor het 'interview planning', de observatiechecklist en het 'interview reflectie' direct te relateren aan reële beroepscontexten.

Per deelkwalificatie werd een cesuur bepaald, waarmee kan worden vastgesteld of een kandidaat al dan niet voldoet aan de gestelde eisen. Deze

cesuur is gebaseerd op een percentage te behalen positieve beoordelingen, respectievelijk positief dan wel negatief gescoorde items op de vragenlijsten of observatiechecklist ⁴⁾. Dit impliceert dat in de beoordelingsresultaten alle items even zwaar wegen. Bezien vanuit de in de voorgaande hoofdstukken beschreven visie is dit niet ideaal. Het is echter wel verklaarbaar. In de eindtermen die beschikbaar zijn, wordt geen onderscheid gemaakt tussen bijvoorbeeld kerncompetenties en aanvullende of extra competenties. Alle deelkwalificaties en kwalificatie-aspecten tellen even zwaar voor het verkrijgen van een diploma. Een empirische en legitieme basis voor weging is in de eindtermen niet aangegeven. Dit impliceert dat alle competentie-aspecten getoetst zouden moeten worden. Als kerncompetenties benoemd zijn is het mogelijk verantwoorde keuzes te maken ten aanzien van zowel de dekking in de breedte en in de diepte als ten aanzien van bruikbaarheid en kosten.

Bijstellingen

Na de eerste experimentele uitvoering bleek dat in de eerste ronde 12 van de 57 beoordelingen niet tot een erkenning leidde. Omdat juist het erkennen van competenties het doel is van deze EVK-procedure werden door de gebruikers vraagtekens gesteld bij het aantal van 12 afwijzingen.

Zowel de kandidaat, haar begeleidster en de consulent bespreken in het portfolio-gesprek of de ervaringen van de kandidaat tot competenties kunnen hebben geleid, die voldoen aan de gestelde eisen. De bedoeling is, dat daardoor de kans van slagen in de procedure zo groot mogelijk wordt. Door in het portfolio-gesprek nauwkeuriger de ervaringen te vergelijken met de kwalificatievereisten kan voorkomen worden dat kandidaten zonder succes een beroep op de procedure doen. Om de portfolio-gesprekken beter te laten verlopen, is gebruik gemaakt van een lijst met een samenvatting van de eindtermen. Met deze lijst is het mogelijk vorm te geven aan een criterium-gericht interview.

De structuur van de interviewlijsten en observatiechecklists werd aangepast op grond van de ervaringen in de pilot. De eerste versie volgde nog de structuur van de eindtermen uit de totaalprogramma's. Deze eindtermen zijn geformuleerd van algemeen naar bijzonder. Bij EVK-beoordelingen op basis van authentieke praktijkopdrachten verloopt de procedure juist van bijzonder naar algemeen. De werkelijke praktijksituatie is het uitgangspunt en op basis van die concrete situatie wordt gereflecteerd.

De ontwikkelde procedure is na de eerste ronde getoetst en akkoord bevonden door de centrale examencommissie van de OVDB. Hoewel een dergelijke goedkeuring in het perspectief van de WEB-regelgeving niet meer noodzakelijk is, leverde het wel de garantie dat de procedure ook in het kader van de externe legitimering door de exameninstelling geaccepteerd zou worden.

8.3.5 Uitvoering

EVK-toetsing vooronderstelt zowel de beschikbaarheid van landelijk gelegitimeerde beoordelingscriteria, een beoordelingsprocedure als een regionale infrastructuur. In de regio zijn immers èn de kandidaten èn de begeleiding èn de opleidingen aanwezig. De deelname van zowel de relevante regionale als landelijk actoren vormde vanaf de start een belangrijk uitgangspunt voor de pilots.

Een breed samengestelde werkgroep, bestaande uit vertegenwoordigers van de OVDB en de betrokken opleidingsinstituten, fungeerde als beleidsbepalend, zowel als probleemoplossend orgaan. Deze groep was verantwoordelijk voor het behalen van de projectdoelen en bepaalde tevens op welke wijze deze doelen gerealiseerd zouden moeten worden.

De taak van de onderzoeker-ontwikkelaar lag met name op het vlak van het aanleveren van modellen, procedures, het adviseren bij de implementatie en bij knelpunten, het evalueren van de resultaten en het aandragen van suggesties voor verbeteringen.

De coördinatie van het project lag bij één van de participerende ROC's. De verantwoordelijken voor de LKC-opleiding participeerden tevens in de werkgroep. Op deze wijze bleek het mogelijk zowel de directieleden en managementverantwoordelijken van de betrokken ROC's, het landelijk orgaan en de uitvoerende docenten en consultants snel en direct bij het project te betrekken.

Vorbereiding beoordelaars

De beoordelaars zijn door middel van twee studiedagen voorbereid op de beoordelingsprocedure. Eén studiedag voor praktijkbeoordelaars (OVDB-praktijkopleiders) die verantwoordelijk zijn voor de beoordeling met behulp van het 'interview planning' en de observatie van de praktijkuitvoering. Een andere studiedag voor docenten en onafhankelijke externe beoordelaars (OVDB-praktijkopleiders, niet zijnde de praktijkopleiders van de kandidaten) die verantwoordelijk zijn voor het afnemen van het 'interview reflectie'.

8.3.6 Resultaten

In de EVK-LKC-pilot werd het model twee keer toegepast bij twee groepen kandidaten. De resultaten worden beschreven op de volgende aspecten: Inschrijving en Uitval, Oorzaken van uitval, Karakteristiek van de kandidaten, Beoordelingsresultaten en tenslotte de Opleidingsresultaten. Relevante verschillen en overeenkomsten uit beide rondes worden op de komende pagina's expliciet aan de orde gesteld (zie ook: Klarus, 1996 en 1997a).

Inschrijving

In november 1994 zijn de OVDB-leerbedrijven in de kinderopvang schriftelijk geïnformeerd over de EVK-procedure. In totaal werden 300 leerbedrijven in de regio Rijnmond aangeschreven. Daarnaast zijn de OVDB-consulenten die regelmatig de leerbedrijven in deze sector bezoeken, mondeling geïnformeerd over de EVK-procedure.

In totaal 25 leerbedrijven vroegen in 1995 een aanmeldingsformulier aan. Uit dit relatief kleine aantal mag niet de conclusie worden getrokken dat er in de andere leerbedrijven geen kandidaten zouden zijn met belangstelling voor de procedure. De consultant van de OVDB constateerden een nog geringe bekendheid met de EVK-procedure. Daarenboven was de termijn van inschrijving slechts enkele weken. Ook werden belangstellenden erop gewezen dat in het volgende schooljaar de procedure opnieuw zou starten. Uiteindelijk schreven zich 28 kandidaten in voor de procedure.

Evenals in de eerste ronde is ook in de herhaling van de pilot de werving via de consultant van de OVDB en via een directe mailing naar de door de OVDB erkende leerbedrijven gedaan.

Daarnaast bleek een aantal organisaties ook uit eigen beweging contact te hebben opgenomen voor informatie over de procedure.

Uitval

De uitval over de eerste en tweede ronde verliep als volgt (schema 8.3):

Schema 8.3 *Uitval pilot '95 en pilot '96*

	<i>pilot 1995</i>	<i>pilot 1996</i>
<i>Totaal aantal aanmeldingen</i>	30	38
Aanmelding vervallen	1	7
Teruggetrokken na intakegesprek	4	5
Teruggetrokken na ontvangst beoordelingsrooster	2	-
Teruggetrokken na ontvangst opdrachten	5	-
Teruggetrokken na de praktijktoetsing	1	-
Definitieve deelname aan de EVK-beoordelingsprocedure	16	26
Aantal kandidaten dat na EVK-beoordeling de LKC-opleiding begon	16	26

Oorzaken van uitval

De oorzaken, waardoor een aantal kandidaten uiteindelijk toch niet deelneemt aan de procedure, blijken zeer uiteenlopend.

Na de eerste ronden werden de volgende oorzaken van uitval genoteerd ⁵⁾:

- De kandidaat moet de JWG verlaten als ze aan de opleiding LKC deelneemt en haar echtgenoot heeft geen vaste baan.
- Omdat ze naar aanleiding van het portfolio de indruk heeft slechts enkele vrijstellingen te kunnen krijgen, gaat de opleiding haar toch te veel tijd en met name te veel geld kosten. “Er moet toch iemand zijn die de kost verdient.”
- “Ik word nerveus van de eisen waaraan ik moet voldoen en de vrijdag is voor mij een onhaalbare opleidingsdag.”
- De kandidaat heeft van de inspectie kinderopvang een ontheffing van de opleidingseis gekregen, op basis van haar ervaring gedurende \pm 15 jaar als vrijwilligster in de kinderopvang. Ze werkt nu als bevoegd (maar niet gekwalificeerd) leidster.
- Omdat de kandidaat werkzaam was in een leerbedrijf dat op het moment van beoordeling nog niet erkend zou zijn, zou ze elders de praktijktoetsing moeten doen. Daarnaast speelde een aantal privé-omstandigheden een rol die haar van verdere deelname deden afzien.
- “Kandidaat trok zich terug vanwege privé(financiële)-problemen.”

- Geen toestemming Sociale Dienst (De opleiding kinderopvang werd te weinig arbeidsmarkt relevant geacht).
- “Omdat de combinatie: werken, leren en opvoeden van kinderen, voor hen te zwaar zou worden, was dit voor drie kandidaten het motief om niet verder te gaan met de procedure.”
- De kandidaat ziet erg op tegen elke vorm van examinering. “Met het ontvangen van het rooster van de beoordelingsgesprekken en de opdrachten nam haar faalangst zulke grote vormen aan dat ze er ziek van werd.”
- “Eén kandidaat heeft zelf een eenmansbedrijf in de kinderopvang en beschikt dus niet over een praktijksituatie, waarin een praktijkopleider werkzaam is, die haar kan beoordelen.”

Opvallend zijn de motieven die verband houden met de zwaarte van de procedure en de mogelijkheden voor een praktijklocatie, waar de beoordeling plaats zou moeten vinden.

De bijstellingen na de eerste ronde: een intensievere voorlichting en een verbeterde portfolio-procedure, namen vooral die oorzaken van uitval weg die te maken hebben met beeldvorming (ten aanzien van de zwaarte) en de organisatie van de procedure. De motieven die na de tweede ronde als oorzaken van uitval werden genoemd, bleken inderdaad minder op de procedure en meer op de opleiding betrekking te hebben.

Een aantal nauwelijks beïnvloedbare oorzaken, oorzaken die geen relatie met de procedure of de opleiding hebben, werd ook na de herhaalde uitvoering opnieuw geconstateerd:

- Eén aanmelding verviel, omdat de kandidaat in een instelling werkte die niet door de OVDB als leerbedrijf is erkend. Deelname aan de procedure verplichtte in het kader van het experiment tevens tot deelname aan de opleiding. Dit zou betekenen dat de kandidaat van werkplek zou moeten veranderen als ze de opleiding zou gaan volgen.
- Eén kandidaat viel uit door verandering van baan en een ander vanwege verandering van woonplek.
- Drie kandidaten kregen geen toestemming van de Gemeentelijke Sociale Dienst de LKC-opleiding te volgen omdat de opleiding niet arbeidsmarkt-relevant zou zijn.
- Drie aspirant kandidaten verwachtten (onder meer op basis van de informatie tijdens het portfolio-gesprek) een te zware studielast.

- Eén kandidaat bleek op basis van genoten vooropleiding het eerste jaar vrijgesteld te kunnen krijgen en begon in het tweede jaar van de reguliere LKC-opleiding.
- Eén kandidaat kreeg gezien haar (beperkte) ervaring in de kinderopvang na het portfolio-gesprek het advies niet deel te nemen aan de procedure en meldde zich aan bij de reguliere opleiding.
- Bij één kandidaat hebben financiële omstandigheden in combinatie met de gezinssituatie tot afmelding geleid.

Karakteristiek van de kandidaten

De 42 kandidaten die uiteindelijk aan de procedures in 1995 en 1996 deelnamen, kunnen we karakteriseren naar leeftijd, ervaringsachtergrond, opleidingsachtergrond en maatschappelijke positie.

Leeftijd

De leeftijd van de kandidaten varieerde van 24 tot 49 jaar.

<30 jaar: 9%

30 - 40 jaar: 49%

41 - 49 jaar: 42%

De gemiddelde leeftijd van de kandidaten is 36 jaar.

Ervaringsachtergrond

De ervaringen met werk of andere activiteiten van de groep zijn gesplitst in betaald werk en onbetaald werk.

De kandidaten verrichtten **betaald** werk in de volgende sectoren:

- administratie: 14 kandidaten;
- detailhandel: 12 kandidaten;
- kinderopvang: 9 kandidaten;
- verzorgende en verplegende sector: 8 kandidaten;
- dokters-/tandartsassistente: 2 kandidaten;
- eigen bedrijf (dansschool; detailhandel): 2 kandidaten;
- haarverzorging: 1 kandidaat;
- interieurverzorging: 4 kandidaten;
- klasse-assistent basisonderwijs: 1 kandidaat;
- dansdocente: 1 kandidaat;
- grafische sector: 1 kandidaat;
- inval-/oproepkracht kinderopvang: 5.

N.B. De meeste kandidaten zijn werkzaam geweest in meerdere sectoren.

De kandidaten verrichtten **onbetaald** werk in de volgende sectoren:

- kinderopvang: 26;
- opvoeding eigen kinderen: 11;
- basisonderwijs: 6;
- club- en buurthuiswerk: 5;
- bestuurlijk werk: 4.

N.B. Een aantal kandidaten verrichtte onbetaald werk in meerdere sectoren.

De groep kandidaten beschikt in het algemeen over een omvangrijke en zeer gevarieerde hoeveelheid werkervaring.

Alle kandidaten zijn verantwoordelijk voor het voeren van een huishouding en zijn, uiteenlopend van 2 tot 11 jaar, werkzaam (als vrijwilliger) in de kinderopvang. Een vijftal wist het vrijwilligerswerk om te zetten in een betaald dienstverband. De belangrijkste reden dat de laatstgenoemde kandidaten aan de EVK-procedure deelnamen, is het feit dat zij verwachten, als ongediplomeerden bij sollicitaties naar functies elders minder snel te zullen worden aangenomen.

In het algemeen zijn de kandidaten werkzaam of als vrijwilliger actief in instellingen die relatief veel aandacht besteden aan werkoverleg, informatieverschaffing, werkbegeleiding en andere activiteiten die het leren op de werkplek ondersteunen (Klarus, 1996).

Opleidingsachtergrond

In onderstaand overzicht (schema 8.4) zijn de kandidaten ingedeeld naar het hoogst door hen behaalde opleidingsniveau.

Schema 8.4 Opleidingsachtergrond EVK-LKC-kandidaten

Opleidingsniveau	Verdeling over de groep kandidaten (n=42)
mavo/lbo	34%
havo	19%
vwo	7%
mbo	17%
hbo	2%
niet afgeronde vwo	2%
niet afgeronde mbo	10%
niet afgeronde hbo	10%

Bijna alle kandidaten hebben één of meerdere korte cursussen gevolgd, gericht op het werken met kinderen. De cursussen werden hen aangeboden door de organisaties, waar zij als vrijwilligster werken (intercultureel werken, gespreksvoering, cursus besturen in de gesubsidieerde sector, EHBO, basiscursus werken in de kinderopvang enz.). Meestal gaat het om cursussen, georganiseerd door (overkoepelende) organisaties in de kinderopvang. Omdat toelating tot de LKC-opleiding een afgeronde mavo/lbo-opleiding vereist, zijn geen kandidaten met een opleiding lager dan mavo/lbo voor de procedure geworven. Kandidaten die niet aan de vooropleidingseis voldoen, kunnen via intredetoetsen aantonen, dat zij in staat kunnen worden geacht de opleiding te volgen. In de EVK-pilot is, om de implementatie van de procedure niet nog complexer te maken, van deze mogelijkheid geen gebruik gemaakt.

Maatschappelijke positie

Relatief weinig kandidaten (5) omschrijven zichzelf als werkzoekende. De meeste kandidaten doen ofwel invalswerk in de kinderopvang (5), hebben een aanstelling als niet gediplomeerd (assistent)leidster (10), zijn huisvrouw (4) of werken momenteel in een andere sector (2) en doen vrijwilligerswerk in de kinderopvang om hun mogelijkheden in die richting te vergroten. Gezien hun werkverleden en huidige positie zijn de meeste kandidaten aan te duiden als herintreedsters. Na een periode van werk en vervolgens een periode van huishoudelijke arbeid en het opvoeden van jonge kinderen, is de EVK-procedure en de LKC-opleiding een mogelijkheid om (redelijk snel) weer een betaalde baan te verwerven.

Beoordelingsresultaten

Er werd in totaal 185 keer beoordeeld of een kandidaat voldeed aan de eisen van een deelkwalificatie. De verdeling over de verschillende deelkwalificaties (modulen) en de resultaten per deelkwalificatie is weergegeven in schema 8.5

Schema 8.5 Aantal beoordelingen en beoordelingsresultaten per deelkwalificatie

	Deelkwalificaties (modulen)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Aantal beoordelingen	9	39	9	9	37	29	22	9	3	6	13
Beoordelings- resultaten	7+ 2-	39+	8+ 1-	8+ 1-	33+ 4-	23+ 6-	19+ 3-	6+ 3-	3+	5+ 1-	12+ 1-

+ : positief beoordelingsresultaat

- : negatief beoordelingsresultaat

Toelichting

De kwalificatie LKC bestond ten tijde van de pilots uit 11 deelkwalificaties; de LKC-opleiding bestaat uit 11 modulen ⁷⁾.

module

omschrijving module

1. de individuele ontwikkeling van het kind;
2. de lichamelijke verzorging binnen de peuterspeelzaal/het kinderdagverblijf;
3. observatie en rapportage;
4. individuele en groepsbegeleiding;
5. zorg voor leefruimten en speelmateriaal;
6. het aanbieden van individuele en groepsgerichte activiteiten;
7. omgaan met ouders;
8. intercultureel werken;
9. het begeleiden van kinderen met opvallend gedrag;
10. de werkorganisatie;
11. werken in teamverband.

In bijlage 8.5 zijn per kandidaat de beoordelingsresultaten, de opleidingsresultaten en de arbeidsmarktperspectieven weergegeven.

Het aantal deelkwalificaties (modulen) waarvoor erkenning is gezocht, liep uiteen van 1 tot 7 deelkwalificaties per kandidaat.

Het aantal erkenningen van deelkwalificaties varieert eveneens sterk: van 1 tot 6 per kandidaat. Omgezet in vrijstellingen en studietijdverkorting betekent dit een besparing van plusminus 2 tot 12 maanden per kandidaat. Op een totale studieduur van 2 jaar is dit, afhankelijk van het aantal behaalde erkenningen, een substantiële tijdsbesparing.

De deelkwalificaties, waarvoor het meest een erkenning werd gezocht, betroffen:

- deelkwalificatie/module 2 - de lichamelijke verzorging binnen de peuterspeelzaal/het kinderdagverblijf (13 beoordelingen waarvan 13 erkend);
- deelkwalificatie/module 5 - zorg voor leefruimte en spelmateriaal (11 beoordelingen waarvan 11 erkend);
- deelkwalificatie/module 6 - het aanbieden van groepsgerichte en individuele activiteiten (6 beoordelingen waarvan 4 erkend);
- deelkwalificatie/module 7 - omgaan met ouders (6 beoordelingen waarvan 6 erkend).

Kandidaten die alleen de eerste twee onderdelen van de procedure (planning en uitvoering) positief afsloten kreeg geen erkenning, c.q. vrijstelling voor de module. Er werden met deze kandidaten wel afspraken gemaakt over vrijstellingen voor het beroepsbegeleidende deel van de opleiding.

De EVK-beoordelingsresultaten in '96-'97 geven aanleiding tot de volgende conclusies:

1. Het gemiddelde aantal behaalde deelkwalificaties is in vergelijking met de eerste ronde '95-'96 licht gestegen. Te weten van 79% in '95-'96 naar 89% in '96-'97. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in de intensievere portfolio-gesprekken. Naar aanleiding van de eerste ronde werd immers geconstateerd dat een intensiever portfolio-gesprek had kunnen voorkomen dat kandidaten met te weinig ervaringsachtergrond toch aan de procedure meededen. Deze conclusie sluit aan op het uitgangspunt dat de inzet van EVK gericht is op erkennen en niet op afwijzen.

2. De meeste erkenningen zijn gezocht voor de deelkwalificaties/modulen 2, 5 en in iets mindere mate 6 en 7. In de eerste ronde is eveneens vooral voor de modulen 2 en 5 erkenning gezocht. Ook toen kwamen de modulen 6 en 7 op de tweede plaats. De vier genoemde modulen onderscheiden zich van de overige zeven door hun op toepassing gerichte (competence-based) karakter. Ze komen in elke werksoort en instelling binnen de kinderopvang voor.
3. Het aantal beoogde erkenningen per kandidaat liep uiteen van 2 tot 6. De meeste kandidaten zochten erkenning op 4 of 5 onderdelen van deelkwalificaties op een maximaal aantal van 11. In de eerste ronde was sprake van een vergelijkbaar patroon.

De reden waarom er niet meer erkenningen werden gezocht, heeft wellicht te maken met het aantal deelkwalificaties, waarin vooral sprake is van door praktijkervaring goed te ontwikkelen competenties (met name de modulen 2, 4, 5, 6, 7, 8, en 11).

De modulen 1, 3, 9 en 10 lijken meer een beroep te doen op theoretische kennis. Ze zijn meer education-driven geformuleerd. Met name module 1 is gericht op kennis en nauwelijks op competenties.

Opleidingsresultaten

De kandidaten die aan de experimentele uitvoering van de EVK-procedure deelnamen, volgden daarna aangepast leertraject ⁶⁾. Aangepast in die zin dat de bestaande opleiding voor Leidster Kindercentra wordt toegesneden op deze groep deelnemers. Zij hebben op basis van de EVK-procedure voor verschillende modulen van de reguliere opleiding vrijstellingen verkregen.

In schema 8.6 zijn de studieresultaten van de EVK-kandidaten vermeld die na de beoordelingsprocedure ook de LKC-opleiding volgden.

De cijfers op toetsen tijdens de opleiding worden vastgesteld op basis van zowel de opleiding als via schriftelijke landelijke (multiple-choice) toetsen. Overigens werken de docenten die dit maatwerk-traject begeleiden ook in de traditionele LKC-opleiding.

Schema 8.6 *Vergelijking opleidingsresultaten, gemiddeld behaalde cijfers per module, van EVK-LKC-studenten met reguliere LKC-studenten in de regio Rijnmonde*

		Modulen:										
Populatie:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
'95-'96	n=16	7.3	-	6.2	7.4	-	7.4	8.5	7.8	6.5	7.8	7.6
'96-'97	n=26	7.5	-	8.4	7.6	7.0	7.7	7.0	7.6	7.9	7.5	5.5
Reguliere LKC-studenten		6.4	6.4	6.2	7.4	6.3	7.3	6.5	7.5	7.1	6.5	5.1
'96-'97 (n = 67)												

De OVDB bepaalde in het verleden welke toetsen jaarlijks, landelijk werden afgenomen.

De scores op de modulen 3, 4, 7 en 11 in '95-'96 en in '96-'97 zijn de scores op deze landelijke schriftelijke OVDB-toetsen. In de analyse werden terwille van de vergelijkbaarheid alleen de scores op de eerste beoordeling meegenomen, niet de cijfers van de herkansingen.

In vergelijking met de reguliere LKC-studenten scoren de studenten die via het EVK-traject hun studie begonnen beter op de schooltoetsen. Dit geldt zowel voor de landelijke als de ROC-toetsen en zowel voor het eerste pilotjaar ('95-'96) als voor het tweede pilotjaar ('96-'97).

Aansluiting op de arbeidsmarkt

Van de 42 kandidaten hadden er 31 direct na de opleiding een betaalde baan als leidster kindercentra. Vijf kandidaten (zie bijlage 8.5) hadden bij aanvang van de opleiding al een betaalde aanstelling, twee moeten de opleiding nog afronden en twee zijn nog werkzoekend. Deze resultaten maken het des te merkwaardiger dat zowel in de eerste als tweede ronde het ontbreken van toestemming van de Gemeentelijke Sociale Dienst als reden voor uitval werd opgegeven.

Conclusie

Alle EVK-kandidaten kregen een erkenning (vrijstelling) voor module 2 (de lichamelijke verzorging binnen de peuterspeelzaal/het kinderdagverblijf). Geen enkele EVK-student hoefde dus de landelijke toets te doen voor deze module.

Voor module 5 hoefden slechts 2 'EVK-studenten' een landelijke toets te doen. De andere studenten kregen ook voor deze module vrijstelling op basis van

de EVK-procedure. Het overzicht van het aantal beoordeelde LKC-kandidaten per module is te vinden in bijlage 8.5.

De landelijke en de ROC-toetsen leidden in het algemeen niet tot andere beoordelingsresultaten. Er is met andere woorden geen verschil in scorepatroon tussen landelijke (OVDB-)toetsen en regionale (ROC-)toetsen. De lage score op moduul 11 (werken in teamverband) staat volgens de LKC-docenten in de Rijnmond 'bekend' als een module waarop, ongeacht of deze landelijk dan wel per ROC wordt getoetst, altijd laag gescoord wordt. Concluderend kunnen we stellen dat a) de 'EVK-studenten' beter op de opleidingstoetsen scoren dan de reguliere studenten. b) Dat de opleidingsresultaten en arbeidsmarktkansen de externe validiteit van de EVK-procedure bevestigen, maar dat c) we met deze gegevens niet kunnen verklaren waarom de EVK-kandidaten het in de opleiding beter doen dan de reguliere studenten.

8.4 Leerwegonafhankelijk beoordelen in de metaalsector

8.4.1 Context

De onderzoekspilot 'EVK in de metaal' werd uitgevoerd in samenwerking met het Technisch College Drenthe en de Stichting Opleiding Metaal (SOM). De SOM speelde met name een rol in de kwaliteitsbewaking van de opdrachten en de aansluiting op de eisen van de landelijke kwalificatiestructuur (E²B-project, 1996a en 1996b; Klarus en Blokhuis, 1997).

Voor het concreet vormgeven van de EVK-procedure is ook in deze pilot-studie het in hoofdstuk 7 beschreven model vertaald naar deelkwalificaties, in casu 'basis draaien' en 'basis frezen'.

De gehanteerde procedure in deze pilot-studie wijkt echter af van het algemene model waar het de voorbereiding op de opdracht betreft. In het algemene model bereidt de kandidaat zich voor door de opdracht te bestuderen. In deze Drentse variant bereidt de kandidaat zich voor door en de bijbehorende theorie te bestuderen en de opdracht schriftelijk uit te werken. Dit was mogelijk omdat de kandidaten al deelnamen aan een opleiding van het Centrum Vakopleiding. Enigszins gechargeerd zou dit een 'EVK-model met zelfstudie' genoemd kunnen worden.

De keuze voor de deelkwalificaties basis draaien en basis frezen werd onder meer ingegeven door de vooronderstelling dat voor dit kwalificatieniveau en

voor deze kwalificatie voldoende EVK-kandidaten gevonden konden worden. Daarnaast was deze kwalificatie door de SOM in verhouding tot andere deelkwalificaties verder uitgewerkt volgens de nieuwe eisen van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB). Tenslotte bood de opleiding machinaal verspanen goede mogelijkheden om een opleidingstraject op maat aan te bieden.

8.4.2 Doelgroep

De oorspronkelijke bedoeling om de procedure toe te passen bij door de Gemeentelijke Sociale Dienst en het Arbeidsbureau aangeleverde kandidaten is mislukt. In de portfolio-gesprekken met deze kandidaten bleek dat er veel ervaren kandidaten waren, maar geen kandidaten met relevante ervaring in de metaal. Omdat er vanuit de procedure met portfolio geen geschikte EVK-kandidaten naar voren kwamen, hebben cursisten van de opleidingen metaal van een Centrum Vakopleiding de EVK-opdrachten uitgevoerd.

De CV-cursisten doorlopen geen reguliere beroepsopleidende (lees mbo) of beroepsbegeleidende leerweg (lees leerlingwezen). Ze volgen een leerweg die sterk praktijkgeoriënteerd is. De cursisten worden echter wel geacht te voldoen aan de eisen op assistentniveau uit de kwalificatiestructuur voor de metaal. De leerwegonafhankelijkheid van de procedure kon hierdoor tegen het licht worden gehouden. De procedure moet gehanteerd kunnen worden om vast te stellen of de kandidaten voldoen aan de kwalificatiecriteria ongeacht het leer- en ontwikkelingstraject dat ze volgden.

8.4.3 Beoordelingscriteria

De beoordelingscriteria werden ontleend aan de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs voorzover deze betrekking heeft op de eindtermen van de deelkwalificaties basis draaien en basis frezen.

Voor het ontwikkelen van de eindtermen gebruikt de SOM een procedure à la het mantelproject. Samengevat bestaat deze aanpak uit de volgende stappen: ontwikkelen activiteitenlijst → activiteitenlijst laten scoren door beroepsbeoefenaren → beroepsprofiel → beroepsopleidingsprofiel → eindtermen. Het actualiseren van de beroepsprofielen gebeurt door middel van enquêtes onder praktizerende vakmensen.

De vragen van de enquête hebben betrekking op:

- het aantal keren dat een bepaalde handeling door de betreffende beroepsbeoefenaar wordt uitgevoerd;
- de noodzaak van het uitvoeren van een bepaalde handeling;

— de wijze waarop een bepaalde handeling wordt uitgevoerd.

Aan de leidinggegenden in het eerste echelon boven de in de analyse betrokken functie wordt daarenboven gevraagd welke kwalificatie-eisen gesteld worden aan de betreffende functie.

Of een bepaalde handeling of activiteit al dan niet in een beroepsprofiel wordt opgenomen is enerzijds kwantitatief bepaald (een bepaalde handeling moet 50% tot 75% scoren) en is anderzijds afhankelijk van trends in de beroepspraktijk. Alleen voor handelingen c.q. activiteiten die in het beroepsprofiel voorkomen, worden eindtermen geformuleerd. Binnen de eindtermen wordt een onderscheid gemaakt tussen (vak)theorie en vaardigheden (COLO, 1994a).

De definitieve formulering van de eindtermen vindt plaats in de Commissie Onderwijs Bedrijfsleven voor de metaal. In deze commissie is in feite sprake van onderhandelingen tussen vertegenwoordigers uit het onderwijs en van de sociale partners over niveau en inhoud van de kwalificatievereisten. Over de onderhandelingsprocedure en de validiteit van de onderhandelingsresultaten in de COB zijn geen gegevens beschikbaar.

8.4.4 Beoordelingsprocedure

Het vertalen van het algemene EVK-model naar de specifieke procedure voor de metaal verliep als volgt:

1. Selectie kwalificatieniveau, kwalificatie en deelkwalificaties.
2. Selectie van praktijkopdrachten en relevante werktekeningen aan de hand van de eindtermen-documenten van de gekozen deelkwalificaties.
3. Reduceren van het aantal werkstukken per eindtermendocument van vijf naar drie (draaien) en van zes naar vier (frezen), onder handhaving van alle relevante vaardigheden en kwaliteitseisen.

Bepaalde vaardigheden zijn voorspellend of voorwaardelijk voor andere: vaardigheid x kan alleen worden beheerst als ook de (deel- of minder complexe) vaardigheden p, m en l worden beheerst. Door hiermee rekening te houden kan het aantal werkstukken en dus de benodigde tijd voor het beoordelen van bepaalde competenties terug worden gebracht.

4. Herformuleren van de praktijkopdrachten.
5. Ontwikkelen van vragenlijsten, checklists voor resultaatbeoordeling en observatiechecklists.

Naast kwaliteitseisen die betrekking hebben op de inhoudsvaliditeit werd tevens rekening gehouden met eisen van bruikbaarheid en toepasbaarheid,

bijvoorbeeld dat een opdracht in maximaal één dag uitvoerbaar moet zijn. Onder meer door gebruik te maken van halffabrikaten kan aan deze eis worden voldaan.

De kandidaat bereidt zich voor op de opdracht met behulp van een schriftelijke instructie en werktekeningen. Hij of zij krijgt de gelegenheid de instructie te lezen, de tekeningen te bekijken, te bepalen welke machines, snij-, meet- en controlegereedschappen nodig zijn, de werkmethode te kiezen en vast te stellen welke snijsnelheden en toerentallen gebruikt moeten worden gezien de beschikbare informatietabellen.

De kandidaten krijgen enige tijd om te oefenen teneinde te wennen aan de machines, waarop zij het produkt moeten gaan maken. Voor het maken van de (drie respectievelijk vier) werkstukken hebben de kandidaten acht klokuren de tijd.

In tegenstelling tot het basismodel waarin schriftelijke bevraging als minder authentiek en, zeker op assistentniveau als minder valide wordt gewaardeerd, worden de planningsvaardigheden en reflectieve vaardigheden niet beoordeeld via interviews, maar met behulp van een schriftelijke vragenlijst. Deze keuze is vooral ingegeven door de eisen van de bestaande landelijke examenprocedures van de SOM en de daarbij gehanteerde veronderstelling dat schriftelijk materiaal van de kandidaat een meer objectieve beoordeling geeft dan mondelinge bevraging. Omdat de EVK-beoordelingsprocedure tot reguliere certificaten leidt, heeft men op dit onderdeel van de procedure een vorm van schriftelijke beoordeling willen handhaven.

De observatiechecklist bestaat uit een aantal items gericht op:

- a. de keuze van snij-, meet- en spangereedschap en van meet- en controlegereedschap;
- b. de uitvoering van het werk, c.q. de realisatie van een produkt.

De kwaliteit van competenties op het gebied van draaien en frezen zijn behalve aan het handelingsverloop ook te beoordelen aan de kwaliteit van de handelingsresultaten. Naast een checklist voor de observatie van het handelen wordt daarom ook een checklist voor produktbeoordeling gehanteerd.

Om overlap in de vragenlijsten te voorkomen en om de vragenlijsten beperkt van omvang te houden, zijn in de vragenlijsten met name de **cruciale (keuze)momenten** en de **cruciale handelingen** aan de orde gesteld.

Daarnaast is een onderscheid gemaakt tussen vragen die bij elke werkvoorbereiding aan de orde zijn en de meer produktspecifieke voorbereiding.

Het onderscheid tussen generiek en specifiek is ook gehanteerd bij het formuleren van **generieke observatie-items** en **produktspecifieke kwaliteitseisen**.

Om te kunnen vaststellen of de opdrachten duidelijk zijn en de veronderstelde tijdsinvestering adequaat werd ingeschat, is het prototype getest bij een groep mbo-studenten afdeling metaal.

8.4.5 Implementatie

De beoordelingsprocedure is uitgevoerd door een zestal kandidaten: vier voor basis draaien, twee voor basis frezen.

Ter voorbereiding werden de kandidaten geïnformeerd over de procedure en hebben zij de locatie bezocht waar de opdrachten uitgevoerd moesten worden (praktijklokaal van het ROC). Dit bezoek werd ook gebruikt voor het schriftelijk toetsen van het eerste deel van een EVK-opdracht: de werkvoorbereiding of planning.

Gedurende de uitvoering van de opdracht hebben de docent-beoordelaars af en toe hand- en spandiensten moeten verlenen, omdat de kandidaten niet vertrouwd waren met de aanwezige machines (deze waren wat verouderd) en gereedschappen.

De checklist voor produktbeoordeling werd zowel tijdens als na afloop van de uitvoering ingevuld.

De observatiechecklist is na uitvoering van de opdracht gescoord. Als reden noemde de beoordelaars het aantal kandidaten dat tegelijkertijd werkzaam was en dus ook beoordeeld moest worden. Eén van de beoordelaars merkte op dat hij een manier van observeren moest vinden die niet verontrustend werkte voor de kandidaten. Meekijken over de schouder bleek geen goede manier te zijn, observeren op afstand, langslopen en achteraf scoren bleek een meer acceptabele werkwijze.

Na de uitvoering van de opdracht beantwoordden de kandidaten op dezelfde dag schriftelijk de vragen gericht op reflectie. De kandidaten kregen deze vragen na oplevering van de drie werkstukken of na het verstrijken van de beschikbare tijd voor uitvoering.

De schriftelijke beantwoording van de vragen gebeurde individueel.

8.4.6 Resultaten

Beoordelingsresultaten

De uitvoering van de EVK-procedure voor één opdracht (drie, respectievelijk vier werkstukken) nam in totaal drie dagdelen in beslag.

Van de zes kandidaten waren er vijf die de opdracht binnen de gestelde tijd hebben uitgevoerd.

Uiteindelijk bleken vier van de zes kandidaten aan de gestelde eisen te voldoen.

Evaluatieresultaten

De hanteerbaarheid en bruikbaarheid van de procedure is met de beoordelaars mondeling geëvalueerd. Hierbij werd gebruik gemaakt van dezelfde half-gestructureerde vragenlijst als in de pilot-studie in de kinderopvang.

De **opdracht** werd na gebruik door de zes kandidaten positief gewaardeerd: 'adequaat vanuit het perspectief van de gestelde criteria en hanteerbaar voor zowel beoordelaar als kandidaat'. Men acht de opdracht op zichzelf duidelijk omschreven, maar plaatst wel als kanttekening dat de toegankelijkheid van de instructie en de formulering van de opdracht voor niet Nederlands sprekende kandidaten onvoldoende is.

De betrokken beoordelaars zijn van mening dat de **vragenlijst** gericht op de **planning** van de opdracht hanteerbaar en voldoende gericht is op de kwalificatiecriteria. Er wordt verschillend gedacht over de noodzaak van een antwoordsleutel en een cesuur. De verschillende standpunten komen voort uit het vertrouwen of juist wantrouwen in het gemeenschappelijk beoordelingskader dat de beoordelaars hanteren bij de interpretatie van zowel de vragenlijst als de antwoorden van de kandidaat.

Zowel een antwoordsleutel, waarin de 'goede' antwoorden gegeven worden, als een cesuur (de grenzen waarmee bepaalde scores aan bepaalde 'rapportcijfers' gerelateerd worden), zijn instrumenten die voortkomen uit de traditionele psychometrische wijze van toetsen. Ze verschaffen een instrumenteel kader, waarmee subjectieve invloeden worden beperkt en het beoordelaarsgedrag zoveel mogelijk wordt gestandaardiseerd.

De **checklist** voor de **observatie** van de uitvoering blijkt niet tijdens, maar na afloop van de opdracht te worden gescoord. Op deze wijze vindt men de lijst hanteerbaar.

Verskil van mening is er over de vraag of een goed produkt (resultaat) als vanzelf impliceert dat het proces, de uitvoering ook voldoende moet zijn geweest. Als deze relatie onmiskenbaar is, dan kan naar het oordeel van de betreffende beoordelaars worden volstaan met alleen een produktbeoordeling. Als beide aspecten, proces en produkt, worden beoordeeld dan dient, volgens de beoordelaars, de kwaliteit van het produkt, het handelingsresultaat dus het meeste gewicht in de schaal te leggen.

Tijdens de uitvoering bleek dat het niet eenvoudig is de 'examendruk' bij de kandidaten te verminderen. De beoordelaars constateren een hoge mate van 'examenstress'¹⁾. De uitvoering van opdrachten in een gesimuleerde situatie en in een voor de kandidaten vreemde werkomgeving creëert blijkbaar een klassieke examensituatie met alle spanningen die daarbij horen. Authentieke beoordeling zou juist minder spanning veronderstellen bij kandidaten.

Ten aanzien van de **vragenlijst** gericht op **reflectie** hebben de beoordelaars de meeste twijfels. Met name het algemene karakter van de vragen sluit volgens de beoordelaars te weinig aan op de uitgevoerde opdracht. Eén van de beoordelaars vraagt zich af wat dit onderdeel extra toevoegt. "We hebben toch ook de landelijke schriftelijke theorietoetsen?"

De docent-beoordelaars vinden de procedure bruikbaar om vast te stellen of iemand voldoet aan de eindtermen. De ontwikkelaars (een docent en een medewerker van de SOM) daarentegen denken aan een wat beperktere inzet. Zij achten de EVK-procedure vooral van belang voor het beoordelen van vaardigheden. Kennis is in hun optiek te beoordelen als een apart beoordelingsdomein. Zij menen dat deelkwalificaties die betrekking hebben op kennis moeilijk vast te stellen zijn aan de hand van in de beroepspraktijk uit te voeren EVK-opdrachten.

Ook is er enige overlap met de praktijkbeoordeling zoals deze in het leerlingwezen gehanteerd wordt. "In het leerlingwezen moeten leerlingen ook werkstukken maken en vindt er ook productbeoordeling plaats."

Zowel de opvatting dat kennis een apart beoordelingsdomein is, als het teruggrijpen op het onderscheid tussen theorie en praktijktoetsing, waarbij de EVK-procedure opgevat wordt als praktijktoetsing, duidt op het ingesleten (als gevolg van ervaringsconcentratie) education-driven en op input gerichte karakter van bestaande beoordelingsmethoden.

Het werken met vragenlijsten gericht op planning en op reflectie is naar hun oordeel wel een nieuwe en relevante aanvulling. Deze kwalificatie-aspecten worden echter niet in de kwalificatiestructuur en eindtermen als dusdanig benoemd. De SOM-ontwikkelaars zien dan ook problemen in de legitimatie van de ontwikkelde procedure: waar geen eindtermen voor zijn, kan vanuit deze optiek ook niet beoordeeld worden.

De betreffende beoordelaars worden hierin gesterkt door de kwalificatiestructuur en de mbo-opleidingspraktijk. De eindtermen binnen de kwalificatiestructuur zijn veelal opgebouwd uit eindtermen, waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen enerzijds kennis en anderzijds vaardigheden.

De redenering is als volgt: als kennis in de kwalificatiestructuur als apart op zichzelf staand domein wordt benoemd dan is het lastig een (deel)certificaat te verstrekken op basis van een model, waarin kennis en (cognitieve) vaardigheden zijn geïntegreerd. Aansluiting op het gemaakte onderscheid in de kwalificatiestructuur tussen eindtermen voor de theorie en eindtermen voor de praktijk impliceert bijgevolg dat kennis en vaardigheden apart worden beoordeeld. In de huidige opleidingspraktijk van het mbo-metaal worden bijgevolg kennis en vaardigheden als twee afzonderlijke competentie-domeinen opgevat.

Wel verwachten de beoordelaars dat de procedure ook inzetbaar is in andere contexten, zoals bedrijven en bijvoorbeeld de Centra Vakopleiding. Zij achten het daarbij wenselijk de deskundigheidseisen voor beoordelaars verder te specificeren en dit aan het EVK-instrumentarium toe te voegen. Daarbij gaat men ervan uit dat de beoordelaars ervaren vaklieden zijn.

8.5 Leerwegonafhankelijk beoordelen in de detailhandel

8.5.1 Context

De EVK-pilot-studie in de detailhandel werd in dezelfde context uitgevoerd als de hiervoor beschreven pilot-studie in de metaal. Een samenwerkingsverband bestaande uit een ROC en een landelijk orgaan beroepsonderwijs Kenniscentrum Handel (KCH). Daarnaast werd er voor de werving van kandidaten samengewerkt met Centra voor Beroepsoriëntatie en Beroepsoefening (CBB's), met het GOA (Gemeenschappelijke OpleidingsActiviteiten)-handel, Arbeidsbureau en sociale diensten ⁸⁾.

8.5.2 Doelgroep

De doelgroep voor de pilot in de detailhandel bestaat uit werkloze volwassenen met werkervaring.

De procedure dient bij te dragen aan het verbeteren van de kansen op de arbeidsmarkt voor deze groep door middel van het erkennen van de aanwezige ervaring in de detailhandel en door middel van een aanvullende training tot winklassistent.

De twee kandidaten voor de EVK-procedure zijn deelnemers uit het schakeltraject van het GOA-handel.

8.5.3 Beoordelingscriteria

De beoordelingscriteria zijn ontleend aan de landelijke kwalificatiestructuur voor de detailhandel, in het bijzonder aan de eindtermen voor verkoopmedewerker. Het is de meest recente versie van de eindtermen binnen het kader van de WEB en betreft kwalificaties op niveau 1 van de kwalificatiestructuur.

De eindtermen zijn geordend in een viertal deelkwalificaties:

- werken in de detailhandel;
- klantgericht handelen;
- goederenbehandeling;
- kassabehandeling.

Voor het ontwikkelen van beroepsprofielen maakt het KCH gebruik van een combinatie van de mantelprojectmethode (informatieverwerving), het conferentiemodel (besluitvorming) en een databank, het Functie Profielen Systeem. Het FPS bevat alle beroepsactiviteiten binnen de bedrijfstak.

Voor het vertalen van beroepsprofielen in eindtermen wordt gebruik gemaakt van de conferentiemethode. Dit is in feite een onderhandelingsprocedure, waarbij op basis van concept-eindtermen, geformuleerd door het landelijk orgaan, verschillende belanghebbenden (onderwijs en sociale partners) in opeenvolgende sessies het eens worden over de onderwijsdoelstellingen, c.q. exameneisen, waaraan voldaan moet worden voor het verkrijgen van het diploma winklassistent.

Het Kenniscentrum Handel ziet erop toe dat de in de kwalificatiestructuur geformuleerde eindtermen op een valide wijze zijn vertaald in beoordelingscriteria voor de EVK-procedure.

8.5.4 Beoordelingsprocedure

In tegenstelling tot de hiervoor beschreven procedures werd de EVK-procedure voor de detailhandel uitgevoerd als eerste onderdeel van de opleiding voor verkoopmedewerker.

In een periode van vier weken worden de kandidaten beoordeeld op competenties die betrekking hebben op de vier deelkwalificaties van verkoopmedewerker:

1. werken in de detailhandel;
2. klantgericht handelen;
3. goederenbehandeling;
4. kassa.

De deelnemer werkt gedurende deze vier weken in een bedrijf en bezoekt gedurende een dag per week de opleiding verkoopmedewerker aan het ROC. In de bedrijven kunnen in principe alle werkzaamheden uitgevoerd worden die betrekking hebben op de vier genoemde deelkwalificaties.

De beoordelingsprocedure is op het algemene EVK-model gebaseerd: een portfolio, praktijkopdrachten, een 'vragenlijst planning', een observatielijst en een 'vragenlijst reflectie'.

De kandidaat, c.q. de student krijgt wekelijks de **basistheorie** aangeboden die bij de betreffende deelkwalificatie behoort en ontvangt vervolgens een **praktijkopdracht**. Op basis daarvan werkt de kandidaat de **planningslijst** schriftelijk uit. In de schriftelijke uitwerking moet blijken dat de opdracht adequaat zal worden uitgevoerd. De kandidaat moet daarbij rekening houden met de situatie en mogelijkheden in het bedrijf.

Alle werkzaamheden worden gepland in overleg met het bedrijf. Ook het bedrijf moet rekening houden met de te beoordelen kwalificaties, respectievelijk de eisen van de gestandaardiseerde opdracht, vragenlijsten en checklist.

Hoewel in het bedrijf in principe alle opdrachten uitgevoerd kunnen worden, is niet volledig voorspelbaar dat ook alle handelingsaspecten, en dus beoordelingsitems in elk bedrijf observeerbaar zullen zijn. Tijdens werkzaamheden in de winkelpraktijk doen zich voortdurend onvoorziene omstandigheden voor. Een authentieke praktijkbeoordeling is niet volledig planbaar.

De praktijkbeoordelaar maakt voor zijn of haar observaties gebruik van een **observatielijst**. Deze lijst bevat een aantal taken waarbij voor de waardering van de uitvoering verwezen wordt naar de kwaliteitsnormen die een bedrijf

stelt. (Bijvoorbeeld: “De goederen zijn gecontroleerd op de in het bedrijf gangbare wijze.”)

De observatielijsten zijn in omvang beperkt. Ze bestaan uit maximaal 30 items per lijst.

Het reflecteren op de uitgevoerde opdracht gebeurt op basis van een ‘**vragenlijst reflectie**’. Deze bestaat uit vijftien ‘waarom-vragen’ die betrekking hebben op bepaalde aspecten van de uitgevoerde opdracht. Het reflectie-gesprek met de kandidaat wordt gevoerd door de docent en de praktijkopleider. De praktijkopleider draagt er zorg voor dat de vragen aansluiten op de bedrijfspraktijk. Gezamenlijk bepalen de beoordelaars per onderdeel (werken in de detail, klantgericht handelen, goederenbehandeling, kassa) of de kandidaat voldoet aan de gestelde eisen en er een vrijstelling verleend kan worden voor de betreffende deelkwalificatie.

8.5.5 Uitvoering

De beoordelingsprocedure is uitgevoerd als eerste deel van de opleiding verkoopmedewerker.

De keuze om de procedure te integreren in de opleiding werd ingegeven door meerdere motieven, waarvan de belangrijkste van onderwijskundige en financiële aard zijn.

De doelgroep voor de procedure is kandidaten, waarvan het zeker is dat ze de opleiding voor winkelassistent gaan volgen. Door de procedure in de opleiding te integreren hebben de kandidaten, c.q. studenten meer tijd zich voor te bereiden, is het mogelijk de kandidaten te begeleiden en wordt de beoordelingstijd langer. Wat het laatste betreft vigeert de veronderstelling dat als praktijkopleiders en docenten een kandidaat langer kennen, dat wil zeggen langer dan alleen het moment van uitvoering van de opdracht, zij een beter beeld van de kandidaat ontwikkelen en daardoor een meer betrouwbare beoordeling geven.

Niet de vraag hoelang en hoe er opgeleid moet worden staat centraal, maar de vraag op welke wijze de student of kandidaat het meest effectief bewijzen kan overleggen, waaruit blijkt dat hij of zij voldoet aan de gestelde eisen.

De vraag of het opnemen van de beoordelingsprocedure in de opleiding de kwaliteit van de procedure nadelig beïnvloedt is in dit opzicht niet relevant, omdat het gaat om de outcomes van een leertraject ongeacht de vormgeving ervan. Waar het om gaat is of objectief en betrouwbaar kan worden vastgesteld dat een kandidaat voldoet aan de criteria.

Dit neemt overigens niet weg dat bij integratie van leerwegaafhankelijke beoordeling in de opleiding de verantwoordelijkheidsverdeling tussen

opleider en beoordelaar extra aandacht verdient. Van de opleider-docent mag niet verwacht worden dat deze even objectief de resultaten van zijn eigen inspanningen kan beoordelen als een meer onafhankelijke beoordelaar. De consequentie hiervan zou kunnen zijn a) dat er niet meer gesproken wordt over opleiden of beoordelen maar over kwalificeren en b) dat de EVK-procedure als vorm van leerwegonafhankelijke beoordeling deel gaat uitmaken van maatwerktrajecten.

In hoofdstuk 10 wordt nog teruggekomen op de verantwoordelijkheidsverdeling ten aanzien van beoordelen binnen een instituut dat zowel opleidt als leerwegonafhankelijke beoordelingsprocedures hanteert.

Integratie van de procedure in het leertraject op maat voorkomt dat studenten en ROC een aparte bekostigingsregeling moeten treffen voor de EVK-procedure. EVK is evenals opleiden gericht op het kwalificeren, dat wil zeggen certificeren van verworven competenties, van studenten. De EVK-procedure is in deze optiek een kwalificerend traject en kan als dusdanig worden bekostigd. Dit zal nog relevanter blijken zodra er sprake is van output- of rendementsfinanciering. Consequentie hiervan is dat in de financieringssystematiek niet alleen studiebelastingen en verblijfsduur, maar ook het al dan niet behalen van kwalificaties als variabele in de bekostigingsformule wordt opgenomen.

8.5.6 Resultaten

De kandidaten uit deze pilot-studie scoren voldoende op alle onderdelen van de deelkwalificaties. Ze hebben vrijstellingen ontvangen maar geen deelcertificaten, omdat de procedure zoals ontwikkeld door het ROC, nog niet door de centrale examencommissie van het landelijk orgaan was erkend.

In het evaluatierapport van het project wordt de hoop uitgesproken dat de beoordelingsprocedure en de resultaten in de loop van 1997 alsnog erkend zullen worden. Dit is echter niet gebeurd. Met het intreden van de WEB krijgen landelijke organen een andere positie en is de rol van landelijke examencommissies in feite beëindigd. In plaats van toestemming voor procedures gaat het voortaan om legitimering van door opleidingen gehanteerde procedures.

Het ROC kan nu zelf beslissen of ze deze nieuwe formats hanteert of gebruik blijft maken van de oorspronkelijke formats. De keuze van een beoordelingsprocedure zal, zo is de verwachting van betrokkenen, mede bepaald worden door de keuze voor een exameninstelling (Blokhuys en Klarus, 1997).

8.6 Leerwegaafhankelijk beoordelen in de lerarenopleiding

8.6.1 Context

De minister van OCenW gaf in zijn beleidsagenda 1995-1999 te kennen veel waarde te hechten aan de positie van het secundair beroepsonderwijs binnen de kennisinfrastructuur van Nederland. Dit betekent onder meer dat de relaties tussen het beroepsonderwijs, het bedrijfsleven, de Landelijke Organen voor het Beroepsonderwijs en onderzoeksinstituten geïntensiveerd zouden moeten worden. De positie van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie binnen de kennisinfrastructuur kan ook verstevigd worden door een optimale uitwisseling van medewerkers uit het bedrijfsleven en de onderwijssector. Dit veronderstelt een flexibele instroom van docenten in het beroeps- onderwijs met behoud van de kwaliteit van het leraarschap.

Ook in de notitie BVE-2000 wordt de nadruk gelegd op het intensiveren van de personele relaties tussen de onderwijssector en het bedrijfsleven. Docenten worden in staat gesteld in het bedrijfsleven nieuwe ontwikkelingen te ervaren en medewerkers uit het bedrijfsleven kunnen ‘onder handhaving van kwaliteitsgaranties’ betrokken worden in het onderwijsproces. De huidige bevoegdheids- en bekwaamheidseisen belemmeren een dergelijke intensieve uitwisseling tussen scholen en organisaties die informatie over nieuwe technologieën genereren.

In zijn reactie op de nota *Een Beroep met Perspectief* van de Commissie Toekomst Leraarschap stelt het kabinet dat het “een belangrijke, permanente verantwoordelijkheid voor de overheid ziet voor het garanderen van de kwaliteit van de leraar.” Die verantwoordelijkheid wil het kabinet vormgeven binnen een nieuw stelsel van beroepsprofielen - bekwaamheidseisen en de toetsing ervan. “Men kan leraar worden door het volgen van een lerarenopleiding of via andere wegen, maar in alle gevallen zal de leraar moeten voldoen aan de bekwaamheidseisen. Dit zal moeten blijken uit een nog te ontwikkelen beoordelingsstelsel.” (MOW, 1993d, p. 25). Dit beoordelingsstelsel aldus de kabinetsreactie, “maakt zichtbaar welke bekwaamheid een student zich al eigen heeft gemaakt en welke pedagogisch-didactische scholing nog nodig is. De scholen zullen, als zij iemand als leraar willen aanstellen die geen lerarenopleiding heeft gevolgd, via het beoordelingsstelsel kunnen bepalen of iemand bekwaam is.” (ibid., p. 27).

Tegen de achtergrond van bovenstaande constatering is de pilot-studie in het hbo met name gericht op het flexibiliseren van de inzet en instroom van deskundige beroepsbeoefenaren als vakdocent in het secundair beroeps-
onderwijs.

De beoordeling van de onderwijskundige, pedagogisch-didactische competenties van aspirant-leraren in het beroepsonderwijs, respectievelijk aspirant-studenten voor de deeltijdopleiding leraar beroepsonderwijs staat centraal.

Het beoordelen van vaktechnische kennis en vaardigheden is aan de orde voorzover dit samenhangt met het beoordelen van de onderwijskundige en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden. De vrijstellingen en deelcertificaten die op basis van deze procedure verworven worden, hebben bijgevolg alleen betrekking op de pedagogisch-didactische en onderwijs-
kundige competenties van de kandidaat.

De beoordelingsinstrumenten die op dit moment voorhanden zijn, lenen zich om meerdere redenen niet voor het erkennen van (docent)competenties die buiten de lerarenopleiding zijn verworven:

De huidige (afsluitende) toetsing is niet toegesneden op de specifieke doelgroep van mensen die wel competenties ontwikkelden, maar daartoe geen formeel leertraject volgden. Zij zouden bij voorbaat op achterstand staan, als zij zouden worden beoordeeld met de in dat formele traject gehanteerde toetsen. Deze toetsen zijn doorgaans toegeschreven naar de onderwijsmethode en de specifieke onderwijshouden van het traject waarvan zij de summatieve afsluiting vormen. Temeer omdat toetsing in het hbo, als gevolg van de afwezigheid van bijvoorbeeld landelijk vastgestelde kwalificatievereisten, sterk wordt ingekleurd door autonome opleidings-
instituten.

Omdat het geen gangbare praktijk is om beoordelingscriteria te ontlenen aan algemene landelijk vastgestelde kwalificatiecriteria, c.q. aan een landelijke standaard, moesten voor deze pilot-studie de beoordelingscriteria alsnog vastgesteld worden.

Met het beoordelingsinstrument moet het mogelijk zijn om zowel formeel als elders of informeel verworven competenties te vergelijken met de eisen die aan een beginnend docent elektrotechniek in het secundair beroepsonderwijs worden gesteld. Op basis van deze vergelijking moeten twee soorten besluiten kunnen worden genomen:

- a. De beoordelende opleiding kan de kandidaat een deelcertificaat verstrekken voor die delen van de kwalificatie, waarop de beoordeling

betrekking had. De kandidaat verkrijgt hiermee het recht op vrijstellingen voor de opleiding docent secundair beroepsonderwijs.

- b. Het bevoegd gezag van een instituut voor secundair beroepsonderwijs kan op basis van de beoordeling het besluit nemen een kandidaat als bekwaam docent in dienst te nemen en de inspectie verzoeken om op basis van de beoordelingsresultaten, de kandidaat een formele bevoegdheid docent secundair beroepsonderwijs te verstrekken.

8.6.2 Doelgroep

Om redenen van kwaliteit, beheersbaarheid en snelheid werd gekozen voor één ontwikkelingsproject binnen één sector, namelijk de elektrotechniek.

De beoordelingsprocedure is bedoeld voor studenten in de laatste fase van de opleiding voor leraar elektrotechniek en voor aspirant-studenten die al een loopbaan achter de rug hebben in de elektrotechnische branche. Het betreft in dit laatste geval met name kandidaten die naast hun elektrotechnische beroepsactiviteiten tevens ervaring opdeden met het opzetten en uitvoeren van opleidingsactiviteiten in het bedrijf.

8.6.3 Beoordelingscriteria

De criteria voor het beoordelingssysteem zijn ontleend aan taakprofielen uit het beroepsprofiel leraar secundair onderwijs en aan de eindtermen van de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH) ⁹⁾. De eindtermen zijn door de PTH zelf ontwikkeld en vastgesteld. Hierbij is geen procedure gevolgd zoals in de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs verplicht is, te weten: beroepanalyse, beroepsprofielen, legitimatie door sociale partners en vaststelling door de minister. Aan het beroepsprofiel leraar secundair beroepsonderwijs ligt wel een beroepanalyse ten grondslag. Het is tenminste door een deel van de besturenorganisaties gelegitimeerd. Er heeft overigens geen vaststelling door de minister plaatsgevonden.

Criteria voor vakbekwaamheid van leraren kunnen we onderscheiden in twee belangrijke componenten: de vakinhoudelijke of vaktechnische kennis en vaardigheden enerzijds en de onderwijskundige en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden anderzijds. Hoewel in de beroepspraktijk beide componenten niet zijn te scheiden, kunnen er in de beoordelingsprocedure wel accenten gelegd worden op bepaalde competentie-aspecten. Binnen het kader van de pilot waren dit de onderwijskundige, pedagogisch-didactische competenties van leraren in het beroepsonderwijs. Er zijn dus geen

beoordelingscriteria ontwikkeld die betrekking hebben op de specifieke vaktechnische kennis en vaardigheden.

Het beroepsprofiel leraar voortgezet onderwijs bestaat uit een drietal taakgebieden. De drie taakgebieden worden ingevuld aan de hand van 59 taakprofielen (zie bijlage 8.6).

De taakgebieden zijn:

1. Algemene professionele taken die betrekking hebben op het functioneren als individuele beroepsbeoefenaar en het functioneren in de beroepsgroep (taakprofielen 1 t/m 11).
2. Op onderwijs, opvoeding en vorming gerichte taken. Daarbij gaat het om het functioneren als pedagoog, het functioneren als didacticus en begeleider en om het functioneren als gesprekspartner voor belanghebbenden bij het onderwijsproces (taakprofielen 12 t/m 27).
3. Taken van de leraar in het voortgezet onderwijs en in het beroeps- onderwijs, het vormingswerk voor jeugdigen en de volwasseneneducatie. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen het verzorgen van onderwijs in respectievelijk het VO (taakprofielen 28 t/m 32), de BVE (taakprofielen 33 t/m 39), het bijhouden van ontwikkelingen in een vak- of vormingsgebied of een beroepsdomein (taakprofiel 40 en 41), het plannen, aansturen en begeleiden van praktijkleren (taakprofielen 42 t/m 46), het plannen, aansturen en begeleiden van voorwaardelijke processen op leerlingniveau (taakprofielen 47 t/m 49) en het ontwikkelen, organiseren en coördineren van voorwaardelijke processen op schoolniveau (taakprofielen 50 t/m 59).

Elk taakprofiel bestaat uit een beschrijving van de taken die binnen het betreffende taakprofiel passen (voor enkele voorbeelden: zie bijlage 8.7).

Hoewel de benoemde taken en activiteiten op zichzelf nog geen beoordelingscriteria opleveren, zijn ze wel richtinggevend voor de ontwikkeling van de beoordelingscriteria.

Eindtermen

De eindtermen voor de lerarenopleiding technische vakken van de PTH werden in 1995 ontwikkeld door een commissie van de PTH, in opdracht van het College van Bestuur van de PTH. Deze commissie heeft voor de verschillende profielen van de lerarenopleiding per profiel de modulenseries opgesteld. Dit komt neer op het vastleggen van de opleidings-

componenten in een 'logische onderwijskundige en vaktechnische samenhang'. Per reeks modules werden vervolgens de eindtermen vastgelegd. Voor elk profiel (bijvoorbeeld: profiel werktuigbouwkundig ontwerpen, bouwkunde, elektronica, horeca-technieken enz.) zijn op deze wijze de eindtermen per modulereeks ontstaan.

De beschreven eindtermen geven een inventarisatie van de huidige situatie.

8.6.4 Beoordelingsprocedure

Een belangrijke karakteristiek van het beroep van leraar is dat er hoge eisen gesteld worden op het vlak van contingency management (zie hoofdstuk 6). Een centraal element is het effectief kunnen handelen in probleemsituaties, waarin aan tegengestelde of zelfs strijdige eisen beantwoord moet worden (Elliot, 1990). Elke vorm van professioneel handelen zal vooral bepaald worden door de context van dat handelen. Het toepassen van procedurele kennis en van het procesmatig denken en handelen vormen belangrijke aandachtspunten in de beoordeling.

De aandacht voor procedurele kennis en procesmatig handelen sluiten tevens aan bij de eerder genoemde fasering van het beroepsmatig handelen: (1) voorbereiden en plannen, (2) uitvoeren en (3) evalueren en reflecteren (het congruentiemodel).

De beoordelingsprocedure bestaat uit een tweetal onderdelen, gebaseerd op het algemene EVK-model (zie hoofdstuk 7):

1. Het ontwikkelen van een **portfolio** is met name bedoeld voor kandidaten die competenties verwerven voor docent secundair beroepsonderwijs op een andere wijze dan via het reguliere opleidingstraject. Op basis van de inventarisatie in het portfolio wordt een besluit genomen over de onderdelen van de pedagogische, didactische en onderwijskundige kwalificaties waarvoor een EVK-procedure relevant is.
2. De feitelijke beoordeling gebeurt op basis van een opdracht die door de kandidaat uitgevoerd moet worden in een authentieke onderwijscontext. Er wordt beoordeeld met behulp van een drietal instrumenten. Ten eerste wordt er een **interview** gehouden, waarin met name voorbereidings- en **planningsvaardigheden** van de kandidaat worden beoordeeld. Hiervoor gebruikt de beoordelaar een vragenlijst bestaande uit 19 items. Vervolgens wordt de kandidaat beoordeeld met behulp van een **observatiechecklist** (40 items) tijdens de uitvoering van de opdracht. Deze op het uitvoeringsproces gerichte beoordeling kan daar, waar relevant, worden vervangen door een produkt- of resultaatbeoordeling

(bijvoorbeeld de resultaten van een verwerkingsopdracht naar aanleiding van een door de kandidaat uitgevoerde les). Op de derde plaats volgt een **interview**, waarin het **reflecterend vermogen** van de kandidaat centraal staat. Hiervoor gebruikt de beoordelaar een vragenlijst met 13 items. Zowel voor het 'interview planningsvaardigheden' als het 'interview reflecterend vermogen' worden gestandaardiseerde lijsten met interviewitems gehanteerd. De onderwerpen staan vast, maar de wijze van vragenstellen wordt aan de beoordelaar overgelaten. De kandidaten kunnen zich op de interviews voorbereiden door gebruik te maken van een checklist 'schriftelijke lesvoorbereiding' en een 'checklist zelfevaluatie'. Ter illustratie zijn in bijlage 8.8 delen uit de observatie checklist weergegeven.

8.6.5 Ontwikkeling

Het instrument werd in samenwerking met de toekomstige gebruikers, docenten van de PTH en stagebegeleiders in het mbo ontwikkeld. Dit droeg bij aan de acceptatie en overname van de procedure en het instrumentarium. De ontwikkeling van het beoordelingsinstrument is volgens een vijftal fasen verlopen:

1. Ontwikkelen van de opdracht en de beoordelingscriteria.
2. Verwerken van beoordelingscriteria in scoreformulieren voor interviews en checklists voor de observatie.
3. Testen van het prototype en bijstellen van het instrument (vragenlijsten en observatiechecklists).
4. Instrueren van de beoordelaars voor een eerste experimentele uitvoering.
5. Testen van het beoordelingsinstrument in een authentieke setting.

Na vergelijking van het profiel leraar secundair onderwijs en de eindtermen van de PTH is een keuze gemaakt voor een aantal opdrachten die de meest relevante of kerncompetenties uit beide documenten dekken.

Een eerste vergelijking leidde tot de keuze van meest relevante kerndomeinen: taakprofielen die betrekking hebben op het verzorgen van onderwijs in de BVE: de taakprofielen 33 tot en met 39 en de taakprofielen 42 tot en met 49 (zie bijlage 8.7).

Leerprocessen in het beroepsonderwijs kennen twee hoofdtrajecten: leeractiviteiten in opleidingsverband en leeractiviteiten in de beroepspraktijk (beroepspraktijkvorming).

De beoordelingsopdrachten sluiten aan op dit onderscheid. Dit leidt tot twee typen opdrachten:

- I. Een opdracht gericht op het beoordelen van competenties met betrekking tot het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van leeractiviteiten met als doel het verwerven van **praktijkondersteunende theorie** door de student (zie voorbeeld hieronder)
- II. Een opdracht gericht op het beoordelen van competenties met betrekking tot het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de begeleidingsactiviteiten in de **beroepspraktijkvorming** (praktijklessen, begeleiding op de werkplek).

Voorbeeld

Praktijkopdracht gericht op leeractiviteiten met als doel het verwerven van praktijkondersteunende theorie

Fasering:

Keuze van een combinatie van a. een leeractiviteit en b. een bepaald deel van de praktijkondersteunende theorie. De keuze wordt gebaseerd op onderdelen van de taakprofielen en profiel-eindtermen.

Bijvoorbeeld:

a. leeractiviteit:

- taakprofiel 36 (realiseren van onderwijsleersituaties, bijvoorbeeld in een practicum situatie);
- taakprofiel 37 (omgaan met individuele verschillen).

Profieleindtermen:

Profiel Onderwijskunde, aspecten 1, 3, 4 en 5, te weten:

- plannen, voorbereiden, uitvoeren en begeleiden, alsmede het evalueren van onderwijs- en vormingsprocessen, speciaal binnen het technisch onderwijs;
- educatieve methoden en middelen en het gebruik ervan;
- begeleiding van lerenden in hun persoonlijke ontwikkeling, met name bij de (toekomstige) uitoefening van een technisch beroep;
- de leer- en belevingswereld van de lerenden voor wie het onderwijs verzorgd wordt.

b. onderdeel praktijkondersteunende theorie:

Profiel Elektronica, cluster Elektro, aspecten 1 en 2, onderdelen:

- elektriciteitsleer (1);
- installatietechniek (1);
- veilige aanleg- en vervaardigingsmethoden (2).

De onder a. en b. genoemde aspecten (criteria) worden gecombineerd in een authentieke opdracht:

“Bereid een les voor over ... (onderdeel van de elektriciteitsleer in relatie tot installatietechniek en veilige aanleg- en vervaardigingsmethoden). Voer deze les uit en evalueer deze les. Houd daarbij rekening met een bestaand opleidingsprogramma, waarvan de les een onderdeel uitmaakt en let onder meer op keuze en gebruik van educatieve methoden en middelen, de persoonlijke ontwikkeling en de leer- en belevingswereld van de lerenden.”

De **observatiechecklist** werd uitgetest in verschillende workshops met docenten en stagebegeleiders van de PTH en met docenten uit de BVE-sector (zie bijlage 8.8 voor de definitieve versie).

In de workshops werden de docenten geïnformeerd over de procedure en de herkomst van de criteria en werd de observatiechecklist toegepast op een video-opname van een vierdejaars student die een practicumles geeft uit het reguliere mbo-lesprogramma elektrotechniek. Dit heeft tot het volgende, voor de beoordelaars verrassende, resultaat geleid.

Op basis van de observatie met behulp van de video-opname zou de betreffende student niet voldoende scores op de beoordelingscriteria. De betrokken student wordt door haar eigen docenten echter gezien als een goede aspirant docent.

In evaluatiegesprekken met de docenten zijn voor dit verschil in waardering de volgende verklaringen genoemd (Klarus, 1997b):

- a. “Het beoordelen van een video is iets anders dan het beoordelen in de werkelijke situatie.”

Deze verklaring werd echter bij nader inzien verworpen, omdat de beoordelaars constateren dat zij het gedrag van de kandidaat ook via een video-opname adequaat kunnen waarnemen. De voornaamste beperking heeft betrekking op de reacties van leerlingen op het gedrag van de docent. De docent is voortdurend in beeld. De reacties van studenten worden alleen auditief geregistreerd.

- b. “De kandidaat kan zich anders gedragen hebben toen er video-opnames gemaakt werden.”

Ook deze verklaring werd verworpen, omdat de docenten die de student kennen van mening zijn, dat er geen verschil is tussen het gedrag van de student op de video en dezelfde student als er geen opnames gemaakt worden.

- c. “In de observatiechecklist zijn te weinig items opgenomen die betrekking hebben op de attitude van de docent.”

De betreffende student werd door haar docenten als ‘krachtig’, ‘enthousiast’ en ‘communicatief’ beoordeeld. In de checklist delven deze aspecten in kwantitatieve zin veruit het onderspit ten opzichte van de didactische vaardigheden. En het zijn blijkbaar juist deze aspecten die in de optiek van docent-opleiders doorslaggevend zijn.

Deze conclusie is bevestigd in andere situaties, waarin de observatiechecklist werd uitgetest. Aan negentwintig deelnemers (allen BVE-docenten van verschillende ROC-afdelingen) werden twee vragen voorgelegd:

1. Formuleer een situatie die voor jou in je werk als docent bijzonder problematisch of zelfs kritiek was.
2. Formuleer vervolgens welke competenties je nodig had om deze situatie tot een goed einde te brengen.

De situaties die als meest problematisch worden ervaren, hebben met name betrekking op het primaire proces, de driehoeksrelatie tussen de **docent**, de **student** en door samenleving, school en docent gehanteerde **normen en regels**.

Om problemen in deze situaties tot een goed einde te brengen, werden competenties van belang geacht die vooral betrekking hebben op de attitude van de docent: kennis van het werkveld, vakkennis, kunnen overtuigen, enthousiasme, flexibiliteit, geduld hebben, serieus kunnen nemen, inlevingsvermogen. Deze competenties werden meerdere keren genoemd. Ook werden genoemd: grenzen stellen, stevig in je schoenen staan, kunnen omgaan met stress, consequent gedrag vertonen, relativeringsvermogen, didactische vaardigheden, regels kunnen hanteren, kunnen motiveren, helder en duidelijk kunnen communiceren, standvastigheid.

Didactische vaardigheden en vakkennis worden niet onbelangrijk geacht, maar persoonlijke eigenschappen lijken een ten minste even grote en vaak doorslaggevende rol te spelen als het gaat om adequaat functioneren in kritische situaties in de docentenpraktijk. Het kunnen hanteren van elkaar tegensprekende wensen, belangen en eisen en adequaat kunnen reageren op paradoxale situaties (vgl. de managementrollen in het job-competence model van Mansfield en Mitchell in hoofdstuk 6) is voor docenten wellicht een belangrijke kerncompetentie (Onstenk, 1997).

8.6.6 Resultaten

De **volledige procedure** werd experimenteel uitgevoerd met een vijftal kandidaten (drie eerstejaars en twee vierdejaars studenten) van de PTH.

Schema 8.7 *Beoordelingsresultaten van vijf studenten in de EVK-procedure*

	scores per deelinstrument in % van de maximaal haalbare score (afgerond op hele %)		
	<i>interview Planning</i>	<i>Observatie</i>	<i>interview Reflectie</i>
Kandidaat 1 (1e jaars)			
beoordelaar 1	36	30	12
beoordelaar 2	-	35	-
Kandidaat 2 (1e jaars)			
beoordelaar 1	52	35	85
beoordelaar 2	-	-	79
Kandidaat 3 (1e jaars)			
beoordelaar 1	5	0	6
beoordelaar 2	6	4	13
Kandidaat 4 (4e jaars)			
beoordelaar 1	63	37	61
beoordelaar 2	63	35	61
Kandidaat 5 (4e jaars)			
beoordelaar 1	93	76	79
beoordelaar 2	82	68	82

Toelichting op het schema:

De scores in % van de maximaal haalbare score zijn afgerond op hele getallen.

In de percentages is rekening gehouden met de items die niet gescoord (konden) worden. Hetzij omdat de items niet van toepassing waren, hetzij doordat (in enkele gevallen) de beoordelaars onnauwkeurig invulden.

De kandidaten 1 en 2 zijn niet op alle onderdelen door twee beoordelaars beoordeeld.

Een gedetailleerd overzicht van de beoordelingsresultaten is weergegeven in bijlage 8.9.

De beoordelaars blijken onafhankelijk van elkaar tot redelijk vergelijkbare beoordelingen te komen. Dit is een indicatie dat het instrumentarium bijdraagt aan betrouwbare beoordelingen.

Gezien de opleidingsduur zou verwacht mogen worden dat de eerstejaars-studenten minder goed zouden scoren dan de vierdejaars. Deze verwachting bleek niet voor alle beoordelingsresultaten op te gaan.

De relatief hoge score van eerstejaars kandidaat '3' is wellicht te verklaren uit het feit dat deze student ettelijke jaren als leider in het vrijwillige jeugd- en jongerenwerk functioneert.

Met name de resultaten van één van de vierdejaars studenten bracht de opleiding min of meer in verlegenheid. De docenten hadden deze kandidaat als 'talentvol' aangeduid, terwijl uit de beoordelingsresultaten bleek dat alleen de resultaten van het 'interview reflectie' bij deze kandidaat voldoende waren. De docenten gaven hiervan zelf als oorzaak dat weinig items in het 'interview planning' en in de observatie betrekking hebben op de beroepshouding, terwijl zij in hun beoordeling van studenten juist letten op aspecten als stevigheid, uitstraling en enthousiasme.

De andere vierdejaars student scoorde op de planning en uitvoering redelijk tot goed, terwijl deze door de docent als een gemiddelde student werd gekarakteriseerd.

In schema 8.8 zijn de scoreverdelingen weergegeven per beoordelings-instrument (interview planning, observatie, interview reflectie) getotaliseerd voor alle kandidaten en per kandidaat.

Schema 8.8 Spreiding scores in % over de beoordelingsschalen per beoordelingsinstrument voor alle kandidaten

Beoordelingsinstrument		Verdeling van de scores				niet gescoord/ n.v.t.
		++ 1	+ 2	- 3	-- 4	
interview planning	3-puntsschaal	30	15	34		9
observatie	2-puntsschaal	26	58			16
interview reflectie	4-puntsschaal	28	21	9	26	16

n = 5

Het feit dat er van verschillende beoordelingssituaties (verschillende groepen, verschillende lessen) sprake is, leidt ertoe dat niet alle items uit de interview- en observatielijsten gebruikt worden. Niet alle items worden dus gescoord: 9% bij het 'interview planning', 16% bij de observatie en 16% bij het interview reflectie. In de waardering worden de items die niet van toepassing zijn buiten beschouwing gelaten.

Geconstateerd kan worden (schema 8.8) dat de totaalscores per instrument een redelijk gespreid beeld geven. Blijkbaar nodigt het instrument niet uit tot eenzijdige beoordeling. Tegelijkertijd kunnen we ook concluderen (schema 8.7) dat het instrument wel onderscheid maakt tussen prestaties van kandidaten. Er is met andere woorden wel sprake van discriminerend vermogen.

Met inachtnaam van de beperkte omvang van de pilot-studie is de voorlopige conclusie dat met het instrument blijkbaar vooral de formele en technische aspecten van het docentenberoep worden beoordeeld. De docenten echter beoordelen in de opleiding een student met name op houdingsaspecten. Niet het beoordelingsinstrument zelf is hier debet aan, maar het feit dat de taakprofielen en eindtermen op dit punt blijkbaar niet valide zijn.

De betrokken beoordelaars hebben via een schriftelijke vragenlijst hun reacties op de procedure gegeven. De waarde en bruikbaarheid van de procedure

wordt door hen onderschreven. De aansluiting op de praktijk van de docent BVE werd door alle betrokkenen voldoende geacht.

Afgezien van suggesties voor de verbetering van de gehanteerde schalen, de lay-out en de overlap tussen en de formulering van een aantal items, betreft de meest centrale kritiek a) de criteria en b) de doorzichtigheid.

De beroepsprofielen en vervolgens de beoordelingscriteria, de vragenlijsten en observatiechecklist zijn met name gericht op de activiteiten en op de pedagogisch-didactische, dat wil zeggen: de methodische vakvaardigheden van leerkrachten. De sociale, communicatieve vaardigheden en de persoonlijke eigenschappen die noodzakelijk zijn om pedagogisch-didactisch competent te zijn, worden in de taakprofielen niet expliciet benoemd. In zowel de testfase als in de daadwerkelijke toepassing constateerden de beoordelaars dat deze aspecten in de beoordeling niet aan de orde kwamen, maar in de beroepspraktijk zelfs doorslaggevend konden zijn. Na overleg met de PTH, de examinerende instelling, zijn de attitude-aspecten aan de observatiechecklist toegevoegd.

Het uitgangspunt **doorzichtigheid** komt wat de beoordelaars betreft te weinig tot uitdrukking als het gaat om de mogelijkheid die kandidaten hebben om kennis te nemen van de beoordelingscriteria. Tegen de achtergrond van dit uitgangspunt zijn de beoordelaars van mening, dat de kandidaten vanaf het begin kennis moeten kunnen nemen van de beoordelingscriteria. Ten eerste is dit belangrijk om de opdracht goed te kunnen voorbereiden en ten tweede kunnen de kandidaten zichzelf beoordelen met behulp van de vragenlijsten en checklist, voordat het beoordelingsinterview gericht op reflectie plaatsvindt.

8.7 Portfolio-assessment in de elektrotechniek: erkennen op basis van portfolio

8.7.1 Inleiding

In deze paragraaf worden de resultaten van een ontwikkelingsproject beschreven, waarin het portfolio als beoordelingsinstrument werd gehanteerd. Het geeft een uitbreiding aan de eerste fase van het beoordelingsmodel zoals is gebruikt in de hiervoor behandelde pilots. Negatief geformuleerd zouden we ook kunnen zeggen dat het de beoordeling op basis van work-samples en authentieke beoordeling overbodig maakt.

In de hiervoor beschreven pilots werd het portfolio gehanteerd in de eerste fase van de EVK-beoordelingsprocedure. Het portfolio heeft daarin een inventariserend, motiverend en adviserend karakter.

Het portfolio leent zich onder bepaalde voorwaarden, behalve als instrument voor het herkennen en expliciteren van competenties, echter ook voor het beoordelen en erkennen van competenties. In dat geval is het portfolio een beoordelingsvorm, een methode gericht op het bewijzen van verworven competenties. De in het portfolio verzamelde informatie zal dan ook aan kwaliteitseisen (zoals ze zijn beschreven in paragraaf 7.2.4) moeten voldoen die aan elke beoordelingsprocedure worden gesteld.

Schema 8.9 *Functies van portfolio-ontwikkeling*

<i>Type portfolio</i>	<i>Doel</i>	<i>Positionering</i>
Inventariserend portfolio	Herkennen	Voorafgaand aan of in de eerste fase van een EVK-procedure
Portfolio assessment	Erkennen	Onderdeel van of vervangend voor een EVK-procedure

De vraag, voor welke functie het portfolio wordt ingezet, hangt ook samen met de gehanteerde visie op het realiseren van validiteit en betrouwbaarheid. In de kinderopvang, de metaal en de detailhandel hechten de betrokken landelijke organen aan authentieke en schriftelijke (kennis)toetsing.

De opleidingen en het bedrijfsleven daarentegen achten het portfolio onder bepaalde voorwaarden ook als beoordelingsinstrument bruikbaar. De pilot in de elektrotechniek bij PTT-Telecom is hiervan een voorbeeld.

8.7.2 Context

PTT-Telecom en een aantal ROC's werken samen in een bijscholingstraject voor monteurs. De wens van Telecom is dat meer monteurs op 'mbo-niveau' (niveau 4 uit de kwalificatiestructuur) gekwalificeerd raken. 'Opleiden' lijkt hierbij de meest voor de hand liggende oplossing. Tegelijkertijd constateert Telecom echter dat haar monteurs door hun werkzaamheden en door de eigen Telecomopleidingen al aan bepaalde kwalificatievereisten op mbo-niveau voldoen. Erkennen van reeds verworven competenties heeft voor Telecom de volgende doelen:

- a) voorkomen dat er opgeleid wordt als dat niet nodig is (wanneer medewerkers in feite al voldoen aan de kwalificatievereisten);
- b) het motiveren van medewerkers die opzien tegen een (in hun beleving) te lang opleidingstraject, door delen van hun competenties te erkennen en daarmee de opleidingsduur te bekorten;
- c) medewerkers die onzeker zijn over eigen kunnen, meer zelfvertrouwen te geven door in beeld te brengen (portfolio) en te erkennen, welke competenties zij al bezitten op (het in hun beleving te hoog gegrepen) mbo-niveau;
- d) flexibele inzetbaarheid op interne en externe arbeidsmarkt funderen op certificaten, competentiebewijzen, met een brede civiele erkenning.

In het project werd gebruik gemaakt van het in hoofdstuk 7 beschreven portfoliomodel. Dit werd echter aangepast aan de beoordelingsdoelstelling. De auteur van deze studie was als extern adviseur-ontwikkelaar betrokken bij het project.

8.7.3 Doelgroep

De procedure is specifiek gericht op Telecommedewerkers die geen mbo-diploma bezitten, maar wel functioneren in functies waar competenties op mbo-niveau voorondersteld worden. De competenties op dit niveau kunnen zij op verschillende manieren hebben verworven: door de werkzaamheden zelf, door coaching, door Telecombedrijfsopleidingen, door het volgen van externe opleidingen, maar ook door hobby's (bijvoorbeeld in de informaticasfeer).

De procedure is gericht op een viertal functies binnen het bedrijf, te weten:

- Monteur aanleg/inmeten A;
- Monteur aanleg/inmeten B;
- Servicemonteur;
- Servicemonteur regio.

De medewerkers in genoemde functies werken op mbo-niveau (kwalificatieniveau 4).

De bedoeling van de procedure is dat medewerkers certificaten/diploma's verwerven op niveau 4 door:

- a) nauwkeurig in beeld te brengen over welke kwalificaties/diploma's en certificaten een medewerker reeds beschikt;

- b) in beeld te brengen welke competenties een medewerker gezien zijn werkervaring mogelijkwijs verworven heeft;
- c) de medewerker op basis van diplomavergelijking mbo-certificaten te verstrekken, dan wel
- d) de medewerker te adviseren deel te nemen aan een beoordelingsprocedure gericht op het certificeren van reeds verworven competenties;
- e) de medewerker een aanvullende opleiding te laten volgen, om die deeltkwalificaties te verwerven die tot een volledig mbo-diploma leiden.

Telecom beschikt voor de betreffende functies over functieprofielen en de daarbij behorende competentie- en kwalificatievereisten. Deze informatie maakt het mogelijk de functievereisten te vergelijken met de eisen uit de landelijke kwalificatiestructuur.

8.7.4 Beoordelingscriteria

De competentievereisten voor de genoemde Telecomfuncties werden vergeleken met de landelijke standaard voor de elektrotechnische beroepen: de kwalificatiestructuur elektrotechniek.

8.7.5 Beoordelingsprocedure

De procedure is op basis van het algemene model uit hoofdstuk 7, geoperationaliseerd door docenten uit het mbo en leidinggevend van Telecom. De leidinggevend zijn deskundig als het gaat om de functie-inhoud en -vereisten die in het Telecombedrijf werden gehanteerd. De docenten worden aangesproken op hun deskundigheid waar het gaat om de vertaling van de eisen uit de kwalificatiestructuur naar opleidingsinhouden. Daarenboven verkeren binnen deze context de docenten van de betrokken mbo-instellingen in de positie dat zij vrijstellingen, erkenningen (certificaten) kunnen verstrekken.

De leidinggevend en de docenten vergeleken in een aantal sessies de functies met de kwalificatievereisten. Het resultaat van deze matching is de scorelijst, waarmee de leidinggevend de kwalificatievereisten en functievereisten kunnen vergelijken met de functie-invulling op het niveau van de individuele medewerker (zie bijlage 8.10).

Het ontwikkelen van de beoordelingsprocedure heeft plaatsgevonden, binnen de gegeven organisatorische en inhoudelijke kaders, door degenen die naderhand ook gebruik van de procedure maken en zelf de consequenties van de beoordelingsresultaten (bijvoorbeeld het aanbieden van individuele

leertrajecten) zullen ondervinden: mbo-docenten en de direct leidinggevenden van Telecom.

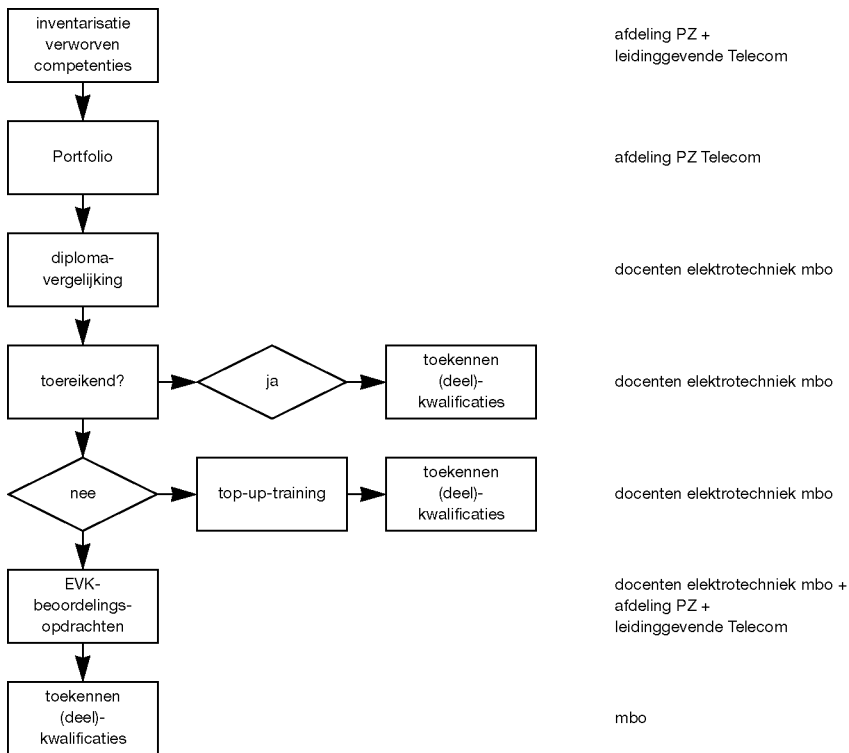
De procedure

De procedure is globaal beschreven in onderstaand schema (8.10). In de rechterkolom is aangegeven, welke actoren verantwoordelijkheid dragen voor welk onderdeel van de procedure.

Schema 8.10 EVK-procedure Telecom

competenties:

actoren/verantwoordelijken:



Portfolio

In het portfolio wordt door medewerkers van Personeelszaken in overleg met de leidinggevende nauwkeurig omschreven:

- a) Welke opleidingen dan wel welke diploma's en certificaten een medewerker reeds bezit. Daarbij gaat het zowel om certificaten en diploma's uit het reguliere dagonderwijs en het leerlingwezen als om externe cursussen van particuliere opleiders en de eigen Telecombedrijfsopleidingen.
- b) Welke werkervaring de medewerker heeft. Dit is van belang, omdat ook werkervaring leidt tot competenties die voldoen aan de eisen, die binnen de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs gelden. Als een medewerker aan deze eisen voldoet, kan het betreffende certificaat verstrekt worden op basis van de EVK-procedure.

Bij het inventariseren van de gegevens hanteert de medewerker PZ of de direct leidinggevende een checklist, waarin de eisen uit de genoemde kwalificatiestructuur (de eindtermen van de mbo-opleiding elektrotechniek) zijn opgenomen.

De checklist wordt aangeleverd door het mbo en is in feite een samenvatting van de eindtermen uit de kwalificatiestructuur die betrekking hebben op de deelkwalificaties en die relevant zijn voor de Telecommonteurs. De checklist is in samenwerking tussen mbo en Telecom ontwikkeld door de competentieprofielen van Telecom en de eindtermen uit de kwalificatiestructuur te vergelijken (zie hierna).

Diplomavergelijking

Op basis van het Portfolio wordt de inhoud van kwalificaties (bijvoorbeeld diploma's van PBNA, Dercksen) die de medewerker al heeft verworven, vergeleken met de mbo-eindtermen elektrotechniek.

Deze vergelijking kan tot de conclusie leiden dat de medewerker al aan een aantal eindtermen voldoet en derhalve (deel)certificaten kan krijgen.

Vergelijking competentieprofiel en kwalificatievereisten (eindtermen)

Telecom beschikt over functie- en daarbij behorende competentieprofielen.

In overleg tussen mbo-docenten elektrotechniek en de direct leidinggevenden van bepaalde functie-groepen worden deze profielen vergeleken met de kwalificatiestructuur elektrotechniek: eindtermen voor certificaateenheden van de elektrotechniekvakken (VEV, maart 1996). Daarbij wordt de volgende procedure gehanteerd:

- a) De leidinggevenden van Telecom omschrijven welke activiteiten de betreffende medewerkers uitvoeren en welke competenties hiervoor verondersteld worden.
- b) De mbo-docenten lichten de eindtermen toe.
- c) Vervolgens wordt geconcludeerd of in de functie in voldoende mate een beroep gedaan wordt op de betreffende eindtermen. Als de competentievereisten overeen komen met de eindtermen, dan kan de Telecommedewerker die in deze functie werkzaam is, vrijstelling voor de betreffende eindtermen verkrijgen.

“Kan ...” Want de vergelijking werd gemaakt op het niveau van de functie.

Niet op het niveau van de individuele medewerker. Pas nadat de leidinggevende in een volgende fase heeft aangegeven dat de betrokken individuele medewerker:

- a. de specifieke activiteiten uitvoert,
 - b. en dit doet volgens de gestelde eisen,
- dan is er sprake van erkenning, respectievelijk vrijstelling voor de betreffende individuele medewerker. Uiteraard voor dat deel van de opleiding dat betrekking heeft op de betreffende eindtermen. De leidinggevende maakt hierbij gebruik van een gestandaardiseerde scorelijst, waarin de eindtermen zijn verwerkt en uitgedrukt in activiteiten van de Telecommonteurs.

Deze scorelijst wordt door de leidinggevenden gehanteerd bij het voeren van een criteriumgericht interview (bijlage 8.8).

De leidinggevenden werden voorbereid op dit interview door a) deel te nemen aan een drietal bijeenkomsten waarin eindtermen en activiteiten van Telecom-monteurs werden vergeleken, en tenslotte door b) de hiervoor genoemde gestandaardiseerde scorelijst te leren hanteren.

De leidinggevenden selecteren op eigen initiatief een aantal kandidaten en vullen in eerste instantie zelf de scorelijsten in. Daarna treden zij in overleg met de kandidaten om hun de beoordeling mee te delen en om aanvullende informatie te verzamelen die betrekking heeft op elders verworven competenties.

De ingevulde scorelijst maakt deel uit van het portfolio, op basis waarvan de docenten van de mbo-opleiding tenslotte besluiten tot het al dan niet toekennen van vrijstelling of (deel)certificaten.

Mochten de mbo-docenten behoefte hebben aan extra bewijsmateriaal, dan kan dit verkregen worden door het afnemen van een criteriumgericht interview (op basis van de eindtermen) of door het verstrekken van EVK-

opdrachten zoals in de vorige paragrafen werd beschreven. In het Telecomproject is hiervan geen gebruik gemaakt.

Top-up-training

Blijkt uit het portfolio, de competentievergelijking en de EVK-procedure dat de kandidaat niet voldoet aan de eisen uit de kwalificatiestructuur, c.q. de eindtermen, dan krijgt deze het advies een aantal opleidingsmodulen in het mbo te volgen. Na afsluitende beoordeling van de opleiding ontvangt de medewerker vervolgens certificaten of een diploma.

8.8 Vergelijking met het basismodel

De kern van de EVK-procedure voor leerwegaafhankelijke beoordeling bestaat uit een viertal deelinstrumenten: portfolio, interview planning, observatie praktijkhandelen, interview reflectie. Vervolgens worden er aanbevelingen gedaan voor een vervolgtraject. In schema 8.11 zijn de overeenkomsten en verschillen weergegeven tussen het basismodel (zie hoofdstuk 7) en de in de pilots gehanteerde modellen en procedures.

Schema 8.11 Overeenkomsten en verschillen tussen basismodel en pilots

Verantwoordelijke instituties en sector:					
Onderdeel uit het basismodel:	ROC+LOB +Bedrijfsleven: Leidster Kindercentra	ROC+LOB+CV: Metaal	ROC+LOB+GOA: Detailhandel	hbo-instelling + mbo: docenten-BVE	ROC+Bedrijfsleven: PTT Telecom
Portfolio	– zoals beschreven in hoofdstuk 7	– zoals beschreven in hoofdstuk 7	– zoals beschreven in hoofdstuk 7	– zoals beschreven in hoofdstuk 7	– zoals beschreven in hoofdstuk 7
Werving en begeleiding	– deelnemers zijn geworven onder vrijwilligsters in kinderopvang – begeleiding door ROC	– deelnemers zijn geworven via arbeidsbureau en sociale dienst – begeleiding door CBB	– deelnemers zijn geworven via arbeidsbureau en sociale dienst – begeleiding door CBB	– werving via PTH opleiding – begeleiding door PTH	– deelnemers zijn geworven in eigen bedrijf – begeleiding door PZ
Beoordelings-instrument	– basismodel is gebruikt – aanvullend zijn kwaliteitseisen voor de praktijk-situatie en een draaiboek voor de EVK-begeleider en EVK-beoordelaar – weggelaten is product-beoordeling	– basismodel is gebruikt	– basismodel is gebruikt – weggelaten is product-beoordeling	– basismodel gebruikt – aanvulling: zelf beoordeling a.d.h.v. checklist	– portfolio-beoordeling en diploma-vergelijking – in geval van twijfel (voldoet wel of niet) criterium-gericht interview
Beoordelings-procedure	– basismodel is gebruikt – kandidaten komen van kindercentra uitvoering door ROC/LOB – resultaat: erkennen deelkwalificaties/ verlenen vrijstellingen	– basismodel is gebruikt – kandidaten komen van Centrum Vakopleiding – uitvoering door ROC/LOB – resultaat: erkennen deelkwalificaties/ vrijstellingen	– basismodel is deels gebruikt: EVK is ingebed in scholingstraject – kandidaten komen uit GOA – uitvoering door ROC en iemand uit bedrijfsleven – resultaat: erkennen deelkwalificaties/ vrijstellingen	– basismodel is gebruikt en is deel van het opleidingsprogramma (afsluitende beoordeling) – kandidaten zijn hbo (PTH) studenten – uitvoering door docent PTH en stagebegeleider uit mbo – resultaat: erkenning van bekwaamheid (geen formele status)	– portfolio-beoordeling en diploma-vergelijking – kandidaten komen uit eigen bedrijf – uitvoering door ROC en bedrijf – resultaat: erkennen deelkwalificaties/ vrijstellingen
Vervolgtraject	– scholingstraject op maat – opleidingsduur geen 24 maar 12 - 22 maanden	– scholingstraject op maat – versneld verstrekken van deelcertificaten	– scholingstraject op maat – verkorting van opleidingsduur	– studiepunten	– scholingstraject op maat – verkorting opleidingsduur met 30% + besparing op verletkosten

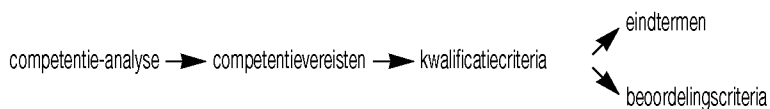
Noten hoofdstuk 8

- 1) Beschikkingnummer VO/BVE/BO/M-91108893.
Deze beschikking heeft betrekking op de eindtermen zoals die in 1995 en 1996 nog golden. In de huidige kwalificatiestructuur LKC is sprake van een viertal deelkwalificaties. De huidige generatie eindtermen is niet meer geordend in 11 modulen, maar in 4 deelkwalificaties. Per module is één opdracht gehanteerd. Inhoudelijk zijn de eindtermen gelijk gebleven. Voor de ontwikkelde procedure betekent dit dat er voor de 4 deelkwalificaties nu meerdere opdrachten per deelkwalificatie worden gebruikt (de 11 opdrachten zijn verdeeld over 4 deelkwalificaties). Voor de huidige generatie eindtermen kunnen dezelfde EVK-opdrachten gehanteerd worden.
- 2) De procedure werd goedgekeurd door de Centrale Examen Commissie van de OVDB.
- 3) In de Nederlandse kwalificatiestructuur hanteren we als koninklijke weg voor de ontwikkeling van toetsen de volgende stappen:

beroepen-, functie- of taakanalyse → beroepsprofiel → eindtermen → toetstermen → toetsen.

De procedure draait vooral om het formuleren van eindtermen, c.q. onderwijsdoelstellingen.

Tegenover deze input-benadering wordt in een op outcomes gericht competentiemodel de volgende fasering gehanteerd:



De kwalificatiecriteria vormen de standaard voor de gewenste output van leertrajecten, hoe en waar deze ook plaatsvinden. Deze criteria dienen, zonder de tussenstap van eindtermen, direct als beoordelingscriteria. Ze worden in het NVQ-model (bijlage 1.1) onderscheiden in ‘units’ en ‘elements’ en voorzien van specificaties zoals ‘performance criteria’ en ‘range statements’. De ontwikkeling van toetsen maakt geen onderdeel uit van deze benadering. Het beoordelen is een kwestie van wegen van competentiebewijzen tegen de gestelde criteria. De bewijsvoering kan

velerlei vormen aannemen, uiteenlopend van schriftelijke toetsing van feitenkennis tot beoordeling op de werkplek en getuigschriften betreffende de kwaliteit van geleverde arbeid.

- 4) Voor 'interview planning' en voor de observatie geldt dat tenminste 70% van het totaal aantal beoordeelde items positief gescoord moest worden. Voor het 'interview reflectie' geldt een cesuur van 60%. De percentages zijn dezelfde die door de OVDB gehanteerd worden voor de reguliere (theorie- en praktijk)examens.
- 5) De citaten komen uit het 'logboek' dat Marjan van den Berge, consultant OVDB, bijhield tijdens het voeren van de portfolio-gesprekken.
- 6) De opleiding wordt verzorgd door een team van 5 docenten van het Albeda College en het Zadkine College. Beide Colleges doen op deze wijze ervaring op met zowel de EVK-procedure als met ontwikkelen van leertrajecten op maat.

Elke opleidingsdag is als volgt opgebouwd:

Blok 1	9.00 - 10.50 uur
Pauze	10.50 - 11.00 uur
Studiebegeleiding	11.00 - 12.15 uur
Pauze	12.15 - 12.45 uur
Blok 2	12.45 - 14.35 uur
Pauze	14.35 - 14.45 uur
Blok 3	14.45 - 16.35 uur

In elk blok wordt één module aangeboden. Per dag dus drie modules, waaruit de studenten kunnen kiezen.

In de planning van de modules door het jaar heen is rekening gehouden met de vrijstellingen van de groep studenten. Zo bleken bijna alle studenten een vrijstelling voor de modules 2 en 5 verkregen te hebben. Voor de modules 1, 3, 6 en 11 zijn bijna geen vrijstellingen verkregen. Deze laatste modules werden in het begin van het jaar gepland. De modules 4, 7, 8 en 9 staan gepland in de tweede helft van het studiejaar.

De studenten volgen in principe een programma volgens de geplande modules. Studenten die de deelkwalificaties van geplande modules wel al hebben verworven in de EVK-procedure of anderszins (bijvoorbeeld LOI) kunnen afwijken van het geplande programma. Tijdens de blokken werken zij alleen of in tweetallen aan zogenoemde 'onderwatermodules'. Zij krijgen individuele opdrachten.

De studiebegeleidingsuren worden op 2 manieren ingevuld:

- a. De studenten kunnen deze uren gebruiken om individueel of in groepjes te werken of een begeleidingsgesprek met een docent voeren.
- b. De docenten gebruiken deze uren om te overleggen over de voortgang van de studenten en de vormgeving van het studieprogramma. Zeker vanwege het experimentele karakter van de opleiding is dit overleg voor de docenten erg belangrijk.

7) In de nieuwe kwalificatiestructuur LKC wordt overigens uitgegaan van een viertal deelkwalificaties. De eindtermen van de 'oude' modules vallen nu binnen 4 deelkwalificaties:

1. **Vaardigheden verzorging:** de oude modules 2 en 5:
 2. de lichamelijke verzorging binnen de peuterspeelzaal/het kinderdagverblijf;
 5. zorg voor leefruimten en speelmateriaal.
2. **Begeleiden van kinderen en ouders/verzorgers:** de oude modules 4, 7, 8, en 9:
 4. individuele en groepsbegeleiding;
 7. omgaan met ouders;
 8. intercultureel werken;
 9. het begeleiden van kinderen met opvallend gedrag.
3. **Methodiek van werken:** de oude modules 1, 3, en 6:
 1. de individuele ontwikkeling van het kind;
 3. observatie en rapportage;
 6. het aanbieden van individuele en groepsgerichte activiteiten.
4. **Werken in een organisatie:** de oude modules 10 en 11:
 10. de werkorganisatie;
 11. werken in teamverband.

- 8) De beschreven pilots in de detailhandel, de metaal en de kinderopvang maken deel uit van de activiteiten van een Consortium dat in drie regio's (Zuid-Limburg, de Rijnmond en Drenthe) gericht was op:
- a) het onderzoeken van het in hoofdstuk 7 beschreven EVK-model op kwaliteit en bruikbaarheid en b) de verbetering van procedures en instrumenten en
 - c) de implementatie van het model in de BVE-sector.
- De pilots zijn medegefinancierd uit een bijdrage van het BVE-2000 innovatiefonds.

- 9) Het gaat hierbij om een tweetal documenten: het door de VSLPC en het CIBB ontwikkelde *Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs* (VSLPC/CIBB 1995) en de *Profiel-Eindtermen* voor de docent elektrotechniek van de Pedagogisch Technische Hogeschool (PTH, 1995), de opleiding voor vaktechnische docenten in het secundair beroepsonderwijs. Deze documenten vormen de basis voor het formuleren van de beoordelingscriteria.

9 Analyse EVK-pilotstudies

9.1 Inleiding

In Hoofdstuk 5 werd een aantal voor leerwegaafhankelijke beoordeling relevante validiteitseisen benoemd. Deze vormen het uitgangspunt voor de analyse van de in het vorige hoofdstuk beschreven pilots:

- de representativiteit en relevantie van de beoordelingsstandaard (respectievelijk van de beoordelingscriteria) (paragraaf 9.2);
- de validiteit van het EVK-model: aan de kwalificatiestandaard gerelateerde portfolio-ontwikkeling, beoordelen en erkenning en tenslotte advisering (9.3).
- de betrouwbaarheid van de beoordelingsprocedure (met name de betrouwbaarheid van de methode en de (inter)beoordelaars-betrouwbaarheid (paragraaf 9.4);
- de acceptatie van de beoordelingsresultaten door alle betrokkenen (met name toegespitst op consequenties en adverse impact) (paragraaf 9.5);
- de bruikbaarheid van de procedure voor verschillende branches of sectoren en op verschillende functioneringsniveaus. (paragraaf 9.6);
- de bruikbaarheid van het model en de procedure in termen van kosten, tijd, organisatie & planning (paragraaf 9.7).

9.2 Beoordelingsstandaard

In de EVK-pilots is gebruik gemaakt van de bestaande kwalificatiestructuren voor de verschillende branches. Deze kwalificatiestructuren zijn gelegitimeerd door sociale partners, overheid en onderwijsveld. Certificering op deze basis biedt de meeste kans op een civiel effect.

Het is echter de vraag of bij het ontwikkelen van de kwalificatiestructuren ook rekening is gehouden met leerwegaafhankelijke beoordeling.

De betreffende kwalificatiestructuren zijn geordend in eindtermen, dat wil zeggen onderwijsdoelstellingen. De basis voor de eindtermen wordt gevonden in beroepsprofielen. De vertaling van de informatie uit de beroepsprofielen naar kwalificatiecriteria (respectievelijk eindtermen) is bepalend voor de mate waarin deze standaard valide is in de kwalificatiestructuur voor leerwegaafhankelijke beoordeling.

De validiteit van beoordelingsresultaten, met name de transferwaarde van deze resultaten wordt dus vooral bepaald door de kwaliteit van het beroepsprofiel en de vertaling ervan in kwalificatiecriteria.

In hoofdstuk 6 werd een aantal informatiecategorieën genoemd die relevant zijn voor het ontwikkelen van kwalificatie-, casu quo beoordelingscriteria. Tegen deze achtergrond worden in de analyse van de in de pilots gehanteerde profielen de volgende competentiedimensies, respectievelijk informatiecategorieën gehanteerd.

Handelingsdimensies:

- planning
- uitvoering
- reflectie en transfer

Functionele dimensies:

- vaktechnische kennis en vaardigheden
- sociale en sociaal normatieve competenties
- organisatorische en strategische of management competenties
- persoonskenmerken
- cognitieve en methodische vaardigheden

Outcomes:

- omgaan met kernproblemen
- resultaat/product-specificaties

De veronderstelling is dat, naarmate bovenstaande dimensies in de beroepsprofielen ¹⁾ beter zijn gedekt, en deze informatiecategorieën vollediger zijn gevuld, de beroepsprofielen zich beter zullen lenen voor standaardsetting en criteria-ontwikkeling voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties.

9.2.1 LKC

Het beroepsprofiel **Leidster Kindercentra** (LKC) bestaat uit:

- a. Een omschrijving van het domein van de kinderopvang waarin achtereenvolgens een historische schets en vormen van instituten van kinderopvang zijn beschreven. Het betreft met name gegevens over de sector in zijn geheel;
- b. De kenmerken van de beroepsuitoefening (typering, doel van het werk, de positie van de leidster, grondhouding, planmatige aanpak en de routines van de beroepsuitoefening en de teamgebondenheid).
- c. De takenlijst bestaande uit taakgebieden, de taken en een differentiatie van de takenlijst naar verschillende vormen (instituten) voor kinderopvang.
- d. Toekomstverkenning (trends en verwerkingen ten aanzien van de beroepspraktijk).

De takenlijst (c) is vertaald in eindtermen. Het is onduidelijk in hoeverre informatie over het domein, kenmerken van de beroepsuitoefening en toekomstverkenning in de eindtermen zijn verwerkt.

De takenlijst bestaat uit een overzicht van uit te voeren taken ²⁾. De functionele dimensies (relationele positie, positie in het team, organisatorische competenties en de grondhouding) en outcomes ('doelbepaling') worden niet op niveau van doelgebieden of taken beschreven.

Hetzelfde geldt voor de handelingsdimensies. Deze (plannen, uitvoeren, evalueren en transfer) worden in algemene zin genoemd, niet op het niveau van de taakgebieden of taken.

9.2.2 Machinaal verspanen

De eindtermen en vervolgens de beoordelingscriteria in de pilot machinaal verspanen zijn gebaseerd op het beroepsprofiel '**Machinaal verspanen**' niveau 1 (Heere en Simmelinck, 1995a en 1995b). Ze bestaan feitelijk uit twee profielen (productiemedewerker-verspanen en assistent-verspanen) en een omschrijving van de algemene kenmerken van de functiegroep.

Uitgangspunt van het beroepsprofielenonderzoek waren de twaalf bestaande SOM-opleidingen. In het beroepsprofielenonderzoek is de haalbaarheid getoetst van opleidingen op assistentniveau voor negen taakgebieden in de metaal. Daartoe is onderzocht:

- a. of er sprake was van assistentfuncties in de metaal en
- b. of bestaande opleidingen zich lenen voor herijking tot assistent-opleidingen.

De beroepenanalyse waarop de beroepsprofielen zijn gebaseerd, heeft een meerduidige doelstelling. Niet zozeer de beroepsontwikkeling, maar het simpele feit dat niveau 1 van de kwalificatiestructuur moet worden ingevuld met opleidingen, bepaalde de onderzoeksvraag. De education-driven aanzet wordt ook duidelijk uit het feit dat de bestaande opleidingen van de SOM structurerend zijn voor de analyse van de beroepspraktijk.

In profiel 1, Productiemedewerker-verspanen, en profiel 2, assistent-verspanen, worden de volgende soorten taken onderscheiden: hoofdtaken, neventaken, werkzaamheden algemeen ³⁾. De hoofd- en neventaken worden geconcretiseerd door het noemen van de activiteiten die tot de betreffende taak behoren. Per activiteit is tevens aangeduid in welke mate de activiteit zich voordoet in de onderzochte bedrijven (zie onderstaand voorbeeld).

Bijvoorbeeld:

Productiemedewerker-verspanen (profiel 1)

Taak: Metaalbewerking

Activiteit: handmatig zagen

Niet van belang (bij geen enkel bedrijf).

- Zagen met handzaag binnen een tolerantie van $\pm 0,5$ mm. en $>1^\circ$

Het is onduidelijk waarom in dit beroepsprofiel activiteiten ('handmatig' zagen) worden benoemd die niet van belang worden geacht. De reden is wellicht dat het beroepsprofielonderzoek vooral is gericht op de vraag of assistent-opleidingen in de metaal zinvol zijn. Tegen deze achtergrond is het relevant te weten wat tot de assistent-opleiding behoort en wat tot andere metaalopleidingen. Het draagt echter weinig bij aan de duidelijkheid over vereiste competenties.

De formulering van de activiteiten bestaat uit:

- het noemen van de activiteit (wat);
- het noemen van het gereedschap/materiaal (waarmee);
- het noemen van de tolerantiegraden, (waar relevant).

In de beschrijving van de activiteiten is geen informatie opgenomen over handelingsdimensies of productieprocessen, over productiedoelen of gewenste outcomes (met uitzondering van de specificatie van toleranties) en

over domeinaspecten (sociale of organisatorische competenties of persoonskenmerken). Wel wordt in het algemeen op het niveau van de functie van assistent-machinaal verspanen een aanduiding gegeven van de mate van zelfstandigheid, routinematigheid en inzetbaarheid (beperkt - niet beperkt). Tenslotte worden enkele algemene kenmerken genoemd van de functiegroep: assistent. Het betreft de volgende categorieën van kenmerken: zelfstandigheid, complexiteit, transfer, besef van kwaliteit en veiligheid, theoretisch inzicht, tekening lezen en ruimtelijk inzicht, probleemoplossend vermogen, zelfcorrigerend vermogen, bedienen versus stellen en persoonlijke eigenschappen (motivatie, discipline, ambitie, loyaliteit). Deze kenmerken betreffen de assistentfunctie in het algemeen en worden niet gespecificeerd naar situaties, handelingen of resultaten.

De beroepsprofielanalyse is in feite niet gericht op het vaststellen van vereiste competenties, maar op het herordenen van bestaande (delen van) opleidingen naar het assistentniveau, omdat de kwalificatiestructuur nu eenmaal opleidingen op dat niveau eist. De analyse is met andere woorden expliciet education-driven. Dat de eindtermen door sociale partners zijn gelegitimeerd, geeft aan dat er meerdere overwegingen een rol spelen bij kwalificatiestructuurontwikkeling dan validiteitseisen alleen. De vraag is of de beroepsprofielen, waarop de eindtermen voor machinaal verspanen zijn gebaseerd, voldoende informatie bevatten om er criteria voor leerweg-onafhankelijke beoordeling op te baseren. Voor de ontwikkeling van de EVK-procedure is met name gebruik gemaakt van bestaande praktijkopdrachten uit de leerlingwezen-opleidingen. Deze hebben hun waarde in de opleidingspraktijk bewezen, maar kunnen nauwelijks gebaseerd zijn op genoemd beroepsprofiel. Dit biedt daarvoor te weinig informatie. Tussen beroepsprofiel en praktijkopdrachten vinden vertaalslagen plaats die aan elke vorm van validering en legitimering zijn onttrokken. Dat de praktijkopdrachten desondanks goed bruikbaar zijn, heeft te maken met het feit dat ze in de loop der jaren zijn ontwikkeld en bijgesteld ('ervaringsvaliditeit').

9.2.3 Winkelassistent

Het beroepsprofiel 'Winkelassistent' heeft vanwege de beperkte breedte van de activiteiten van de winkelassistent wat de bedrijfstak betreft het karakter van een 'functieprofiel' (L-OVD, 1995). Het profiel bestaat uit een beschrijving van de activiteiten gerubriceerd over een negental taakgebieden: verkoop, de kassa, hygiëne, artikelpresentatie, artikelbeheer, diefstalbestrijding, etaleren, kassabeheer, ontvangst (en opslag).

Per taakgebied wordt verder een onderscheid gemaakt naar de mate van verantwoordelijkheid, (3-puntsschaal), complexiteit (4-puntsschaal) en transfer (5-puntsschaal). Dit onderscheid wordt gebruikt om vast te stellen op welk niveau van de kwalificatiestructuur de winkelassistent geplaatst moet worden. Onduidelijk is echter op welke empirische gegevens de niveauvaststelling is gebaseerd.

In het beroepsprofiel zijn over de drie dimensies: verantwoordelijkheid, complexiteit en transfer geen gegevens verzameld.

De eindtermen lijken met name gebaseerd op onderhandelingen tussen vertegenwoordigers van sociale partners en onderwijsveld in de Commissie Onderwijs Bedrijfsleven (COB). Welke garanties er in de onderhandelingsprocedure zijn ingebouwd voor het nemen van rationele, empirisch onderbouwde beslissingen is onduidelijk.

Competenties hebben betrekking op het handelen in de beroepspraktijk. Dit veronderstelt een formulering in de actieve vorm (werkwoord, object, resultaat of doel).

Per **deelkwalificatie** wordt een aantal hoofdonderwerpen genoemd. De hoofdonderwerpen van de deelkwalificatie 'Werken in de detailhandel' zijn vooral gericht op (feiten)kennis: plaats van de detailhandel, distributievormen, beroepen in de detailhandel, oriëntatie op de branche, milieu, derving en criminaliteit, medezeggenschap, arbeidsvoorwaarden, arbeidsomstandigheden, wet- en regelgeving voor de werknemer en verzorgingsstaat. Bij de onderwerpen beroepshouding, overleg en solliciteren zijn competenties (kennis en vaardigheden) aan de orde. Uit de formulering van de eindtermen wordt dit echter niet duidelijk.

De deelkwalificaties: klantgericht handelen, goederenverwerking en kassa zijn voor een deel (zeven van de twintig onderwerpen) in de actieve vorm geformuleerd: bijhouden, lossen, controleren, opnemen, handelen, verzorgen en inpakken.

In totaal zijn van de 34 hoofdonderwerpen uit de deelkwalificaties slechts acht in de actieve vorm beschreven.

De **eindtermen** per deelkwalificatie zijn wel in de actieve vorm beschreven: weet, kan, heeft inzicht in.

Van de in totaal 68 eindtermen over vier deelkwalificaties beginnen 17 met de formulering 'weet ...', 17 met 'heeft inzicht in ...' en 34 met de formulering 'kan ...'. Het feit dat het merendeel van de eindtermen begint met het onbepaalde werkwoord 'kan' en niet met een inhoudelijk bepaald

werkwoord en het feit dat er in de formulering ook geen resultaten of doelen benoemd worden, geeft aan dat de eindtermen niet op outcomes gericht zijn (zie ook 2.5).

Schema 9.1 Formulering van deelkwalificaties

Deelkwalificatie	aantal eindtermen	aantal waarvan de formulering begint met:	
Werken in de detailhandel	30	weet	13 x
		heeft inzicht in	13 x
		kan	4 x
Klantgericht handelen	11	weet	-
		heeft inzicht in	4 x
		kan	7 x
Goederenverwerking	12	weet	-
		heeft inzicht in	-
		kan	12 x
Kassa	15	weet	4 x
		heeft inzicht in	-
		kan	11 x
Totaal	68	weet	17 x
		heeft inzicht in	17 x
		kan	34 x

Resumerend: in het **beroepsprofiel** staan de beroepsactiviteiten centraal. Ze bevatten geen informatie betreffende het handelingsproces of domeintheorie (onderliggende proces- en persoonskenmerken behorend bij het beroepsdomein). In de vertaling van activiteiten naar eindtermen blijken cognitie (kennis) en vaardigheden even zwaar te wegen.

In de formulering van vaardigheden wordt terugverwezen naar de activiteiten die moeten worden uitgevoerd. De vaardigheden worden niet beschreven in termen van competenties (handelingsvaardigheden inclusief toepassen van kennis).

Verwijzend naar het onderscheid tussen op input en op outcomes gebaseerde kwalificatiestructuren blijkt de kwalificatiestructuur voor winklassistent met name input-georiënteerd zijn. Ze bevat de activiteiten die uitgevoerd moeten worden, maar geeft niet aan welke competenties de opleidingen moeten

ontwikkelen casu quo opleveren, opdat de benoemde activiteiten op competente wijze worden uitgevoerd.

9.2.4 Leraar

Het 'beroepsprofiel **Leraar voortgezet onderwijs**'⁴⁾ is ontwikkeld in opdracht van de besturen en vakorganisaties voor het voortgezet onderwijs, beroeps- onderwijs, vormingswerk voor jeugdigen en de volwasseneneducatie (inclusief het agrarisch onderwijs).

Het is gebaseerd op a) een grootschalig survey en b) onderhandelingen tussen vertegenwoordigers van bestuursorganisaties en de beroepsgroep. Meer concreet betrof het een 30-tal panelbijeenkomsten met vertegenwoordigers van de beroepsgroep, hoorzittingen met vertegenwoordigers van ministeries, organisaties, beleids- en belangengroepen en lerarenopleidingen. Daarnaast werden interviews afgenomen bij leden van het procesmanagement basis- vorming, de stuurgroep tweede fase voortgezet onderwijs en bij directeuren en rectoren van scholen "die in hun ontwikkeling vooruitlopen op de beleidsvorming van de overheid." De toekomstige toestand van de beroeps- uitoefening werd onderzocht middels een trendanalyse. De resultaten van het empirisch onderzoek en de trendanalyse werden voorgelegd aan een drietal resonansgroepen bestaande uit vertegenwoordigers uit de beroepsgroep, besturenorganisaties, vakorganisaties, lerarenopleidingen en onafhankelijke deskundigen. Ook in dit geval is de validiteit van de standaard niet alleen bepaald door empirisch onderzoek maar voor een belangrijk deel ook door onderhandelingen tussen vertegenwoordigers van belangenorganisaties.

Het beroepsprofiel bestaat uit taakprofielen (zie bijlage 8.5). Elk taakprofiel bestaat vervolgens uit een algemene omschrijving en een opsomming van de taken van de leraar (zie bijlage 8.6).

De taakprofielen betreffen alle activiteiten waar docenten (vo/be) mee geconfronteerd worden. In de algemene omschrijving wordt informatie verstrekt over de doelstelling en de context van de betreffende activiteit: waarom is de activiteit **relevant**, wat wordt ermee **beoogd**. Daarnaast wordt er **procesmatige** informatie verstrekt (zie bijvoorbeeld taakprofiel 19 'inhouden selecteren', bijlage 8.6).

De taken zijn geformuleerd volgens het stramien: werkwoord - object (eventueel subject of voorwaarden).

Bijvoorbeeld: ontwikkelt (*werkwoord*) - lesmateriaal (*object*) - voor die cursisten die behoefte hebben aan extra ondersteuning (*subject en voorwaarden*).

In het beroepsprofiel worden de taken beschreven die een leraar in het voortgezet onderwijs uit kan voeren. Niet alle taken zullen echter door elke docent uitgevoerd worden. Omdat niet is aangegeven welke taken de kerntaken of centrale taken zijn, kan de ontwikkelaar van beoordelingscriteria niet aan het beroepsprofiel ontleen welke de meest wezenlijke kwalificatiecriteria zijn. Het beroepsprofiel geeft met andere woorden geen richting bij het kiezen van meer of minder belangrijke competenties respectievelijk beoordelingscriteria.

In de beschrijving van de taken vinden we vooral informatie over de activiteiten die de leraar uitvoert.

Er is sprake van een zeer beperkte functionele analyse. Het gaat alleen om de technische vaardigheden en in zeer globale zin wordt er informatie gegeven over het hanteren van proces('contingency')aspecten en omgevingsinvloeden. Noch in de algemene omschrijving, noch in de taken, wordt informatie verschaft over de persoonlijke kwaliteiten (sociale, en communicatieve vaardigheden, persoonlijke eigenschappen) waarover een docent zou moeten beschikken. Illustratief voor het belang van juist deze persoonlijke kwaliteiten is de in paragraaf 8.6 beschreven onverwacht lage score van een student die vooraf als succesvol werd aangemerkt.

De lijst met taakprofielen lijkt te bestaan uit taken die allemaal even relevant zijn. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen kernprofielen en aanvullende, extra of specialistische profielen, taakprofielen voor beginnende leerkrachten of taakprofielen die juist betrekking hebben op ervaren leerkrachten met veel expertise.

Met name competenties die betrekking hebben op wat Mansfield en Mitchell (1996) 'contingency management' noemen (zie hoofdstuk 6), lijken te ontbreken. Deze competenties achten zij essentieel voor het functioneren in de beroepspraktijk. Door het inventariseren van activiteiten en taken en deze

te rubriceren in taakprofielen en taken, missen we informatie over dit type competenties. Moerkamp en Onstenk (1991) constateren dat het in de taakprofielen slechts om inhoudsgerichte omschrijvingen gaat waarin dilemma's in de beroepsarbeid niet worden geëxpliciteerd. De naderhand aan de taken toegevoegde 'kritische situaties' betreffen wel complexe situaties maar het zijn geen situaties waarin verschillende 'eisen' tegelijkertijd gesteld worden en mogelijke oplossingen elkaar verdringen.

Daar staat tegenover dat de profielen, zonder dat dit expliciet gesteld wordt, doortrokken zijn van een visie op onderwijs die gekarakteriseerd kan worden met actief (leren) leren, individuele benadering, de docent als ontwikkelaar en begeleider. De taakprofielen zijn pro-actief van karakter. Wellicht pro-actiever dan de huidige onderwijspraktijk. Voor het beoordelen van competenties op basis van authentieke praktijkopdrachten kan dit het probleem met zich meebrengen dat er in de authentieke onderwijspraktijk te weinig situaties voorhanden zijn, waar deze pro-actieve competenties toegepast en beoordeeld kunnen worden. Of een kandidaat voldoet aan de eisen van een pro-actieve standaard, is uiteraard op meerdere manieren te beoordelen dan alleen op basis van authentieke praktijksituaties. Hiermee is echter wel een beperking van authentiek beoordelen aangegeven. Beoordelen op basis van praktijkopdrachten kan leiden tot het bevestigen van de status-quo bij gebrek aan pro-actieve, op innovatie gerichte praktijksituaties. De eindtermen voor de opleidingen docent technische vakken in het beroeps-onderwijs worden door de PTH vastgesteld. De gevolgde werkwijze is die van bijzonder naar algemeen, van concreet naar abstract. Vertrekkende vanuit de bestaande inhoud van de verschillende vakken (bijvoorbeeld een les 'vloeren') zijn modules ontwikkeld (zoals 'bouwdelen'). Uit verschillende modules zijn modulereeksen (onder andere 'bouwtechniek') samengesteld. Meerdere modulereeksen zijn vervolgens samengevat in een profiel (bijvoorbeeld 'bouwkunde'). Ook de profielen (modulereeksen) die voor de leraar elektrotechniek van belang zijn, te weten elektrische energietechniek, elektronica en technische informatica, zijn op deze wijze ontwikkeld.

In schema 9.2 is een samenvatting gegeven van het type informatie dat beschikbaar was in de beroepsprofielen uit vier van de vijf pilotstudies. Het schema is een beargumenteerde inschatting.

Schema 9.2 De beroepsprofielen die als basis voor beoordelingscriteria werden gehanteerd en de dimensies waarover de profielen informatie verschaffen 3

	Profielen			
	Leidster kindercentra	Machinaal verspanen	Winkelassistent	Docent BVE
handelingsdimensies				
- planning	omschrijving planmatige	-	-	+
- uitvoering	aanpak: verzamelen, peilen, ontwerpen,	-	-	+
- evaluatie	uitvoeren, evalueren en vertalen	-	-	(niet expliciet benoemd)
- transfer	overeenkomstig de handelingsdimensies	komt als algemene eis aan de orde ('de transfer is beperkt')	-	(niet expliciet benoemd)
functionele dimensies				
- vaktechnische kennis	+ (taakanalyse)	aanduiding zeer algemeen ('beperkt ruimtelijk inzicht') (taakanalyse)	+	wordt voorondersteld
- vaktechnische vaardigheden	+ activiteiten (taakanalyse)	+ activiteiten (taakanalyse)	+ activiteiten (taakanalyse)	+ activiteiten (taakanalyse)
- sociale competenties	aanduiding relationele positie (ouder-kind-leidster)	-	+	-
- organisatorische competenties	beschrijving als teamlid	niveau van complexiteit en verantwoordelijkheid niet specifiek benoemd	niveau van complexiteit en verantwoordelijkheid niet specifiek benoemd	-
- persoons-kenmerken	omschrijving grondhouding	omschrijving m.b.t. het assistentniveau; niet m.b.t. competentie-domein	-	-
outcomes				
- oplossen kernproblemen	-	probleemoplossend vermogen als algemene eis ('beperkt vermogen om problemen op te lossen')	-	-
- resultaat/productspecificaties	algemene doel-omschrijving	specificatie van toleranties	wordt verwezen naar eisen van het bedrijf waar de werkzaamheden worden uitgevoerd	per activiteit de doelen/resultaten

Toelichting: + informatie werd aangetroffen; - informatie werd niet aangetroffen.

In een aantal cellen is omschreven welk type informatie werd aangetroffen.

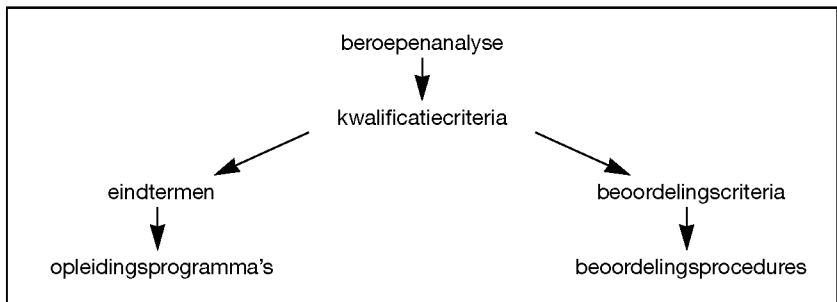
9.2.5 Directe relatie tussen beroepsdomein en beoordelingscriteria

De kwalificatiestructuren kinderopvang, metaal en detailhandel zijn geordend naar kwalificaties, deelkwalificaties en eindtermen. De kwalificaties en deelkwalificaties zijn gebaseerd op beroepsprofielen: industry-driven. De op beroepsprofielen gebaseerde eindtermen zijn geformuleerd in termen van functionele dimensies: kennis, houding en vaardigheden. Handelingsdimensies en outcome-aspecten ontbreken grotendeels.

Eindtermen zijn onderwijsdoelstellingen. Eén van de overwegingen bij het formuleren van eindtermen is de beschikbare tijd (studiebelastingsuren) en wat er in die tijd geleerd kan worden. Ook uit de ordening van eindtermen blijkt hun input-georiënteerde karakter. Veelal worden eindtermen geformuleerd in afnemende graad van abstractie: deductief. Het leren in de beroepspraktijk verloopt daarentegen van concreet naar abstract: inductief. En tenslotte worden er eindtermen benoemd volgens een academische vakkenindeling die wel relevant is voor, maar niet congruent is met de beroepspraktijk.

EVK veronderstelt de in schema 9.3 weergegeven fasering voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria en -procedures:

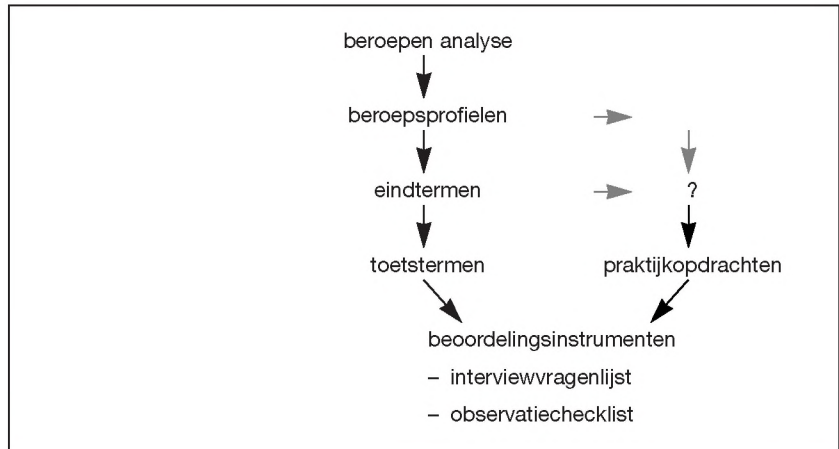
Schema 9.3 Ontwikkelen van beoordelingscriteria en -procedures



De kwalificatiecriteria hebben als standaard een formele status. De vertaling in eindtermen en beoordelingscriteria gebeurt via een gestandaardiseerde en door de overheid gelegitimeerde procedure.

In de pilots werd de in schema 9.4 beschreven fasering aangetroffen.

Schema 9.4 De in de pilots aangetroffen fasering in de ontwikkeling van beoordelingscriteria



In geen van de kwalificatiestructuren worden kwalificatiecriteria benoemd waarmee direct, zonder extra vertaalslagen en aanvullende lijsten met eind- en toetstermen, competenties kunnen worden beoordeeld.

De beoordelings(kwalificatie)criteria worden niet direct uit de beroepenanalyse afgeleid maar gedestilleerd uit toets- of eindtermen.

De vertaling van beroepsprofielen, die geen formele status hebben, in praktijkopdrachten gaat via de eindtermen (onderwijsdoelen). In hoeverre informatie uit de beroepsprofielen direct ingezet wordt voor praktijkopdrachten is niet duidelijk. Dat de ontwikkelaars gebruik maken van hun kennis van de beroepspraktijk lijkt even evident als ondoorzichtig. De vertaling van beroepsprofielen naar beoordelingsopdrachten gebeurt impliciet op basis van in de opleidingspraktijk valide gebleken praktijk-opleidingsboeken of gebeurt door vakdeskundigen op basis van de eigen interpretatie van de eindtermen.

Noodzakelijkerwijs moeten daarvoor eindtermen worden gebruikt. In de EVK-pilots werden de eindtermen weer terugvertaald naar de beroepspraktijk door het formuleren van praktijkopdrachten, interviewlijsten en observatiechecklists.

Conclusie

De beoordelingscriteria worden niet direct afgeleid uit het beroep domein, maar van de eindtermen en van bestaande praktijkopdrachten. Dit neemt niet weg dat ook aan de eindtermen beroepsprofielen ten grondslag liggen en dat,

hoe dan ook, deze profielen grotendeels de validiteit (met name de transferwaarde) van beoordelingsresultaten bepalen.

De conclusie die op basis van schema 9.2 getrokken kan worden is dat er in geen van de profielen informatie over kernproblemen van het beroep is aangetroffen. Over de vaktechnische vaardigheden daarentegen werd in alle profielen informatie verschaft. Slechts in een tweetal profielen werd informatie over de volledige beroepshandeling aangetroffen. Dit betekent dat in de pilots gewerkt moest worden met een voor het gehanteerde beoordelingsmodel onvolledige informatiebasis. De ontbrekende informatie moest door vakdeskundigen worden aangevuld tijdens het ontwikkelen van de beoordelingsprocedure.

Leggen we de verschillende beroepsprofielen naast elkaar dan valt op dat ze grote verschillen in structuur en inhoud vertonen. Met uitzondering van de LKC wordt in de profielen met name informatie verstrekt over uit te voeren activiteiten, niet over vereiste competenties.

Bij geen van de profielen treffen we expliciet een kader aan waarin verduidelijkt wordt, welke informatie is opgenomen met het oog op de functies die het beroepsprofiel moet gaan vervullen (beoordelen en opleiden) of met het oog op de uitgangspunten (education of industry-driven; input of outcomes-led) die zijn gehanteerd bij de ontwikkeling van het beroepsprofiel. De enige verantwoording die werd aangetroffen is een verwijzing naar de aanwijzing voor het ontwikkelen van de kwalificatiestructuur van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (MOW, 1994): dat de niveau-indeling is gebaseerd op de mate van zelfstandigheid, complexiteit en transfer.

Met uitzondering van de profielen voor docent voortgezet onderwijs (vo) blijkt het opleveren van een examen- en opleidingsstructuur in vijf niveaus, te beginnen bij een assistent-opleiding (dus education-driven) bepalend voor de methode van beroepsprofiel-ontwikkeling.

De belangrijkste conclusie is wellicht dat er geen eenduidige afspraken tussen branches en sectoren lijken te zijn over de wijze waarop beroepsprofielen ontwikkeld worden. Met name niet over de functie die beroepsprofielen zouden moeten of kunnen hebben.

Het vertalen van beroeps- en functieprofielen naar eindtermen is een onderhandelingsproces, waarvoor geen gestandaardiseerde en gevalideerde procedures of beslisregels gelden. Elk Landelijk Orgaan Beroepsonderwijs

(LOB) kan haar eigen procedure volgen. De output moet wel aan enkele randvoorwaarden voldoen, wil erkenning door de minister van OCenW volgen. Deze randvoorwaarden zijn van zeer algemene aard (er moet een beroepsprofiel zijn) en zijn alleen structurerend voorzover het gaat om een verplichte niveau-aanduiding en om het onderscheid tussen beroeps-kwalificaties, doorstroomkwalificaties en maatschappelijk-culturele kwalificaties. Duidelijkheid over de verschillende functies van beroeps-profielen (basis voor certificering, voor personeelsontwikkeling, voor opleidingsontwikkeling) zou meer helderheid kunnen scheppen over de vereiste output, het type informatie en daarmee ook over de wenselijke vormgeving van beroepenanalyse en beroepsprofielen.

9.3 Validiteit van het EVK-model

Het in deze studie gepresenteerde model voor leerwegaafhankelijke beoordeling bestaat uit een drietal fasen: portfolio-ontwikkeling; beoordeling en erkenning; advisering. Uit de ervaringen in de pilotstudies blijkt dat het model beantwoordt aan de gestelde doelen. Ten eerste blijken reeds eerder verworven competenties niet alleen herkend maar ook erkend te kunnen worden op een valide en betrouwbare (zie 9.4) wijze. De erkenning leidt daarenboven tot het verstrekken van vrijstellingen in door de Minister van OCenW erkende vervolgopleidingen, dan wel tot het verstrekken van deel-certificaten uit de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs.

De betrokken deelnemers en docenten zijn unaniem in hun mening dat de in het model gehanteerde procedure leidt tot het vergroten van zelfvertrouwen en motivatie voor het (opnieuw) volgen van een beroepsopleiding. Deze conclusie onderstreept dat met het model doelstellingen kunnen worden gerealiseerd gericht op empowerment en ontwikkeling. Het probleem van leertrajecten op maat respectievelijk het flexibel en rendementsgericht opleiden, is een derde doel dat met behulp van het ontwikkelde model voor leerwegaafhankelijke beoordeling gerealiseerd kan worden. Na de beoordelingsprocedure is duidelijk aan welke eisen uit de kwalificatiestructuur een kandidaat reeds voldoet. Hierdoor is het mogelijk een leertraject op maat te plannen. De vraag hoe aan een leertraject op maat organisatorisch, inhoudelijk en didactisch vorm gegeven kan worden was in deze studie niet aan de orde. Wel kan geconstateerd worden dat kandidaten die na een EVK-procedure een opleiding volgden een aanmerkelijke verkorting van de opleidingstijd casu quo van de verblijfsduur realiseren.

Een van de onderdelen van het model, portfolio-ontwikkeling, blijkt ook los van de andere onderdelen als autonome component bruikbaar voor twee verschillende doelen.

Het portfolio is bruikbaar als instrument voor zelfconceptverheldering, zelfevaluatie en empowerment in oriëntatie en beroepskeuze programma's (Bom c.s., 1997). Portfolio-ontwikkeling kan eveneens ingezet worden als inventarisatie van verworven en ontwikkelde competenties in intake-procedures. Daarnaast kan het portfolio deel uitmaken van een leerling-volgsysteem. De tijdens de opleiding verworven competentiebewijzen (uiteenlopend van stageverslagen tot toetsresultaten) worden in het portfolio verzameld, inclusief de persoonlijke planning van komende opleidings-onderdelen.

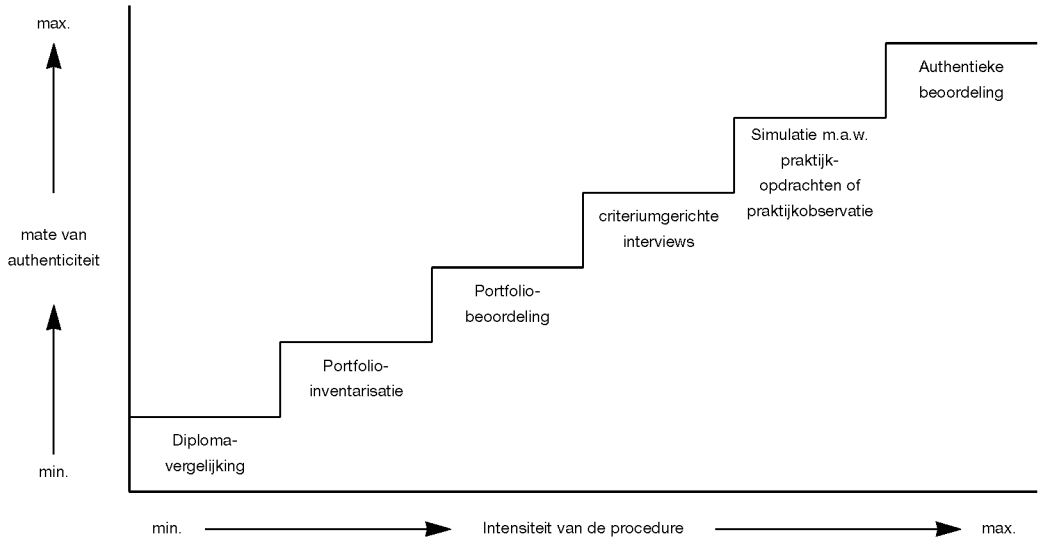
Informatie en communicatietechnologie blijken deze functies van het portfolio goed te kunnen ondersteunen (E²B, 1997; Peperkamp c.s., 1997). Naar aanleiding van de ervaringen in de pilotstudies in de kinderopvang en in de telecommunicatie werd geconcludeerd dat het portfolio ook als beoordelingsinstrument kan worden gehanteerd: portfolio-beoordeling of portfolio-assessment. In hoofdstuk 8 is deze 'judgemental' vorm van beoordeling al toegelicht. Het portfolio als belangrijk autonoom onderdeel van een leerwegaafhankelijke beoordelingsprocedure is verder ontwikkeld in de bouwsector (SVB, 1997).

Portfolio-beoordeling is een aanvulling op het ontwikkelde model. Er zal echter in vervolgonderzoek nog meer aandacht besteed moeten worden aan het hanteren van beoordelingscriteria, bewijsvoering, bewijslast en intersubjectiviteit van beoordelaars. De in hoofdstuk 7 (schema 7.3) beschreven matrix voor het vaststellen van de evidentie van portfoliobewijzen is een eerste aanzet voor verder onderzoek naar de validiteit van portfolio-beoordeling.

Conclusie:

In de in deze studie geanalyseerde pilots werd gebruik gemaakt van authentieke beoordeling op basis van praktijkopdrachten. De gehanteerde beoordelingsprocedure gaat uit van het beoordelen van competentiebewijzen. Alleen getoonde vaardigheden in het plannen, in het uitvoeren en in het reflecteren op een praktijkopdracht worden als doorslaggevend bewijs van verworven competenties geaccepteerd. In de pilots werd geconstateerd dat deze intensieve procedure voor bewijsvoering en beoordeling niet altijd noodzakelijk is.

Schema 9.10 Cascademodel voor leerwegaafhankelijke beoordeling



Naast deze authentieke beoordelingsprocedure zijn er op basis van de pilotstudies ook geen methoden aangegeven die minder intensief zijn en nog duidelijker uitgaat van een judgemental-benadering: de portfoliobeoordeling. In schema 10.3 zijn, in de vorm van een cascade, de verschillende mogelijkheden weergegeven, waarmee competentiebewijzen verzameld kunnen worden. Beginnend met een relatief weinig intensieve vorm: portfolio-ontwikkeling, tot de meest intensieve vorm: authentieke beoordeling van praktijkopdrachten.

9.4 Betrouwbaarheid van de beoordelingsprocedure

Beoordelen moet voldoen aan ten minste twee kwaliteitseisen die nauw met elkaar samenhangen: betrouwbaarheid en rechtvaardigheid. Aan een beoordeling worden dezelfde eisen gesteld als aan elke wetenschappelijke bewijsvoering of uitspraak, namelijk dat:

- de beoordeling mag niet bepaald worden door toevalligheden. Er moet met andere woorden sprake zijn van **consistente** beoordeling;
- onbedoelde **consequenties**, doordat de beoordelingsmethode bepaalde groepen op voorhand benadeelt, moeten achterwege blijven;

- de beoordelingsresultaten zijn niet voor meerdere uitleg vatbaar, zijn **éénduidig**;
- de wijze van beoordeling, de beoordelingsprocedure is **reproduceerbaar** en leidt ook als deze door verschillende beoordelaars wordt uitgevoerd tot hetzelfde resultaat.

Beoordelingsresultaten die aan deze eisen voldoen, bieden de meeste garantie dat kandidaten met dezelfde competenties die met dezelfde criteria beoordeeld worden, ook eenzelfde waardering krijgen.

De resultaten van de beoordelingsprocedure worden geanalyseerd tegen de achtergrond van bovenstaande kwaliteitseisen.

In deze paragraaf wordt eerst de kwaliteit van het **portfolio** behandeld en daarna het specifieke beoordelingsinstrumentarium: **interview planning, observatie van de uitvoering, interview reflectie**. Kwantitatieve gegevens over de betrouwbaarheid van de procedure hebben vooral betrekking op de pilot in de kinderopvang.

9.4.1 Portfolio

Het portfolio heeft als doel om verworven competenties te expliciteren, te vergelijken met de kwalificatievereisten en te adviseren over de relevantie van een EVK-beoordeling.

De informatie in het portfolio wordt verzameld op basis van voorgaande opleidingen, werk en andere voor competentieverwerving relevante ervaringen. In het kader van de EVK-beoordelingsprocedure wordt met name praktijkervaring in een bepaalde branche geïnventariseerd met behulp van een criteriumgericht interview. De inventarisatie vormt de basis voor een EVK-advies.

Verondersteld mag worden dat de kandidaten, na een advies om deel te nemen aan een EVK-procedure, **ten minste** positief scoren op het handelen in de praktijk en daarnaast dat voor de meeste kandidaten de EVK-procedure tot een erkenning leidt.

In onderstaand schema (9.5) zijn de beoordelingsresultaten in de kinderopvang uit 1995 en 1996 vergeleken.

Het verschil in resultaat van de eerste (1995) en tweede ronde (1996) is verklaarbaar tegen de achtergrond van de bijstelling van de portfolio-interviews. In 1996 is gebruik gemaakt van een criteriumlijst met kwalificatievereisten. Meer dan in 1995 is er in het daaropvolgende jaar

sprake van standaardisatie van het criteriumgerichte interview. Hierdoor wordt niet alleen informatie verkregen over de praktijkervaring, maar wordt in het portfolio-gesprek de kandidaat ook al geconfronteerd met competentie-eisen c.q. de eisen uit de kwalificatiestructuur.

Schema 9.5 Gemiddelde resultaten EVK-beoordelingen met (1995) en zonder (1996) criteriumlijst in de portfolio-interviews. Uitgesplitst naar onderdeel van de beoordelingsprocedure

	<i>interview planning</i>	<i>observatie praktijkopdracht</i>	<i>interview reflectie</i>
1995 portfolio-interview zonder criteriumlijst	90,0%	93,6%	57,1%
1996 portfolio-interview met criteriumlijst	91,3%	92,4%	73,3%

1995: N = 57

1996: N = 95

De beoordelingsresultaten naar aanleiding van zowel het interview 'planning' als de praktijkobservatie zijn in beide jaren hoog (90%). De resultaten van het interview 'reflectie' zijn in 1995 (zonder criteriumgericht interview) lager dan in 1996 (met criteriumgericht interview).

Het gebruik van een criteriumlijst tijdens de portfolio-gesprekken lijkt met name verschil te maken voor de kans van slagen voor het interview 'reflectie' dat buiten de eigen praktijksituatie plaatsvindt en waarin niet het dagelijkse praktijkhandelen centraal staat.

Met het hanteren van een criteriumlijst tijdens de portfolio-gesprekken wordt in feite al een beoordelingsstandaard geïntroduceerd. Hierdoor verkrijgt het advies tot deelname aan de EVK-procedure een objectieve basis.

9.4.2 Beoordelingsinstrumentarium

Het specifiek EVK-beoordelingsinstrumentarium bestaat uit een drietal deelinstrumenten.

Elk van de deelinstrumenten dekt een bepaald competentie-aspect.

instrument	competentie-aspect
1. interview I	④ planningsvaardigheden
2. observatie	④ uitvoeringsvaardigheden
3. interview II	④ reflectieve vaardigheden

Planningsvaardigheden en uitvoeringsvaardigheden zijn direct gericht op de realisatie van praktijkdoelen. Men mag veronderstellen dat er een grote samenhang is tussen de beoordelingsresultaten van interview I (planning) en de observatie. De samenhang tussen enerzijds interview I en de observatie en anderzijds interview II (reflectie), dat meer gericht is op het abstraheren van de praktijk, is naar verwachting veel kleiner. Daar staat echter tegenover dat ook in het interview gericht op planning 'waarom-vragen' beantwoord moeten worden. Vragen dus die eveneens een beroep op reflecterend vermogen doen. Op basis hiervan zou er wel enige samenhang tussen de resultaten van beide interviews verondersteld kunnen worden.

Tenslotte speelt naast deze inhoudelijke variantie ook methodische variantie een belangrijke rol. Zowel de interviews gericht op planning als de observatie van het praktijkhandelen worden uitgevoerd door dezelfde (praktijk)-beoordelaars. De interviews gericht op reflectievaardigheden worden beoordeeld door een praktijkopleider, die niet de praktijkbeoordelaar van de kandidaat zelf is, en een docent van de opleiding. Dit kan leiden tot samenhang in beoordelingsresultaten die niet inhoudelijk, maar met name methodisch bepaald is.

In schema 9.6 zijn de correlaties weergegeven tussen de beoordelingsresultaten van de verschillende deelinstrumenten. De data betreffen zowel de resultaten van de eerste (1995) als de tweede (1996) ronde beoordelingen.

Schema 9.6 Samenhang tussen beoordelingsresultaten van de verschillende deelinstrumenten

	Planning interview		Observatie praktijkopdracht		Reflectie interview door praktijkopleiders		Reflectie interview door docenten LKC	
	1995	1996	1995	1996	1995	1996	1995	1996
Observatie praktijkopdracht 1995 1996								
	.58**							
		.46**						
Reflectie interview praktijkopleiders 1995 1996								
	-.11		-.06					
		.03		.12				
Reflectie interview docenten LKC 1995 1996								
	-.08		-.04		.86**			
		.05		.07		.84**		
Reflectie interview totaal 1995 1996								
	-.09		-.06		.97*		.96**	
		.04		.10		.96**		.96**

Correlaties op basis van Pearsons r

1995: N = 57

1996: N = 95

(2 tailed signif.:-.01;** -.001)

De resultaten van beide jaargangen blijken eenzelfde beeld te genereren:

- een duidelijke, significante samenhang tussen de beoordelingsresultaten van het 'planning' interview en de praktijkobservatie.
- een sterke, significante samenhang tussen de beoordelingsresultaten van beide groepen beoordelaars (praktijkbegeleiders en docenten) op het 'reflectie' interview.
- geen samenhang tussen 'planning' interview en 'reflectie' interview.
- de resultaten van de praktijkobservatie correleren weliswaar laag maar toch significant negatief met de resultaten van het 'reflectie' interview.

De analyse is specifiek gericht op de vraag naar interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en de mate van methodenvariatie onder de assumptie dat de verschillende competenties (plannings-, uitvoerings- en reflectievaardigheden) niet identiek zijn.

Als de competenties planning en reflectie identiek zouden zijn, bijvoorbeeld omdat ook tijdens het interview planning reflecterende ('waarom')-vragen gesteld worden, dan zouden ook de resultaten van het 'planning' interview en het 'reflectie' interview samenhang moeten vertonen. Dit wordt niet bevestigd door de gegeven correlaties. Deze resultaten zouden erop kunnen wijzen dat voor het plannen van activiteiten een beroep gedaan wordt op competenties die meer verwantschap vertonen met uitvoeringsvaardigheden, dan met reflectieve, op abstraheren van de concrete situatie gerichte vaardigheden. Deze verklaring wordt ondersteund door antwoorden van de kandidaten op een schriftelijke enquête. Slechts een kwart van de kandidaten heeft moeite met dit interview. Bijna de helft onderschrijft de stelling dat het 'planning' interview gemakkelijk is (Klarus, 1979b). Het 'reflectie' interview wordt slechts door 35% van de kandidaten als gemakkelijk ervaren. De slaagpercentages van beide interviews zijn $\pm 90\%$, respectievelijk $\pm 65\%$ (gemiddeld over beide jaren).

Gezien de beperkte omvang van de pilot is verdergaand onderzoek wenselijk naar de vraag of er inderdaad sprake is van inhoudelijke verschillen tussen planningsvaardigheden en reflectieve vaardigheden of dat andere oorzaken een rol spelen.

Een andere verklaring, van methodische aard, is dat het 'planning' interview en de observatie door dezelfde beoordelaar worden uitgevoerd. Deze verklaring wordt niet bevestigd door de resultaten van de EVK-procedure in de pilot met docenten elektro. In deze pilot blijkt eveneens een duidelijke samenhang tussen interview 'planning' en observatie, terwijl in dit geval het 'planning' interview behalve door de praktijkopleider of stagebegeleider ook door een docent van de opleiding wordt afgenomen (zie bijlage 8.9).

De samenhang tussen de beoordelingen van externe beoordelaars is hoog. Dit geldt zowel voor de EVK-LKC-pilot als voor de pilot docent elektro. Hoewel de beoordelende duo's zijn samengesteld uit telkens een praktijkopleider en een docent met elk hun eigen achtergrond en interpretatiekader, is hiervan weinig te merken in de scores die zij ieder, voor zich, toekennen.

De beoordelingscriteria en het beoordelingsinstrument (de interview-vragenlijst) zijn voldoende richtinggevend en eenduidig voor een betrouwbare beoordeling. Naast criteria en vragenlijst zal ook de intensieve betrokkenheid van beide groepen beoordelaars bij de voorbereiding van de procedure een rol hebben gespeeld. De overeenstemming in het betekenisverlenend kader van de beoordelaars, zowel ten aanzien van het doel van de procedure, ten aanzien van de interpretatie van criteria als ten aanzien van de waardering van kandidaatsgedrag, zal hierdoor zijn toegenomen. Anders gezegd: de intersubjectiviteit kan daarmee ook consistentier zijn geworden. Ervaringen elders (NCVQ/Scotvec, 1996; Gipps, 1995; Simosko, 1993) wijzen op hetzelfde effect.

De consistentie van de beoordelingsresultaten is af te leiden uit de geconstateerde samenhang tussen de portfolio-adviezen enerzijds en de resultaten van het 'planning' interview en van de observatie anderzijds; bovendien uit de hoge samenhang tussen de beoordelingsresultaten van de twee groepen beoordelaars (praktijkbegeleiders en docenten), die het 'reflectie' interview afnamen.

Dat de kandidaten niet ten onrechte erkenningen (deelcertificaten) hebben verworven, wordt ook bevestigd door het opleidingsverloop. Bijna alle kandidaten (zie hoofdstuk 8.3.6) verwierven (na landelijke centraal schriftelijke tentamens) de ontbrekende deelkwalificaties (modulen) in één keer. Slechts voor 9% van de tentamens was sprake van herkansing. De erkenning van verworven competenties blijkt zich te bestendigen in het opleidingstraject. Hiermee blijkt ook één van de andere doelen van EVK: het motiveren tot verdere ontwikkeling, voldoende gerealiseerd te zijn. Externe validiteit van de beoordelingsresultaten blijkt ook uit het feit dat $\pm 85\%$ van de kandidaten direct na de opleiding een betaalde baan als leidster kindercentra heeft. De beoordelingsresultaten worden bevestigd door het aannamebeleid van de instellingen. Zij beoordelen de kandidaten blijkbaar ook als competente beroepsbeoefenaren.

9.4.3 Intersubjectiviteit

De betrouwbaarheid van leerwegaafhankelijke beoordeling met behulp van praktijkopdrachten, interviews en observatie trekt een zware wissel op de kwaliteit van de individuele beoordelaars.

De kwaliteit van de beoordelingsresultaten wordt verbeterd door het hanteren van duidelijke kwalificatiecriteria en door gebruik te maken van gestandaardiseerde vragenlijsten en observatiechecklists.

Een derde vorm van kwaliteitsverbetering is het vergroten van de intersubjectiviteit van beoordelaars. Naarmate het betekenisverlenend kader van de beoordelaars meer op elkaar is afgestemd, zal de interpretatie van beoordelingscriteria en de waardering van kandidaatsgedrag meer vergelijkbaar worden en zullen de beoordelingsresultaten consistentere zijn. Er zijn verschillende methoden om de intersubjectiviteit van beoordelaars te vergroten:

- a. uitwisseling van de beoordelingsresultaten en de door beoordelaars gehanteerde overwegingen,
- b. behandelen van problematische cases,
- c. feedback op basis van (statistische) analyse van beoordelingsresultaten.

Centraal in deze methoden staat de groepsgewijze feedback op het eigen beoordelaarsgedrag. Het geeft de beoordelaars steun in het uitoefenen van hun rol als 'rechter'. Deze rol moet geleerd worden. De 'zekerheden' van centraal schriftelijke toetsing en door anderen vastgestelde cesuren worden niet door andere instrumenten overgenomen. Risicoreductie door een beoordelingsinstrument als rechter in te zetten, kan niet meer. De beoordelaar zelf neemt die verantwoordelijkheid.

9.4.4 Conclusie

In het model worden een beoordelingsprocedure en instrumenten gehanteerd waarin 'work-samples' of praktijkopdrachten een centrale rol spelen.

Beoordelaars en kandidaten bekritisieren de procedure op een aantal punten:

1. De procedure is intensief. In bepaalde situaties (bijvoorbeeld Telecom) is de beoordelingsprocedure met praktijkopdrachten zwaar in vergelijking met mogelijke alternatieven (diploma- en programma-vergelijking en portfolio-beoordeling) of is, gezien de evidentie van bewijzen voor verworven competenties, overbodig. Het model zou met andere woorden ruimte moeten scheppen voor een meer gedifferentieerde bewijslast.

2. In de uitgeteste procedure gaat de beoordeling vooraf aan een leertraject. In verschillende pilots werd geconstateerd dat er onderwijskundige en bekostigingsmotieven zijn om de beoordeling te integreren in de leertrajecten. Opleiden en EVK-beoordeling zijn immers beide gericht op hetzelfde doel: kwalificeren.
3. De procedure brengt veel 'papierwerk' met zich mee. De inzet van geautomatiseerde verwerkings-systemen wordt door de uitvoerenden gemist.

Het beoordelingsinstrument is bruikbaar en de beoordelingsresultaten in de EVK-LKC-pilots blijken consistent te zijn.

Door de weging van de verschillende onderdelen en de wijze waarop het 'reflectie' interview wordt uitgevoerd is het echter de vraag of de resultaten ook valide zijn. Bedoeld wordt validiteit in de betekenis van voldoen aan de gestelde doelen: a) Het meten van beroepscompetenties: vaardigheden waarbij het gaat om het realiseren van doelen of producten in de beroepspraktijk, waarbij cognitieve aspecten als voorwaarde voor het handelen een geïntegreerd onderdeel vormen. b) Het erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties, waarbij het individu bevestigd wordt in zijn mogelijkheden voor competentie-ontwikkeling.

Bij kandidaten en beoordelaars bestaat de indruk dat het instrument vergelijkbaar is met alle andere examenprocedures en te weinig de verworvenheden van kandidaten tot uiting laat komen. Dit geldt met name voor het 'reflectie' interview. Dit interview lijkt qua vorm weinig congruentie te vertonen met de competenties, zoals ze zich in de beroepspraktijk manifesteren. Zowel naar het oordeel van de kandidaten als de beoordelaars dreigt dit interview een klassieke theorietoets te worden, waarvan de relatie met de beroepspraktijk onduidelijk is.

De conclusie is dat in het 'reflectie' interview de uitgevoerde praktijkopdracht, respectievelijk de praktijksituatie van de kandidaat, het uitgangspunt dient te zijn. Dit vereist van de beoordelaars de vaardigheid om:

- a. tijdens het interview de kwalificatiecriteria direct te kunnen vertalen naar de specifieke beroepssituatie, en
- b. de antwoorden van de kandidaat te interpreteren en te wegen tegen het licht van de gegeven criteria.

De weging van de onderdelen van de procedure is voor veel betrokken deelnemers en praktijkbeoordelaars onlogisch. De vraag is of de beoordeling plannings- en uitvoeringsvaardigheden niet even zwaar moeten wegen als het

interview gericht op reflectie. Enkele beoordelaars suggereren het volgende alternatief:

- a. de onderdelen planning en uitvoering geven vrijstelling, respectievelijk een deelcertificaat voor de beroepspraktijkvorming, het beroepsbegeleidende opleidingsdeel,
- b. het 'reflectie' interview geeft vrijstelling of een deelcertificaat voor de beroepsvorming, het beroepsopleidende deel.

Hiermee lijkt echter de opdeling in theorie en praktijktoetsing opnieuw haar intrede te doen. Niet omdat dit vanuit het oogpunt van een valide beoordeling noodzakelijk is, maar omdat er een beroepsbegeleidend en een beroepsopleidend leertraject wordt onderscheiden binnen de kwalificatiestructuur. Beide leerwegen zijn gestructureerd volgens een opleidingslogica en niet volgens een beroepslogica (ACOA, 1997). Dit heeft repercussies voor de beoordelingsmethoden die gehanteerd kunnen en mogen worden. Leerwegen gebaseerd op een standaard die gestructureerd is volgens een opleidingslogica zullen leiden tot leerwegafhankelijk beoordelen. Leerwegen die wat betreft hun outcomes moeten voldoen aan een op beroepslogica gebaseerde standaard leiden juist tot leerwegonafhankelijke beoordeling. Een oplossing waarin voortgeborduurd kan worden op de bestaande infrastructuur zou wellicht kunnen liggen in het centraal stellen van het begrip kwalificatiecriteria (zie schema 9.3).

9.5 Acceptatie

De acceptatie van beoordelingsresultaten bepaalt voor een belangrijk deel de waarde, de validiteit van een beoordelingsprocedure.

De acceptatie van resultaten is onder meer afhankelijk van de mate van doorzichtigheid en navolgbaarheid van de procedure. De vooronderstelling is, dat naarmate betrokkenen (de kandidaten, maar ook de beoordelaars) meer inzicht in de procedure hebben en begrijpen hoe de resultaten tot stand komen, zij de resultaten eerder zullen accepteren. Dit geldt ongeacht of het resultaat positief of negatief uitvalt.

9.5.1 Acceptatie door kandidaten

Kok en Lakwijk (1996) onderzochten hoe de kandidaten uit de EVK-KCL-pilot in 1995 de procedure beleefden. Hun resultaten kunnen als volgt worden samengevat.

De deelnemers hebben de procedure ervaren als een kans. Een kans om op een efficiënte (snelle) en effectieve (gebruik maken van ervaring en aansluiten bij de eigen leerstijl) manier loopbaanmogelijkheden te vergroten. Naast de overeenkomst in de perceptie van loopbaankansen zijn er ook verschillen in de wijze waarop de kandidaten de procedure hebben ervaren. Deze verschillen worden vooral bepaald door a) de betekenis die de kandidaten aan het begrip 'kans' geven, b) de wijze waarop zij hun motieven beleven, c) door de afwegingen die ze moeten maken, d) door de arbeidsverhoudingen waaronder ze werkzaam zijn of waren en e) door de wijze waarop zij hun eigen leerverleden ervaren.

De resultaten van het onderzoek wijzen erop dat de beleving van de beoordelingsprocedure nauw verbonden is met de mate waarin zij intrinsiek ("jezelf willen bewijzen, persoonlijk streven realiseren") dan wel extrinsiek ("ik moet wel een diploma halen om een betaalde baan te kunnen krijgen") zijn gemotiveerd en met de kans die de deelnemers zichzelf toedichten in het succesvol doorlopen van de LKC-opleiding.

De mate van intrinsieke motivatie, het eigen leer- en ervaringsverleden en de perceptie van de kans de opleiding en daarmee een diploma te halen, lijken eveneens bepalend voor de wijze waarop deelnemers de EVK-procedure ervaren.

Het zijn met name de kandidaten die vooral extrinsieke motivatie combineren met relatief weinig vooropleiding, hun zorgplicht als zwaar ervaren en weinig financiële ruimte hebben voor het volgen van de opleiding, die erg gevoelig zijn voor teleurstellingen in de procedure. Zij ervaren de procedure ook minder als een kwestie van erkennen van wat je hebt en meer als een examenprocedure waarin je af kunt gaan.

Bijvoorbeeld een kandidate met veel geloof in eigen kunnen en daarin gesterkt door jarenlange praktijkervaring, ervaart het niet erkennen als een aanslag op haar zelfbeeld. Dat ook een aantal competenties wel erkend zijn, valt daarbij in het niet.

“...Ik kreeg die brief. Toen zag ik dat ik voor 2 modulen geslaagd was en voor module 5, 6 en 8 niet. Ik heb die brief weggelegd, ik ben dus gaan lopen in huis, ik ben gaan werken. Een dag later heb ik de brief opnieuw gepakt en opnieuw doorgelezen. Ik heb ook niemand gebeld, niet mijn praktijkbegeleidster, niks. Iedereen was nieuwsgierig, maar weer doorgelezen, weer weggelegd, weer aan het poetsen. Toen de derde dag ben ik gaan bellen en heb ik gezegd, nou, ik ben gezakt.”

De aanleiding van deze 'zelfbeeldverstoring' heeft ook te maken met de beoordelingsprocedure zelf. De kandidaten verwachtten dat de beoordeling zou aansluiten op hun praktijkkennis. Omdat de procedure ook reflectieve aspecten bevat, sloot ze niet geheel aan op hun verwachtingspatroon.

Daar staat een andere kandidaat tegenover die zich wel kon vinden in haar beoordelingsresultaten (drie modules geen erkenning, voor één module wel erkenning). Deze candidate, met een uitstekende beoordeling op planning en uitvoering, constateerde zelf dat er in haar werksituatie geen beroep werd gedaan op reflecterend vermogen: "We doen vooral de dingen die we moeten doen en er is nauwelijks tijd om met elkaar over de dingen te praten." De lage beoordeling op het onderdeel reflecterend vermogen bleek voor haar verklaarbaar.

Uit een schriftelijke enquête achteraf onder de EVK-LKC-kandidaten (Klarus, 1997a) blijkt dat:

- a) ongeveer de helft van de respondenten zichzelf niet voldoende geïnformeerd achtte over de werkwijze en de zwaarte van de procedure;
- b) ongeveer 70% van de kandidaten de portfoliogesprekken zinvol vindt, gemakkelijk en goed voor het zelfvertrouwen;
- c) het interview 'planning' door 47% gemakkelijk wordt gevonden;
- d) van de kandidaten 53% wel en 30% niet op de hoogte was van de beoordelingscriteria die gehanteerd werden voor de uitvoering van de opdracht;
- e) het merendeel (53%) van de kandidaten te kennen geeft dat het interview 'reflectie' niet aansluit op de door hen uitgevoerde opdracht en dat 47% heeft gemerkt dat de interviews door docenten zijn gevoerd;
- f) de 'reflectie' interviews door 35% als gemakkelijk zijn ervaren en dat het aantal interviews per dag voor 76% van de kandidaten acceptabel is;
- g) bijna 60% met een andere procedure is geconfronteerd dan verwacht werd;
- h) het merendeel (70%) van de kandidaten het eens is met de stelling dat de EVK-procedure hen beter op kwaliteiten beoordeelt dan een schriftelijke toets;
- i) hoewel driekwart van de respondenten minder vrijstellingen heeft gekregen dan ze hadden verwacht, zou 76% zich opnieuw voor de procedure aanmelden;

Concluderend

De acceptatie van de procedure door kandidaten is hoog, ondanks een tekortkoming in de informatie vooraf. De acceptatie kan nog verbeterd worden door een meer adequate voorlichting.

Dat de aansluiting van de beoordelingsprocedure op de praktijk naar het oordeel van de kandidaten te wensen overlaat, heeft wellicht vooral te maken met het, althans in de ervaring van de kandidaten, theoretische karakter van het interview gericht op reflectieve vaardigheden.

9.5.2 Acceptatie door beoordelaars

De mening van beoordelaars werd geïnventariseerd door middel van mondelinge interviews. Er werden 6 beoordelaars (4 praktijkbeoordelaars en 2 docenten) geïnterviewd met behulp van een half-gestructureerde vragenlijst, bestaande uit 2 algemene vragen (achtergronden beschrijving procedure) en 12 specifieke items (Klarus, 1997a; Klarus en Blokhuis, 1997). Beoordelaars in de EVK-LKC-pilot vinden het wenselijk meer informatie op papier te hebben over de gehele procedure, de inzet ervan en de opleiding daarna. Met name over de nadruk in de procedure op het beoordelen van ervaring die in de praktijk is verworven enerzijds en kennistoetsing anderzijds. De verwachtingen die in de voorlichting gewekt worden ten aanzien van het waarderen van ervaring, zou volgens de beoordelaars moeten stroken met de feitelijke gang van zaken in de procedure. Wat dit betreft kunnen er problemen ontstaan, omdat volgens meerdere beoordelaars de EVK-procedure nog te veel de indruk wekt van een reguliere examen-procedure.

Een aantal beoordelende praktijkopleiders en docenten lijkt de EVK-procedure in te voegen in het klassieke kader van theorie- versus praktijk-toetsing, dat wil zeggen het toetsen van declaratieve kennis versus het toetsen van de kwaliteit van het handelen en van handelingsresultaten. Het voor EVK gehanteerde beoordelingsparadigma wordt door hen (nog) niet overgenomen.

Het gebruik van de term 'eindgesprek' door de praktijkopleiders in de kinderopvang verwijst naar de beoordeling in de reguliere OVDB-opleiding (oefenopdrachten, eindopdrachten en eindgesprek). Ook het feit dat praktijkopleiders 'hun' kandidaten adviseren, om ter voorbereiding op de beoordelingsprocedure boeken te lezen, wijst op het beeld van de EVK-procedure als één van de vele examenprocedures. Dat EVK geen klassiek examen is, maar juist wil erkennen wat al ontwikkeld is, zonder dat er extra

boeken gelezen hoeven te worden, is of niet goed gecommuniceerd, of voor de meeste praktijkopleiders die groot zijn geworden met klassieke examenvormen moeilijk voorstelbaar.

De vernieuwing van een beoordelingssystematiek heeft niet alleen te maken met het inzichtelijk maken van nieuwe uitgangspunten, maar ook met het verlaten van bekende kaders. Bestaande kaders worden juist bevestigd door gebruik te blijven maken van bestaande terminologie. Nieuwe uitgangspunten en denkkaders blijken met andere woorden ook een nieuwe terminologie te vereisen.

Naarmate docenten meer ervaring met EVK-beoordeling en maatwerktrajecten krijgen, blijkt ook de wens explicieter te worden geformuleerd, om het verzamelen en wegen van bewijzen aan de hand van gegeven kwalificatiecriteria als vorm van competentiebeoordeling te gaan hanteren. Dit komt onder andere tot uiting in de wens om (a) de informatie uit het portfolio te gebruiken, (b) informatie over of uit verschillende praktijksituaties als bewijs van verworven competenties te gebruiken in de bewijsvoering, (c) de vraagstellingen in het laatste interview meer te koppelen aan de uitvoering van de opdracht en (d) het 'planning' interview te koppelen aan het 'reflectie' interview.

Door ook het portfolio te gebruiken voor beoordeling van competenties ontstaat er meer differentiatie in beoordelingsmethoden. Gesteld werd dat het centraal stellen van de beroepspraktijk zelf, zonder van specifieke extra beoordelingsopdrachten gebruik te maken, leidt tot een meer authentieke vorm van beoordelen.

Hierbij moet wel de kanttekening worden geplaatst dat het centraal stellen van de eigen beroepspraktijk als meervoudige bron van competentiebewijzen alleen mogelijk is voor kandidaten met een vaste of met een regelmatige aanwezigheid binnen een arbeidssituatie.

De kandidaten ervaren aldus de beoordelaars, de praktijkopdracht als een examen. Zo verzuchtte een van de kandidaten tegen haar beoordelaar; "Ik moest alles zo bewust doen, dat ik bijna niet meer wist hoe het moest." Deze opmerking van een zeer ervaren en, volgens haar begeleidster, goed functionerende vrijwilligster wijst erop dat routinematige kennis, een belangrijk aspect van expertgedrag, in de procedure niet adequaat wordt benaderd. Een beginnende beroepsbeoefenaar werkt veel meer volgens regels terwijl een expert vaart op routine en de regels gebruikt en aanpast als dat nodig en mogelijk is. Expertgedrag wordt in de procedure als het ware teruggebracht tot beginnersgedrag.

In de interviews met beoordelaars uit de pilot EVK-LKC is regelmatig benadrukt dat kandidaten moeite hebben met het verwoorden van het 'waarom' en het 'hoe anders' van hun handelen. In de beoordelingsmethode is juist dit verwoorden een belangrijk criterium waarmee het vermogen tot plannen en transfer wordt vastgesteld. Het verwerven van een deelkwalificatie is zelfs afhankelijk van het voeren van een gesprek waarin met name het vermogen tot reflecteren centraal staat.

Tegelijkertijd constateren praktijkbeoordelaars: "Maar ze doet het werk uitstekend." De vraag die hiermee samenhangt is of met name het kunnen **verwoorden** van het waarom van bepaalde handelingen en keuzes en het kunnen **formuleren** van alternatieve oplossingen of oplossingen voor afwijkende situaties een eis van professionaliteit is. Ook is het de vraag of deze eis zowel geldt voor beginners als voor ervaren beroepsbeoefenaren. Of het verwoorden van achtergronden en motieven dus voor elke kwalificatie en voor elk kwalificatieniveau even sterkt geldt. Anderzijds is het mogelijk dat ervaren professionals verleerd zijn deze vragen expliciet te beantwoorden als gevolg van de meerwaarde of het gemak van routines en vanzelfsprekendheden (vgl. ervaringsconcentratie, hoofdstuk 4). Zou dit ertoe kunnen leiden dat ervaring zich keert tegen de bezitter ervan?

Het verwoorden van achtergronden en motieven is bedoeld om te achterhalen of de kandidaat in voldoende mate kan reflecteren op de eigen beroepspraktijk. Het is niet de bedoeling om te toetsen of de kandidaat de exclusieve beroepsterminologie kent en de theoretische betekenis van bepaalde begrippen kan uitleggen. De beoordelaars in de pilot EVK-LKC en in de pilot Verkoopmedewerker vragen zich met name af, in hoeverre het is toegestaan dat een beoordelaar bepaalde begrippen mag aanreiken om daarmee de kandidaat het reflecteren te vergemakkelijken.

Authentieke beoordeling, waarin cognitieve vaardigheden en handelingsvaardigheden in samenhang als bewijs dienen voor verworven competenties, heeft volgens de beoordelaars in de kinderopvang meer potentieel dan de huidige procedure toelaat. Niet door de praktijksituatie te transformeren naar een simulatie of laboratoriumsituatie, een beweging van meer naar minder authentiek, maar door de beoordelingscriteria direct toe te passen op het praktijkhandelen, respectievelijk op bewijzen van verworven competenties.

De praktijksituatie biedt, aldus de beoordelaars, in de LKC-pilot, de gelegenheid de kandidaat te beoordelen op een brede range van competenties en in verschillende situaties. De praktijkopleiders zouden juist van hun voorkennis van de kandidaat gebruik moeten kunnen maken en niet

gedwongen moeten worden hun voorkennis in het hokje van de momentopname te proppen: de ene verplichte opdracht en observatielijst. Het hanteren van **kwalificatiecriteria** en '**range statements**' (de breedte van de beroepsactiviteiten waarover beoordeeld moet worden) is wellicht voldoende voor de praktijkopleiders om te kunnen zeggen of de kandidaat aan de eisen van een competente beroepsbeoefenaar voldoet. De eigen praktijk van de kandidaat en de daarin uitgevoerde werkzaamheden vormen daarbij de beoordelingsbasis. Dit betekent dat aparte praktijkopdrachten alleen nodig zijn als een kandidaat geen eigen praktijk-werksituatie heeft. Het portfolio zou hierop aan kunnen sluiten door de eigen praktijksituatie te gebruiken als methode voor het verzamelen van bewijsmateriaal. De werkwijze veronderstelt naast bruikbare landelijk vastgestelde kwalificatiecriteria praktijkopleiders casu quo beoordelaars die beschikken over instellings- overstijgende vak-expertise en getraind zijn in intersubjectieve beoordeling.

Acceptatie en institutionele belangen

Alle beoordelaars blijken de handelingstheoretische benadering te onderschrijven zoals deze is geconcretiseerd in de drieslag planning, uitvoering en reflectie en in de congruentie tussen arbeidshandelen en beoordelen.

De beoordelaars in de metaal blijken het meest moeite te hebben met een meer holistische aanpak waarin kennis (theorie) wordt geïntegreerd in de beoordeling op basis van praktijkopdrachten.

Dit verschil van inzicht verwijst naar een verschil in opvatting betreffende de relatie tussen kennis en vaardigheden. In de huidige mbo-opleidingspraktijk en in de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs worden kennis en vaardigheden ook inderdaad als twee afzonderlijke domeinen opgevat. In de metaal bestaat de deelkwalificatie 'Extra Functioneel' behalve uit eindtermen gericht op sociale, persoonlijke, en communicatieve vaardigheden ook uit kennisgerichte eindtermen op het vlak van wiskunde, natuurkunde/mechanica, zorgsystemen en bedrijfsleer.

Mansfield en Mitchell (1996) wijzen erop dat voorkeuren voor bepaalde beoordelingsmethoden niet altijd zijn ingegeven door kwaliteits-overwegingen, maar ook door heersende opvattingen in de betreffende arbeidscultuur. Zo zou in de metaal, met haar nadruk op exacte maten en toleranties tot op tienden van millimeters, beoordelen van competenties ook een 'harde' en 'objectieve' aanpak moeten weerspiegelen. In de dienstverlening daarentegen zou een meer procesmatige, op samenhang georiënteerde, holistische vorm van beoordelen de voorkeur hebben.

Nogmaals: niet de kwaliteit van het instrument maar de acceptatie als gevolg

van arbeidscultuur is hier in het geding. Acceptatie is evenwel een relevante validiteitscategorie.

De landelijke organen blijken de EVK-procedure eerder acceptabel te vinden naarmate hun verantwoordelijkheden in de ontwikkeling, uitvoering en controle groter zijn. Dit blijkt concreet uit de nadruk die zij in de verschillende pilots (Klarus, 1996, 1997a, 1997b; Klarus en Blokhuis, 1997) leggen op:

- de controle dat de eindtermen optimaal verwerkt zijn in de vragenlijsten en observatiechecklists;
- het expliciet toetsen van kennis of ‘onderliggende theorie’ als onderdeel van de EVK-beoordeling;
- goedkeuring van de volledige procedure door (de centrale examencommissie van) het landelijk orgaan.

Conclusies

De motieven voor acceptatie door docenten blijkt op een aantal punten te verschillen van die van landelijke organen.

De verschillen spitsen zich met name toe op de volgende aspecten:

- integratie in leertraject
- authentiek beoordelen
- decentrale uitvoering
- rol van kennistoetsen (multiple-choice)

De vraag die hier opdoemt, is of de wenselijk geachte vormgeving van de EVK-procedure wordt afgeleid van validiteits- en betrouwbaarheids- c.q. kwaliteitseisen of van de mate waarin een bepaalde keuze samenhangt met institutionele belangen. De keuze voor een meer traditionele of een juist meer op integratie, outcomes en ontwikkeling gerichte visie op beoordelen zou wel eens samen kunnen hangen met de voorkeur voor een meer centrale dan wel juist decentrale vorm van beoordeling.

Decentrale uitvoering heeft voor docenten (opleidingen) het voordeel dat zij formatieve en summatieve beoordeling op elkaar kunnen afstemmen, ontwikkelingsgericht kunnen werken en dat beoordelen binnen de reguliere bekostiging valt.

Landelijke organisaties verliezen door decentrale uitvoering hun greep op het afnemen van toetsen en de verwerking van beoordelingsresultaten.

De acceptatie door beoordelaars lijkt ook te worden ingegeven door de keuze die gepercipieerd wordt tussen ‘credit exchange’ en ‘credit development’

(Butterworth, 1992). In een credit exchange model wordt beroepsmatig handelen beoordeeld met een gegeven standaard, waarin is vastgesteld waaraan dat handelen moet voldoen. Valt de vergelijking positief uit dan worden er credits verstrekt. Omdat de beoordeling specifiek is gericht op het handelen, is ondersteunende, procedurele en feitenkennis minder van belang. Credit development is vooral gericht op begeleiden, reflecteren op verworven competenties en het benoemen van leerresultaten. Beoordelen is in deze opvatting een leeractiviteit.

Integratie in leertrajecten op maat betekent beoordelen op het moment dat de kandidaat daaraan toe is, dat wil zeggen voldoende competenties heeft verworven om gekwalificeerd te kunnen worden. Dit levert voor centrale toetsaanbieders de verplichting op om à la minute toetsen te kunnen aanbieden. De voor de hand liggende wijze om dit te doen, is via gestandaardiseerde itembanken en sterk gerationaliseerde en geautomatiseerde on-line te raadplegen databases. Op dit moment leidt dit tot met name het aanbieden van op kennis gerichte multiple-choice toetsen. Praktijkdocenten en bedrijven (praktijkopleiders) hechten veelal aan authentieke beoordeling in de beroepspraktijk. Dit wordt overigens ook onderschreven door een meerderheid van de docenten die in de pilots met het EVK-model werkt. Authentieke beoordeling in de beroepspraktijk strookt minder met (schriftelijke of geautomatiseerde) multiple-choice beoordeling waarin landelijke organisaties van toetsontwikkelaars juist het best opereren. Ditzelfde geldt voor de positie van theoretische kennis in de beoordeling. Het toetsen van kennis sluit goed aan bij een centraal landelijke toetsafname los van de authentieke praktijk en staat los van de subjectieve inbreng van docenten. Niet de beoordelaar (docent of praktijkopleider) maar het toetsinstrument staat centraal. Het integreren van kennis in de beoordeling van praktijkopdrachten daarentegen sluit aan bij een authentieke, decentrale werkwijze waarin docenten en praktijkopleiders een doorslaggevende rol vervullen. De acceptatie van beoordelingsmethoden blijkt samen te hangen met de invloed die instituten en actoren op bepaalde methoden juist wel en op andere weer niet hebben. Dit leidt tot een aantal dimensies waarlangs de acceptatie zich lijkt af te tekenen (zie schema 9.7).

Schema 9.7 *Acceptatie-dimensies en decentraal of centraal beoordelen*

docenten / praktijkopleiders (opleidingsinstituten / bedrijven)	landelijke beoordelaars/beoordelingsinstituten
<ul style="list-style-type: none"> - authentiek - integratie in leertraject - decentraal - toegepaste kennis 	<ul style="list-style-type: none"> - multiple-choice - op zichzelf staand - centraal - kennis en vaardigheden apart

Consequenties en onbedoelde effecten

In de beoordelingsprocedure kan een kandidaat alleen deelnemen aan het laatste interview (beoordeling van reflectief vermogen) als het eerste interview en de praktijkopdracht een positieve beoordeling opleverden. De beoordelaars blijken de onderdelen planning en uitvoering op te vatten als praktijkdeel en het 'reflectie' interview als theoriedeel. Beoordelaars worden in hun opvatting bevestigd doordat het 'planning' interview en de observatie in de werksituatie plaatsvindt. Het 'reflectie' interview vindt plaats buiten de werksituatie en wordt afgenomen door een docent van de opleiding, in de meeste gevallen samen met een onafhankelijke praktijkopleider. Onbedoeld wordt op deze wijze in de beleving van de beoordelaars, maar ook van de kandidaten, aangesloten bij de klassieke opdeling van opleiding in een praktijkdeel (stage) en een schools (theoretisch) deel. In de bestaande situatie zou het derhalve logisch zijn om kandidaten die de eerste twee onderdelen van de procedure positief afsluiten een vrijstelling te verlenen voor het beroepsbegeleidende deel van de opleiding. De student volgt bijgevolg alleen nog het beroepsopleidende deel.

Enerzijds ligt dit in de lijn van het uitgangspunt dat verworven competenties erkend moeten worden, als een kandidaat aan kan tonen deze te bezitten. In de opleiding op maat wordt bijgevolg aan die competenties aandacht besteed waarover de kandidaat nog niet blijkt te beschikken. Anderzijds is deze consequente redenering een bevestiging van de opdeling van competenties in praktijkvaardigheden en theoretische kennis. Dit staat juist dwars op de competentiebenadering die uitgaat van samenhang tussen beide en waarin outcomes centraal staan.

Twee van de drie onderdelen van de procedure doen een nadrukkelijk beroep op het mondeling verwoorden van uit te voeren, dan wel het verantwoorden

van uitgevoerde handelingen. Afhankelijk van het type kwalificatie kan dit leiden tot terechte of juist onterechte invloed op de beoordelingsresultaten. Werken in de kinderopvang is een 'talig' beroep. Het kunnen spreken van de Nederlandse taal is in dit geval noodzakelijk. Dit zal in de procedure ook meewegen. Voor activiteiten op assistentniveau in de metaal worden aan taalvaardigheid minder hoge eisen gesteld. Als in de procedure in twee van de drie onderdelen een beroep op mondelinge taalvaardigheid wordt gedaan, is de kans groot dat in de interviews onterecht ook taalvaardigheid wordt beoordeeld die voor de beroepsuitoefening niet relevant is. De methode voegt feitelijk extra, niet valide criteria toe aan de formele, gelegitimeerde criteria. Hier staat tegenover dat juist in beide sectoren beoordelaars zelf de mogelijkheid hebben de mondelinge taalvaardigheid meer of minder zwaar te laten wegen. Bij schriftelijke beoordeling is de relativering van de zwaarte van taalvaardigheid op voorhand uitgesloten. Wel zullen de beoordelaars ook hier weer hun interpretatie van de criteria en de waardering van de kandidaat moeten aanscherpen en onderling op elkaar moeten afstemmen. Het vergroten van intersubjectiviteit en het inschakelen van meerdere beoordelaars blijkt ook op dit punt van wezenlijk belang.

Erkennen van verworven competenties heeft alleen zin als het een civiel effect heeft. Eén van die effecten is het verkrijgen van vrijstellingen voor een opleiding. EVK aanbieden impliceert dat ook een maatwerktraject moet worden aangeboden. De kandidaten verwachten na de erkenning van verworven competenties een leertraject dat rekening houdt met vrijstellingen. In de pilot EVK-LKC heeft deze constatering aanleiding gegeven tot het ontwikkelen van een opleidingsaanbod op maat (Klarus, 1996).

Discussies over open leren, leren op maat leiden blijkbaar pas tot een concreet opleidingsaanbod als de vraag naar een dergelijk aanbod concreet wordt gearticuleerd. Vraagarticulatie naar leren op maat vindt per definitie plaats als er een EVK-procedure wordt ingevoerd.

De conclusie van de betrokkenen is dat EVK een belangrijke voorwaarde is voor het realiseren van leertrajecten op maat. Het erkennen van eerder verworven competenties is echter ook aanleiding voor het ontwikkelen van open en flexibele leertrajecten. Door het erkennen van reeds verworven competenties wordt meer dan ooit duidelijk dat er tot nu toe te weinig met het aanwezige 'competentie-kapitaal' van individuele studenten rekening kan worden gehouden.

9.6 Bruikbaarheid en relevantie naar branche en niveau

De EVK-procedure blijkt bruikbaar voor werkenden uit alle onderzochte branches en voor verschillende niveaus. De relevantie kan per branche verschillen naar niveau. Zo bleek de EVK-procedure in de detailhandel wellicht relevanter op de hogere niveaus dan op assistent niveau. Afhankelijk van de soort opleiding kan de procedure bruikbaar zijn voor studenten in de reguliere opleidingen.

De procedure is bruikbaar voor werkzoekenden voor zover het gaat om competenties die ook buiten betaalde arbeid ontwikkeld kunnen worden en voorzover praktijkopdrachten ook uitgevoerd kunnen worden door kandidaten die niet regulier in betreffende werksituatie actief zijn.

Schema 9.8 Bruikbaarheid procedure naar doelgroep en branche

	werkzoekenden	werkenden	studenten
kinderopvang	x	x	x
detailhandel	x	x	
metaal		x	x
onderwijs		x	x
elektrotechniek		x	

De procedure en de instrumenten zijn zowel, zo blijkt uit de pilotstudies, toepasbaar voor beroepen en functies op mbo- als op hbo-niveau. Dit neemt niet weg dat er verschillen zullen zijn in de aard van de competentievereisten tussen de verschillende niveaus. In functies op een hoger niveau zullen hogere eisen aan bijvoorbeeld plannings en reflectievaardigheden worden gesteld. Uit de pilot-studie docent elektrotechniek bleek dat houdingsaspecten en algemene aan de persoon gebonden competenties als zelfvertrouwen en hanteren van conflictsituaties essentieel zijn. Voor het beoordelingsmodel leidt dit niet tot principiële aanpassingen. De validiteit van de beoordelingsresultaten worden vooral bepaald door de validiteit van de standaard. Als in een competentiedomein op hbo-niveau vooral eisen worden gesteld aan plannings en reflectievaardigheden (met andere woorden aan cognitieve vaardigheden), aan houdingsaspecten en aan andere persoonsgebonden competenties, dan zullen deze in een valide standaard en in de kwalificatiecriteria zijn opgenomen. Voor het beoordelingsinstrument zal dit vervolgens wellicht betekenen dat er meer nadruk komt te liggen op de interviews ten

aanzien van planning en reflectie en op resultaatbeoordeling dan op observatie van handelingen. Overigens kunnen competenties van zuiver cognitieve aard, zo die al bestaan, alleen beoordeeld worden in hun veruiterlijkte vorm. Observatie en resultaatbeoordeling is bijgevolg ook inzetbaar voor de beoordeling van competenties die met name van cognitieve aard zijn.

9.7 Bruikbaarheid: kosten, tijd, organisatie en planning

Kosten

Het verwerven van een kwalificatie door middel van een EVK-beoordelingsprocedure blijkt een relatief goedkope wijze van kwalificatieverwerving. Dit is 'relatief' goedkoop, want het is afhankelijk van het alternatief waarmee de EVK-procedure vergeleken wordt.

In vergelijking met schriftelijke toetsing is de EVK-procedure met praktijkopdrachten duur te noemen. De kosten van schriftelijke toetsing verhouden zich tot de EVK-procedure als 1 staat tot 4 in een maximale kostenvariant en als 1 staat tot 2,5 in een minimale kostenvariant (Klarus en Idsardi, 1997). De EVK-procedure op basis van authentieke beoordeling is op basis van deze verhouding bijvoorbeeld dus 2,5 tot 4 keer zo duur als schriftelijke multiple-choice beoordeling.

De vergelijking van de kosten van de EVK-procedure met schriftelijke toetsing gaat echter om twee redenen mank. Op de eerste plaats is de EVK-procedure voor het beoordelen van verworven beroepscompetenties meer valide. Naast schriftelijke toetsing zal er ook nog een vorm van praktijkbeoordeling plaats moeten vinden. En op de tweede plaats is EVK-toetsing vervangend voor opleiden. Kwalificeren op basis van EVK-beoordeling is mogelijk, omdat het arbeidshandelen, de arbeidscompetenties beoordeeld worden. Dit in tegenstelling tot het uitsluitend op basis van centraal schriftelijke toetsing kwalificeren. Het is daarom zinvoller de kosten van de EVK-procedure te vergelijken met de kosten van opleiden.

De kosten van een EVK-LKC-procedure bedragen in een hoge variant kostprijsberekening f 4.180,- voor alle 11 deelkwalificaties. De kosten van opleiden zijn plusminus f 5.400,- exclusief de kosten voor het leerbedrijf. Het verwerven van kwalificaties via de EVK-procedure kost maximaal driekwart van de kosten van kwalificatieverwerving via opleiden in een regulier traject.

In een lage variant kostprijsberekening bedragen de kosten van EVK 18% van de kosten van opleiden. De kosten van EVK zijn uiteraard hoger als een kandidaat geen (deel)kwalificaties verwerft op basis van de EVK-procedure en alsnog de opleiding moet doen.

Hoewel de kosten van de EVK-beoordelingsprocedure in vergelijking met de kosten van opleiden bescheiden zijn, wordt de procedure door de ROC's als een extra kostenpost opgevat.

De EVK-procedure voor leerwegaafhankelijke beoordeling is in de pilots uitgevoerd door ROC's. De kerntaak van ROC's is het aanbieden van opleidingen. Het aanbieden van autonome beoordelingsprocedures gericht op kwalificering is geen bestaande praktijk. Het is ook een praktijk waarvoor de overheid nog geen heldere bekostigingsregels heeft geformuleerd.

Dit leidt ertoe dat EVK-procedures worden aangeboden in het bestaande perspectief, dat wil zeggen het perspectief van opleiden. Het volgen van een EVK-procedure is alleen mogelijk als er daarna of tegelijkertijd ook een opleiding gevolgd wordt.

Afgezien van de constatering dat levenslang leren feitelijk al een gegeven is en er voldoende redenen zijn om een opleiding te volgen na de EVK-procedure, kan deze 'koppelverkoop' ook leiden tot het opwerpen van drempels: beoordelen en erkennen kan financieel nog haalbaar zijn, maar opleiden niet meer. Toegankelijkheid is voor EVK-procedures echter essentieel. In de pilots werd deze met name beperkt door de op input gerichte wijze van overheids-bekostiging.

Klarus en Idsardi (1997) concluderen dat EVK-procedures op dit moment weinig aantrekkelijk zijn voor ROC's, omdat verkorting van inschrijvings-termijn leidt tot beperking van inkomsten. Alleen door EVK te integreren in de bestaande opleidingsduur is financiering gegarandeerd. Alleen op basis van 'koppelverkoop' kunnen ROC's op dit moment EVK aanbieden.

Voorkomen van drempels is op dit punt mogelijk als beoordelen (certificeren) en opleiden ook in termen van bekostiging worden ontkoppeld, of dat in het kader van rendementsbekostiging niet de inschrijvingsduur, maar de gekwalificeerde uitstroom meer nadruk krijgt.

Organisatie en realisatie

Uit alle pilots blijkt dat de realisatie via regionale samenwerking tussen ROC, bedrijfsleven en consulenten van de landelijke organen succesvol is (Blokhuys en Klarus, 1997). Daar, waar er geen gebruik werd gemaakt van een netwerk

in de arbeidssector voor de werving van kandidaten, verloopt de aanmelding voor deelname aanmerkelijk stroever. Consulente van landelijke organen hebben een uitgebreid netwerk aan contacten in de bedrijfstak. Dit netwerk kan ook voor de werving van kandidaten worden aangesproken. Hetzelfde geldt ook bijvoorbeeld voor vakbondskaderleden. Ook zij zouden hun contacten op de werkvloer kunnen gebruiken voor doorverwijzing. Dit is met name van belang voor het midden- en kleinbedrijf waar bedrijven in mindere mate over eigen personeels- en opleidingsdiensten beschikken.

De ontwikkeling van beoordelingsprocedures door landelijke organen verliep volgens gemaakte afspraken die adequaat bleken in de pre-WEB-situatie. ROC-docenten blijken echter nadrukkelijk een meer flexibel gebruik van beoordelingsinstrumenten te wensen. In meerdere (kinderopvang, detailhandel) pilots is door docenten te kennen gegeven ook de EVK-beoordelingsprocedures decentraal te willen ontwikkelen. Het belang van kwaliteitszorg tenslotte leidde ertoe dat er naar aanleiding van de EVK-pilots op een van de ROC's een EVK-adviseur wordt aangesteld (Dijk, 1997). Valide en betrouwbare authentieke beoordeling veronderstelt zowel een hoge mate van flexibiliteit in de uitvoering als standaardisatie van procedures en criteria. Flexibiliteit wordt verkregen door decentrale uitvoering. Standaardisatie is gebaat bij centrale afspraken. In deze optiek vervult het landelijk orgaan als exameninstelling met name een rol in de kwaliteitscontrole, respectievelijk de externe legitimering. Vooral het handhaven van de landelijke standaarden wordt in dit kader van veel belang geacht.

Uit de pilots zijn de volgende varianten (schema 9.9) voor leerweg-onafhankelijke beoordelingsprocedures te destilleren. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen op zichzelf staande (autonome) procedures die vooraf gaan aan een leertraject en procedures die in het leertraject zijn geïntegreerd.

Schema 9.9 Varianten voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties

	Autonome procedures	Geïntegreerde procedures
Portfolio	LKC/Docent BVE/Telecom	Detail
Portfolio-assessment	Telecom	–
Diplomavergelijking	Telecom	–
Authentieke beoordeling	LKC/Docent BVE	–
Gesimuleerde beoordeling	Metaal	Detail

De vormgeving van leertrajecten

Hiervóór werd reeds de conclusie gememoreerd dat EVK, respectievelijk leerwegonafhankelijke beoordeling het aanbieden van flexibele leertrajecten (maatwerktrajecten) veronderstelt.

Ervaringen in Groot-Brittannië (Simosko, 1993; NCVQ/Scotvec, 1996; Vroom e.a., 1997) leiden tot de conclusie dat realisatie van leerwegonafhankelijke beoordeling in relatie tot het programmeren van opleidingen de volgende organisatorische voorwaarden stelt:

- het curriculum moet gemoduleerd zijn volgens dezelfde indelingsprincipes als de kwalificatiestructuur (module = deelkwalificatie);
- de leeractiviteiten worden vormgegeven volgens het 'resource-based' principe waarbij de beroepspraktijk de belangrijkste bron en het startpunt van de leeractiviteiten vormt;
- er wordt gewerkt met een case-load systeem in plaats van het lesrooster-systeem;
- kwaliteitszorgsystemen vervullen een centrale rol.

De ervaringen in de pilots bevestigen het belang en de geldigheid van deze voorwaarden.

Op basis van EVK kunnen vrijstellingen verleend worden mits de kwalificatie-eenheid die erkend wordt, overeenkomt met de betreffende opleidings-eenheid. Erkennen van beroepscompetenties op basis van clusters van beroepsactiviteiten is bijvoorbeeld moeilijk om te zetten in een vrijstelling, als de opleiding is gestructureerd volgens een academische vakkenstructuur.

Leeractiviteiten op basis van academische kennis stroken niet met het uitgangspunt van leerwegonafhankelijke beoordeling op basis van authentieke praktijkopdrachten. De opleiding zou daarentegen juist gebaseerd moeten zijn op relevante praktijksituaties en authentiek probleemgestuurd onderwijs. Studenten uit het LKC-EVK-traject ervaren het verschil blijkbaar expliciet als

zij verwoorden (Klarus, 1997; Kok en Lakwijk, 1996) dat de opleiding (probleemgericht) wel, maar de landelijke toetsing (multiple-choice) niet aansluit op de EVK-procedure. Flexibele leertrajecten vormen een logisch vervolg op EVK-procedures en EVK kan op haar beurt integraal deel uitmaken van leertrajecten mits die flexibel en op outcomes gericht zijn.

9.8 Samenvatting

In het algemeen werd de experimentele EVK of leerwegonafhankelijke procedure voor het beoordelen van beroepscompetenties door de betrokkenen (kandidaten, beoordelaars en ontwikkelaars) als waardevol, bruikbaar, acceptabel en rechtvaardig gekwalificeerd. Toch zijn er op een aantal punten ook kritische kanttekeningen te plaatsen.

Als beoordelingsstandaard werd in de pilots gebruik gemaakt van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs. Deze kwalificatiestructuur is ontwikkeld om mbo-opleidingen te structureren en dient onder meer als basis voor bekostiging. Voor leerwegonafhankelijke beoordeling is het noodzakelijk te beschikken over een leerwegonafhankelijke, industry-driven standaard. Deze standaard dient met name informatie te verschaffen over de competenties die vereist worden (relevant en representatief zijn) in arbeidssituaties. In deze studie wordt benadrukt dat informatie over volledige handelingen en kernproblemen in beroepenanalyse centraal zou moeten staan. De relevantie van informatie over competenties krijgt in dit kader relatief meer nadruk, dan de representativiteit van de resultaten van beroepenanalyse.

De betrouwbaarheid van de procedure is vanuit het perspectief van interbeoordelaar-betrouwbaarheid en externe validiteit van beoordelingsresultaten voldoende. Er worden vraagtekens gezet bij de vraag of de samenhang tussen beoordelingsresultaten toe te schrijven is aan interbeoordelaar-betrouwbaarheid of aan methodenvariantie. Het feit dat de resultaten van planningsinterviews en observaties een hoge samenhang vertonen, kan veroorzaakt worden doordat de verantwoordelijkheid voor de interviews en observaties bij dezelfde beoordelaars berust. Deze conclusie wordt evenwel niet bevestigd door de resultaten van één van de pilots waar ook een hoge samenhang tussen 'planning' interview en observatie niet uit methodenvariantie verklaard kan worden. Het 'planning' interview werd daar afgenomen door twee beoordelaars waarvan slechts één de observatie deed.

De samenhang tussen de scores van beide beoordelaars op het ‘planning’ interview was evenwel ook hoog.

De betrouwbaarheid van de beoordelingsresultaten wordt vergroot door ten eerste de volgende aspecten: **standaardisatie** van opdrachten, van beoordelaarsinstructie, van beoordelingsvragenlijsten, van observatiechecklists en van beoordelingscondities.

Het vergroten van de **intersubjectiviteit** van beoordelaars is een tweede mogelijkheid om de kwaliteit van beoordelingsresultaten te verbeteren. Het optimaliseren van de onderlinge afstemming, het op elkaar afstemmen van het betekenisverlenend kader, waarmee de beoordelaars criteria, vragen, observatie-items en de antwoorden en handelingen van kandidaten interpreteren en waarden, verhoogt de consistentie van beoordelingsresultaten.

De acceptatie van de beoordelingsprocedure is hoog. Dit geldt voor zowel kandidaten, docenten en opleidingen als personeelsverantwoordelijken bij de betrokken instellingen en bedrijven. Vraagtekens werden gezet bij het, hoewel mondelinge maar desalniettemin toch ‘talige’ karakter van de procedure. Interviews doen een groot beroep op mondelinge uitdrukingsvaardigheid. Het is de vraag of dit ook een competentie-aspect is dat in alle beroepen van belang is.

Noten hoofdstuk 9

- 1) De eindtermen en vervolgens de beoordelingscriteria in de pilots, werden gebaseerd op de volgende beroepsprofielen:
Voor de kinderopvang: Profiel leidster in de kinderopvang, NIZW (Van Breugel, 1989).
Voor de machinaal verspaner niveau 1: Assistent-opleidingen SOM. Beroepsprofielen en arbeidsmarkt (Heere en Simmelinck, 1995).
Voor de verkoopmedewerker/winklassistent: Beroepsprofielen Detailhandel (OVD, 1995).
Voor de docent BVE: Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs (VSLP/CIBB, 1995).
- 2) Bijvoorbeeld:
Taakgebied A Lichamelijke verzorging
Taken
A1 verschoont baby's en peuters*
A2 verzorgt baby's en peuters uiterlijk*
A3 helpt peuters bij het zindelijk worden*
A4 zorgt voor rust- en slaaperioden van kinderen
A5 beheert het wasgoed van de kinderen*
A6 stimuleert peuters en schoolgaande kinderen zichzelf te verzorgen
De taken die 'veel voorkomen' en die 'belangrijk' zijn, worden afzonderlijk gemarkeerd (*). Ze worden kerntaken genoemd.
- 3) Bij de productiemedewerker verspanen heeft dit betrekking op het type machines waarmee gewerkt wordt (al/niet geautomatiseerd en werktypering: bijvoorbeeld 'knoppen drukken'), bij de assistent-verspaner op het takenpakket (draaien, frezen, boren, zagen, slijpen enz.).
- 4) In de nieuwste versie van de kwalificatiestandaard voor docenten VO wordt niet meer gesproken over een 'beroepsprofiel', maar over 'startkwalificaties'. Deze startkwalificaties bestaan uit taakprofielen aangevuld met kritische situaties. (VSLPC/CINOP, 1998). Daarmee lijkt op het eerste gezicht de standaard in de richting van kernproblemen en handelings-theorie te gaan. Bij nadere bestudering blijkt er echter vooral sprake te zijn van op zichzelf zeer illustratieve en relevante 'moeilijke situaties' per vakrichting. Overigens was deze nieuwste versie, de beschrijving van startkwalificaties, nog niet beschikbaar ten tijde van de pilot-studie.

10 Nabeschoewing

Het doel van deze studie is het onderzoeken van de realiseerbaarheid en relevantie van een model en procedures voor het erkennen van competenties door middel van leerwegonafhankelijke beoordeling. De studie is geplaatst tegen de achtergrond van een flexibele aansluiting tussen arbeids- en onderwijssysteem. Nadrukkelijk is daarbij het perspectief gekozen van individuele actoren (werkzoekenden, werkenden, werkgevers). Met name is gewezen op het versterken van het individuele transfervermogen en van de voorwaarden voor het vergroten van transfer en employability, zowel in de arbeids- als in de opleidingssystemen en -structuren.

Het verbeteren van de mogelijkheden voor 'human capital accounting', het erkennen van het leerpotentieel van informele of althans van de niet formeel door de overheid bekostigde en bewust georganiseerde leertrajecten en de noodzaak van een op competenties gebaseerde leerwegonafhankelijke kwalificatiestructuur zijn belangrijke voorwaarden voor flexibiliteit in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid.

De Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties (Commissie EVK, 1994, p. 5) signaleerde òn de wenselijkheid òn het ontbreken van "een stelsel waarin niet formeel behaalde, c.q. niet vastgestelde kwalificaties van individuen worden erkend."

Op basis van het advies van de commissie (EVK) en van een reeds eerder uitgevoerd vooronderzoek (Klarus, 1993) werd een model ontwikkeld voor het leerwegonafhankelijk beoordelen van competenties. Daarbij werden de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- Het gaat om het beoordelen van competenties van een individu met behulp van standaarden (beoordelingscriteria) ontleend aan de kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs.
- De competenties kunnen op zeer uiteenlopende wijze zijn verworven: tijdens betaald werk, via vrijwilligerswerk, hobbies, thuiswerk via niet erkende cursussen of trainingen, in Nederland of daarbuiten.
- Het gaat om een vorm van beoordeling die authentiek en criteriumgerelateerd is. De erkenning dient plaats te vinden ongeacht de wijze waarop de kandidaat de relevante competenties heeft ontwikkeld.

- Het model kent een aantal stappen:
 - a. Portfolio-ontwikkeling: reflecteren op eigen ervaring en verworven competenties. Van relevante competenties, waarvoor de kandidaat erkenning wenst worden zoveel mogelijk bewijzen verzameld.
 - b. Een daartoe formeel gemachtigde (in het Centraal Register Erkende Beroepsopleidingen ingeschreven) instelling beoordeelt de kandidaat met behulp van een beoordelingsprocedure bestaande uit interviews (gericht op planningsvaardigheden en reflecterend vermogen), een observatie van in de reële beroepspraktijk uit te voeren opdrachten en (indien relevant) het beoordelen van de resultaten van de beroepshandelingen.
 - c. Na de beoordeling wordt een erkenning verstrekt. Deze kan bestaan uit een diploma, een (deel) certificaat of één of meerdere vrijstellingen voor een vervolgonopleiding. Kandidaten die er voor kiezen zich verder te ontwikkelen door te gaan werken ontvangen een advies dat gericht is op competentie-ontwikkeling in de arbeidssituatie.

Het ontwikkelde model werd toegepast in een vijftal pilot-studies in verschillende branches: De kinderopvang, de metaalsector, de detailhandel, het onderwijs en in de telecommunicatie.

De algemene conclusie luidt dat het ontwikkelde model c.q. de ontwikkelde procedure voor leerwegonafhankelijke beoordeling, zoals dat in de pilots werd getest en bijgesteld, werkt, bruikbaar en acceptabel is. Dit neemt niet weg dat er nog verbeteringen moeten worden aangebracht in de procedure en de randvoorwaarden.

Wat betreft de effectiviteit en efficiency van de procedure gaat het om verbetering in het verzamelen en beoordelen van competentiebewijzen en om een effectieve inbedding in of gebruik van de bestaande infrastructuur. Ook EVK-procedures, of liever gezegd, het verzamelen van competentiebewijzen en het erkennen en certificeren van verworven kwalificaties is een kwestie van maatwerk. Maatwerk in de zin van afstemming van beoordelingsmethode op het beoordelingsdomein (te beoordelen competenties) en de kenmerken van bepaalde doelgroepen. In hoofdstuk 9 werd reeds uitgebreid ingegaan op de resultaten van de pilot-studies en de mogelijke verbeteringen in de beoordelingsprocedure en de beoordelingsinstrumenten.

Behalve verbetering van de procedure en de instrumenten blijkt ook aandacht voor de acceptatie van het beoordelingsconcept in de beginfase van de invoering essentieel. De traditionele vooral klassiek psychometrische en op kennis gerichte perceptie van beoordelen leidt een hardnekkig bestaan. Een

van de beoordelaars uit de pilot-studies formuleerde het kernachtig als volgt: “Hoe we zelf beoordeeld zijn, zo beoordelen we ook anderen.” Een nieuwe, op het verzamelen en waarderen van bewijzen gebaseerde vorm van beoordeling, waarbij de beoordelaar een centrale rol speelt, vereist een meer hermeneutische visie op competentie-ontwikkeling. In deze zin is er sprake van een paradigmawisseling ten aanzien van de visie op competentie-ontwikkeling en -beoordeling.

Wat betreft de randvoorwaarden gaat het vooral om regelgeving ten aanzien van de bekostiging, voorzover het gaat om EVK-procedures, die deel uitmaken van door de overheid bekostigde leertrajecten. Bekostiging op basis van outcomes (behaalde certificaten en diploma's) zal het belang van EVK doen toenemen. Bekostiging op basis van feitelijke studieduur, c.q. inschrijvingsduur leidt ertoe dat het niet aantrekkelijker is voor bijvoorbeeld ROC's, de inschrijving in te korten door reeds verworven competenties te certificeren.

Op een aantal specifieke aspecten die met de invoering van het hier ontwikkelde model te maken hebben wil ik nog wat verder ingaan, te weten: De **relevantie** van een systeem voor het erkennen van verworven competenties, op de acceptatie van een **paradigmawisseling** ten aanzien van het begrip validiteit en op relevante **beleidsingrediënten** voor de ontwikkeling van een systeem voor het erkennen van informeel of elders verworven competenties.

10.1 Relevantie

Eén van de uitgangspunten van de Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties is dat EVK zich primair moet richten op de informeel verworven kwalificaties. Het moet, aldus de Commissie, (1994, p. 6) de kennis en vaardigheden van individuen in kaart brengen die niet door andere instanties kunnen worden erkend. De doelgroep van EVK bestaat derhalve uit individuen die hun kennis en vaardigheden niet elders kunnen laten erkennen. De Commissie beperkt hiermee bewust het toepassingsdomein en de doelgroep voor EVK.

Er zijn twee belangrijke redenen om leerwegonafhankelijk beoordelen niet slechts voor informeel verworven competenties te gebruiken maar ook voor beoordeling en certificering in het regulier onderwijs.

De eerste en belangrijkste reden is gelegen in de mogelijkheid die wordt geboden door een leerwegaafhankelijke kwalificatiestructuur. In een dergelijke kwalificatiestandaard zijn de eisen van de arbeidsplek opgenomen als kwalificatiecriteria, zonder dat in de vaststelling van deze criteria overwegingen van opleidingsvorm en opleidingskosten een rol spelen. Het gaat met andere woorden om daadwerkelijk de resultaten van leren te waarderen en te erkennen, ongeacht waar en hoe dit leren plaats vond. Op de tweede plaats zou er, door EVK exclusief aan een bepaalde groep te koppelen en het daarmee een aparte positie te geven los van de reguliere vormen en infrastructuur van beoordeling en certificering, een aparte beoordelingscircuit en een tweederangs-EVK-certificaat kunnen ontstaan. Het principe dat niet de leerweg, maar het leerresultaat centraal staat, wordt verlaten bij het creëren van een aparte EVK-voorziening.

Het erkennen van informeel of elders verworven competenties is een vorm van leerwegaafhankelijke beoordeling. De relevantie van procedures, en dus ook van de in deze studie beschreven procedure, voor leerwegaafhankelijke beoordeling is niet in eerste instantie afhankelijk van de kwaliteit van de procedures zelf. De vraag of er sprake zal zijn van leerwegaafhankelijke beoordeling wordt bepaald door de wijze waarop arbeids- en onderwijs-systemen op elkaar afgestemd worden en met name welke rol en welk belang daarbij gehecht wordt aan de positie van individuele actoren.

Individen balanceren tussen enerzijds individuele risicotoewijzing en anderzijds de toegankelijkheid tot de arbeids- en kwalificerende circuits. Succes in het ene circuit vergemakkelijkt de intrede en de kans op succes in het andere circuit, maar is daarvoor geen garantie. Vanuit de individuele actor is het verwerven van certificaten één van de weinige te beïnvloeden variabelen om de toegang tot beide circuits te vergroten.

Tot nu toe was het verwerven van certificaten met een civiele erkenning vooral een kwestie van het doorlopen van formele opleidingen. Het leren-op-de-werkplek of in andere informele situaties wordt nog niet benut als bron van kwalificatieverwerving. "Het diploma van het reguliere onderwijs heeft nog steeds een soort monopolie als het gaat om de toegang tot gekwalificeerde banen." (Kallen, 1996, p. 23).

EVK beoogt door middel van leerwegaafhankelijke beoordeling de individuele toegang tot het arbeids- en opleidingencircuit te verbeteren. De in deze studie gepresenteerde ervaringen en de gesuggereerde aanvullingen en bijstellingen leiden tot een bruikbare en acceptabele beoordelingsprocedure.

Bruikbaar in algemene zin en acceptabel vanuit een oogpunt van validiteit en betrouwbaarheid. De mate van relevantie zal echter verschillen, afhankelijk van de combinatie van sectorkenmerken, doelgroepkenmerken en mogelijke leertrajecten.

Met **sectorkenmerken** wordt onder meer bedoeld op de mate van exclusiviteit in de toegankelijkheid. Is het bijvoorbeeld mogelijk ongekwalificeerd in de sector een baan te verwerven om vervolgens al werkend competenties te ontwikkelen? Kenmerkt de sector zich door werkplekken met een hoge graad aan leerpotentieel of is informeel en immanent leren nauwelijks mogelijk? In hoeverre is er nu al sprake van veel externe mobiliteit, functiewisseling en job-rotation in de sector? Immers: Hoe groter de huidige mobiliteit, hoe groter de kans op transfer van vaardigheden. In het verlengde van de huidige mobiliteit is het relevant te weten wat de gewenste mate van mobiliteit, dan wel flexibiliteit is. Is flexibiliteit niet gewenst dan zijn ook EVK-procedures minder relevant. Beide laatstgenoemde aspecten kunnen we ook samenvatten onder de noemer huidig en gewenst niveau van employability. Hoe meer belang gehecht wordt in de sector aan het vermogen van werk te kunnen veranderen, over te kunnen schakelen naar nieuwe eisen, des te meer er sprake zal zijn van competentie-ontwikkeling en des te meer EVK zal kunnen bijdragen aan mobiliteit zonder het afschuiven van risico's naar het niveau van individuele actoren.

Onder **doelgroepkenmerken** wordt verstaan of kandidaten vooral formele scholing en opleiding achter de rug hebben en of zij veel ervaring hebben met werkzaamheden, waarvoor zij een erkenning wensen. Deze ervaring kan zowel betrekking hebben op betaald werk als op activiteiten uit de privésfeer. Onder het laatste mogen ook activiteiten in het 'grijze circuit' worden verstaan.

Het **opleidingstype** dat een kandidaat na de EVK-procedure wenst te volgen, kunnen we onderscheiden naar opleidingen die modulair, hiërarchisch, kennisgericht en competentiegericht zijn.

Opleidingen die modulair georganiseerd zijn, lenen zich goed voor EVK-beoordeling, mits de modules de beroepspraktijk weerspiegelen.

Bijvoorbeeld: een thematisch geordende modulering, waarbij de thema's bestaan uit clusters van samenhangende beroepstaken of uit kernproblemen. Vakgerichte modulering is veelal ook kennisgericht en staat op gespannen voet met een op de ontwikkeling van beroepsvaardigheden, een competentiegericht leertraject. In een hiërarchisch georganiseerd leertraject wordt in het

curriculum een vaststaande volgorde gehanteerd, meestal gebaseerd op de veronderstelde moeilijkheidsgraad. De ene module vooronderstelt een andere. Dit betekent veelal dat niet de beroepssituatie en de arbeidslogica, maar de logica van de academische vakinhouden bepalend is voor de volgorde van de modules. In dit laatste geval staat in de opleiding kennisoverdracht vaak centraal, veelal middels klassikaal, frontaal onderwijs.

Bovenstaande voorbeelden laten ook zien dat een systeem van leerweg-onafhankelijke beoordeling meer is dan een op zichzelf staande beoordelings-procedure. Het veronderstelt een samenhangende visie zowel op competentie-ontwikkeling, competentiebenutting en competentiestandaarden, als op certificatie en beoordeling. De wijze waarop de samenhang tussen arbeids- en opleidingssystemen wordt gedefinieerd, vormt, zoals in hoofdstuk 3 benadrukt is, een belangrijke faciliterende of juist belemmerende invloed op competentiebenutting.

In onderstaand schema zijn de indicatoren samengevat die blijkens de ervaringen in de pilot-studies bepalend zijn voor de relevantie van leerweg-onafhankelijke beoordeling:

Sectorkenmerken:

- a) exclusieve toegankelijkheid
- b) informele/immanente leermogelijkheden van de werkplek
- c) mate van mobiliteit
- d) gewenste flexibiliteit

Kandidaatskenmerken:

- a) formele scholing
- b) werkplekervaring
- c) aanvullende ervaring

Type opleiding na EVK:

- a) modulair
- b) hiërarchisch
- c) kennisgestuurd
- d) competentiegericht

Het schema kan gehanteerd worden om de relevantie vast te stellen van EVK. Bijvoorbeeld zoals in de volgende twee extreme situaties:

Een branche die exclusief toegankelijk is voor formeel opgeleiden en gekenmerkt wordt door lage mobiliteit. En een kandidaat met alleen formele scholing die wil gaan deelnemen aan een hiërarchisch gestructureerde en op kennisoverdracht gerichte opleiding.

} lage EVK-relevantie

Een ook voor niet-gekwalificeerden toegankelijke sector, met veel leermogelijkheden op de werkplek en veel wisseling van taken en arbeidssituaties. Een kandidaat met veel werkervaring en relevante ervaring in privé-situaties die wil deelnemen aan een modulair opgebouwde opleiding, gericht op het ontwikkelen van beroepscompetenties.

} hoge EVK-relevantie

10.2 Paradigmawisseling

Pleiten voor een paradigmawisseling ten aanzien van competentiebeoordeling doet wellicht overtrokken aan. Toch is er bij nadere beschouwing wel degelijk sprake van een verandering die samenhangt met fundamentele veranderingen, zoals het overschakelen van Tayloristische naar sociocratische en democratische organisatievormen en het veranderen van een docerende, frontale klassikale stijl van lesgeven naar een probleemgestuurde op ontwikkeling gerichte stijl van leerprocesbegeleiding. Het lijkt zelfs niet uitgesloten dat leerwegonafhankelijke beoordeling een belangrijke functie vervult in deze veranderingen binnen de arbeids- en onderwijssystemen.

Erkennen van verworven competenties door middel van leerwegonafhankelijke beoordeling veronderstelt een ander beoordelingsparadigma dan het traditionele paradigma, waarin de vraag centraal stond of de student voldoet aan de exameneisen van een opleidingsinstituut.

Traditionele vormen van beoordeling gaan uit van een positivistische benadering, waarin validiteit en betrouwbaarheid worden opgevat als

instrumentele en technische vraagstukken. In deze studie is een beoordelingsprocedure ontwikkeld die zich laat karakteriseren als een holistische, een op samenhang gerichte benadering. Competenties worden geanalyseerd en beoordeeld in hun, steeds veranderende handelingscontext.

Transfervaardigheden en transferabele vaardigheden vormen een centraal aandachtspunt voor competentie-ontwikkeling. In de beoordelingsprocedure komt de nadruk op het contextuele handelen en transfer tot uitdrukking in de drieslag: plannen, uitvoeren en handelen.

Schema 10.1 *Traditionele versus op competenties gebaseerde beoordeling*

	Traditioneel	Op competenties gebaseerd
Concept	Beoordeling van leervaardigheden of van leerresultaten.	Beoordeling van het actuele handelen in een arbeidsrol.
Fundament (gebaseerd op)	Curricula, centraal vastgesteld door docenten/afdelingsleiding.	Expliciete standaarden van het vereiste gedrag gedefinieerd door het bedrijfsleven, empirisch onderzoek en vertegenwoordigers.
Beoordelingsvereisten	Beoordeling is een integraal deel van leerprogramma's.	Beoordeling is onafhankelijk van welk leerprogramma dan ook.
Evidente bewijslast	Beoordelingsevidentie wordt ontleend aan/gebaseerd op cursusinhouden/examens.	Beoordelingsevidentie wordt ontleend aan/verzameld uit actueel gedrag in de werksituatie, aangevuld met andere beoordelingsmethoden.
Type bewijsvoering	Type bewijsvoering wordt (soorten evidentie worden) bepaald door programma-inhouden/cursussyllabi.	Type bewijsvoering wordt alleen bepaald door regels ten aanzien van de kwaliteit van de bewijzen (betrouwbaar, relevant en representatief).
Type beoordeling	Beoordeling is normgerelateerd (gepercenteerde/absolute cut-off scores voor vaststelling geslaagd-niet geslaagd).	Beoordeling is criteriumgerelateerd, geïndividualiseerd en congruent aan het te beoordelen competentiedomein.

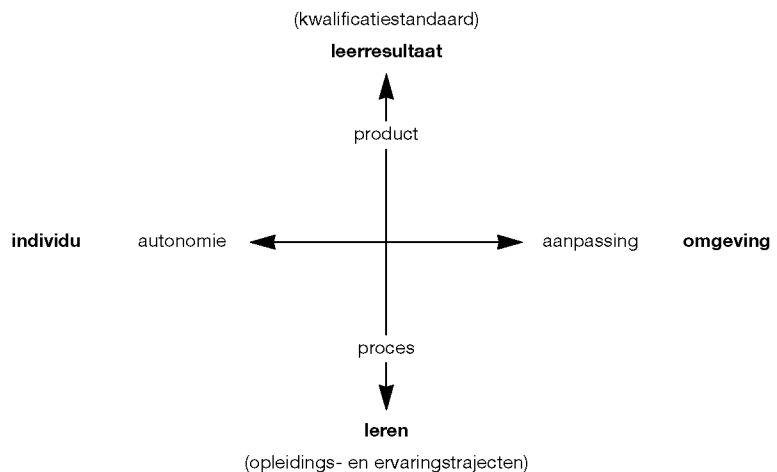
(Naar: Fletcher 1992, p. 21)

In een op competentie-ontwikkeling gericht paradigma wordt gekozen voor zowel een op outcomes als een op ontwikkeling gericht model. Uitgangspunt en perspectief is de samenhang tussen individuele ontwikkeling en het vaststellen van de resultaten van die ontwikkeling, tegen de achtergrond van een voortdurend veranderende arbeidssituatie.

Competentie-ontwikkeling vindt permanent plaats. Een leven lang leren is, zo bezien, geen imperatief maar een gegeven. Het portfolio is wat dat betreft symbolisch: ook dat is nooit af.

Competentie-ontwikkeling vindt plaats op het raakvlak van individuele doelstellingen en de eisen die de omgeving stelt. Competentie-ontwikkeling is het zoeken van een balans tussen leren (proces) en leerresultaat (produkt), en tussen individuele wensen en verwachtingen van de omgeving (arbeidsmarkt). De omgeving (de arbeidssituatie) vraagt hierbij zowel om aanpassing als om vormgeving en ontwikkeling van kennis.

Schema 10.2 Competentie-ontwikkeling als balans tussen leren en leerresultaat, tussen individu en omgeving



10.3 Beleidsperspectieven

Standaardsetting, competentie-ontwikkeling en competentiebeoordeling vormen drie belangrijke pijlers voor een flexibel systeem van levenslang leren. Als de kwaliteit en flexibiliteit van één van de drie te wensen overlaat, heeft dat direct effect op de kwaliteit en flexibiliteit van het systeem in zijn geheel.

Tegen de achtergrond van de algemene beleidsdoelstellingen, aangeduid met 'een leven lang leren' en 'employability', zijn voor het realiseren van een systeem voor leerwegaafhankelijk beoordelen een drietal aspecten van voorwaardelijk belang: een op vereiste competenties gebaseerde kwalificatiestandaard, ontkoppelen van opleiden en beoordelen, verantwoordelijkheden voor competentie-ontwikkeling binnen een op levenslang leren gericht systeem.

10.3.1 Standaardsetting

De eisen uit de beroepspraktijk staan centraal in de beoordelingsstandaard, casu quo in de kwalificatiestructuur: de beroeps- en arbeidspraktijk bepaalt de inhoud van de vereiste beroepskwalificaties en is daarmee de standaard, waarmee verworven competenties worden beoordeeld. Een leerwegaafhankelijke kwalificatiestructuur veronderstelt een op outcomes gerichte industrydriven, respectievelijk een op competenties gerichte beroepenanalyse. Beroepenanalyses, waarin kernproblemen het startpunt vormen, leiden tot zowel relevante als representatieve kwalificatiecriteria, waarin nadrukkelijk het transfervermogen van competenties is geïntegreerd.

Het ontwikkelen van criteria voor competentiebeoordeling binnen een flexibiliteitsstrategie, waarin zowel institutionele als individuele actorperspectieven zijn opgenomen, veronderstelt een oplossing voor tenminste een tweetal centrale vraagstukken.

1. Het breedte-vraagstuk: van landelijk versus regionaal, van bedrijfstak versus bedrijf, van (sleutel)kwalificaties versus vakspecifieke kwalificaties en van initieel versus post-initiële kwalificering.
2. De levensduur van de informatie over kwalificatievereisten.

Breedte

Het breedte-vraagstuk heeft naast het schaalprobleem (landelijke versus regionale standaarden; branche- versus bedrijfsspecifiek opleiden) ook betrekking op de vraag of er opgeleid moet worden in algemene

competenties/sleutelkwalificaties dan wel in specifieke vaktechnische vaardigheden.

Algemeen versus bijzonder

Het eerste probleem is de kwestie van algemeen versus bijzonder: welke structuren moeten er gecreëerd worden om de doelen en opbrengsten van onderwijs- en arbeidssystemen op elkaar af te kunnen stemmen, zowel landelijk als regionaal en zowel op het niveau van de branche als van het bedrijf. Vanuit de planningsbenadering worden op bedrijfstakniveau landelijke kwalificatievereisten vastgesteld.

Met te specifieke kwalificatievereisten wordt het risico gelopen dat deze niet aansluiten bij de wensen op regionaal niveau of op het niveau van een bedrijf. Te algemeen geformuleerde kwalificaties worden niet herkend op bedrijfsniveau.

De Commissie Rauwenhof (1990) koos onder meer voor co-makership: in een één-op-één relatie maken scholen en bedrijven afspraken over scholing. Dit betekende dé facto dat er regionale afspraken tussen onderwijs en bedrijfsleven worden gemaakt en dat feitelijk regionaal wordt vastgesteld wat brede en wat smalle kwalificaties zijn.

Een andere oplossing is het vaststellen van vereiste sleutelkwalificaties³⁾. In de klassieke variant worden sleutelkwalificaties omschreven naast en los van vakspecifieke kwalificaties. In de meer recente varianten (Van Zolingen, 1995; Blokhuis en Van Zolingen, 1997) worden sleutelkwalificaties gerelateerd aan of geïntegreerd in de context van bepaalde beroepsarbeid. Dat wil zeggen dat een sleutelcompetentie wordt onderzocht en vastgesteld in de context van specifieke branchegebonden beroepsarbeid. Op basis hiervan wordt vervolgens per bedrijfstak of branche vastgesteld op welke concrete arbeidsdoelen en handelingen een bepaalde sleutelkwalificatie, bijvoorbeeld probleemoplossend vermogen, betrekking heeft, respectievelijk aan welke arbeidsresultaten zij een bijdrage dient te leveren.

Decontextualiseren en despecialiseren. Maar met mate

Het decontextualiseren van het initiële beroepsonderwijs zoals in de flexibiliteitsstrategie geopperd, kent zijn grenzen bij de eisen die door de bedrijven gesteld worden aan de vakspecifieke vaardigheden van starters op de arbeidsmarkt. De meeste bedrijven en bedrijfstakken wensen dat starters

niet alleen breed, maar bovenal ook beroepsspecifiek zijn opgeleid (CIBB, 1994; Nijhof en Streumer, 1994).

Despecialisatie is met andere woorden vooral een kwestie van maat houden. Uiteindelijk blijkt het er steeds weer opnieuw om te gaan de juiste balans te vinden tussen branchespecifieke en algemene competentie-ontwikkeling.

Afgezien van de vraag of men altijd de voorkeur geeft aan breed opgeleide beroepsbeoefenaren, is het ook de vraag of breed opleiden zal leiden tot hogere flexibiliteit. Niet de breedte van een opleiding in termen van meer of minder vakken gericht op algemene vaardigheden, maar de mate waarin transfervermogen en kwalificaties met een hoge transferwaarde ontwikkeld worden is doorslaggevend voor de flexibiliteit van werknemers. Het ontwikkelen van transfervermogen is niet een kwestie van een meer algemene opleidingsinhoud en van algemene vakken, maar van leer methode. Methoden waarmee in een specifieke context vaardigheden met een hoge transferwaarde, respectievelijk transferabele vaardigheden ontwikkeld worden. Dergelijke methoden overbruggen de tegenstelling tussen het ontwikkelen van transfervermogen enerzijds en het ontwikkelen van specifieke beroeps-kwalificaties anderzijds (Van der Sanden, 1993; De Jong c.s., 1990).

Een combinatie van de plannings- en de flexibiliteitsstrategie zou wellicht een adequaat antwoord kunnen geven op zowel het duurzaamheids- als breedteprobleem. In een landelijke kwalificatiestructuur worden op algemeen niveau brede en duurzame kwalificatievereisten vastgesteld. Op regionaal niveau wordt het aan bedrijven en scholen overgelaten om de eisen te concretiseren en te actualiseren. Nieuwenhuis (1992, p. 181) pleit in het verlengde hiervan voor “een logistieke mix van brede beroepsopleidingen ten behoeve van de harde kern van het vakmanschap en cursorisch aanbod ten behoeve van gewenste nieuwe kwalificatie-ontwikkelingen.” Het is echter de vraag of het afstemmingsprobleem beperkt is tot de kwestie van duurzaamheid versus actualiteit.

Levensduur van informatie

Per bedrijfstak en per bedrijf verschillen tempo en omvang van de veranderingen in competentie-eisen. De duurzaamheid van competenties en daarmee de levensduur van de informatie over vereiste competenties zal dus ook per bedrijfstak verschillen en binnen die bedrijfstak verschillen per bedrijf. Om dit probleem van heterogeniteit in levensduur het hoofd te bieden zijn meerdere strategieën denkbaar.

Er kunnen eisen gesteld worden aan de maximale geldigheidsduur van standaarden, respectievelijk kwalificatiecriteria. In Groot-Brittannië hebben landelijke standaarden een geldingsduur van maximaal 5 jaar. Daarna moeten ze geactualiseerd worden.

Of standaarden worden zodanig algemeen geformuleerd dat in de beroepspraktijk werkzame beoordelaars zelf de actuele stand van zaken kunnen invullen. Dit laatste veronderstelt niet alleen zeer deskundige beoordelaars, maar ook een intensief systeem voor kwaliteitscontrole. We stuiten hier in feite op een functionele paradox. Hoe concreter de kwalificatiestandaard hoe beter bruikbaar voor opleidings- en beoordelingsdoelen, maar des te sneller de standaard veroudert.

Overigens is het de vraag of in alle beroepsdomeinen en op alle niveaus competenties snel verouderen. Afgezien van de harde kern van beroepsvaardigheden kunnen ook specifieke beroepsvaardigheden zeer duurzaam zijn.

De hiervoor genoemde oplossingen, waarmee getracht wordt tegemoet te komen aan de tegengestelde eisen van breedte versus diepte en duurzaamheid versus actualiteit, zijn vooral gericht op afstemming op institutioneel niveau. Het resulteert in een combinatie van een op de kern van het vakmanschap gerichte beoordelingsstandaard op landelijk niveau en de toespitsing van deze landelijke standaard op het specifieke niveau van regio of bedrijf. Op dit decentrale niveau wordt invulling gegeven aan de specifieke bedrijfswensen ten aanzien van competentie-ontwikkeling en wordt ook de vraag beantwoord naar de actualiteit en vernieuwing van vereiste competenties, c.q. kwalificaties. Een 'logistische mix' van centraal vastgestelde procedures en criteria en decentrale toepassing van authentieke beoordelingsvormen sluit hierbij aan vanuit het perspectief van beoordeling.

Een andere belemmering voor het ontwikkelen van een leerwegaafhankelijke kwalificatiestandaard is het onderscheid initieel versus post-initieel als zijnde een rationale voor het vaststellen van beroepsvereisten, respectievelijk voor het vaststellen van een kwalificatiestructuur. Het onderscheid initieel - post-initieel is wellicht zinvol om de overheidsverantwoordelijkheid voor de bekostiging van beroepsopleiding af te grenzen of om de speelruimte af te palen. Het onderscheid is contra-productief als het erom gaat in beeld te brengen, aan welke competentievereisten een beroepsbeoefenaar in een bepaalde sector moet voldoen. Het trekt formele scheidslijnen waar in de arbeidsempirie feitelijk geen scheidslijnen zijn. Een belangrijke tegenwerping

is dat een te éénzijdige oriëntatie van het initiële onderwijs op de arbeidsrealiteit leidt tot te smal, éénzijdig op de arbeidssituatie gericht opleiden. Er zijn meerdere overwegingen om dit bezwaar te relativieren. Op de eerste plaats wordt met een 'industry-driven' kwalificatiestandaard alleen iets gezegd over welke competenties een startende beroepsbeoefenaar in een bepaalde sector dient te beschikken. Dit zegt in het geheel niets over de bredere doelstellingen van het beroepsonderwijs. Het laat de cultuurpolitieke keuze onverlet dat het door de overheid bekostigde onderwijs naast het ontwikkelen van in de arbeidssituatie vereiste competenties ook dient te werken aan het ontwikkelen van doorstroomcompetenties en maatschappelijk culturele competenties. Van belang is echter dat duidelijk is welke competenties betrekking hebben op welk domein en dat de beoordelingscriteria uit de verschillende domeinen niet 'een pot nat' worden.

Een tweede argument om de verschillende competentiedomeinen en daaruit voortkomende kwalificatiecriteria niet te vermengen, heeft te maken met de toegankelijkheid van certificatie-verwerving.

Niet elk individu kan of wil doorstromen naar het hbo. Deze wens kan van tijdelijke aard zijn en het onvermogen tot doorstromen is soms permanent. Dit wil echter niet zeggen dat dat individu niet voldoet aan de eisen op mbo-niveau. Door de verschillende (arbeids en doorstroom) competentiedomeinen te vermengen verkleint men de kansen voor een niet geringe groep mensen tot het verwerven van certificaten op niveau 4 uit de landelijke kwalificatiestructuur. Het streven om leerlingen niet te smal op te leiden teneinde hen niet de kans op bredere ontwikkeling te ontnemen, kan in haar tegendeel omslaan als deze leerlingen aan te brede en door hen zelf niet nagestreefde doelen moeten voldoen, zoals het doorstromen naar hbo-opleidingen. Uitval uit mbo-opleidingen en exclusiviteit van diplomaverwerving kan hiervan het gevolg zijn. De toegankelijkheid van certificering is gebaat bij het specifiek benoemen en beoordelen van beroepsvereisten, van beroepsspecifieke kwalificatiecriteria, casu quo van beroepsspecifieke eindtermen voor het beroepsonderwijs.

Tenslotte is het nog maar de vraag of beroepsspecifiek opleiden per definitie leidt tot smalle competenties met een beperkte, alleen nabije transfer. In hoofdstuk vier van deze studie is juist aangetoond dat beroepsspecifiek opleiden onder bepaalde, met name methodische, voorwaarden wel degelijk tot verre transfer, respectievelijk tot transferabele en tot brede competenties kan leiden.

10.3.2 Ontkoppelen van opleiden en beoordelen

Leerwegaafhankelijke beoordeling veronderstelt dat de resultaten van leertrajecten worden beoordeeld, hoe en waar dat leren ook plaatsvond. De landelijke kwalificatiestructuur biedt in potentie de mogelijkheid om als standaard te fungeren voor een dergelijke vorm van resultaatbeoordeling. Dit veronderstelt echter:

- dat het formuleren van de leerwegaafhankelijke standaard niet wordt beïnvloed door bekostigingsoverwegingen (studiebelastinguren, bekostiging LOB's op basis van aantallen kwalificaties en unieke deelkwalificaties) noch door overwegingen van studeerbaarheid (de tijd die nodig is voor het ontwikkelen van bepaalde competenties).
- een verantwoordelijkverdeling, waarin de verantwoordelijkheid voor competentie-ontwikkeling, het ontwikkelen van een instrument voor competentiebeoordeling, het legitimeren van beoordelingsprocedures en landelijk kwaliteitstoezicht op het gehele systeem duidelijk zijn onderscheiden. Het betreft niet alleen vier te onderscheiden verantwoordelijkheden, maar ook drie verschillende deskundigheidsgebieden met drie typen deskundigen:
 - opleiden;
 - beoordelen;
 - externe legitimering (kwaliteitscontrole of verificatie van beoordelingsresultaten; de kwaliteitsinspectie op systeemniveau.)

10.3.3 Competentiebezit

De bezitter of drager van competenties stuurt zelf zijn of haar competentie-ontwikkeling. Individuen zijn enerzijds verantwoordelijk voor hun eigen competentie-ontwikkeling. Anderzijds is deze verantwoordelijkheid alleen waar te maken, als er voldoende voorwaarden aanwezig zijn. Vanuit het perspectief van EVK betekent dit dat individuen in de gelegenheid gesteld moeten worden hun reeds verworven competenties om te zetten in erkende kwalificaties.

Naast de aanwezigheid van een leerwegaafhankelijk systeem van EVK-beoordeling valt hierbij in het verlengde van een individueel opleidingsbudget of 'trekkingsrechten' of fiscale faciliteiten, te denken aan een vergelijkbare oplossing voor het bekostigen van EVK-procedures door de individuele 'eigenaars' van die competenties.

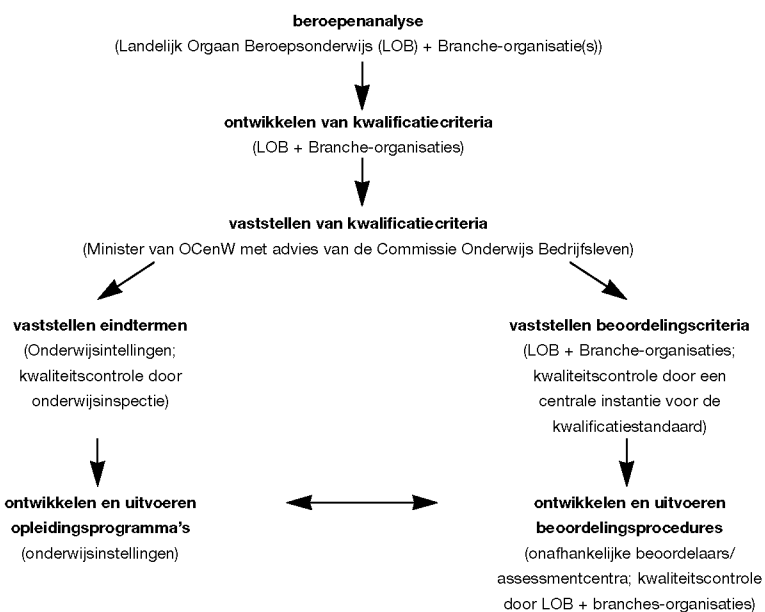
10.3.4 Verantwoordelijkheden

Het in deze studie ontwikkelde systeem voor competentiebeoordeling veronderstelt een eenduidige toewijzing van verantwoordelijkheden voor:

- a) standaardsetting;
- b) competentie-ontwikkeling;
- c) competentiebeoordeling.

In schema 10.2 is getracht deze drie verschillende verantwoordelijkheden toe te wijzen aan verschillende verantwoordelijken. Vanzelfsprekend is het belangrijk de vraag te onderzoeken of de verantwoordelijkheidsverdeling volgens onderstaand model relevant, adequaat en haalbaar is.

Schema 10.2 Verantwoordelijke actoren bij het ontwikkelen van een systeem voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties



N.B. Omdat het ontwikkelen van kwalificatiecriteria een verantwoordelijkheid van de bedrijfstak of branche is. De inbreng van het onderwijsveld is van adviserende aard. Voor het vaststellen van andere dan beroepsgerichte kwalificatiecriteria (zoals bijvoorbeeld doorstroomkwalificaties en maatschappelijk culturele kwalificaties) zijn andere competentiedomeinen in het geding en is dus een andere toewijzing van verantwoordelijkheden aan de orde: Voor doorstroomkwalificaties mbo-hbo vertegenwoordigers van mbo en hbo en voor maatschappelijk culturele kwalificaties de volksvertegenwoordiging.

Bovenstaand model veronderstelt een beleidsmatige ontkoppeling van opleiden en beoordelen. Dit betekent dat de financiering van mbo-opleidingen niet gerelateerd wordt aan de kwalificatiestructuur voor het (secundair) beroepsonderwijs. Het ware wellicht beter te spreken over landelijke standaarden voor beroepskwalificaties.

10.4 Verder onderzoek

In deze studie werden een model, een procedure en instrument voor leerwegaafhankelijke beoordeling gepresenteerd en vervolgens zijn de eerste resultaten van de praktische toepassing van procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling geanalyseerd.

Er blijken in uiteenlopende sectoren en op verschillende niveau's door allerlei actoren initiatieven te worden genomen, alle gericht om op de een of andere wijze een systeem voor het erkennen van verworven competenties vorm te geven. Om de in gang gezette ontwikkeling te ondersteunen is het noodzakelijk om zowel ontwikkelend als evaluatief onderzoek voort te zetten. Dit onderzoek dient ten eerste bestaande initiatieven op kwaliteit te onderzoeken en suggesties voor kwaliteitsverbetering te formuleren. Tegelijkertijd kan onderzoek eraan bijdragen dat de, in de brede betekenis van het woord, meest valide modellen procedures en instrumenten als een door alle betrokkenen gehanteerde standaard gaan functioneren. Deze strategie sluit aan bij een besturingsfilosofie waarin de overheid niet via regelgeving 'oplossingen' voorschrijft, maar wel via 'good practices' en argumentatie overeenstemming en samenhang ontwikkelt.

Wat betreft het **ontwikkelen onderzoek** is het in deze eerste fase van het ontstaan van een systeem van leerwegaafhankelijke beoordeling belangrijk meerdere oplossingsrichtingen open te laten. Een wat dynamisch-iteratief (Van den Berg c.s., 1997) ontwikkelingsmodel lijkt in dit kader relevant. Het gaat daarbij om beredeneerde en onderbouwde veranderingsdoelstellingen, waarvan de realisatie nog veel keuzemogelijkheden open laat.

Ontwikkelingspilots, waarvan de participanten permanent met elkaar in discussie treden, zouden met name gericht moeten zijn op:

- a) het formuleren van een onderzoeksmodel voor het ontwikkelen van industry-driven kwalificatiecriteria die zowel voor beoordeling, curriculumontwikkeling als personeelsontwikkeling geschikt zijn. Het is zinvol om daarbij gebruik te maken van een op handelingstheorie geënt

- analyse-model waarin kernproblemen en kerncompetenties een belangrijk aandachtspunt vormen;
- b) het ontwikkelen van een portfoliomodel dat zowel door studenten als door begeleiders en dat zowel voor zelfbeoordeling als voor erkenning of certificatie gehanteerd kan worden;
 - c) het ontwikkelen van een ‘multi-method’ aanpak, waarbij op basis van het in het EVK-model beschreven handelingstheoretische fasenmodel (plannen, uitvoeren, reflectie) gebruik gemaakt wordt van interactieve media.

Evaluatief onderzoek zou met name gericht moeten zijn op het verbeteren van de intersubjectiviteit van de beoordelingsprocedure. Het resultaat van dit onderzoek kan uitmonden in aanbevelingen voor het opleiden, trainen en coachen van beoordelaars en in aanbevelingen voor kwaliteitszorg.

De cognitieve processen en structuren die ten grondslag liggen aan het beoordelingsgedrag van beoordelaars verdienen extra aandacht.

Ook is het, in aansluiting op de geconstateerde noodzaak van kwaliteitszorg, belangrijk een landelijk systeem te ontwikkelen voor het verwerven van data, betreffende de validiteit van de beoordelingsprocedures voor leerweg-onafhankelijke beoordeling. Want uiteindelijk staat of valt de acceptatie van leerwegonafhankelijke beoordeling met het vertrouwen dat de betrokkenen hebben in de validiteit van de beoordelingsresultaten.

Ten slotte is het van belang meer onderzoek te verrichten naar de mogelijkheden om de effecten en resultaten van het leren-op-de-werkplek om te zetten of te verzilveren in kwalificaties, c.q. in certificaten. In het licht van beleidsinitiatieven als permanente educatie en employability is het op elkaar afstemmen of zelfs het integreren van formele en informele, initiële en post-initiële leeractiviteiten een sine qua non.

Wat dit laatste betreft is het van bijzonder belang onderzoek te richten op de acceptatie van een systeem voor het erkennen van verworven competenties in het bedrijfsleven. Het accent in dit onderzoek zou moeten liggen op:

- a. De relevantie van de kwalificatiestandaard, respectievelijk van een leerwegonafhankelijke kwalificatiestandaard voor het realiseren van bedrijfsdoelstellingen op het gebied van personeelsontwikkeling.
- b. De acceptatie van certificering van werkervaring tegen de achtergrond van concurrentie-overwegingen zoals het ‘Opleiden voor een ander’ versus ‘Als ik ze niet opleid lopen ze weg’.

- c. De toegankelijkheid, toepasbaarheid en bruikbaarheid (in termen van tijdsinvestering) van verschillende leerwegonafhankelijke beoordelings-, casu quo certificeringsprocedures.

Literatuur

ABB (1994). *ABB-commentaar inzake het rapport 'Kwaliteiten Erkennen' van de Commissie Erkennen Verworven Kwalificaties*. Woerden: Algemene Besturenbond 27 juni 1994.

ACOA (Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt) (1996). *De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs: Een tussenstand*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

ACOA (Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt) (1997). *Verder aan het werk met de WEB. De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

Adolfse, L., & de Koning, P. (1994). *In de Roos: Een verslag over communicatie, leren en innovatie in de rozeniersteelt*. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs (ARO).

Adriaens, L., Duyver, H., & Vermeesch, F. (1994). *Maatwerk in samenspraak. Beroepsgericht volwassenenonderwijs en modularisering in Frankrijk, Nederland en Schotland*. Brussel: DVO Studies en documenten Ministeries van de Vlaamse Gemeenschap, Departement van Onderwijs.

Adviescommissie Dualisering (1993). *Beroepsvorming langs vele wegen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Adviescommissie inzake de voortgang van het industriebeleid (1984). *Een nieuw elan, de marktsector in de jaren tachtig*. Deventer: Kluwer.

Arbeidsvoorziening (1997). *Initiatief Minderhedenbeleid*. Rijswijk: Arbvo Nederland.

Albeda, W., & de Galan, C. (1970). *Inkomen: vorming, verdeling, beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Algera, J.A. (1992). Taakkenmerken. In P.J.D. Drenth, H.K. Thierry, & Ch.J. de Wolff (red), *Nieuw handboek arbeids- en organisatiepsychologie* (pp. 63-92). Houten: Bohn Stafleu.
- Ashworth, P.D., & Saxton, J. (1990). On 'Competence', *Journal of Further and Higher Education*, 14, 3-25.
- Backx, H.A.M. (1994). *Het particulier onderwijs. Een onderzoek naar de rol en de taak van de wetgever inzake het niet door de overheid bekostigde onderwijs, in het bijzonder het erkend onderwijs*. Tilburg: KUB (proefschrift).
- Bader, R. (1992). Zum Verhältnis von Lernen am Arbeitsplatz und Lernen in der Berufsschule. In P. Dehnbostel, H. Holz & H. Novak (red.), *Lernen für die Zukunft durch verstärktes lernen am Arbeitsplatz* (pp. 225-241). Berlin: BIBB.
- Bannink, J.G. (1967). *Nijverheidsonderwijswet, met uitvoeringsvoorschriften alsmede Wet op het Leerlingwezen*. Zwolle: H.D. Tjeenk Willink.
- Bartram, D. (1992). *Defining Sufficiency of Evidence for the Assessment of NVQ's*. University of Hull: Department of Psychology.
- Beaumont, G. (1996). *Review of 100 NVQ's and SVQ's. A report Submitted to the Department for Education and Employment*. London: NCVQ/SCOTVEC.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. Main: Edition Suhrkamp.
- Beek, K.WH. van, Koopmans, C.C., & Praag, B.M.S. van (1992a). Gezocht: jonge, gezonde, autochtone man. *ESB*, 77, juni 1992, 560-564.
- Beek, K.WH. van, Koopmans, C.C., & Praag, B.M.S. van (1992b). *Kiezen uit sollicitanten: Concurrentie tussen werkzoekenden zonder baan*. 's-Gravenhage: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, SDU, 74.
- Beer, P. de (1996). *Het onderste kwart. Werk en werkloosheid aan de onderkant van de arbeidsmarkt*. Rijswijk/'s-Gravenhage: SCP/Vuga.

- Behrman, J.R., & Taubman, P. (1987). Kinship Studies. In G. Psacharopoulos (1987). *Review of Economics of Education: Research and Studies*. Pergamon Press. 291-298.
- Benn, R. (1992). Accreditation: The Dilemma of Liberal Adult Education, *Adults Learning*, 4, nummer 3, 73-74.
- Berenschot, Coopers & Lybrand (1996). *Ken- en stuurgetallen voor personeelsmanagement*. Deventer: Kluwer.
- Berg, R. van den, Heuvel, K., van den, Slegers, P., & Geijssel, F. (1997). *Transformatie in het onderwijs. Hoe met vernieuwingen om te gaan, Meso-Focus 29*. Houten: EPN.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1998). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.
- Berk, R.A. (ed.) (1980). *Criterion-referenced Measurement: The state of the art*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Berk, R.A. (ed.) (1986). *Performance Assessment: Methods & applications*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Berting, J. (1995). Nederland heeft weer een proletariaat, *De Volkskrant*, 16 september 1993, 18.
- Bertrand, O. (1995). The nature of skills: their specific features and their analysis. *Vocational training*, 1991, 2, 25-29. Berlijn: CEDEFOP
- Blandow, D. (1991). *Technological Literacy, Productivity and Innovation*. Paper COTEP-conference.
- Blaug, M. (1988). *Review of Economics of Education: Research and Studies, The journal of human resources*, 14, 330-335.
- Blaug, M. (1990). *The economic value of higher education*. Wassenaar: NIAS. (Uhlenbeck-Lecture).

Blokhuis, F., & van Zolingen, S. (1997). *De kern te pakken. Sleutelkwalificaties, kernproblemen en de landelijke kwalificatiestructuur.* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Blokhuis, F., & Klarus, R. (1997). *Regionale implementatie van EVK.* 's-Hertogenbosch: CINOP

Blom, S. (1995). *Intellectuele vorming in en Nederland en Frankrijk. Een vergelijkend onderzoek naar deelname aan intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Blum, F., Hensgen, A., Kloft, C., & Maichle, U.M. (1995). *Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern.* Bonn: Institut für Bildungsforschung (IBF).

Blum, F., & Hensgen, A. (1995). *Leitfaden zur Erstellung handlungsorientierter Aufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung der Bürokaufleute.* Bonn: IBF.

Boer, B. de, Reubel, F., Reinards, R., & van der Sanden, J. (1993). *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen; Meer kansen op de Europese arbeidsmarkt.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Boer, B. den, Frietman, J., & Hövels, B. (1998). *Vaardigheden met perspectief? Een onderzoek naar vaardigheden die van belang zijn voor laagopgeleiden.* 's-Gravenhage: OSA (OSA-werkdocument W158).

Blom, S. (1995). *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk: Tradities en recente ontwikkelingen in het onderwijs.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bom, W., Klarus, R., & Nieskens, M. (1997). *Portfolio in opleiding en bedrijf.* 's-Hertogenbosch: E²B/CINOP.

Bond, L. (1995). *Unintended Consequences of Performance Assessment: Issues of Bias and Fairness.* *Educational Measurement*, 14, nummer 4, 21-24.

Borrety, R., Dötz, E., Fink, H., Holzapfel, H., & Klein, U. (1990). *Petra - Projekt- und transferorientierte Ausbildung.* München: Siemens-A.G.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational Reform and the contradictions of Economic Life*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.

Brandsma, T.F., Nijhof, W.J., & Kamphorst J.C. (1990). *Kwalificatie en curriculum: een internationaal vergelijkende studie naar methoden voor de bepaling van kwalificaties*. Amsterdam/Lisse, 's-Gravenhage: Swets & Zeitlinger en SVC.

Brandsma, T.F. (1993). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling; de koninklijke weg als naïef traject?: een vergelijkende studie naar methoden voor de ontwikkeling van beroeps(opleidings)profielen*, Enschede: TU Twente (proefschrift).

Breugel, S.W.F.M. van (1989). *Profiel Leidster in de Kinderopvang*. Utrecht: NIZW.

Broek, P. van den (1970). *Technisch onderwijs. Jongens*. In J.W. van Hulst, I. van der Velde & G.Th.M. Verhaak (1970) *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Brown, J.S., Collins, A., & Digid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*, *Educational Research*, 18, 32-42.

Brugmans, I.J. (1969). *Paardenkracht en Mensenmacht. Sociaal-economische geschiedenis van Nederland 1795-1940*. 's-Gravenhage: Nijhoff.

Bruijn, E. de, Jong, M.W. de, & Moerkamp, T. (1991). *Modulering in het Leerlingwezen*. Amsterdam: SCO.

Bunk, G.P., Kaizer, M., & Zedler, R. (1992). *Schlüsselqualifikationen*. In *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung* (pp. 315-323). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

Burke, J. (1995). *Outcomes, Learning and the Curriculum. Implications for NVQ's, GNVQ's and other qualifications*. London: The Falmer Press.

Butterworth, C. (1992). *More than one bite at the APEL - contrasting models of accrediting prior learning*, *Journal of Further and Higher Education*, 16, 39-51.

BVE-samenwerkingsverband (1994). *Commentaar van het BVE-samenwerkingsverband op het rapport 'Kwaliteiten Erkennen' van de Commissie Wijnen*. Woerden: BVE-samenwerkingsverband, 11 oktober 1994.

CBS (1995a). *Werken en Leren in Nederland*. Voorburg/Heerlen: CBS.

CBS (1995b). *Helft van de bedrijfsopleidingen is economisch gericht*. CBS Kwartaalschrift, 11 oktober 1995, 3.

CBS (1997). *Zakboek onderwijsstatistieken 1997*. 's-Gravenhage: SDU Uitgevers/CBS-publicaties.

Ceci, S.J., & Liker, J. (1986). *Academic and non academic intelligence: an experimental separation*. In J. Sternberg & R.K. Wagner (ed.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 119-142). Cambridge: University Press.

CEDEFOP (1994). *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community*. Berlijn: CEDEFOP (CEDEFOP Panorama; Comparative analysis).

Challis, M. (1996). *Andragogy and the accreditation of prior learning: points on a continuum or uneasy bedfellows*, *International journal of lifelong education*, 15, 32-40.

Cherrington, R., & Ments, M. van (1994). *Pinning down experiential learning*, *Studies in the education of Adults*, 26, april 1994, 15-30.

Christis, J. (1989). *Arbeidsprocesdiscussie en sociotechniek*. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 5, (2), 43-59.

Chong Ho, Y. (1994). *Abduction? Deduction? Induction? Is there a logic of exploratory data analysis?* New Orleans: Annual meeting of American Educational Research Association (paper).

CIBB (1994). *Naar brede beroepsopleidingen*. Conferentieverslag. 's-Hertogenbosch: CIBB.

City & Guilds (1990). *Direct Trainer and Assessor Awards*. London: City & Guilds.

City & Guilds (1990). *Trainer/Assessor Award - Workplace*. London: City & Guilds.

Commissie Dualisering (1993). *Beroepsvorming lang vele wegen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Commissie Erkenning Verworven Kwalificaties (1994). *Kwaliteiten Erkennen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Cole, N.S., & Moss, P.A. (1989). Bias in Test Use. In R.L. Linn (1989), *Educational Measurement*. New York: Macmillan.

Colardyn, D. (1990). *Further education and training of the labour force; Assessment and recognition of skills and competences: developments in France*. Paris: OECD.

COLO (1993). *Format voor kwalificatiestructuren: advies van de werkgroep format*. Zoetermeer: Colo.

COLO (1994a). *Ontwikkeling concept-raamwerk kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs; Een voortgangsrapportage*. Zoetermeer: Colo.

COLO (1994b). *Reactie op het rapport 'Kwaliteiten Erkennen'*. Zoetermeer: Colo, 1 november 1994.

CPB (1992). *Nederland in drievoud*. 's-Gravenhage: SDU.

Cramer, G., Crinice le Roy, E.A.W, & Houtkoop, W.A. (1992). *Investing in human resources 1992*. Bunnik: A&O.

Cronbach, L.J. (1988). Five perspectives on validity argumentation. In H. Wainer (ed), *Test validity* (pp. 3-17) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.

Crossland, D. (1991). *Assessment of prior learning and achievement. A study Guide and Resource Pack to support Staff Development*. London: NIACE/REPLAN.

Dagevos, J.M. (1995). *De rafelrand van de arbeidsmarkt. Dynamiek in het laagste segment en arbeidskansen van allochtonen*. Assen: Van Gorcum.

Dankbaar, B. (1995). *Restructuring and training in the European automotive industry*. Paper conference on Skill formation and On-the-Job Learning and On -the-Job-Training. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut. 28-29 september 1995.

DEET (1992). *Recognition of Prior Learning. A Practical Guide for Women*. Victoria: DEET.

Dehnbostel, P., Holz, H., & Novak, H. (red.) (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstärktes lernen am Arbeitsplatz*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dercksen, W.J., & Lieshout, H. van (1993). *Beroepswijs onderwijs: Ontwikkelingen en dilemma's in de aansluiting van onderwijs en arbeid*. 's-Gravenhage: SDU (WRR Voorstudies en achtergronden V82).

Dercksen, W. (1994). *Australië hervormt zijn beroepsonderwijs*. Tijdschrift voor Politieke Economie, 16, 53-72.

Desforges, Ch. (1995). *How does experience affect theoretical knowledge for teaching?* *Learning and Instruction*, 5, 385-400.

Dewey, J. (1963). *Experience & Education*. New York/London: Collier Macmillan.

Diederens, J. (1994). *Opleidingsniveau en beroepsloopbaan: Over de effecten van initiële opleiding en additionele scholing op de beroepsloopbaan van lager opgeleiden*. 's-Gravenhage: Vuga.

Didi, H.J., Fay, E., Kloft, C., & Vogt, H. (1993). *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*. Bonn: IBF.

Doets, C. (onged.). *Praktijk & Onderzoek: Wetenschap in samenwerking met praktisch handelen*. Studiecentrum-boek 7. Amersfoort: SVE/De Horstink.

Dool, P. van den, & Klarus, R. (1989). *Ontwerpen van leerprocessen: ervaringsleren en cultuurhistorische leerpsychologie binnen vorming en onderwijs*. Amersfoort: Anthos/SVE.

Dochy, F.J., & Wolf, H.C. (1992). *Een assessment centre als nieuw startpunt voor het leren van volwassenen*. *Gids Volwasseneneducatie*. 42/111, E-2-1-17.

Dochy, F.J.R.C., & Rijke, T.R. de (ed.) (1995). *Assessment Centers*. Nieuwe toepassingen in opleiding, onderwijs en HRM. Utrecht: Lemma.

Drenth, P.J.D., Thierry Hk., & Wolff, Ch.J. de (1992). *Nieuw handboek arbeids- en organisatie-psychologie*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Drenth, P.J.D., & Sijtsma, K. (1990). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Dronkers, J. (1994). *PRO*, 9, 14-15.

Dronkers J., & Ultee, W.C. (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: van Gorcum.

Droste, J.F.M., Grönloh, J.H.O., & Hövels, B.W.M. (1993). Startkwalificaties voor iedereen, maar hoe bereik je dat. In J.F.M. Droste en J.H.O. Grönloh (red.) (1993) *Startkwalificaties, maar hoe bereik je dat* (pp. 11-31). Enschede / 's-Hertogenbosch: SLO/CIBB.

Dugué, E., & Maillebotuis, M. (1994). *De la qualification à la compétence: sense et dangers d'un glissement sémantique* *Education Permanente*, 118, 1994-1, 42-50.

Dijk, W. (1997). *Taken van de EVK-adviseur*. Rotterdam: Albeda College (interne notitie).

E²B, Consortium. (1996a). *EVK-instrumenten. EVK-Verspanen. EVK-Verkoopmedewerker*. 's-Hertogenbosch: Consortium E²B.

E²B, Consortium. (1996b). *Methodiek en instrumenten Portfolio*. 's-Hertogenbosch: Consortium E²B.

Edwards, R. (1994). "Are you experienced?": postmodernity and experiential learning. *International Journal of Lifelong Education*, 13, 423-439.

Edwards, R., & Usher, R. (1994). Disciplining the subject: the power of competence, *Studies in the education of adults*, 26, 1-14.

Elliot, J. (1990). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

- Ellis, P. (1995). Standards and the outcomes approach. In J. Burke (e.d.), *Outcomes, learning and the curriculum implications for NVQ's, GNVQ's and other qualifications* (p.p. 83-95). London: Falmer Press.
- Erkamp, A. (1980). *Ervaringsleren; praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*. Amersfoort: De Horstink.
- Finn, Ch.E. (1990). The Biggest Reform of All. *Phi Delta Kappan*, april, 584-592.
- Fletcher, S. (1992). *Competence-Based Assessment Techniques*. London: Kogan Page.
- Frederiksen, J.R., & Collins, A. (1996). Designing an Assessment System for the Future Workplace. In L.B. Resnick & J.G. Wirt (eds.), *Linking School and Work. Roles for standards and assessment* (pp. 193-221). San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Frede, W, Hoppe, M, & Schulz, H.D. (1992). Modellversuch: Handlungsorientierte Ausbildungsangebote zur rechnergestützten Facharbeit in der betrieblichen Berufsausbildung für Metall- und Elektroberufe. In P. Dehnbostel, H. Holz & H. Novak (red.) (1992) *Lernen für die Zukunft durch verstärktes lernen am Arbeitsplatz* (pp. 117-127). Berlin: BIBB.
- Fullan, M.G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Garrick, J., & McDonald, R. (1992). Competence Standards for Industry Trainers: Alternative Models, *Journal of European Industrial Training*; 16, 16-20.
- Garcia, E.H., Rasmussen, B., Stobbe, C., & Garcia E. (1990). Portfolios: An assessment tool in support of instruction. *International Journal of Educational Research*, 13, 431-436.
- Geisßler, K.A., & Orthley F.M. (1993). Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran - was soll er auch sonst tun? *Bildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 22, 38-41.
- Geurts, J. (1946). *Van niemandsland naar beroepstructuur. Een studie over de aansluiting tussen onderwijs en arbeid op het niveau van aankomend vakmanschap*. Nijmegen: ITS (proefschrift).

- Giddens, A. (1976). *Nieuwe regels voor de sociologische methode: Een positieve kritiek op de interpretatieve sociologie*. Baarn: Ambo.
- Giddens, A. (1985). Structuratietheorie en empirisch onderzoek. (Gastcollege uitgesproken op 27 april 1984.) In Q.J. Munters, E. Meijer, H. Mommaas, H. van de Poel, R. Rosendal & G. Spaargazen (red.), *Anthony Giddens: Een kennismaking met de structuratietheorie* (pp. 27-56). Wageningen: LH. (mededelingen van de vakgroepen sociologie, 14).
- Gipps, C. (1995). What do we mean by equity in relation to assessment, *Assessment in Education: principles, policy, practice*, 2, (3), 271-282.
- Gipps, C.V. (1995). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Gipps, C., & Murphy, P (1994) *A fair test? Assessment, achievement and equality*. Philadelphia: Open University Press.
- Glaser, R. (1991). Expertise and assessment. In M.C. Wittrock & C. Merlin (1991), *Testing and Cognition* (pp. 17-31). Englewood Cliffs: PrenticeHall Inc.
- Glaser, R., Lesgold, A., & Gott, S. (1991). Implications of Cognitive Psychology for Measuring Job Performance. In A.K. Wigdor & B.F. Green Jr. (ed.), *Performance assessment for the Workplace. vol.II Technical Issues* (pp. 1-26) Washington D.C.: National Academy Press.
- Gordon, J. (1994). *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community*. Berlijn: CEDEFOP.
- Gottfredson, L.S. (1991). The evaluation of alternative measures of job performance. In A.K. Wigdor & B.F. Green (ed.) *Performance Assessment for the Workplace. Volume II Technical Issues* (pp. 75-126). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Goudoever, B. van, & Overveld, W van (1998). De jacht op competenties, *Gids voor Personeelsmanagement*, 77, 35-37.

Graaf, P.M., & Luijkx, R. (1995). Paden naar succes: geboorte of diploma's? In: J. Dronkers, & W.C. Ultee: *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: van Gorcum.

Grip, A. de (1987). *Onderwijs en arbeidsmarkt/scholingsdiscrepanties*, Amsterdam: VU Uitgeverij (proefschrift).

Grip, A. de, & Heijke, J.A.M. (1994). Naschrift bij: *Onderwijs en arbeidsmarkt: een dynamische relatie*, *ESP*, 30-3-1994, 298-299.

Groot, A.D. de (1974). Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een analyse van gesprekken met schakers, *Pedagogische studiën*, 51, 329-349.

Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (1996). Overscholing en verdringing op de arbeidsmarkt, *ESB*, 24 januari 1996, 74-77.

Guion, R.M. (1995). Commentary on Values and Standards in Performance Assessment, *Educational Measurement: Issues and practice*, 14, 25-27.

Hager, P., Gonczi A., & Athanasou, J. (1994). General issues about Assessment Competence, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19, 3-16.

Hahne, K., & Selka, R. (1993). Leittexte für alles und jeden? Ein überblick über Typen und Einsatzfelder, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 22, 35-42.

Hajer, R. (1981). *Volwassenenvorming - beleid en democratisering: Terugblik en Perspectief*. Amersfoort: De Horstink.

Hambleton, R.K., & Rogers, H.J. (1991). Advances in criterion-referenced measurement. In R.K. Hambleton, & J.N. Zaal (ed.). *Advances in Educational and Psychological Testing: Theory and Applications*. Boston/London/Dordrecht: Kluwer.

Hartigan, J.A., & Wigdor, A.K. (1989). *Fairness in employment testing. Validity Generalization, Minority Issues, and the General Aptitude Battery*. Washington D.C.: National Academy Press.

Hartog, J. (1996). Kennis van de toekomst. In *MOCenW, Kennis voor morgen. Bouwstenen voor het kennisdebat* (pp. 49-85). 's-Gravenhage: SDU/DOP.

- Hartogh, O. den (1996). *Achtergronden bij het E²B-project*. Inleiding uitgesproken bij de start van het Consortium EVK in Educatie en Beroepsonderwijs (E²B). Ede, 12 maart 1996.
- Harvey, R.J. (1982). The Future of Partial Correlation as a Means to Reduce Halo in Performance Ratings, *Journal of Applied Psychology*, 67 (2), 171-176.
- Heere, F., & Vlist, J. van der (1995). *Erkenning vakmanschap in de metaal*. Onderzoek onder bedrijven, werknemers en leerlingen. Amsterdam: Dijk 12.
- Heere, F., & Simmelink, VI. (1995a). *Assistent-opleidingen SOM*. Beroepsprofielen en arbeidsmarkt. Amsterdam: Dijk 12. (bijlage: Assistent-opleidingen SOM. Praktische werkzaamheden assistenten).
- Heere, F., & Simmelink, VI. (1995b). *Assistent-opleidingen SOM*. Vertaalslag praktijk-theorie. Amsterdam: Dijk 12.
- Herman, J.L. (1992). What research tell us about good assessment. *Educational Leadership*, 49 (9), 74-78.
- Hermans, H.L.C., Backx, H.A.M., & Pors, WE. (1993). *Hoofdpijnen onderwijsrecht*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Hermes, A.J. (1978). Toespraak gehouden bij het tienjarig bestaan van het Cito. In *tien jaar Cito*. Arnhem: Cito.
- Hodkinson, Ph. (1992). Alternative models of competence in vocational education and training. *Journal of Further and Higher education*, 16 (2), 30-39.
- Hoof, J.J., & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en arbeidsmarkt; Een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hoof, J.J.B.M. van (1987). *De arbeidsmarkt als arena: Arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief*. Amsterdam: SUA.
- Hoof, J. van (1992). De aansluiting tussen onderwijs en arbeid: Een poging tot blikverruiming. In A.F.M. Nieuwenhuis (red.) (1992) *Scholing: Onderzoek en beleid* (pp. 129-137). Rotterdam/Utrecht: Erasmus-Universiteit/Lemma.

Hövels, B. (1989). *Het COMBI-model: voor strategische informatie op het traject van beroepspraktijk naar beroepsopleiding*. Nijmegen: ITS.

Hövels, B. (1993). Terug naar de inhoud op het snijvlak tussen onderwijs en arbeid. In B. Hövels & L. Römkens, *Notities over kwalificaties* (pp. 4-67). 's-Hertogenbosch: CIBB.

Hövels, B. (1997). Voortijdig schoolverlaten in perspectief van de startkwalificatie. In W.J. Nijhof (red.), *Ontwikkelingen in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Onderwijskundig lexicon* (pp. 59-80). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Hövels, B., Nieuwenhuis, F.M., Kraayvanger, G., & Rütte, R.J.M. (1995). *Landelijke kwalificatie structuur in ontwikkeling*. Utrecht: ARO. juni 1995.

Hulin, C.L. (1982). Some reflections on general performance dimensions and halo rating error, *Journal of Applied Psychology*, 67, 165-170.

Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQ's. Dissenting Perspectives*. London: Cassell.

Idenburg, Ph.J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters.

d'Iribarne, A. (1991). Interview in: *Vocational Training*, 2, 10-14. Berlijn, CEDEFOP

Ivancic, A. (1995). *The certification of vocational qualifications in the employment system as a means of recognizing knowledge, skills and occupational competences acquired in various ways*. Ljubljana: Slovene Adult Education Centre.

Jansen, P.G.W (1991). *Het beoordelen van managers. Effectiviteit van Assessment Centermethoden bij selectie en ontwikkeling van managers*. Baarn: Nelissen.

Jansen, R. (1997). Eine Modellrechnung über das Lebenseinkommen bei unterschiedlichen Berufsbildungsabschlüssen, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 26, 17-21.

Jansen, Th. (1994). *Gedeelde verschillen. Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*. 's-Gravenhage: VUGA. (proefschrift)

- Jansen, S., & Boudewijn, E. (1997). Optimaal leren zonder opleiden. *Bureaucratie leert anders dan flexibele organisatie, Magazine Opleidingsmanagement*, 7, 30-32.
- Janssen, A.T.H. (1991). *Herkennen en erkennen van kwalificaties: initiatieven in Frankrijk, Het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Jessup, G. (1995). *Outcomes. NVQ's and the Emerging Model of Education and Training*. London: Falmer.
- Jonassen, D.H., Hannum, W.H., & Tessmer, M. (1989). *Handbook of task analysis procedures*. New York: Praeger Publishers.
- Jong, M. de, Moerkamp, T., Onstenk, J., & Dool, P.C. van den (1990). *Breed toepasbare beroepsvaardigheden*. Amsterdam: SCO.
- Jongkind, J. (1994). Arbeid op school. *Industrieschool pedagogiek in Nederland rond 1800, Comenius*, 14, 262-284.
- Kallen, D. (1996). Levenslang leren, een terugblik. *Beroepsopleiding*, 8/9, 17-24.
- Kamp, M. van der, & Oostwoud Wijdenes J.D. (1982). Op zoek naar leerervaringen met het learner report. In L. van der Kamp, & M. van der Kamp, *Methodologie van onderwijsresearch* (pp. 75-84) Lisse: Swets & Zeitlinger. (bijdragen ORD-dagen 1982).
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 122 (3), 527-535.
- Kemenade, J.A. van (1979). *Als de smalle weegbree bloeit*. Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid. Amsterdam: Bert Bakker.
- Kessels, J.W. M. (1993). *Toward design for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift. Enschede: Technische Universiteit Twente.
- Klarus, R. (1989). Supervisie als proces van begripsvorming. In *Partners in deskundigheid*. Leidschendam: Landelijke vereniging voor supervisie en andere Begeleidingsvormen. (conferentieverlag).

- Klarus, R. (1990). Leertheorie, thema- en doelgroepanalyse. In W. van Zon (red.), *Volwassenen-educatie; terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie* (pp. 108-129). Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Klarus, R. (1992). *Sociale en culturele educatie. Een inventarisatie van educatieve deelreinen binnen WVC beleidskaders*. Bunnik: Adviescentrum Opleidingsvraagstukken. (Beleidsstudies BVE nummer 2).
- Klarus, R. (1993). *Ervaring telt: herkennen en erkennen van informeel verworven kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Klarus, R. (1994a). *Niet hoe, maar wat je geleerd hebt*. Zoetermeer/'s-Hertogenbosch: COLO/CIBB.
- Klarus, R. (1994b). *Portfolio: Een methodiek voor het expliciteren en zoeken van bewijzen voor verworven kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Klarus, R. (1995). *Portfolio: functie en vorm*. In Huisjes c.s. (1995). *De Neerslag*. Rotterdam: AiR.
- Klarus, R. (1996). *Erkennen en certificeren van werkervaring in de kinderopvang. Evaluatieonderzoek van het AiR-project EVK-toetsing Leidster Kindercentra*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Klarus, R. (1997a). *EVK in de Kinderopvang: van examineren naar kwalificeren*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Klarus, R. (1997b). *EVK en leerwegaafhankelijke beoordeling docenten elektrotechniek: een tussenstand*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Klarus, R., & Blokhuis, F. (1997). *Een procedure voor EVK en leerwegaafhankelijke beoordeling*. 's-Hertogenbosch: E²B/CINOP.
- Klarus, R., & Idsardi, G. E. (1997). *Over rendement en financiering van EVK*. 's-Hertogenbosch: E²B/CINOP.
- Klarus, R., & Nieskens, M. (1997). *EVK: Stand van zaken en perspectief voor een leven lang leren*. 's-Gravenhage: SDU.

- Klarus, R., & Nieskens, M. (1998). *Competenties erkennen in Frankrijk, Noorwegen, Engeland en Duitsland*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Kley, P. van der, & Wesselingh, A.A. (red.) (1975). *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Boekaflevering 1975 van het tijdschrift van Mens en Maatschappij. Rotterdam: Universitaire Press.
- Kloft, C., & Maichle, U. (1995). *Leitfaden zur Erstellung handlungsorientierter Aufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung der Industriemechaniker/innen FR Betriebstechnik*. Bonn: Institut für Bildungsforschung (IBF).
- Kloft, C., & Maichle, U. (1996). Erfassung beruflicher Handlungskompetenz in den Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern, *Die berufsbildende Schule*, 48, 166-173.
- Knippenberg, H., & Ham, W. van der (1993). *Een bron van aanhoudende zorg*. 17 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen. Assen: Van Gorcum.
- Kok, J., & Lakwijk, R. (1996). 'Nu ben ik ook iemand.' Een kwalitatief evaluatie-onderzoek naar de betekenis van de procedure tot erkenning van verworven kwalificaties bij Leidsters van Kindercentra. Leiden: RijksUniversiteit. (doctoraalonderzoek pedagogiek).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Koning, J. de (1996). Jeugdwerkloosheid: een blijvend probleem, *ESB* 21-2-1996, 173-175.
- Kooreman, A. (1990). Beroepskeuze en arbeidsongeschiktheid, *Handboek Studietoelating en Beroepskeuzebegeleiding*, juli 1990.
- Kraayvanger, G., & Onna, B. van (1985). *Arbeid en leren: bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen.
- Krogt, F.J. van der (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op kumaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.

Kulieke, M., Bakker, J., Collius, C., Fennimore, T., Fine, C., Herman, J., Jones, B.F., Raack, L., & Tinzmann, M.B. (1990). *Why should assessment be based on a vision of learning?* Oak Brook: NCREL (<http://www.ncrel.org/ncrel/sdrs/areas/rpl-esys/assess>).

Kunneman, H. (1985). *Habermas' theorie van het communicatieve handelen*. Meppel: Boom.

Kwakman, C.H.E. (1992). *Intentioneel en informeel leren in arbeidsorganisaties*. Nijmegen: KUN (doctoraalscriptie pedagogische wetenschappen).

Kwakman, C.H.E. (1995). *Informeel leren in arbeidsorganisaties, Gids voor de opleidingspraktijk*, 19, augustus 1995, rubr. 6.22.

Leigh, A., & Butler, L. (1991). *Unpaid work in the home: A Functional Analysis*. Leeds: BML.

Liétard, B. (1992). *Erkenning en bevestiging van beroepsgerichte bekwaamheden in Frankrijk, Beroepsopleiding*, 2, 63-68.

Lievens, F. (1997). *Onderzoek naar de begripsvaliditeit van assessment center beoordelingen. Een doodlopende straat ? Gedrag & Organisatie*, 10, 41-52.

Linn, R.L. (red.) (1989). *Educational Measurement*. New York: Macmillan Publ.

Linn, R.L., Baker, E.L., & Dunbar, S.B. (1991). *Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria, Educational Researcher*, 20, 15-21.

Linn, R.L. (1993). *Educational Assessment: Expanded Expectations and Challenges, Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 1-16.

Linn, R.L. (1994). *Performance Assessment: Policy Promises and Technical Measurement Standards, Educational researcher*, 9, 4-44.

Linn, M.C. (1995). *A Fair Test? Illusion or reality, Assessment in Education*, 3, 345-351.

L-OVD (1995). *Eindtermendocument opleiding Winkelassistent*. Ede: L-OVD.

- Luijk, S.J. van (1994). *Al doende leert men*. Maastricht: RijksUniversiteit Leiden. (proefschrift).
- Mansfield, B. (1990). Competence and standards. In J. Burke, *Competency based education and training* (pp. 26-53). Barcom Lewes: The Falmer Press
- Mansfield, B. & Mitchell, L. (1996). *Towards a competent workforce*. Aldershot/Brookfield: Gower.
- Marshall, H.H. (1988). Work or Learning. Implications of Classroom Metaphors, *Educational Researcher*, december 1988, 9-16.
- Marsick, VJ. (1988). Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity, *Adult Education Quarterly*, 38, 187-198.
- Marsick, VJ. & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London, Routledge.
- Mathews, D. & Wills, C. (1993). Reflections on Standards and Vocational Qualifications - Broadening the Debate, *Transition*, january 1993, 20-21.
- McCormick, E.J. (1976). Job and task analysis. In M.D. Dunette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 651-696). Chicago: Rand McNally.
- McCullough, R.C. (1987). Professional Development. In R.L. Craig (ed.), *Training Development Handbook* (pp. 36-65). New York: McGraw Hill.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonzi, A. (1995). *New perspectives on assessment*. Paris: UNESCO (UNESCO-studies in Technical and Vocational Education-4).
- McGill, I., S.Weil (1990). Making Sense of Experiential Learning, *Adult Learning*, 1, 136-139.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1, 36-43.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (ed.), *Educational Measurement: Issues and practice* (pp. 13-103). New York: Macmillan Publ.

Messick, S. (1994a). The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments, *Educational Researcher*, 2, 13-23.

Messick, S. (1994b). *Alternative methods of assessment, uniform standards of validity*. Princeton, Educational Testing Service, Research Report (december 1994).

Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment, *Educational Measurement*, 4, 1995, 5-8.

MEZ (Ministerie van Economische Zaken), (1997a). *Employability*. (congrestekst). 's-Gravenhage: Ministerie van Economische Zaken.

MEZ (Ministerie van Economische Zaken), (1997a). *Employability*. (congresverslag). 's-Gravenhage: Ministerie van Economische Zaken.

Miller, R. (1993). *Investment Knowledge and Knowledge Investment: The need to Rethink Human Capital Information and Decision Making Systems*. Paris: OECD.

Ministers van Onderwijs en Wetenschappen en Landbouw, Natuurbeheer en Visserij (1993). Kernpuntennotitie over de wet educatie en beroepsonderwijs 1996, 29 maart 1993, Zoetermeer/'s-Gravenhage: MOW, LANAV1.

Minister van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (1992). Diploma is niet het enige wat telt bij beroepskwalificatie, *Staatscourant*, 244, 8.

Mischel, W (1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley & Sons.

Mitchell, L. (1992). Assessing Occupational Competence. What does it mean in practice? *Competence & Assessment. Compendium*, 2. Sheffield: Employment Department.

MOCW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen). (1995a). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Zoetermeer: MOW

MOCW (Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen). (1995b). *Beleidsreactie Advies Commissie Wijnen*. 2 mei 1995, Zoetermeer: MOW

MOCW (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen). (1996). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Tekstuitgave. Alphen aan den de Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

MOCW (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen). (1996). *Wet educatie en Beroepsonderwijs. Kwaliteitszorg*. 's-Gravenhage: SDU.

MOCW (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen). (1996). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs. Termen en definities*. 's-Gravenhage: SDU.

MOCW (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen). (1996). *Centraal Register Beroepsopleidingen*. Uitleg, 12 juni 1996 (Gele katern nummer 15 en 16).

MOCW (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen). (1997). *Nationaal actieprogramma een leven lang leren*. 's-Gravenhage: SDU.

Moerkamp, T. (1991). *Leren voor een loopbaan: het verwerven van transitievaardigheden in HAVO en MBO*. Amsterdam: SCO (OSA-werkdocument W 92).

Moerkamp, T. (1996). *Dissertatie besproken*. Gevraagd: sleutelkwalificaties, B&B, 4, 14-18.

Moerkamp, T., & Onstenk, J. (1996). *Kernproblemen en het leraarsberoep. De relatie tussen opleiding en beroepspraktijk*. Paper. Velon-congres.

Moerkamp, T., & Onstenk, J.A.H.M. (1991). *Van beroep naar opleiding. Inventarisatie van procedures voor het ontwikkelen van beroeps(opleidings)profielen*. Utrecht: RVE.

Moerkamp, T., Onstenk, J., Dool, P van de, & Klarus, R. (1992). *Wie is er bang voor vocationalisering, Onderwijs in historisch perspectief*, Amsterdam, januari 1992. (Conferentiebundel voor de negende onderwijssociologische conferentie).

Mommaas, H. (1985). *Inleiding: Plaats en pretentie van de structuratietheorie*. In J. Munters, E. Meijer, H. van de Poel, R. Rosendal & G. Spaargaren (red.), *Anthony Giddens: Een kennismaking met de structuratietheorie*. Wageningen: L.H. (mededelingen van de vakgroepen sociologie, 14).

- Moonie, N.P. (1993). 'Outcomes and autonomy.' Paper presented to the Educational and Training Technologie International Conference. Glasgow.
- Moss, P.A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment, *Review of Educational Research*, 3, 229-258.
- Moss, P.A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Research*, 2, 5-12.
- MOW (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen). (1985). Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling beroepsonderwijs. Concept-beleidsnotitie over de onderwijskundige concretisering van een deel van de 'wagner afspraken'. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, oktober 1985.
- MOW (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen). (1986). Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling in het beroepsonderwijs. 's-Gravenhage: Ministerie O&W
- MOW (Minister van Onderwijs en Wetenschappen). (1991). Hoofddlijnennotitie ROC's: een notitie over de vorming van regionale opleidingen centra. Zoetermeer: MOW
- MOW (Minister van Onderwijs en Wetenschappen). (1993a). Discussienota Blijven Leren; ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin. 29 maart 1993. Zoetermeer: MOW
- MOW (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen). (1993b). Project Kwalificatiestructuur: Plan van aanpak. 30 maart 1993. Zoetermeer: MOW
- MOW (Minister van Onderwijs en Wetenschappen). (1993c). Kernpuntennotitie over de Wet educatie en Beroepsonderwijs. Zoetermeer: MOW
- MOW (Minister van Onderwijs en Wetenschappen). (1993d). Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport 'Een beroep met perspectief' van de commissie toekomst en leraarschap. Zoetermeer: MOW.
- MOW (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen). (1994). Het indelingsschema van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs. Zoetermeer, 25 juli 1994 (brief van de ministers van O&W en LaNaVi).

NCVQ (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*, Londen: NCVQ/Employment Department.

NCVQ (1991b). *The NVQ Framework*. Londen: NCVQ september 1991.

NCVQ/SCOTVEC (1996). *Review of 100 NVQ's/SVQ's. A report on the findings*. Londen: NCVQ/SCOTVEC.

Nieuwenhuis, A.F.M. (1987). *Participerend leren in het MTO. Verslag van een onderzoek naar stages in de techniek*. Groningen: RIOM (SVO-project).

Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen en school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs*. Groningen: RION (proefschrift).

Nieuwenhuis, A.F.M. (1992). *Scholing: Onderzoek en beleid*. Utrecht: Lemma.

Nieuwenhuis, A.F.M., & Onstenk, J. (1994). *Werkend leren in opleiding en beroep: de werkplek als krachtige leeromgeving*, *Comenius*, 14, 198-219.

Nijhof, W.J. (1993). *Flexibilisering, trajectbegeleiding en startkwalificaties*. In J.M.F. Droste & J.H.O. Grönloh, *Startkwalificaties voor iedereen, maar hoe bereik je dat?* (pp. 33-45). Enschede/'s-Hertogenbosch: SLO/CIBB.

Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994). *Verbreed Beroepsonderwijs*. Enschede: TU Twente.

Norris, M. (1992). *Centres de Bilan: Government funded assessment centres in France*, *Competence & Assessment*, Issue 18, Sheffield: Employment Department.

Nurminen, M.J., & Weir, G.R.S. (1991). *Human Jobs and Computer Interfaces*. Amsterdam: North-Holland.

OECD (1992a). *Assessment, certification and recognition of occupational skills and competences*. Parijs: OECD (paper van het Directorate for education, employment, labour and social affaires Australia t.b.v. OECD-conferentie, Porto, oktober 1992).

OECD (1992b). *Assessment, certification and recognition of occupational skills and competences*; UK-Scotland. Parijs: OECD (paper van SCOTVEC t.b.v. OECD-conferentie, Porto, oktober 1992).

OECD (1992c). *Assessment, certification and recognition of occupational skills and competencies*; United States. Parijs: OECD (paper t.b.v. OECD-conferentie Porto, oktober 1992).

OECD. (1996). *Measuring what people know. Human capital accounting for the knowledge economy*. Paris: OECD.

O'Grady, M.J. (1991). Assessment of prior achievement/assessment of prior learning: Issues of assessment and accreditation, *The Vocational Aspect of Education*, 115, 183-89.

Onna, B. van (1985). Arbeid als leersituatie. In G. Kraayvanger en B. van Onna (red.), *Arbeid en leren: bijdragen tot de volwasseneneducatie* (pp. 49-69). Baarn: Nelissen.

Onna, B. van (1992). Informal learning on the job. In A. Tuijnman, en M. van der Kamp (red.), *Learning across the Lifespan* (pp. 125-136). Oxford: Pergamon.

Onstenk, J.H.A.M., Moerkamp, T., Voncken, E., & Dool, P.C. van den (1990). *Leerprocessen in stages*. Amsterdam: SCO.

Onstenk, J. (1992). *Leren en opleiden op de werkplek: een terreinverkenning en inventarisatie in zes industrielanden*. Amsterdam: SCO (werkrapport).

Onstenk, J. (1992b). Skills needed in the work place. In A. Tuijnman, & M. v.d. Kamp (red), *Learning Across the Lifespan: theories, research, policies* (pp. 137-156). Oxford: Pergamon Press Ltd.

Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek: een verkenning in zes landen*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon (proefschrift).

O'Reilly, D. (1992). Negotiated learning/negotiated knowledge: Independent study and institution change. In D. Wildemeersch, en Th. Jansen (1992), *Adult education, experiential learning and social change; the postmodern challenge* (pp. 121-135). 's-Gravenhage: VUGA.

OVD (1995). *Beroepsprofielen Detailhandel*. Ede: OVD.

OVDB (onged.) *Totaalprogramma voor de initiële beroepsopleiding op het voortgezet niveau volgens het leerlingwezen voor het beroep Leidster Kindercentra (m/v)*. Beschikingsnummer: VO/BVE/BO/M-91108893. Bunnik: OVDB.

Parkes, D. (1994). 'Competentie' en context. Een schets voor de Britse situatie, *Europees Tijdschrift Beroepsopleiding*, 1, 1994, 26-32.

Parreren, C.F. van (1971). *Psychologie van het leren I*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Patrick, J. (1992). *Training: Research and Practice*. London: Academic Press.

Pearlman, K. (1980). Job Families: A review and discussion of their implications for personnel selection, *Psychological bulletin*, 87, 1-28.

Pedagogisch Technische Hogeschool (1995). *Profiel-eindtermen Onderwijskunde, Ethiek, Elektronica, Elektrische Energietechniek, Technische Informatica*. Eindhoven: PTH.

Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher* january-february 1989, 16-25.

Peperkamp, E., Veldhoen, A.P., & Verwayen, E. (1997). *Over informatie en communicatie-technologie op het gebied van EVK*. 's-Hertogenbosch: Consortium E²B/CINOP

Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Peters, S. (1996). Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen - Entwicklung eines neuen Wissenstypus? *Bildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 28-34.

PCBB (1983). *Handleiding voor beroepenanalyse*. 's-Hertogenbosch: PCBB.

Pieters, J.M. (1992). *Het ongekende talent. Over het ontwerpen van artefacten in de instructietechnologie*. Enschede: UT (inaugurale rede).

Ploeg, S. van der (1992). *The expansion of secondary and tertiary education in the Netherlands*. Nijmegen: ITS.

Polanyi, M. (1969). *Knowing and being. Essays by Michael Polanyi*. London: Routledge & Kegan Paul.

Post, E. (1994). *Deskundigheidsmodel heeft grens bereikt*, Groen Links, februari 1994.

Rauner, F. (1995). *The European Dimension*. In *Vocational Training, Experiences and tasks of vocational Training Policy in the Member States of the European Union* (pp. 161-167). Berlijn: BIBB (conferentieverslag).

'Rauwenhoff' Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt (1990). *Onderwijs- arbeids- markt: naar een werkzaam traject*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Reisse, W (1993). *Das strukturprinzip bei integrierten Prüfungen in der beruflichen Bildung: Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis*. In *Bericht über den 2. Fachkongress des BIBB 1992* (pp. 213-217) Nürnberg: BW-Verlag.

Resnick, L.B. (1987). *Learning In School and Out*, *Educational Researcher*; december 1987, 13-30.

Resnick, L.B., & Resnick, D. (1992). *Assessing the thinking curriculum: New Tools for Educational Reform*. In B.R. Gifford, & M.C. O'Connor (ed.), *Changing assessments. Alternative views of aptitude achievement and instruction* (pp. 37-75). Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

Resnick, L.B., & Wirt, J.G. (eds.). (1996). *Linking School and Work. Rules for Standards and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Ridderbos, A., Algera, J.A., & Kragt, H. (1995). Een arbeidsproefbenadering (work sample approach) voor selectie van procesoperators in een moderne technologische industrie. In F.J.R.C. Dochy & T.R. de Rijke (red.), *Assessment Centers Nieuwe toepassingen in opleiding, onderwijs en HRM* (pp. 93-108). Utrecht: Lemma.
- Rieke, R.D., & Sillars, M.O. (1984). *Argumentation and the Decision Making Process*. Harper Collins
- Rijk, R.N. de (1994). *Professionalisering en certificering van bedrijfsopleiders*. Enschede: Technische Universiteit-Twente Vakgroep Curriculumtechnologie.
- Roe, R.A. (1992). Personeelsselectie: modellen en instrumenten. In P.J.D. Drenth, Hk. Thierry, Ch. & J. de Wolff (red.), *Nieuw handboek arbeids- en organisatiepsychologie* (pp. 93-135). Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing instructional systems. Decision making in course planning and curriculum design*. London: Kogan Page.
- Römkens, L. (1993). De beste leerplaats bestaat niet, *Informatie over Innovatie*, 1, 2, 2-8.
- Römkens, L. (1995). *Opleiden voor een beroep in de branche? Resultaten van het tweede evaluatie-onderzoek naar de opleiding tot uitvoerend horeca-ondernemer*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Rijk, R.N. de (1994). *Professionalisering en certificering van bedrijfsopleiders*. Enschede: Technische Universiteit-Twente.
- Samarapungavan, A., & Milikowski, M. (1992). The Relation Between Metacognitive and Domain Specific Knowledge, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 5, 303-312.
- Samuda, R.J., & Wolfgang, A. (eds.) (1985). *Intercultural Counseling and Assessment. Global Perspectives*. Lewiston, NY-Toronto: C.J. Hogrefe.
- Sanden, J. van der (1993). Vergroten van leervermogen: uitgangspunten en maatregelen. In B. de Boer, F. Reusel, R. Reinards & J. van der Sanden (1993). *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen* (pp. 165-180). Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Schneider, U. (1980). *Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung: Methodische Grundlagen der Kritischen Psychologie 2*. Frankfurt/New York: Campus.
- Schuyt, C. (1994). Het pedagogisch taboe, *Volkskrant*, 6 juni 1994.
- SCP. (1996). *Het onderste kwart. Werk en werkloosheid aan de onderkant van de arbeidsmarkt*. 's-Gravenhage: SCP.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: some characteristics of practical thought. In R.J. Sternberg & R.K. Wagner. *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 13-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, S., & Sachs, S. (1990). *A study of on -the- job training, paper 13. Draft report to the National Center on Education and Employment*. New York: Technical Laboratory for Cognitive Studies of Work, City University of New York.
- Shrock, S.A., & Coscarelli WC.C. (1989). *Criterion referenced test development; technical and legal guidelines for corporate training*. Addison - Wesley Publ. Comp.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. (inaugurale rede).
- Simons, P.R.J. (1992). De toepassing van transferbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 1, 28-39.
- Simons, P.R.J. (1994) *Varieties of learning and learning skills in organisations*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde KUN. (niet gepubliceerd manuscript).
- Simons, P.R.J. (1995). Leren in arbeidsorganisaties: dichotomieën of evenwichten? *Opleiding en Ontwikkeling*, 4, 5-10.
- Simons, P.R.J., & Verschaffel, L. (1992). Transfer: Onderzoek en onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 3-16.

- Simosko, S. (1992). *Embedding Accreditation of Prior Learning (APL)*, Sheffield: Employment Department (Competence and Assessment; briefing series).
- Simosko, S. (1993). *APL: a practical guide for professionals*. London: Kogan Page.
- Slusarchuk, R., & Nicholl, N.VJ. (1990). APA and Portfolio Development - A Review, *The Vocational aspect of education*, 113, 109-112.
- Smets & Hover (1995a). *Erkennung Vakmanschap Metaal: een IMPULS-project*. Verslag Werkconferentie 23 oktober 1995. 's-Gravenhage: Smets & Hover.
- Smets & Hover (1995b). *Erkennung Vakmanschap Metaal: een IMPULS-project*. Verslag rondetafelconferentie 23 november 1995. 's-Gravenhage: Smets & Hover.
- Smith, F.D. (1991). Work Samples as Measures of Performance. In A.K. Wigdor & B.F. Green (eds.), *Performance Assessment for the Workplace*. Vol. II. (pp. 27-52) Washington D.C.: National Academy Press.
- Solberg, J.W (1978). Het Cito in de stijgers. In *Cito Tien jaar* (pp. 57-65) Arnhem: Cito.
- Spijkerboer, J. (red.) (1997). *Investeren in bijstandsvrouwen*. Utrecht: Landelijk Bureau Vrouwen Vakscholen.
- Stahl, T., Nyhan, B., & D'Aloja, PD. (1994). *De lerende organisatie. Een visie op Human Resources Development*. Brussel: Eurotecnnet/Commissie Europese Gemeenschappen.
- Sternberg, J., & Wagner, R.K. (1986). *Practical intelligence. Nature and origins of competences in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1991). Cognitive theory and psychometrics. In R.K. Hambleton & J.N. Zaal (red.), *Advances in educational and psychological testing* (pp. 367-393). Dordrecht: Kluwer.
- Stewart, J., & Hamlin, B. (1992a). Competence-based Qualifications: The Case against Change, *Journal of European Industrial Training*, 7, 21-32.

Stewart, J., & Hamlin, B. (1992b). Competence-based qualifications: The case for established methodologies, *Journal of Industrial Training*, 10, 9-16.

Stewart, J., & Hamlin, B. (1993). Competence-based qualifications: A way forward, *Journal of Industrial Training*, 17, 3-9.

Stooss, F. (1992). *Beruf, Handbuck zur Berufswahlvorbereitung*. Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg.

Straetmans, G.J.J.M. (1995). Assessment in opleiding en onderwijs met competentietoetsen. In F.J.R.C. Dochy & T.R. de Rijke (red.) *Assessment Centers. Nieuwe toepassingen in opleiding, onderwijs en HRM* (215-238).

Streumer, W (red.) (1995). *Mini-format Plus. Aanwijzingen voor het formuleren van eindtermen*. 's-Hertogenbosch/Arnhem/Enschede: CIBB, CITO, SLO.

SVB (Stichting Vakopleiding Bouwbedrijf) (1997). *Portfolio Primaire Timmerkracht*. Zoetermeer: SVB Tate, P.J. (1983). *Measuring Learning from Life and Work Experience*. In R.B. Ekstrom (1983). *Measurement, Technology and Individuality in Education; proceedings of the 1982 ETS invitational conference*. San Francisco/London: Jossey-Bass.

Thomson, P, Mathers, R., & Quirk, R. (1996). *The grade debate. Should we grade competency-based assessment?* Adelaide: NCVER.

Thijssen, J.G.L. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief. Opleidingsdeelname van oudere personeelsleden als component van Human Resource Development*. Deventer: Kluwer. (proefschrift).

Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt (1990). *Onderwijs - arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Thurow, L.C. (1975). *Generating Inequality*. New York: Basis Books.

Tudor (1991). The accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in Great Britain-Some Implementation Issues in Vocational Education, *The Vocational Aspect of Education*, 115, 191-204.

- UDACE (Unit for the Development of Adult Continuing Education) (1989). *Understanding Competence*. Leicester: NIACE.
- VBKO (1994). *Reactie op het advies 'Kwaliteiten erkennen'*. 's-Gravenhage: Vereniging Besturenorganisaties Katholiek Onderwijs, 5 juli 1994.
- Veenstra, J., & Eising, M. (1995). *De docent als toetsontwikkelaar*. 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Veer, R. van der (1985). *Cultuur en cognitie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verdonck, G. (1995). *Keeping up competence. Leermogelijkheden op de werkplek*. Brussel: Stichting Technologie Vlaanderen.
- Vendrig, A. (1990). *Hoe bevorder je positieve transfer van de opleiding naar de werksituatie: Een zoektocht door de literatuur over de transferproblematiek*. Utrecht: RijksUniversiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde.
- Vereniging BVE (1994). *Reactie op het advies 'Kwaliteiten Erkennen'*. De Bilt: Vereniging voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Vereniging BVE (1996). *Beleid in beweging: Externe legitimering*, *BVE Actueel*, 7, 3-4.
- Verijdt, H. (1993). *Het COMBI-model en de toepassing ervan op twee MBO-scholen: Meting van sociaal normatieve vaardigheden op basis van opgedane beroepspraktijkervaring*. Nijmegen: Instituut Toegepaste Sociologie (ITS).
- Verijdt, H., de Vries, B., & Diederens, J. (1992). *Een nieuwe kans?: studie- en beroepskauziedienstverlening aan (potentieel) arbeidsongeschikten*. Rijswijk: Raad voor de Studie- en Beroepskeuze.
- Verloop, N. (1992). *Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde*, *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423.
- Verloop, N. (1993). *Assessment-Centers bij docent-evaluatie*. Tekst op verzoek van de Directie HBO van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Leiden: Rijksuniversiteit ICLON.

- Vervoort, C.E. (1978). *Onderwijs en maatschappij: een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: LINK.
- Verwey, G. (1989). *Geschiedenis van Nederland. Levensverhaal van zijn bevolking*. Amsterdam: Agon.
- Vincent, R. (1996). Assessment in the Workplace. In H. Goldstein & T. Lewis (eds.), *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues* (pp. 231-244). Chichester: John Wiley & Sons.
- Visser, C.F., & Castelijns, M.T. (1993). Psychologisch assessment-onderzoek, *Checklisten Personeelsmanagement*, 5, 2.D.1.-01 t/m 4.
- Visser, K., & Westerhuis, A. (1993). 'Continuing vocational training' in Nederland; scholing van werkzoekenden en werkenden, 's-Hertogenbosch: CIBB.
- Vlaskamp, F., & Hövels, B. (1980). *Onderwijs & Arbeidsmarkt: aansluitingsonderzoek*. Nijmegen: ITS.
- Vleuten, T. van (1985). *Wat zal blijven van wederkerende educatie*. 's-Gravenhage: Harmonisatieraad Welzijnsbeleid; Staatsuitgeverij.
- Volanen, M.V (1992). *Open structures and open options in education*. OECD/VOTEC-seminar Assessment, certification and recognition of occupational skills and competences. Oporto, 27-30 oktober 1992. Parijs: OECD.
- Volpert, W (1987) *Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (ed.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Serie III Bd. Göttingen: Hogrefe.
- Vonderen, J. van. (1997). Competentiegericht leren eist zelfstandigheid van de student, *Het Onderwijsblad*, 17, 32-34
- Vries, E.K. (1994). *De missie van de commissie onderwijs bedrijfsleven. Inleiding uitgesproken ter gelegenheid van het symposium 'Een vliegende start'*. Ede, 4-11-1994.
- Vries, G. de (1993). *Het pedagogisch regiem: Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff (proefschrift)

Vroom, W, Dekker, J., Nieskens, M., Rozendaal, R., & Klarus, R. (1997). *Accreditation of prior learning*. 's-Hertogenbosch: CINOP

VSLPC/CIBB, (1995). *Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs: basisdocument*. Utrecht: VSLPC/CIBB.

VSLPC/CINOP, (1998).

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Wagemans, L., & Dochy, F. (1991). Voorkennis en ervaringsleren in het onderwijs voor volwassenen, *Vorming*, jaargang 6 nummer 4.

Wagner, R.K. (1986). Products and processes of practical reasoning, *International Journal of Educational Research*, 5, 437-454.

Wagner, R.K (1992). Practical intelligence. In A. Tuijnman, en M. v.d. Kamp. *Learning across the lifespan: theories, research, policies* (pp. 109-121) Oxford: Pergamon Press Ltd.

Wardekker, W (1986). *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing: naar een cultuurhistorische visie*. Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift).

Watkins, K.E., & Marsick, VJ. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organisations, *International Journal of Lifelong Education*, 11, 287-300.

Weil, S. W., & McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning. Diversity in theory and practice*. Stony Stratford: The Society of Research into Higher Education & Open University Press.

Wernimont, P.F., & Campbell, J.P (1968). Signs, samples and criteria, *Journal of Applied Psychology*, 52, 372-376.

Wertsch, J.V (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge/London: Harvard University Press.

- Wesselingh, A. (red.). (1979). *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheden in de maatschappij*. Nijmegen: LINK.
- Weuster, S. (1996). Hoe ver moet je gaan voor een baan? De groeiende populariteit van assessment centers, *Meso-Magazine*, 87, 15-20.
- Wezel, J.A.M. van (1983). *Evenwicht en onevenwicht op de arbeidsmarkt en in de economie. Aanvulling op een arbeidsmarktmodel vanuit sociologisch perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Wieringen, F. van (1984). Alleen is erger. Over de dynamiek van de betrekkingen tussen onderwijs en arbeid. In J.D.C. Branger, N.L. Dodde & W. Wielemans (red.), *Onderwijsbeleid in Nederland* (pp. 205-226). Amersfoort/Leuven: Acco.
- Wigdor, A.K., & Garner, W.R. (eds.), (1982). *Ability Testing: Uses Consequences and Controversies*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Wigdor, A.K., & Green Jr., B.F. (eds.), (1991a). *Performance assessment for the Workplace*. vol.I. Washington: National Academy Press.
- Wigdor, A.K., & Green Jr., B.F. (eds.), (1991a). *Performance assessment for the Workplace*. vol.II. Washington: National Academy Press.
- Wildemeersch, D. (1995). Ervaringsleren opnieuw bekeken: Over de ambivalentie van een containerbegrip, *Vorming*, jaargang 10, nummer 4, 203-219.
- Wills, J.L. (1994). *An overview of skill standard systems in education & industry. Systems in the U.S. and Abroad*. Washington: Institute for Educational Leadership.
- Willet, J., & Hermann, S. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search ?, *The Vocational Aspect of Education*, XLI, 79-88.
- Wolbers, M.H.J., & Graaf, P.M. de (1996). Langetermijnontwikkelingen in de opbrengsten van diploma's op de Nederlandse arbeidsmarkt, *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 12, 296-309.

- Wolf, A. (1990). Can competence and knowledge mix? In J. Burke (ed.), *Competency based education* (pp. 39-53). London: Falmer Press.
- Wolf, A. (1994). Het meten van competenties: de ervaringen in het Verenigd Koninkrijk, *Europees Tijdschrift Beroepsopleiding*, 1, 33-40.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*, Buckingham: Open University Press.
- Wolf, A. (1996). Vocational Assessment. In H. Goldstein & T. Lewis (eds.), *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues* (pp. 209-230). Chichester: John Wiley & Sons.
- Wood, R. (1991). *Assessment and testing; a survey of research commissioned by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zarifian, Ph. (1995). Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerprocessen, *Beroepsopleiding*, 5, 5-10.
- Zee, H.J.M. van der (1997). *Denken over dienstverlening. Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Deventer: Kluwer Bedrijfsinformatie (proefschrift).
- Zolingen, S.J. van (1995). *Gevraagd: Sleutelkwalificaties; Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen: KUN (proefschrift).
- Zon, W van, red. (1990). *Volwasseneneducatie; terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu.

Samenvatting

Probleemstelling

Een lerende samenleving is niet alleen een uitdrukking van de noodzaak tot voortdurende competentie-ontwikkeling, het is ook een gegeven: er wordt in een geïndustrialiseerde kennis-intensieve samenleving als de Nederlandse veel en voortdurend geleerd.

De afhankelijkheid van competentie-ontwikkeling en het feit dat er veel geleerd wordt leidt tot de noodzaak van 'human capital accounting'. Oftewel: het in kaart brengen van aanwezige en in de (nabije) toekomst gewenste competenties, zowel op het niveau van individuen, bedrijven en instellingen als op het niveau van de samenleving in haar geheel.

Uit onderzoek op het raakvlak van arbeid en onderwijs blijkt dat algemeen erkende certificaten en diploma's uiteenlopende functies vervullen op de arbeidsmarkt. Diploma's en certificaten bepalen nog steeds, vaak in meerdere en soms in mindere mate, de individuele arbeidsmarktkansen. Competentie-ontwikkeling blijkt daarenboven al lang niet meer een kwestie te zijn die voorafgaat aan de intrede op de arbeidsmarkt. Juist tijdens de (levens)-loopbaan is permanente educatie, levenslang leren een sine qua non voor arbeidsmarktgeschiktheid.

In deze studie wordt uitgegaan van het feit dat er op velerlei manieren, binnen en buiten de formele opleidingsituaties, competenties ontwikkeld worden. Om effectief reeds ontwikkelde competenties te kunnen benutten (niet nog eens leren wat je al weet en niet investeren in competenties die al verworven zijn) is een systeem noodzakelijk waarmee competenties vastgesteld, beoordeeld, kunnen worden, ongeacht de plaats waar ze werden verworven: leerwegonafhankelijke beoordeling.

Geconstateerd wordt dat er in Nederland geen adequaat instrumentarium voorhanden is voor leerwegonafhankelijke beoordeling van verworven competenties, terwijl er voldoende redenen zijn om te veronderstellen dat het belang van leerwegonafhankelijke beoordeling zal toenemen.

Tegen deze achtergrond luidt de probleemstelling van deze studie: “Wat is een hanteerbaar model voor het erkennen van competenties, respectievelijk voor leerwegonafhankelijke beoordeling, dat naast certificeren van verworven competenties individuen ook aanzet tot voortgaande competentie-ontwikkeling.”

In deze studie werd een experimentele procedure gepresenteerd (zie 7.2.4) voor leerweg-onafhankelijke beoordeling met als belangrijkste karakteristieken:

- a. gericht op het beoordelen van competenties;
- b. authentieke beoordeling (sample-benadering) op basis van praktijk-opdrachten;
- c. geïntegreerd beoordelen (theorie en praktijk; beoordelen van kennis door toepassen van kennis);
- d. criteriumgerelateerd (criteria ontleend aan een vooraf vastgestelde kwalificatiestandaard);
- e. er wordt veel belang gehecht aan de dialogische aspecten van het beoordelingsproces;
- f. als standaard wordt de landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs gehanteerd.

Bovendien wordt in het model uitgegaan van congruentie tussen het arbeidshandelingsproces en gehanteerde beoordelingsvormen: plannen - uitvoeren - evalueren/reflecteren.

De procedure bestaat uit:

- Portfolio-ontwikkeling.
- Beoordelingsopdrachten (uit te voeren in een authentieke arbeidssituatie).
- Interview gericht op planningsvaardigheden.
- Observatie van het handelen, c.q. van de uitvoering van de opdracht.
- Interview gericht op reflectievaardigheden.
- Advisering.

De beoordeling wordt uitgevoerd door in deze procedure getrainde en in het beoordelingsdomein actieve vakmensen en vakdocenten.

De procedure werd in verschillende pilotstudies (zie hoofdstuk 8) experimenteel toegepast.

In de procedure wordt een portfolio gehanteerd voor het inventariseren van ervaringen, casu quo van competenties. Van volledige portfolio-assessment is

echter nog geen sprake. De kans op acceptatie van een portfolio-assessment aanpak werd bij de start van de experimentele pilots gering geacht. Temeer daar in de huidige praktijk in het beroepsonderwijs nog veel nadruk ligt op schriftelijke beoordeling.

De beoordelingsresultaten moeten voldoen aan de kwaliteitseisen zoals deze in hoofdstuk 5 werden beschreven. Daartoe werd een aantal kwaliteitseisen geformuleerd voor het ontwikkelen van beoordelingsopdrachten, interview-vragenlijsten en observatiechecklists (bijlage 7.1). In het gekozen beoordelingsmodel speelt intersubjectiviteit, en daarmee de persoonlijke kwaliteit van de beoordelaar een centrale rol. Leerwegonafhankelijk beoordelen veronderstelt een goed opgeleide beoordelaar met specifieke deskundigheid in het competentiedomein waarop de beoordeling betrekking heeft.

Opbouw van de studie

Deel I Theoretische analyse

a. Maatschappelijke relevantie van certificering.

In het eerste deel van de dissertatie wordt, na een hoofdstuk waarin de begrippen competentie en kwalificatie verhelderd worden, antwoord gezocht op de volgende vragen:

Wat zijn de voor- en nadelen van certificering en wat is het specifieke belang van certificering van beroepscompetenties in het algemeen en certificering van beroepscompetenties op basis van een leerwegonafhankelijke procedure in het bijzonder.

Bij het beantwoorden van deze vragen is niet alleen de rol en functie van certificering op zichzelf aan de orde. Het gaat met name ook om de rol van certificering in de relatie tussen onderwijs en arbeid. Centrale vragen zijn: Wat draagt certificering en meer in het bijzonder wat draagt EVK op basis van leerwegonafhankelijke beoordeling bij aan een meer flexibele afstemming tussen de vraag naar en het aanbod van kwalificaties. En onder welke condities heeft EVK zin?

b. Inhoudelijke relevantie

Leerwegonafhankelijke beoordeling en certificatie veronderstelt dat verschillende leertrajecten tot dezelfde of vergelijkbare competenties kunnen leiden, of anders gezegd dat certificering of kwalificering niet

exclusief gekoppeld is aan een bepaald leertraject, maar aan de resultaten van leertrajecten in welke vorm dan ook of waar die dan ook plaats hebben gevonden. Een centrale gedachte daarbij is dat ook in informele, niet bewust georganiseerde, min of meer toevallige leeractiviteiten en in het dagelijks handelen, competenties kunnen worden ontwikkeld die voldoen aan de eisen die in een formele landelijke standaard gesteld worden.

In dit eerste deel worden deze veronderstellingen onderzocht en onderbouwd. Dit gebeurt met name vanuit een leertheoretische invalshoek.

c. Methodisch technische relevantie

Leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties moet evenals elke andere vorm van competentiebeoordeling voldoen aan bepaalde eisen van validiteit en betrouwbaarheid voldoen. De klassieke psychometrische kwaliteitseisen blijken voor het beoordelen van beroepscompetenties, en zeker voor leerwegonafhankelijke beoordeling aangepast of liever gezegd geherformuleerd en uitgebreid te moeten worden. In de dissertatie wordt het begrip validiteit opgevoerd als integratieve kwaliteitseis voor de beoordeling van beroepscompetenties. Het zijn naast de gebruikelijke eisen van consistentie en inhoudsvaliditeit met name de aspecten als doelstelling van de beoordeling, de bruikbaarheid en acceptatie en de consequenties van beoordelingsresultaten die binnen dit validiteitsbegrip een belangrijke rol spelen.

Deel II Model en instrument-ontwikkeling

- d. Op basis van de theoretische verkenning wordt vervolgens eerst een model ontwikkeld voor het analyseren en vaststellen van kwalificatievereisten, c.q. kwalificatie-criteria. Daarbij wordt met name gebruik gemaakt van een functionele en handelingstheoretische benadering.
- e. Aansluitend op het handelingstheoretische en domein-analytische invalshoek en uitgaande van het beschreven validiteitsbegrip wordt een model voor leerwegonafhankelijke beoordeling ontwikkeld met de volgende kenmerken:
- Breed inzetbaar: certificering, selectie en ontwikkeling;
 - Toegankelijk: de beoordeling, erkenning en certificering zijn niet exclusief gekoppeld aan een bepaald leertraject;

- Authentiek beoordelen in de eigen werksituatie, met behulp van work samples of realistische simulaties;
- Congruent: In vrijwel alle beroeps/functie-taken vinden we éénzelfde handelingsvolgorde: plannen, uitvoeren, evalueren en bijstellen. Deze zelfde handelingsvolgorde is tevens als uitgangspunt genomen voor de vormgeving van het beoordelingsinstrumentarium;
- Criteriumgerelateerd: het handelen of de handelingsresultaten van een kandidaat wordt vergeleken met gestandaardiseerde en geformaliseerde kwalificatiecriteria en niet met de toetsscores van een vergelijkings- of normgroep bestaande uit andere studenten of beroepsbeoefenaren. Een criteriumgerelateerde test wordt gebruikt om vast te stellen wat de status van een individu is in vergelijking met een specifiek omschreven gedragsdomein (Hambleton en Rogers, 1991);
- Theorie en praktijk geïntegreerd: Bij competenties gaat het om de benutting van vaardigheden en verschillende soorten kennis teneinde de gestelde doelen te realiseren;
- Aansluiten bij bestaande infrastructuur: binnen de kaders van de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) in aansluiting op de landelijke kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs. Daarnaast wordt er gebruikt gemaakt van de bestaande deskundigheid binnen Regionale Opleidingencentra (ROC's) en Landelijke Organen voor het Beroepsonderwijs (LOB's) en afgestemd op of ingebed in de activiteiten van bedrijven en van organisaties op het terrein van de Arbeidsvoorziening;
- Decentrale uitvoering van de procedure: Het EVK-model gaat uit van authentieke beoordeling, door middel van opdrachten die in de beroepspraktijk worden uitgevoerd. Voorzover er sprake is van centrale sturing dan zal deze met name betrekking hebben op het vaststellen van de beoordelingscriteria, het aanleveren van gestandaardiseerde checklists, observatie- en interviewvragenlijsten en de verwerking van beoordelingsgegevens ten behoeve van kwaliteitsevaluatie.

Het experimentele model bestaat uit een tweetal onderdelen

1. Portfolio: in het portfolio worden de ervaringen geïnventariseerd die tot relevante competenties hebben geleid. Op basis van deze inventarisatie wordt een besluit genomen over de relevantie van het beoordelen van reeds verworven competenties en wordt gespecificeerd voor welke onderdelen van de verworven competenties een beoordelingsprocedure van belang is.

2. Beoordelen van een volledige handeling: de feitelijke beoordeling gebeurt op basis van een praktijkopdracht die door de kandidaat uitgevoerd moet worden in een realistische beroepscontext. Er wordt beoordeeld met behulp van een drietal instrumenten. Ten eerste wordt er een criteriumgericht interview gehouden over de wijze waarop de kandidaat een gegeven opdracht zal uitvoeren. Vervolgens wordt de kandidaat beoordeeld met behulp van een observatie-checklist tijdens de uitvoering. Deze procesgerichte beoordeling kan daar waar relevant worden vervangen door een produkt of resultaatbeoordeling. Op de derde plaats volgt een criteriumgericht interview waarin het reflecterend (transfer) vermogen van de kandidaat centraal staat.

Deel III Toepassing, analyse en aanbevelingen

- f. Het experimentele model is toegepast in verschillende branches (kinderopvang, detailhandel en metaal) en op verschillende niveau's (niveau 1, 2 en 3 van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs en hbo-niveau). In hoofdstuk 8 worden de resultaten van de pilots beschreven. Behalve een beschrijving in termen van beoordelingsresultaten wordt met name expliciet stil gestaan bij de aspecten implementatie, acceptatie en bruikbaarheid.
- g. In hoofdstuk 9 worden de resultaten van de proefprojecten zowel kwantitatief als kwalitatief geanalyseerd. De Ontwikkelde procedure blijkt betrouwbaar en wordt door de betrokkenen bruikbaar geacht. Er is sprake van een hoge mate van acceptatie met name als gevolg van de doelen die beoogd worden: erkennen en certificeren van hoe dan ook verworven competenties en motiveren tot verdergaande competentie-ontwikkeling. Voorgesteld wordt om de EVK-procedure nog duidelijker qua verantwoordelijkheden te ontkoppelen van opleiden en tegelijkertijd leerwegaafhankelijk beoordelen als specifieke activiteit zowel inhoudelijk als financieel onderdeel uit te laten maken van opleidingstrajecten om op deze wijze 'leren op maat' mogelijk te maken. Daarnaast wordt geconstateerd dat de landelijke kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs als standaard voor leerwegaafhankelijke beoordeling aanpassing behoeft. Met name het onderscheiden van de drie centrale competentiedomeinen: beroeps-, doorstroom- en maatschappelijk culturele competenties leidt tot èn meer valide beoordelingsresultaten èn tot een grotere toegankelijkheid van certificatie.

- h. Op basis van de analyses van de experimentele toepassingen worden in hoofdstuk 10 de volgende aanbevelingen gedaan:
- Het EVK-model en de procedure voor leerwegonafhankelijke beoordeling zou aangepast moeten worden op een tweetal aspecten. Op de eerste plaats, en aansluitend op het eerste punt, verdient het aanbeveling een bredere dekking van het beoordelingsdomein na te streven door aan de authentieke beoordeling met praktijkopdrachten minder arbeidsintensieve methoden toe te voegen. Ten tweede zou ook het portfolio als assessment of beoordelingsinstrument gehanteerd kunnen worden. Vanuit een judgemental benadering worden een aantal kwaliteitscriteria aangereikt die de validiteit en betrouwbaarheid van portfolio-beoordeling vergroten.
 - Het ontwikkelen van een op competenties gebaseerde leerwegonafhankelijke kwalificatiestructuur waarin kernproblemen en volledige handelingen centrale aandachtspunten vormen.
 - De integratie van leerwegonafhankelijke beoordeling in leertrajecten op maat en in het leren op de werkplek. Daarbij moet gedacht worden aan onafhankelijke beoordelaars die zowel in opleidingen als op de werkplek beoordelingen uitvoeren.

Geconcludeerd wordt dat er zowel beleidsmatig als organisatorisch een onderscheid gemaakt moet worden tussen standaardsetting, competentieontwikkeling en competentiebeoordeling. Voor wat betreft het EVK-model en de leerwegonafhankelijke beoordelingsprocedure wordt aanbevolen verder ontwikkeld onderzoek te doen gericht op het realiseren van een industry-driven kwalificatiestandaard, casu quo naar het verbeteren van begripsvaliditeit. Evaluatief onderzoek zou met name gericht moeten zijn op (strategieën voor) het vergroten van de intersubjectiviteit van beoordelingen.

Summary

1 Introduction

For years educationalists are aware of the fact that there are a lot of other, different learning pathways besides the formal government subsidised kind of learning, that can lead to qualifications as required by industry and claimed by the national qualification standards.

Assessment can prove that on the job training and learning and learning in informal situations, can indeed lead to the same qualifications developed in initial formal, government funded vocational education. This of course does not deny the fact that formal education and training, including a dual system, is generally the most effective and efficient way to develop vocational qualifications.

On the Job Learning and on the Job training can result in a variety of competencies. Further development of competencies presupposes insight in the already existing competencies. On individual as well as on the level of the organisation. Using the dutch national qualification standard, which is industry driven and directed towards further development of the owner of qualifications, means that assessment of OJL can as well lead to certification of prior developed competencies.

The manifestation of a competency is always an integrated unity of skills, knowledge and personal traits or attitudes. The assessment-model described here is developed reflecting this holistic form of competency appearance. Competencies then are assessed along the lines of job-proces realisation: planning, delivery and control.

The assessment and accreditation-procedure is illustrated with a pilot study in child-care, construction, trade, education and telecommunication. The assessment of OJL of (unpaid) workers resulted in the accreditation of competencies and the exemption of moduls in the learning and training program.

2 Certification and mobility on labour markets

Based on research concerned with preferred profiles of job-seekers, van Beek c.s. (1992) concluded that factors as age, sexe, ethnicity and health that cannot be influenced by individuals play a more important role than factors that can be influences like qualification and experience. Within the category of factors that can be influenced, owing a formal qualification is most important. For job-seekers not actually having a job - the achievement of a certificate is almost the only possibility to influence their changes in getting paid work.

The number of poorly prepared, formally unqualified young people entering the world of work has not significantly dropped in recent years. This group of young adults without basic vocational qualifications is the group threatened most by unemployment. In the EU they are on average four times more likely to become unemployed than are young adults with vocational qualifications. They are hit hardest by economic downturn and hardly benefited from economic upturn in the 1980s. (Wolf, 1995).

Strategies focusing on diminishing the drop-out rate in formal education have to be continued. But besides these efforts we should recognize that there is and will be a substantial group of young people developing their qualifications outside formal learning programs.

Their problem is that this type of experiential learning did not lead to qualifications. After some years of experience this group may become motivated for training and educational enrollment.

Not only from the perspective of repairing drop-out. A flexible access to training and education is just as important for people who have to change their field of work and have to transfer their competencies to another profession. The motivation to return and recontinue learning will be greater for them if a part of their 'old' competencies can be transferred to the newly demanded qualifications. This also accounts for women-returners who have to start with partly outdated qualifications or informal, not recognized qualifications they developed. Their interest is to obtain maximum recognition for their 'old' competencies, before starting a new training-scheme.

The starting point of the assessment procedure we developed is that certification should have a broader civil effect, especially on the labour-market in general. This means that the assessment of on-the-job-learning should be linked to a broadly, on the external labour market recognized standard. A standard that is imperative for the educational system as well.

The concept of continuing education and life-long learning, presupposes however a flexible access to education and training. Recognition and accreditation of the results of nonformal learning is a 'sine qua non' for flexible access to learning and training opportunities.

Work and the organisation of production as a source of informal learning and qualification is mostly underestimated in industrial training policy. Marsick (1988) and Verdonck (1996) argue that this is caused by the organisational division of responsibilities between the department of 'production' and the department of 'manpower planning and personnel development'. This critique is acknowledged as more and more companies replace this separation of responsibilities by a more integrated model for production and personnel planning and development. This leads to a more integrated policy by which the use and development of qualifications of the existing 'stock' of qualifications is assessed and can be related to the future needs of qualifications.

Miller (1993) stated in a study on behalf of the OECD that a rational investment in qualification of the workforce is only possible when there is the availability of adequate information about the existing amount of qualifications in that workforce. Assessment of prior learning and prior work experience can, for a good deal, provide decisionmakers with that information. Miller's statement about the rationality of investments in qualifications is also important when the educational investments made by the national Government is discussed.

A flexibel educational system supposes not only a flexible input in terms of modularisation, alternate learning, learning on and of the job, open and problem directed learning and so on. It supposes also assessment of the results of nonformal learning as well.

The efficiency of educational institutes will rise when they are enabled to provide just that amount of education that is necessary for a specific individual. Tailor-made learning pathways are of much importance for the efficiency of vocational colleges.

The same is true for individual investments in training. Especially adult learners profit of assessment and accreditation of prior learning. In terms of investment in time and money and in terms of self-esteem and empowerment.

3 A model for assessment of On-the-Job-Learning

The most central point of departure of assessment independent of the educational route is that it is unimportant how one has learnt as long as one meets the standards criteria. In this context, assessment and education are two separate issues, two separate responsibilities with one mutual objective: qualifying. These different responsibilities are also expressed in the two terms: qualification and competence. Competencies can be developed in various learning situations. A competency is assigned the 'status' of qualification if it is assessed by means of a generally recognised standard, the qualification structure. In other words: competencies are developed, qualifications are awarded.

Qualification:

A standardised description of all the skills, knowledge and attitude required for the practice of a profession, further study and social functioning and which is legitimised by both social partners and the government.

1. Professional qualifications are based on analyses of professions.
2. Transfer qualifications are based on intake profiles of recognised courses.
3. Social and cultural qualifications are based on an analysis of the skills required to participate in society.

Qualifications are awarded after an assessment procedure has shown that an individual meets the criteria of the qualification standard. This means that qualifications have a general (national, sector-related) validity.

Competency:

Practical skills and other personal qualities an individual possesses and which can be utilised to function in accordance with the requirements made in a specific (employment, education, social) context.

Competencies are developed in learning situations which can vary with regard to intensity, duration, context and design. Competencies are specific in nature and related to a specific (professional, social) context.

The accreditation of Prior learning by means of assessment which is independent of the educational route is a relatively new phenomenon. It is a different method of assessment and certification than the more traditional methods of testing and examining which were mainly an extension of the classical forms of the transfer of knowledge.

This assessment independent of the educational route is mainly based on the principle that it is the learning result and not the learning process which is

decisive in the question of whether someone complies with certain professional requirements.

Naturally, this argument affects the assessment principles which are applied. A number of principles and points of departure are discussed in this section.

Thanks to assessment independent of the educational route, accreditation becomes accessible to everyone who has developed competencies, regardless of the educational route followed. Naturally, certain **quality requirements** also apply to this form of assessment. The most important of these is that the assessment is based on criteria taken from the national qualification structure. A second quality requirement is that the assessment must be valid and reliable. At least as valid and reliable as the traditional form of assessment. This point will be discussed in greater detail further on in this section.

As the term implies, assessment independent of the educational route is not affected by the educational route followed. Assessment can take place without there being any question of education, but equally it can also be integrated in the learning route as a summative assessment. As the assessment criteria are derived from professional practice and not from the educational route and as assessment also takes place in professional practice, assessment is independent of the educational route.

3.1 Criteria referenced

In the accreditation of prior learning, some verdict will have to be given on the extent to which someone complies with the requirements of a (partial) certificate. This means that a candidate's actions are compared with standardised and formalised qualification criteria. The candidate's scores are therefore not compared with the test scores within a group that has also worked on the same assignment.

In testtheory we refer to this as criteria-referenced testing. The candidate's scores are compared with substantive qualification criteria. In tests in which the aspect in which the candidate is tested is compared with a (norm) group, we speak of norm-referenced testing.

An acceptable definition of criteria-referenced testing is that of Potham: "A criterion-referenced test is used to determine an individual's status as compared with a specifically described behavioural domain" (Hambleton en Rogers, 1991, p. 4). A number of aspects of this definition deserve more detailed explanation.

Specific knowledge and certain practical skills are part of the 'behavioural domains'. In criteria-referenced testing, each behavioural domain to be tested must be accurately described. This is the only way in which test assignments

can be constructed thereby allowing the test validity to be checked. Behavioural domains are best described when the users and the designers of test assignments agree on the content of an assignment.

And finally: the word criteria does not refer to qualitative scores, but to substantively described behavioural domains.

There is a great deal of commitment on the assumption that assessment of nonformal, on the job learning should be a form of criterion referenced assessment in which work-samples and assessors who are professionals in the vocational-domain at hand play an important role. (Tate, 1983; Moss, 1992)

Contrary to criterion-referenced assessment norm-referenced assessment is not based on comparison with specific objectives, outcomes or competency statements. Basically, norm-referenced tests are composed of items that separate the scores of test-takers. In norm-referenced testing not the competency-requirements but the scores of other testees determine the quality of achievements. (Shrock & Coscarelli, 1989)

In this study a model for authentic assessment in the real work-situation is developed, referring to the national qualification structure. Only when a national standard is used, individual competencies can be accredited and individuals can obtain certificates with which they can exercise rights in enrollment and in conditions of employment. As the national qualification structure is recognised and legitimated by the social partners these rights are more or less guaranteed.

On the other hand authentic criteria-referenced assessment can cause reliability-problems. Because of the fact that the assessment takes place in a real work-context the assessment procedure is not as standardized as it is in a simulation. The assessors subjectivity can influence reliability more than is the case in a highly standardized procedure.

In the procedure we developed the degrees of freedom in the assessors decision making are structured in two ways. First of all by using standardized assessment tasks and standardized criteria. An over-kill of detailed criteria will have an opposite effect on reliability. Because of this much attention is paid to develop a multi-method (Portfolios, interviews and observation) and multi-assessor procedure. Thus the procedure of collective decision-making should catch the possible loss of reliability in the authentic assessment procedure. Competencies are assessed in inevitable heterogeneous contexts. This means that assessors continuously take decisions about the weight of contextual

influences on the relevance of a certain piece of evidence in relation to defined criteria. In fact assessors work with a complex, internal and holistic model of evidence and not just with given, written down achievement-criteria. (Wolf, 1994)

The problem of assessors-subjectivity or inter-subjectivity cannot be tackled by more of the same kind of criteria and assessment-rules. Useful, practicable, justifiable and valid assessment of nonformal or incidental learning is however impossible without valid criteria (including skills, cognitive competencies and extra functional attitudes) and without standardised assessment-procedures.

3.2 Accessibility

Until now, the acquisition of nationally recognised certificates and diplomas was only possible by participating in formal educational routes (Upper Secondary Vocational Education (mbo) and the apprenticeship system) and by passing the final examinations of the educational routes. The possibility of participating in examinations as an 'extraneous' has always existed. However, in practice this has not led to assessment independent of educational route. Participation in examinations by 'extraneous' students almost always means that the candidate must have studied the books used in the standard, formal course to be able to pass the examination.

The examination forms used in mbo in particular are mainly based on the traditional distinction between knowledge and activity. In effect, participation in a formal educational route organised by one of the recognised educational institutions was inescapable for the acquisition of this knowledge. In itself, there is nothing against this if it were not for the fact that the large groups of people who acquired their competencies by means other than these educational routes are thereby automatically excluded from this knowledge which is the key factor in the examinations.

Accessibility assumes that the acquisition of a certificate does not depend on the question of the educational route in which someone participated, but whether such a person complies with the requirements made by the qualification structure or by the professional situation. Naturally, this will affect the way in which the set qualification requirements are translated into assessment assignments and the design of the assessment procedure.

3.3 Congruency

An important aspect of authentic assessment is that it takes into account that most qualifications developed on basis of nonformal learning are developed in performing work-tasks. Performance-assessment, including assessment of practical and underpinning knowledge and of reflective abilities should be congruent to the way competencies were developed and practiced.

In the discussion on validity and reliability of assessment-procedures less attention is paid to the aspect of congruency between the work-proces and the assessment-proces. The aspect of congruence is closely related to the aspect of consistency of the internal structure of the assessment with the internal structure of the construct domain. Messick (1994b) argues that one of the characteristics of authentic assessments is that problems are posed in realistic settings or close simulations so that the tasks and processes, as well as available time and resources, parallel those in the real world.

Congruence is one of the basic principles of the procedure we developed. Congruency between work- and assessment-procedures is a supplementary alternative to create authentic and at the same time reliable, standardized assessment procedures.

The stages of preparation and planning, execution and thirdly monitoring and reflection as standardized components of task-fulfilment correspond roughly with the stages of task-fulfilment in the working-proces model in activity-theorie (Volpert, 1987) and the stages of the 'Leittext' method of learning by discovery. (Corstiaans & Vermunt, 1988; Hahne & Selka, 1993; Van der Sanden, 1993)

Virtually all professional procedures are carried out in certain sequence: planning, executing, evaluating and adjusting. We also find a similar sequence in many of the practical assignments developed by the Lead Bodies for Vocational Education. This sequence is also used as the starting point for the design of the assessment procedure.

The three aspects, planning, execution and evaluating, form the basis for the practical activities, the assessment aspects as well as the assessment method.

Figure 1 Relation between processes in work, assessment aspects and assessment methods.

<i>work / action sequence</i>	<i>assessment aspects</i>	<i>assessment method</i>
planning	methodical competence: planning skills	criterion-referenced interview: evaluating work preparation
execution	execution / action skills	observation of process and/or product or result
evaluating / adjusting	reflective skills (transfer)	criterion-oriented interview; result assessment

3.4 Authentic

Authentic assessment is the most obvious form of competence assessment.

The predictions of future working behaviour can be assessed most validly on the basis of current working behaviour as long current and future working situations make similar requirements.

This does not detract from the fact that, for reasons of efficiency, there could be reasons not to use an authentic situation, but a simulated working situation or to have authentic assignments carried out in a laboratory situation. Usually the less authentic situations will be selected for reasons of safety (for instance in health care, process industry, aviation, shipping or inland shipping) or costs involved (process industry, informatisation).

Assessing the accuracy of the provision of factual information, for instance as in tourism, could be carried out in an authentic situation. However, it is probably better to assess purely cognitive competencies by presenting a candidate with a number of cases with multiple choice solutions or by evaluating the candidate directly (in writing or digitally).

Written tests are the most appropriate to assess declamatory knowledge, i.e. the ability to reproduce facts and rules. As soon as the issue is no longer the reproduction of facts and rules but their application, it will depend on the professional context whether either written tests or authentic assessments are the most appropriate.

3.5 Theory and practice integrated

If criterion-referenced assessment of professional competencies is to be authentic and congruent, we must depart from the classic distinction between assessment of knowledge versus the assessment of practical skills. When it comes to competencies, the issue is the **utilisation** of skills and knowledge. The assessment of competencies is not concerned with the question of whether a candidate can reproduce specific knowledge, but whether he or she is able to utilise the knowledge which makes it possible to achieve objectives set in professional practice. Therefore, a distinction is made in the model between planning, executive and reflective skills. Planning and reflective skills presuppose that a candidate is sufficiently competent to apply relevant information and knowledge to work, in the responsibility for the execution and in the transfer to other situations. The knowledge required for the purposes of transfer in advanced educational programmes is not assessed in the APL model. In other words, the assessment of transfer qualifications is beyond the scope of the assessment of professional competencies. This also applies to social and cultural qualifications, albeit to a lesser degree. After all, professional competencies (particularly the more general ones) and social and cultural qualifications do overlap to quite a considerable extent.

3.6 Validity

As is the case in other assessment procedures, the APL assessment procedure must comply with the requirements of validity and reliability. This means that the assessment instrument realises its intended objective (validity) and that it does so consistently (reliability). Authenticity and congruence as described above are two important conditions for validity. However, a valid assessment of prior learning is determined above all by the validity of the assessment criteria used.

Qualification standards and the assessment criteria based on them can only be used if these are recognised and accredited by their immediate users: employers, study programmes and candidates or students. An assessment procedure geared to the accreditation qualifications acquired previously only serves a purpose if rights can be derived from a positive assessment: receiving exemptions, receiving a (modular) certificate, being appointed to a position. The development of standards is a process of negotiation between field representatives who base their arguments on empirical data derived from professional practice, predictions of future developments in professional practice and concepts of desired developments in professional practice. The validity and reliability of criteria resulting from this process of negotiations

are increased by making quality requirements of the way in which decisions are reached in this process.

Affiliation with the existing national qualification structure is a key condition from the point of view of validity. Not only because the qualification structure is encompassed in a number of conditions concerning the quality of the qualifications, but more particularly in view of the fact that the qualification structure and the criteria for competence assessment it contains are validated by the the laboursystem, the educational system and government. The acquisition of and accreditation (certificate or diploma) on this basis means that rights can be derived from it. The same rights which can also be acquired by participating in formal, government-funded education. The introduction of APL via assessment independent of the educational route will be more effective if the closest possible alignment is reached with the existing infrastructure. In the first place, this means that the procedures remain within the parameters of the Educational and Vocational Training Act (WEB) and that alignment is also reached with the national qualification structure for vocational education.

The already existing **qualification structure for secondary vocational education** is used in the APL model. This qualification structure is based on analyses of the profession and on the professional profiles validated by management and labour in the sector in question. These profiles are then converted into qualification requirements for each sector: the qualification structure.

The most promising feature of the Dutch standard is that it is based on job and task-analysis and that its purpose is both certification and developing competencies. This forms the starting point for the development of assessment-standards as well as the development of educational goals. It is a system that could be characterised as industry driven and directed at the development of (the owner of) qualifications.

The qualification standard is structured within 5 levels, starting from assistant of the professional up to expert-level. The level of a specific competency is established in relation to the amount of responsibility, flexibility and transfer required for that competency.

The content of a qualification is distinguished into 3 types of competencies: vocational competencies, competencies for further development and social and cultural competencies. Vocational competencies which comprise a description of the skills, knowledge and attitudes of a certain vocation or

function on one of the 5 levels. Competencies for further development should meet the requirements of the next higher level of formal education. The social and cultural competencies are formulated in terms of the competencies people need to participate in Dutch society.

Social partners, government and educational system agreed on the fact that the system should make it possible that the results of different learning pathways (informal learning as well as training provided by private initiative and industrial training or on the job learning) can be matched with the national qualification structure. Rules for this are laid down in new legislation.

The qualifications of professionals are stipulated in terms of five professional levels for each sector and branch. Qualifications are subdivided into sub-qualifications at each level. The knowledge, skills and attitudes to be developed during professional education are described in the exit qualifications or educational aims and outcomes for each sub-qualification.

The allocation of the level of a certain competency is based on an analysis of the ability, responsibility, complexity and the extent to which a professional is capable of applying skills and knowledge in other professional situations (transfer).

The five levels are:

Level 1: Assistant training

Level 2: Basic vocational training

Level 3: Specialised vocational training

Level 4: Training for middle-management professional or specialist training

Level 5: Higher vocational education

It is not only the assessment standard (or the qualification structure) which is aligned with the existing infrastructure, the implementation of assessment procedures also relies on existing responsibilities and expertise. Diplomas and certificates with more or less guaranteed social value are awarded by educational institutions which are accredited by the government and which are usually also government-funded.

In this model, it is assumed that training centres and examination institutions implement APL. They can do this within the context of their standard

educational programmes, but assessment independent of educational route can also be carried out as an independent assessment event.

Alignment with the existing infrastructure also means that the institutions funded by the Minister of Education, Sciences and Cultural Affairs, private institutions and institutions of the Employment Office can utilise assessment independent of educational route as long as they comply with the stipulations of the WEB-legislation on vocational education or cooperate with institutions that operate within the framework of the WEB.

By positioning APL within the existing examination institutions, the same quality (reliability) requirements apply to APL as to standard examination and testing. For this reason, the results of the APL procedure grant the same rights as those of standard, traditional forms of assessment.

3.7 Reliability

The APL model not only intends to provide a valid assessment of professional competencies, but also one that is reliable.

Authentic and congruent assessment are the central issues of the APL model as this makes the most direct contribution to the assessment objective:

assessment and accreditation of professional competencies. However, this type of assessment strongly emphasises assessment in an employment situation by individual assessors. As a result, the assessment becomes dependent on the reliability, the quality of the individual assessors. Therefore, a number of provisions have to be made in the APL model to ensure that this assessment is not at the expense of the reliability of the assessment results. On the one hand, these provisions focus on the assessment methods and on the other hand on increasing the inter-subjectivity of the assessments.

By using four different assessment instruments (portfolio, interview planning, observation and interview reflection) a higher level of reliability is achieved.

Different methods are used at different assessment times which cover the various aspects of the professional competencies (planning skills, executive skills, and reflection).

Reliability is also heightened by providing the assessors with standardised and valid checklists, observation lists and score lists for each of the assessment times.

The inter-subjectivity of the assessment is increased by using professionals in professional practice and lecturers in the subject in question and because the assessors inform and question each other on the way in which they interpret the criteria and the way in which candidate's answers and actions are observed, interpreted, weighed and how they finally reach their conclusion.

Besides this, several assessors are involved in the procedure: a practical assessor, a specialised lecturer and often a second professional expert-interviewer. A candidate is never assessed by only one assessor.

4. The basic model for APL

In this section we describe the model which forms the basis for APL. We will not only deal with the assessment instrument (the product), but also with the assessment procedure (the process). We will also briefly discuss the necessary infrastructure: which organisations, experts and facilities are needed to complete an APL path.

In describing the APL model, we will also be referring to the points of departure as described in the previous section.

In effect, an entire path has already been completed before the APL procedure becomes operational. During this initial phase (portfolio), the experience someone has gained is itemised and described. We will briefly describe this portfolio so that APL can be placed in its proper context. We will also discuss the various phases in the APL assessment procedure and describe its most important aspects. Finally, we provide an overview in which we link the product (the assessment instrument) to the process (the assessment procedure).

Assessment-model

Authentic assessment, congruency between the assessment procedure and real work procedures and between activity domain and assessment methods and a dialogical way of comparing individual competencies with qualification criteria are the main characteristics of the assessment procedure.

In its most extensive form, the instrument consists of 6 sections:

- portfolio development by which evidence of already developed competencies is gathered.
- a practical **assignment** which states what an APL candidate must do and what he or she can expect;
- questions focusing on the preparation and **planning** of the practical assignment;
- assessment criteria focusing on the **execution** of the assignment;
- assessment criteria focusing on the **results** of the completed assignment;
- questions focusing on the **assessment** of the completed assignment.

These elements are discussed below.

Portfolio

Consists of the candidates experience and learning biography. It is based on a criterium referenced interview in which experiences are matched with the criteria in the national qualification standard. The purpose of this interview is to make a decision on the significance of an assessment procedure for the accreditation of prior learning and achievement.

Portfolio is a standardised overview of individual learning and working experience and the orderly arrangement of prior learning and qualifications of an individual related to the requirements laid down in the national qualification structure (vocational education and/or upbringing).

By assessing detailed information about learning and working experiences in the Portfolio, conclusions are drawn about content and level of the competencies in terms of the criteria of the national qualification standard. In fact, and this is a central point, we match competencies with qualification requirements. By doing this we hope to prevent a less successful assessment that only will cause frustration.

Assessment-task

A constructed but authentic task or a relevant cluster of tasks based on occupational analysis respectively on the national qualification standard. The task is carried out in real work-context. This can be a worksituation the candidate is accustomed to.

The task should call for and manifest activities or results which make it possible to assess planning and production competencies, performance and reflective or transfer competencies.

The candidate receives the **practical assignment** a few days before the test. This offers him or her the opportunity to prepare without pressure. Why is the assignment given so many days in advance on not on the day of the test? Some APL candidates have had bad experiences with assessments in the past. They associate assessment with a school career that had not been very successful or they suffer from examination anxiety. Offering the opportunity for stress-free preparation can increase their self-confidence and contribute to a more successful execution of the assignment. And if a candidate wants to spend this time in practising to execute the assignment, there is nothing

wrong with that. After all, APL is intended to establish whether or not someone commands certain skills and not how he or she acquired them. For the record, only a description of the assignment is provided in advance, not the questions that will be asked or the points that will be observed and assessed. A candidate is given the opportunity to ask questions before the assessment commences if anything is not quite clear.

The assessment of a specific competency is carried out in the work-place of the candidate. The candidate has to perform a task that represents the most central requirements of the qualification that has to be assessed. (For example combining and managing safety precautions, quick delivery and answering the technical requirements in the installation of a heating system.)

Structured criteria referenced interview: planningcompetencies

This is meant to assess planning competencies. The candidate has to plan and prepare the performance of a real, authentic task in a real work situation. The assessor interviews on the basis of a list of standardised criteria.

The second element in the assessment instrument is the questions focusing on planning and work preparation. The answers given by the APL candidate will provide the assessor with insight into the way in which the candidate plans to execute the assignment. This gives this element a dual purpose. On the one hand, knowledge aspects related to professional skills can be questioned (what do you need, what are going to do in what sequence and to what are you going to pay attention). On the other hand, the answers provide the assessor with information of those times at which he or she should be extra vigilant during the execution. After all, a candidate could select a sequence which might be dangerous or entail some other risks. If necessary, the assessor can intervene at that point during the execution. The questions cover the entire work procedure. This means that the candidate has to reflect upon:

- the work preparation (what do you need, how much do you need, what to check in advance),
- the execution (how are you going to do it, in which sequence, ...) and the quality requirements made of the product or service (with what must it comply) and
- the completion (what maintenance is required, in what condition do you leave the workplace, how do you shut down, what after-care is required, ...).

One of the competencies to be assessed in child-care for example concerns the delivery of individual and group activities to children from 0-12 years. There are 12 criteria covering this competence. Two of them are: “The candidate is able to program activities independently paying attention variety, balance between open and directed, strenuous and effortless activities, taking care of the group-composition (ages and background), the room or playground in which the activity is taking place and the toys or other materials that are used.”

“The candidate can explain why it is important to read to children and encourage them to read, is able to explain the different genres in child literature, is able to choose independently a book suitable for a specific group of age and interest and is able to read or tell to a group or to an individual child.”

This criteria are used in the interview directed at preparing and planning by asking questions on what the candidate is going to do, what precautions are taken, why he or she is using a certain methodology or phrasing.

An experienced professionals, executives, training officers or supervisors, which are trained in the assessment method are responsible for this part of the assessment procedure.

Observation

Observation is used to assess the work performance in real work situations, or carried out in an adequate simulated real work situation. The observation is carried out by the same professional as in the case of the interview directed to planning competencies.

The candidates performance is observed by using an observation-checklist. This checklist as well as the interview schedule are both based on the criteria that are stated in the national qualification structure.

The criteria focus on preparation, the process of execution and the completion. During the first aspect (preparation), the assessor observes whether or not the candidate checks all the starting materials and quantities, whether the materials are correct, selects the means and tools, checks appointments or prepares the machines. The second aspect (process) focuses on the sequence of the proceedings and on the application of procedures. In addition, safety, the environment and hygiene are also factors to be taken into consideration. During the final aspect (completion), the assessor checks whether or not the candidate tidies up, does any maintenance required, carries out after-care, completes reports etc.

Although personal characteristics are usually not mentioned explicitly in the exit qualifications, they are important to functioning at a professional level. Therefore, it is possible to include characteristics such as independence, flexibility, accuracy etc. If these are included, a separate assessment list is usually used and they are not integrated in the checklist described above. The assessor is equipped with a checklist in which the criteria are stated in terms of activities that have to be observed. The scoring is dichotomised: is the activity observed or not.

It is not always possible to observe the delivery of a task. When the performance of a task is of a cognitive kind, it is only possible to assess the performance results or the products of that activity. If so the assessment-standard is stated in terms of product-specifications or measures of tolerance. Another element of the assessment instrument measures the quality of the product produced or of the service provided. In contrast with the above, it is not the procedure which is important, but its results. This aspect was deliberately included as a separate element in the event that the execution of the assignment is disrupted. In addition, in some cases certain procedures are better suited to the assessment of the results than of the process. For instance, making drawings for a building does not lend itself to much in the line of observation. The end-result is the criterion and it always provides insight into the extent to which the candidate proceeded correctly during the procedure. In some cases, the result is more important than the way in which it was reached. The criteria according to which the product or service is assessed can concern the size, shape, taste, composition, orderly arrangement, clarity, effect, customer satisfaction etc.

***Structured criteria referenced interview: reflective-competencies/
transfercompetencies***

After the candidate has finished the task he or she is interviewed again by two other assessors. In this interview the candidate is asked to reflect on the just performed task and to answer questions about the transfer of his workingmethods and solutions to other situations within the same qualification domain.

Flexible deployment demands the ability to examine one's own work critically and to arrive at certain conclusions from such an examination thereby ensuring that the next time things go as well or better. It also means that procedures can be carried out in different situations and that the candidate can respond effectively to new demands. This is important as certain choices have to be made as the need arises during a practical assignment, as they can

during an examination. In brief, reflection (what is going well and what can be improved) and transfer (how do things work in other situations) is central in this element. As is the case with the planning questions, knowledge aspects are also reviewed by means of the reflective questions. As far as both of these are concerned, the underlying professional theory which is related to the professional procedure is the central issue. Whereas in planning it is the what and the how that are central, reflection also includes the why. In addition, greater emphasis is placed on transfer to other situations: how did it go and how would you handle it in other situations?

The interviews are carried out by duo's consisting of an external professional (supervisors from an organisation the candidate is not familiar with) and a teacher of the training-college who are responsible for the delivery of, in this specific example the childcare training course.

Both assessors (external professional and teacher) carry out their assessment in one and the same interview, but score independently from each other.

Determining the total assessment

Finally, the assessor determines the **total evaluation** of the entire assignment. To this end, the guidelines for weighing the various components are to be used. When the final assessment is a 'pass', the **certificate** for the modular qualification in question can be awarded or the candidate can be granted exemption for the educational modules in question.

Follow-up

Several follow-up procedures are possible after the APL procedure. We will confine ourselves to simply mentioning them here.

- Continuation of the education in which the procedure is used as (reviewing) final examination.
- Personalised education for the modular qualifications that are lacking.
- Continuing in the profession (but now as a qualified employee).
- Applying for another function.

Overview of the APL assessment instrument

The overview below summarises the most important aspects of the assessment instrument.

Figure 2 Overview APL assessment instrument

Assessment instrument	Contents
1. Practical assignment	<ul style="list-style-type: none"> - assignment description - hints - assessment procedure - time available
2. Planning questions	<ul style="list-style-type: none"> - preparation - execution - product or service - completion
3. Observation checklist execution	<ul style="list-style-type: none"> - preparation - execution procedure - completion - personal characteristics, if required
4. Product assessment	<ul style="list-style-type: none"> - product quality requirements - service quality requirements
5. Reflective questions	<ul style="list-style-type: none"> - assessment of preparation, execution and completion - preparation, execution and completion in other situations

5 Assessment results

The model was implemented in different sectors. One of them assessing the results of on the job learning of unpaid workers in childcare.

The assessment criteria we used are part of the national qualification structure and are developed by the national Lead and Awarding Body in the health and care-sector. The criteria in this specific case had to be transferred (not changed !) to fit into the three part assessment procedure: planning - delivery - and reflection.

The following table is an **example** of the results of a two-year pilotstudie (1995-1996) in child-care (see figure 3). The pass and fail figures are summarized scores of a group of 42 unpaid workers who were assessed and given credits.

Following the assessment procedure they started a tailor-made training program which is a mix of apprenticeship and open-learning.

Depending on their assessment results the candidates received credits that could result in a 50% shortening of time-investment to get the complete professional qualification.

Figure 3 An illustration of the assessment-results of unpaid workers in childcare

	Qualification-units/Modules (+ passed - failed)										
42 candidates	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
total assessments	9	39	9	9	37	29	22	9	3	6	13
Total number passed(+)	7+	39+	8+	8+	33+	23+	19+	6+	3+	5+	12+
failed(-) per module	2-		1-	1-	4-	6+	3-	3-		1-	1-

The total number of qualification-units (modules) for which accreditation was sought varied from 1 to 7 pro candidate (the training program consists of 11 modules). These modules run parallel to the qualification units. The total number of accredited qualification-units varied strongly for each candidate: from 1 tot 6. Competencies recognition was sought for were mostly those which had a practical or applied character: physical care (unit 2) and care for the play and stay-rooms, the toys and materials (unit 5). The qualification-units mostly sought for recognition related -as we expected- to work-activities that are most common in child-care and which appeal less to reflective competencies and far-transfer:

In terms of accredited qualification-unit(modules) and course time investment this resulted in a time saving, varying between 2 to 12 months for the differend candidates.

We concluded that on a total time of study of 2 years recognition of on the job learning can result in a substantial saving of time to be invested in education and training. External validity was concluded from the fact that all the candidates could obtain a paid job in child care immediately after finishing their study.

6 Conclusions

Conclusions can be drawn from this experiment in childcare concerning the assessment procedure as well as the results of nonformal and incidental learning. The results from the other pilot studies in trade, construction, education and telecommunications are comparable.

The planning and performance of a practical task requires a different kind of practical and cognitive ability compared to reflection on performance and compared to the transfer of competencies from the assessment situation to other situations within the same qualification domain. The different methods we used in assessing planning, performance and reflective competencies turned out to be a good approach.

This can be illustrated by the following correlation-coefficients:

Correlations assessment results interview planning, observation and interview reflection/transfer					
	planning	observ.	refl.1	refl.2	
planning	-----				
observ.	.5776**	-----			
refl.1	-.1056	-.0648	-----		
refl.2	-.0768	-.0420	.8618**	-----	
refl.tot	-.0947	-.0555	.9657**	.9640**	
N of cases: 57 2-tailed Signif: - .01 ** - .001					
planning: scores interview planning(1) observ: scores observation refl.1: scores interview reflection external assessors(professionals) refl.2: scores interview reflection teachers refl.tot: scores interview reflection professionals and teachers					

The correlation between the planning competency and task-performance is significant.

The correlation between planning and performance on the one and reflection on the other hand is almost zero. But the scores given on the interviews directed at the assessment of reflective competencies between the two

different groups of assessors (the professionals and the teachers of the childcare-course) are significant.

In other words: The different instruments (interview planning, observation on one side and the interview reflection on the other side) seem to measure different abilities.

Our assumption is that the differences in candidate-scores is caused by the degree of conscious learning activities which is part of the daily work in the different organisations. Instruction evenings, participation in policy-discussions, structured discussions in the workplace, supervising and so forth lead to a higher pass-rate on the reflection and transfer directed interviews. Additional research on this specific point in the candidates organisations should be done.

An important conclusion from the experiences in the pilot studies is that the procedure is valid and reliable but on the other hand rather time-consuming. On behalf of this some suggestions are made to develop extra instruments that make use of computerised authentic cases. Planning of work activities and reflection on procedures and methods could by this means be assessed. The range of competencies within an assessment domain could in this way be broadened without using extra authentic working situations.

The study is focused on the summative aspects of assessment and recognition of prior learning and experience. Assessment of prior learning and experience can however also serve formative goals by integrating it as a regular competency-based assessment method in formal education.

For assessment of competencies, irrespective of how they were developed, an assessment-system should be used that serves more than one purpose. Its main functions are:

- to realize support to the goals of an individual organization (promote on the job learning and on the job training, internal certification)
- to support individuals (and organizations) in their mobility on the external labour market.
- realize an easy access to formal educational system and formal training by recognizing previous experience while planning a tailor-made educational or training program. This can be realized by certification of already developed competencies on a basis of the national qualification structure, organized along the lines of civil, industrial or vocational areas.

A system that should be able to assess and accreditate learning outcomes of on the job learning should be based on the same qualification standard as the regular (summative) assessment- and certification-procedures that are used in

the formal vocational educational system. This means that the assessment-procedures developed in this study are applicable for the assessment of formal as well as non-formal or incidentally developed learning.

The consequences of assessment of non-formal learning should therefore not be limited to the inner-labour-market of a firm or organisation. This means that the assessment results, the evidence of informal developed competencies must be transferable to the world of work, the demands on the workplace, as well as to the formal qualification-system. This is particularly a question of the assessment-standards and criteria that are used.

Bijlage 1 **Leerwegaafhankelijke beoordeling in het buitenland: Noorwegen, Frankrijk, Duitsland, Engeland en Australië**

N.B. Deze tekst is onder meer gebaseerd op Klarus, R. & Nieskens, M. (1998). Een internationale vergelijking van systemen voor standaardsetting en erkenning van verworven competenties.

Het afgelopen decennium zijn er in verschillende landen systemen ontwikkeld voor het erkennen van elders of informeel verworven competenties. EVK wordt in Noorwegen, Engeland, Schotland en Australië niet alleen gehanteerd als een alternatieve instroomroute of als methode voor het verstrekken van vrijstellingen. Het wordt ook ingezet als een mogelijkheid toegang te verkrijgen tot beroepen, banen en het verbeteren van loopbaanperspectieven en voor het verkrijgen van toegang tot door werkgevers betaalde opleidingen (McGill & Weil, 1990).

Met de invoering van een nieuwe kwalificatiestructuur en een nationale kwalificatiestandaard heeft in Engeland, Schotland, Australië en Nieuw Zeeland het erkennen van verworven competenties veel aandacht gekregen. Ook in landen waar nog geen sprake is van een, ook door het bedrijfsleven gedragen, kwalificatiestructuur, zoals in Frankrijk, of het gebruik ervan op vrijwillige basis plaatsvindt zoals in de Verenigde Staten, is het erkennen van verworven competenties een actueel thema.

In Australië, Frankrijk, Engeland, Schotland en Noorwegen zijn assessment-systemen in ontwikkeling die specifiek gericht zijn op het herkennen en erkennen van informeel of elders verworven competenties.

In Australië, Engeland en Schotland worden beoordelingscriteria gebaseerd op een nationale kwalificatiestructuur. Dit is dezelfde kwalificatiestructuur waarop ook de reguliere, door de overheid bekostigde, opleidingen hun programma's en examens moeten baseren.

In de beschreven landen staat vernieuwing van de beroepsgerichte educatie centraal. Het 'leitmotiv' is vooral: investeren in beroepsopleidingstructuren is noodzakelijk om te kunnen concurreren op de internationale markten.

In die vernieuwing gaat het vooral om een adequate afstemming tussen de vraag naar en het aanbod van beroepskwalificaties. Het belangrijkste resultaat

van deze inspanningen zou een verhoging van het aantal mensen met een voor de beroepspraktijk relevante kwalificatie en een algemene niveauverhoging van de beroepsbevolking moeten zijn.

Voor het realiseren van deze inzet wordt in de meeste landen gekozen voor een samenhangend instrumentarium dat bestaat uit:

- a. een **landelijke kwalificatiestructuur** waarin uitgegaan wordt van de opvatting dat deze structuur een vertaling is van in de beroepspraktijk vereiste vaardigheden. Niet de educatieve doelstellingen, maar de **vereisten in de beroepspraktijk** zijn bepalend voor de kwalificatiecriteria.
- b. een kwalificerend (educatief) systeem dat in hoge mate **gedecentraliseerd** wordt uitgevoerd binnen de landelijk vastgestelde kwalificatiestandaarden. In een aantal landen is dit ook voorwaarde voor overheids subsidie. Het educatieve aanbod kan worden verzorgd zowel door van overheidswege bekostigde als door particuliere instituten. Informele of door het bedrijfsleven zelf gefinancierde leertrajecten worden meer en meer als gelijkwaardig en voor het ontwikkelen van beroepscompetenties even effectief beschouwd. Het aanbod tracht men zoveel mogelijk **gemoduleerd** aan te bieden.
- c. een systeem van beoordeling en examinering dat werkt met **landelijke kwalificatiecriteria** en **landelijke kwaliteitseisen** en voorgeschreven procedures, maar dat decentraal wordt uitgevoerd in zowel scholen als bedrijven. Het toezicht op kwaliteit wordt uitgevoerd ofwel door decentrale overheden, ofwel door bedrijfstakorganisaties. Erkennen van eerder, elders verworven competenties wordt in alle beschreven landen opgevat als voorwaarde voor een flexibel en kostenbewust educatief systeem.

Met name de vormgeving van de kwalificatiestandaard, respectievelijk de kwalificatiecriteria, is bepalend voor de bruikbaarheid van de structuur voor het beoordelen (toetsen) van de, hoe dan ook, verworven kwalificaties.

Hetzelfde geldt voor de bruikbaarheid ten aanzien van programmaontwikkeling. Globaal genomen kunnen we drie typen systemen onderscheiden:

- a. Het Angelsaksische model waarin een landelijke standaard van competentievereisten centraal staat. Deze standaard (bijvoorbeeld de Engelse NVQ's) is industry-driven. Ze bestaat uit een door het bedrijfsleven vastgestelde standaard waarin de beroepsvereisten competentie-based zijn geformuleerd en (in toenemende mate van

concreetheid) zijn ingedeeld naar kwalificaties, units, elements en performance-criteria.

Beoordelingsprocedures voor competentie-erkenning zijn, waar het de beroepscompetenties betreft leerwegonafhankelijk en worden zowel gebruikt door opleidingsinstituten, bedrijven als particuliere assessment-centra. De kwaliteitscontrole (door onafhankelijke 'awarding-bodies') speelt een cruciale rol. Standaardsetting en beoordeling worden uitgevoerd door bij wet vastgestelde organisaties.

- b. In Frankrijk onderscheidt men naast de vooral schoolgebonden en centraal gestuurde formele toetsing en examinering ('certification'), een tweetal decentrale procedures waarin de leerweg niet op voorhand bepaald is:
 - 1) Reconnaissance de acquis: herkennen van verworven competenties op basis van uiteenlopende competenties bewijzen. Portfolio's (bilan de competence) kunnen hierbij een relevante rol spelen.
 - 2) Validation des acquis: leerwegonafhankelijk erkennen van verworven competenties op basis van een onafhankelijke jury en van door de jury vooraf gegeven referentieberoepen en referentiepunten. Deze competenties worden beoordeeld door gesprekken met de jury en het overleggen van bewijsstukken. 'Validation' is sedert 1992 bij wet geregeld. 'Validation des acquis' kan vooraf zijn gegaan door 'reconnaissance des acquis'. Het omgekeerde is niet relevant omdat validation wel en reconnaissance niet tot formele certificaten leidt.
- c. Opleiden voor een beroep gebeurt in Duitsland grotendeels via het duale systeem. Het systeem is gebaseerd op een lange traditie van afspraken tussen werkgevers, werknemers en overheid. De kwalificatiestandaard bestaat uit Berufsprofilen en Berufsbilder waaraan landelijk vastgestelde normen ontleend worden voor wettelijk vastgestelde 'Aus-' en 'Weiterbildungs-berufe'. Een beroepskwalificatie bestaat uit drie componenten: 1) een beoordeling van theoretische kennis op basis van schriftelijke toetsing en landelijke criteria 2) een beoordeling van de werkgever beroepsvaardigheid en beroepshouding en 3) een beoordeling door de school. Dit beoordelingssysteem is maatgevend voor alle vormen van beroepsgerichte certificering. Leerwegonafhankelijke beoordeling van elders of eerder verworven competenties wordt ingekaderd binnen het bestaande systeem. Individuen die kunnen aantonen dat zij over werkervaring beschikken en van mening zijn dat zij kunnen deelnemen aan een 'Externenprüfung'. Dit betekent dat zij deelnemen aan de reguliere examens. Wel is er een voorziening getroffen voor deze 'externe' kandidaten. Zij kunnen deelnemen aan speciale (avond) cursussen die hen

op de examens voorbereiden. In 1996 maakte 5,3% van alle examinandi gebruik van deze regeling.

Een vergelijking van de systemen uit bovengenoemde landen leidt tot de volgende conclusies:

- Het verkrijgen van certificaten door middel van het erkennen van informeel of elders verworven competenties neemt niet de plaats in van het verkrijgen van certificaten via de reguliere, formele leertrajecten. Haar omvang is in verhouding met de laatstgenoemde trajecten beperkt.
- Erkennen van verworven competenties wordt uitgevoerd op basis van criteria die zijn ontleend aan een nationale standaard. Deze standaarden worden veelal vastgesteld door de overheid en gelegitimeerd door de sociale partners. Wel zal de overheid ook daar een belangrijke initiërende en coördinerende rol vervullen.
- Er wordt in de beschreven landen een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de verantwoordelijkheid voor de kwalificatiestructuur (uitsluitend bedrijfsleven, of bedrijfsleven en overheid) en de verantwoordelijkheid voor de opleidingsstructuur (onderwijs en overheid). In Australië worden de 'Competency Standards' vastgesteld door 'Competency Standard Bodies'. Ook in Engeland en Schotland en in Frankrijk kent men vergelijkbare organen die zich bezig houden met standaardsetting: respectievelijk het QCA (Qualifications en Curriculum Authority en de 'lead-bodies' t.b.v. de NVQ's (National Vocational Qualifications) en de 'Commissions Professionelles Consultatives' voor de referentieberoepen en referentie schema's. In de Britse organisaties participeren met name vertegenwoordigers van het bedrijfsleven. Scholen spelen geen directe rol bij het vaststellen van de standaarden, wel bij de beoordeling van verworven competenties op basis van die standaarden. In Frankrijk spelen vertegenwoordigers van scholen wel een duidelijke rol in de standaardsetting.

De overheid blijkt in de beschreven landen een centrale rol te spelen in de ontwikkeling van de metastructuur. Daarbinnen nemen met name de sociale partners verantwoordelijkheid voor het vaststellen van de kwalificatiestandaard en de kwalificatiecriteria. In Duitsland speelt daarenboven het Bundes Institut für Berufs Bildung (BIBB) een centrale rol in het empirisch onderzoek naar beroepsprofielen en bij het vaststellen van de eindtermen voor het opleidingssysteem.

- In Australië worden kwalificatiestandaarden uitgedrukt in minimale kwalificaties (sleutel- of breed toepasbare competenties en beroepsspecifieke kwalificaties) waarover kandidaten moeten beschikken om effectief in een beroep werkzaam te kunnen zijn.
- In Duitsland, Australië, Engeland en Schotland is er expliciet sprake van een op beroepenanalyse gefundeerde (competence-based) kwalificatiestructuur.
- In landen waar een specifiek systeem voor de erkenning van verworven competenties bestaat zijn kwalificatiecriteria op verschillende niveaus beschikbaar. Vooropgesteld dat deze criteria competency-based zijn geformuleerd en niet zijn uitgedrukt in opleidingskwalificaties, bieden de ‘activiteitenclusters’ op het niveau van taken hiervoor een goed startpunt. In Engeland werkt men met kwalificatiecriteria op vijf beroepsniveaus. Binnen deze niveaus wordt een onderscheid gemaakt in groepen en vervolgens in kwalificatie-eenheden. Deze eenheden bestaan op hun beurt uit elementen en handelingscriteria.
De kwalificatiecriteria zijn of worden in alle besproken landen gebaseerd op een analyse van beroepshandelingen en de competenties (vaardigheden) die noodzakelijk zijn om deze handelingen adequaat uit te voeren.
- Bij het beoordelen en erkennen van verworven competenties is er altijd sprake van een voor- en natraject gericht op:
 - a. verhelderen van verworven competenties. Dit is meer dan een antwoord op de vraag: ‘Wat heb je gedaan?’. Het gaat erom vast te stellen welke competenties door die ervaringen zijn ontwikkeld;
 - b. verhelderen van motieven en affiniteiten. Niet iedereen zal de lijn die met verworven competenties wordt aangegeven, willen continueren. Veranderingen in de beroepsrichting hoeven echter niet te leiden tot veronachtzaming van eerder verworven competenties. Hier is expliciet de kwestie van kwalificatietransfer aan de orde.
 - c. verzamelen van bewijzen voor verworven competenties. Hierbij wordt zowel gebruik gemaakt van ‘directe bewijzen’, in de zin van het laten beoordelen van het beroepsmatig handelen middels (gestandaardiseerde) opdrachten, als van ‘indirecte bewijzen’. Indirecte bewijzen zijn bijvoorbeeld getuigschriften, certificaten van (niet erkende) cursussen, werkstukken, resultaten van toetsen of testen.
 - d. advisering bij de instroom in opleidingstrajecten. Het erkennen van verworven competenties blijkt te leiden tot een verhoogde motivatie voor het volgen van opleidingen. Het vaststellen van een individueel leertraject voorkomt aansluitingsproblemen.

- Het begeleiden en het beoordelen van kandidaten zijn twee verschillende competenties. Dit betekent dat begeleider en beoordelaar niet één en dezelfde persoon kunnen zijn.
- Het beoordelen van kandidaten wordt als een aparte discipline opgevat. De reguliere deskundigheid van docenten is hiervoor niet toereikend. In de beschreven landen volgen beoordelaars een specifiek bijscholingsprogramma. Het Engelse 'National Council for Vocational Qualifications' (thans Qualifications and Curriculum Authority: QCA) heeft in de nationale kwalificatiestructuur ook de kwalificatiecriteria geformuleerd waaraan een beoordelaar dient te voldoen. Een bekwame, maar nog niet bevoegde beoordelaar (assessor), kan zijn of haar bevoegdheid krijgen via dezelfde procedure voor het erkennen van verworven kwalificaties.
- Het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten (toetsen) voor het erkennen van informeel of elders verworven kwalificaties maakt integraal onderdeel uit van de reguliere toetsontwikkeling. Omdat bij de toetsontwikkeling het principe centraal staat dat de leerresultaten moeten worden beoordeeld en niet waar iets geleerd werd, zijn de toetsen zowel bruikbaar in het kader van reguliere opleidingsprogramma's als in het kader van de erkenning van informeel of elders verworven kwalificaties. De toetsen zijn met andere woorden leerwegonafhankelijk. Overigens blijkt het ontwikkelen van toetsen vooral gericht te zijn op het ontwikkelen van toetscriteria.
 Er nog is weinig onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid en validiteit van de opleidingsneutrale toetsen. Ook de vraag naar specifieke eisen die gesteld zouden moeten worden aan het vergelijken van informeel verworven kwalificaties met de criteria uit een landelijke kwalificatiestructuur krijgt nog weinig aandacht. In Australië geeft men prioriteit aan het vaststellen van beoordelingscriteria en het opleiden van beoordelaars (assessoren) die de criteria moeten gaan hanteren. Zowel bij beoordeling tijdens formele en informele (bedrijfsgebonden) leertrajecten, als bij de beoordeling van de resultaten van informele of elders gevolgde leertrajecten.
- De kritiek op het in Australië, Engeland en Schotland gehanteerde model voor beoordeling en erkenning betreft voornamelijk de behaviouristische (Hodkinson, 1992) functionalistische (Stewart en Hamlin, 1993) opvatting die ten grondslag ligt aan het gehanteerde competence-based model. Het gaat daarbij met name om de pretentie van objectiviteit en het rechtlijnige verband dat wordt verondersteld tussen activiteiten in de beroepspraktijk en kwalificatie, respectievelijk beoordelingscriteria en in

het verlengde daarvan de formulering van competenties in termen van voornamelijk observeerbare handelingen. De critici pleiten ervoor het begrip competence te verbreden en ook aandacht te schenken aan de context waarin het handelen plaatsvindt, het handelingsproces en de handelingsresultaten. Competences zouden daarenboven ook geformuleerd moeten worden in termen van leerdoelen (Hodkinson, 1992; Stewart en Hamlin, 1993; Garrick en McDonald, 1992). Het feit dat door de introductie van een op competenties of beroepskwalificaties gebaseerd systeem de werkpraktijk het uitgangspunt is voor toetsen en opleiden, wordt ook door de critici als voordeel onderschreven: “There are benefits from a competence based approach, which, even under the existing NCVQ model, is moving the emphasis in vocational learning out of the classroom and into the working environment.” (Hodkinson, 1992, p. 36).

De onder meer door Stewart en Hamlin geconstateerde noodzaak om een duidelijke en eenduidige definitie van het begrip kwalificatie, respectievelijk ‘competence’, consequent te hanteren in alle aspecten van ontwikkeling en vaststelling van de kwalificatiestandaard en haar vertaling in beoordelingscriteria en educatieve programma’s blijkt van een niet te onderschatten belang.

In een studie van CEDEFOP (1994) naar systemen en procedures voor de certificering van kwalificaties, wordt geconcludeerd dat de EG-lidstaten vergelijkbare doelen nastreven bij de vernieuwing van het beroepsonderwijs:

- toename van het aantal leden van de werkende bevolking met een erkende kwalificatie;
- toename van het aantal gekwalificeerde starters op de arbeidsmarkt en verhoging van het kwalificatieniveau;
- verbeteren van de toelating tot educatieve en trainings-trajecten en verbetering van de bereikbaarheid van kwalificaties;
- ontwikkelen van beroepskwalificaties die tegemoetkomen aan zowel doorstroom als aan de eisen van de arbeidsmarkt;
- het vergroten van de betrokkenheid van sociale partners middels bruikbare structuren voor het ontwikkelen en invoeren van beroepskwalificaties;

De betrokkenheid van de sociale partners bij de beroepsgerichte kwalificatie in de EG-landen blijkt, met uitzondering van Duitsland, gering. Er worden, behalve via deelname in commissies, weinig concrete maatregelen genomen

om deze betrokkenheid te vergroten. De ministeries van onderwijs spelen in de lidstaten de belangrijkste rol, zowel als het gaat om academische als om beroepsgerichte educatie. Dit betekent onder meer dat er veelal weinig verschil is tussen de procedures die leiden tot het vaststellen van academische (algemene) en de procedures die leiden tot het vaststellen van beroepsgerichte kwalificaties (ibid.).

De concrete maatregelen die wèl genomen worden om de hiervoor genoemde doelstellingen te bereiken, zijn met name gericht op modulering, op elkaar afgestemde doorstroomtrajecten, op erkenning van eerder (hoe dan ook) verworven kwalificaties en op voorzieningen voor ‘open-learning’ (ibid.).

Deze doelen en maatregelen beperken zich niet tot de EG. Ook in Australië doen zich vergelijkbare ontwikkelingen voor.

In onderstaand schema zijn de belangrijkste karakteristieken samengevat van de systemen voor erkenning van competenties in de hier besproken landen.

Systemen voor erkenning van verworven beroepscompetenties: internationale vergelijking

	Australië	Noorwegen	U.K.	Frankrijk	Duitsland
vormgeving standaard	Australian Standards Frame-work: competentie- standaarden	Landelijke competentie- standaard en regionale invulling	National Vocational Qualifications (±1200) en toepassing/ invulling door assessoren	referentieschema's en referentieberoepen (ROME) die regionaal worden toegepast en ingevuld	Ausbildungsberufe in Ausbildungsordnungen (±300)
wie is verantwoordelijk voor standaardsetting	overheid: gedelegeerd naar National Training Board: tripartite samengesteld, resp. naar bedrijven Industry Training Advisory Boards.	sociale partners en scholen	overheid: gedelegeerd naar Qualifications and Curriculum Authority (QCA) resp. lead bodies per bedrijfstak/sector	regionale overheid: gedelegeerd naar de Commissions Professionnelles Consultatives voor bestaande referentie- beroepen en de Mission nouvelles qualification voor nieuwe beroepen.	overheid: gedelegeerd naar Bundesinstitut für Berufsbildung met wettelijk geregelde instemmings- bevoegdheid van sociale partners.
verantwoordelijk voor uitvoering beoordelings- procedures	scholen en bedrijven	scholen o.v.v. regionale commissies van sociale partners en scholen	scholen, bedrijven en particuliere bureaus met externe controle door awarding bodies en QCA.	onafhankelijke jury's (sociale partners + scholen)	'Handels- en Handwerks-kammer'
methodische karakteristiek beoordelings- procedures	beoordelen van outcomes, resp. van competenties op een authentieke en judgemental wijze	beoordelen van competenties, van kennis en van vaardigheden	beoordelen van outcomes, resp. competenties op een judgemental wijze	begeleide en op dialoog geënte judgemental benadering	op klassiek psycho- metrische wijze afnemen van schriftelijke toetsen en praktijkbeoordeling
financiering van de beoordeling door	bedrijven, individuen, scholen, de overheid betaalt voor werkzoekenden	overheid	bedrijven, individuen, scholen, de overheid betaalt voor werkzoekenden	bedrijven, individuen, de overheid betaalt voor werkzoekenden	overheid, werkgevers, werknemers
regelgeving	gericht op creëren van macro randvoorwaarden	gericht op creëren individuele rechten en macro-voorwaarden; koppeling aan CAO's	gericht op creëren van macro randvoorwaarden	gericht op creëren van macro randvoorwaarden en individuele rechten; koppeling aan CAO's	structuurwetgeving; intensieve koppeling aan CAO's

Bijlage 6.1 Fasen in een functionele analyse volgens Mansfield en Mitchell (1996)

1. *Wat is het doel van de branche, de beroepsbeoefenaar, de functie?*

Formuleren in de volgende grammaticale structuur:

- a. werkwoord (wat gebeurt er)
- b. object (op wie of wat is de handeling gericht)
- c. conditioneel statement (beschrijven van de context)

Het conditionele statement wordt alleen geformuleerd als dit uit a) en b) niet reeds duidelijk wordt.

2. *Hoe worden de volgende rollen (sleuteldomeinen) ingevuld?*

- a. operationele/technische rol
- b. strategische rol
- c. creatieve/innovatieve rol
- d. managementrol
- e. normatieve rol

3. *Wat moeten mensen doen om de centrale doelen te realiseren?*

Uiteenleggen van het sleuteldomein/centrale rollen in termen van:

- a. lineaire of sequentiële processen (plannen, ontwerpen, bouwen)
- b. cyclische processen (ontwikkelen, implementeren, evalueren)
- c. afzonderlijke processen en methoden (informatievormen vaststellen en evalueren)
- d. onderscheiden van verschillende procedures of resultaten (testen van gereedschap, elektrische componenten, bijvoorbeeld: instellen gereedschap, product Y produceren, product Y afwerken)

4. *Hernemen van de gemaakte keuzes; van ordeningen en rubrieken, gekozen titels en begrippen vanuit 3 invalshoeken:*

- a. technische invalshoek (is de analyse tot nu toe logisch verlopen en compleet?)
- b. politieke invalshoek (afstemming op praktijksituatie, toekomstige ontwikkelingen en belangen in de beroepspraktijk)
- c. implementatie en toepassing (afstemming op gebruiksdoelen: opleiden en beoordelen)

Deze fase is erop gericht om het resultaat van de analyse te verbeteren op bruikbaarheid en acceptatie.

Bijlage 6.2 Beschrijving van een aantal veel gehanteerde analysemethoden voor het vaststellen van competentie-eisen, respectievelijk kwalificatiecriteria

Task Analysis

Task Analysis bestaat uit het observeren van een werknemer gedurende een bepaalde periode (twee weken). De activiteiten van de werknemer worden gedurende deze tijd nauwkeurig beschreven. Daarnaast kunnen ook interviews worden afgenomen waarin men probeert vast te stellen welke toegepaste kennis en vaardigheden nodig zijn om de taken te kunnen uitvoeren. De onderzoekers worden geacht deskundig te zijn op het competentiedomein dat onderzocht wordt of zelf als beroepsbeoefenaar in de betreffende sector werkzaam te zijn (geweest).

Het onderzoek wordt uitgevoerd op het niveau van functies en levert in het algemeen sterk aan de betreffende functie gecontextualiseerde informatie op: een gedetailleerde beschrijving van de functionele activiteiten en handelingen en een sterke concentratie op afzonderlijke vaardigheids-elementen die gekoppeld zijn aan specifieke taken.

Na de onderzoeksfase worden de activiteiten in een logische volgorde geplaatst teneinde een basis voor beoordeling en erkenning te kunnen vormen.

De beperkingen van deze methode zijn haar eenzijdige gerichtheid op functionele taken en haar gedetailleerdheid. Een beschrijving van taken zegt nog niets over de wijze waarop deze worden uitgevoerd en wat daarvoor nodig is. In de omvangrijke en gedetailleerde activiteitenlijsten die het resultaat zijn van Functional Task Analysis ontbreekt informatie over welke activiteiten de meest relevante en cruciale zijn voor een adequate beroepsuitoefening.

Specifieke informatie die beperkt blijft tot afzonderlijke activiteiten maakt het daarenboven moeilijk overeenkomsten vast te stellen tussen competentie-aspecten binnen en tussen beroepssectoren.

En tenslotte levert Task Analysis weinig informatie op over de vereiste cognitieve aspecten van competenties.

Hoewel Task Analysis gedetailleerde informatie geeft over de activiteiten die een beroepsbeoefenaar in de praktijk uitvoeren moet kunnen uitvoeren, is het

door haar beperkingen geen ideale methode voor het ontwikkelen van een op competenties gericht systeem voor erkenning en accreditatie.

Job Task Inventory en Extended Information Search

De Job Task Inventory is vooral gericht op het verzamelen en statistisch verwerken van grote hoeveelheden informatie. Task Inventory kan betrekking hebben op een breed scala van taken die voorkomen binnen verschillende functies in een bepaalde context. Task Inventories zullen daardoor tot grotere hoeveelheden taak-statements leiden dan bijvoorbeeld vragenlijsten voor Job Analysis (functie-analyse).

De procedure bestaat uit twee delen. In de eerste fase wordt een vragenlijst (task inventory) ontwikkeld (zie Extended Search) waarop alle mogelijke taken worden genoemd. Beroepsbeoefenaren geven op deze vragenlijsten aan of zij de genoemde taken uitvoeren, hoeveel tijd zij in de verschillende taken steken en hoe belangrijk zij een taak achten. Leidinggevend en aanvullende informatie over bijvoorbeeld de tijd die nodig is om een bepaalde taak te leren uitvoeren. Het resultaat is een uitgebreide inventarisatie van taken, deeltaken en activiteiten in een bepaald beroepsdomein.

De Job Task Inventory identificeert geen vaardigheden, beroepsvereisten, kennis of persoonskenmerken die noodzakelijk zijn om het beroep te kunnen uitvoeren. Dit is alleen het geval als in de vragenlijsten vragen hieromtrent zijn opgenomen. Het bezwaar is in dit geval dat het informatie op basis van zelf-beoordeling betreft.

Een ander nadeel van Task Inventory zijn de hoge kosten. De takenlijsten zijn lang (tot meer dan 1000 items) en de groep respondenten is groot (tot soms 600 velddeskundigen). Patrick (1992) is van mening dat de methode alleen rendeert als de resultaten voor verschillende doeleinden gebruikt worden (selectie, accreditatie en voorlichting bijvoorbeeld) en dat de resultaten ten minste vijf jaar achtereen gebruikt moeten worden. Hier staat tegenover dat taken soms snel kunnen veranderen zodat ook binnen een periode van vijf jaar aanpassingen nodig kunnen zijn. Dergelijke revisies moeten ook weer aan dezelfde validiteits- en betrouwbaarheidseisen voldoen en zijn tijdrovend en kostbaar. Geautomatiseerde systemen en telefonisch enquêteren zouden de doorlooptijd drastisch kunnen beperken.

In Nederland wordt een variant van de Job Task Inventory gebruikt in de Mantelproject-methode.

Deze methode wordt, aangevuld met een conferentie-methode, gebruikt voor het ontwikkelen van eindtermen.

De procedure die in het Mantelproject werd ontwikkeld, ziet er schematisch als volgt uit:

voorbereidingsfase → onderzoek huidige beroepspraktijk (survey) → vaststellen beroepsprofielen → vaststellen activiteitenblokken → verrijking beroepsprofielen (toekomstonderzoek/verrijkinganalyse) → vaststellen benodigde kennis en vaardigheden (beroepsopleidingsprofielen) → bepalen eindtermen → ontwikkelen toetstermen resp. eindexameneisen → ontwikkelen onderwijslesprogramma (modulen) (PCBB, 1983; Brandsma, 1993).

In de fase van verrijking van beroepsprofielen kan informatie worden verwerkt over cognitieve, psychomotorische en interactionele aspecten van beroepsvereisten.

Anno 1994 wordt de Mantelproject-methode nog gehanteerd voor bedrijfstakken en beroepen waarvoor nog geen beroepsprofielen bestaan. Voor het actualiseren van beroepsprofielen en eindtermen worden korterdurende inventarisatie-methodes en conferentie-achtige modellen gehanteerd (Klarus, 1994).

Extended Information Search maakt veelal deel uit van Job Task Inventory, maar kan ook als analysemethode op zichzelf beschouwd worden.

Op basis van een onderzoeksmatrix waarin de voor beroepscompetenties belangrijkste dimensies zijn benoemd, worden databestanden 'afgegrasd' en de cellen van de matrix gevuld. De onderzochte bron-bestanden lopen uiteen van bijvoorbeeld ERIC en bibliotheekbestanden, opleidingsmateriaal tot geautomatiseerde bedrijfstakinformatie of arbeidsmarktgegevens op regionaal niveau. Met behulp van deze computerondersteunde onderzoeksstrategie kunnen in bestaande databestanden meest genoemde competenties worden vastgesteld.

Het resultaat van de search kan, afhankelijk van de gekozen dimensies, bestaan uit een lijst met activiteiten, competenties, domeininformatie of handelingstheoretische informatie.

De onderzoeker hoeft niet te beschikken over specifieke kennis van de bedrijfstak of het beroepsdomein. Het legitimeren van de gevonden informatie volgt op de informatieverzameling. Betrokkenen en deskundigen uit de beroepsgroep worden geraadpleegd na de search.

Door het secundaire karakter van deze werkwijze zal de opgeleverde informatie niet op de laatste ontwikkelingen in het beroepsdomein zijn

gebaseerd. En omdat het onderzoek bestaat uit desk-research vereist de legitimatie van de resultaten, het vaststellen van meer en minder relevante onderdelen en het vaststellen van niveaus een apart te organiseren procedure. Extended Search zal gezien haar secundaire karakter veelal als voorbereidings-activiteit dienst doen bij Job Task Inventory. Met name in de fase van het construeren van de onderzoeksvragenlijst, waarin een breed overzicht van taken moet worden opgenomen.

Delphi

De Delphi-methode voor het vaststellen van vereiste beroepscompetenties maakt gebruik van de deskundigheid van experts over hun beroepsdomein. De procedure verloopt als volgt:

1. Het samenstellen van een expert-panel bestaande uit mensen die geacht worden expert te zijn in hun beroepsdomein. Afhankelijk van de doelstelling van de procedure worden aanvullende eisen gesteld. Is het doel bijvoorbeeld het vaststellen van beoordelingscriteria of eindtermen dan worden experts gezocht die affiniteit hebben met beoordelen, respectievelijk opleiden.
Een panel voor het ontwikkelen van beoordelingscriteria bestaat uit minimaal twaalf personen. Een veel grotere groep is niet noodzakelijk vanwege de 'wet op de afnemende meeropbrengst'. Afhankelijk van de breedte van het domein zal bijvoorbeeld een panel van veertig experts hierdoor evenveel en even goede informatie kunnen opleveren als een groep van bijvoorbeeld honderd experts.
2. Aan deze experts wordt (schriftelijk en/of via mondelinge instructie) gevraagd de volgende taken uit te voeren:
 - a. Het omschrijven in algemene termen van de belangrijkste kennis en vaardigheidsgebieden en attitudedomeinen die noodzakelijk zijn voor een adequate beroepsuitoefening op het betreffende beroeps- of functiedomein.
 - b. Het vaststellen van de specifieke competenties die binnen deze drie domeinen worden vereist.
 - c. Het geven van een operationele definitie voor elke van de genoemde competenties.

Miller c.s. (1988) achten het goed mogelijk om de experts te voorzien van een lijst met competenties waaraan zij competenties kunnen toevoegen of waarop zij competenties kunnen schrappen. De derde fase achten zij optioneel. Vanuit het oogpunt van authenticiteit van beoordelingscriteria en opdrachten lijkt er echter veel voor te zeggen

om door praktijkexperts geformuleerde definities juist wel te inventariseren.

3. De ingevulde lijsten worden anoniem geretourneerd naar de onderzoeker en bewerkt tot één lijst waarin alle door de respondenten genoemde competentiedomeinen en competenties zijn verwerkt. Ook al is een bepaalde competentie slechts door één expert genoemd. In de overzichtslijst wordt wel aangegeven welke competenties door meerdere en welke door één expert werden genoemd.

De totale overzichtslijst wordt vervolgens naar het panel gestuurd met de vraag of zij in een of twee zinnen kunnen schrijven waarom de competenties die slechts door een enkele expert werden genoemd wel of niet in de definitieve lijst moeten worden opgenomen.

4. De antwoorden worden na retournering wederom anoniem verwerkt. De onderzoeker maakt bij het beslissen over wel/niet opnemen van een bepaald item gebruik van een kleine groep ervaren beroepsbeoefenaars (ongeveer vier).
5. De procedure van beoordelen door experts, reacties verwerken, opnieuw laten beoordelen enz. kan een of meerdere malen herhaald worden totdat er consensus tussen de experts is. De laatste definitieve versie wordt door de experts nog één keer beoordeeld op een vijfpuntsschaal per item. De vraag daarbij is hoe essentieel het is dat een beginnend beroepsbeoefenaar over de betreffende competentie beschikt. De resultaten van deze beoordeling geven het gewicht per item, respectievelijk het gewicht dat aan elke competentie afzonderlijk moet worden toegekend. Het toekennen van gewichten kan vanuit validiteitsoogpunt worden vergeleken met de eerder ontstane consensus over bepaalde competenties en kan ook door meer (en eventueel andersoortige) experts worden gedaan dan in de voorgaande vraagronde.

Hoewel de Delphi-methode algemeen als een waardevolle methode wordt opgevat, heeft ze ook beperkingen. De Delphi-vragenrondes leveren geen empirische data op waarmee kan worden onderbouwd dat genoemd gedrag ook daadwerkelijk op de werkvloer wordt vertoond. Dit is overigens een bezwaar bij elke methode die is gebaseerd op meningen van respondenten en niet op observaties. De neiging bij respondenten bestaat om erg algemene, voor elke succesvolle beroepsbeoefenaar relevante categorieën te noemen: overtuigingsvermogen, begrip, communicatief enzovoorts. Ten derde worden de competenties veelal niet in termen van waarneembaar gedrag beschreven, waaraan direct beoordelingscriteria of eindtermen te ontleen zouden zijn.

Zo blijkt bijvoorbeeld ‘zorg voor collega’s/medewerkers’ vaak genoemd te worden, maar moeilijk direct waarneembaar. Daarnaast is zorg voor collega’s/medewerkers voor een manager iets anders (kunnen luisteren en versterken van prestatievermogen) dan voor medewerkers (vriendschappelijk met elkaar omgaan, elkaar helpen en aanvullen). Begrip, betekenis en context zijn nauw met elkaar verweven.

De genoemde criteria zullen met andere woorden in hun context geplaatst moeten worden, bijvoorbeeld in realistische beoordelingsopdrachten.

DACUM

De Developing A CURriculum-methode is gericht op het vaststellen van verantwoordelijkheden, taken en competenties in een bepaald beroepsdomein. De DACUM-methode levert een vaardigheidsprofiel dat tevens de functie van leerplanontwerp en beoordelingsschaal wordt toegekend.

Ook in de DACUM-methode wordt gebruik gemaakt van ervaren werkvelddeskundigen vanuit de vooronderstelling dat deze het best in staat zijn om hun competenties te omschrijven.

De werkvelddeskundigen worden als groep en in workshop-verband geraadpleegd. Daarbij wordt de volgende procedure gehanteerd:

1. Brainstormen door de deelnemers gericht op het vaststellen van de belangrijkste taak-categorieën en taken binnen een bepaald beroepsdomein.
2. Het rubriceren van de taken in de verschillende categorieën.
3. Het verfijnen van de gehanteerde begripsomschrijvingen en het verwijderen van onduidelijkheden.
4. De identificatie van de persoonlijke kwaliteiten en beroepshoudingen die de beroepsbeoefenaar moet kunnen tonen (competentiestatements).

Oorspronkelijk was de DACUM-methode alleen gericht op gedragsaspecten. Er mocht in de competentiestatements alleen sprake zijn van weerspiegeling van observeerbare taken en vaardigheden. Kennis- en houdingsaspecten waren in deze statements niet toegestaan.

In de nu gehanteerde DACUM-methoden worden ook attitudes en andere niet direct observeerbare competenties benoemd.

Een methode zoals DACUM, waarbij het accent licht op het rechtlijnig afleiden van leerdoelen direct uit beroepsactiviteiten legt een zware hypotheek op de validiteit van de functie-afbakening. Dit kan, aldus Brandsma

c.s., leiden tot vereniging van opleidingen, waarmee de brede inzetbaarheid van gekwalificeerden in gevaar komt.

Een beperking van deze methode is dat de informatie waarop het resultaat is gebaseerd, afkomstig is van een kleine groep (acht tot twaalf) deelnemers. Dit levert problemen op ten aanzien van de generalisatie van resultaten.

Critical Incident Technique

De Critical Incident Technique is met name gericht op het ontdekken van de effectiviteit van beroepsmatig gedrag, de vaardigheden en competenties die van doorslaggevend belang zijn in de uitvoering van bepaalde taken, functies of beroepen.

De oorspronkelijk techniek, zoals door Flanagan in de veertiger jaren geïntroduceerd, was vooral gericht op het verzamelen van feiten op basis van observatie. Het rubriceren en uitzuiveren van meningen en persoonlijke inschattingen zoals bij de Delphi- en Dacum-methode worden in Flanagan's techniek als irrelevant beschouwd.

De werkwijze verloopt als volgt:

1. Betrokkenen (dit kunnen zowel werknemers in het betreffende domein zijn, maar ook anderen zoals bijvoorbeeld klanten) beschrijven gebeurtenissen waarin zij betrokken waren en die voor hen als voorbeeld gelden voor goede of slechte werkpraktijk. Een 'Incident' is een waarneembare activiteit die voldoende omvattend is, om er conclusies en voorspellingen aan te kunnen verbinden over de wijze waarop de activiteit werd uitgevoerd. Een incident is 'critical' als dit plaatsvindt in een situatie waarbij het doel en het resultaat van de activiteit duidelijk genoeg zijn om er een uitspraak over de kwaliteit van een handeling op te kunnen baseren.
2. Voor elk incident worden details geïnterviewd over de setting waarin het gebeurde, wat er precies gebeurde, een beschrijving van het resultaat en de motieven waarom het als effectief dan wel in-effectief praktijkhandelen werd beschouwd. Het inventariseren van incidenten stopt als aan elke honderd extra incidenten niet meer dan één nieuwe gedragscategorie valt te ontleen.
3. Na het verzamelen van de afzonderlijke incidenten worden deze gegroepeerd in natuurlijke, samenhangende clusters. Op basis van deze clusters worden door de onderzoekers competentie-domeinen in kaart gebracht.

Hoewel in de methode het begrip 'leercompetentie' niet gehanteerd wordt, is ze wel gericht op het vaststellen op competenties die 'van doorslaggevend belang' zijn. Het begrip 'incident' vertoont overlap met het begrip 'kernprobleem' uit de handelingstheorie. Het type informatie vult met name de in de functionele analyse genoemde managementvaardigheden. Door het verzamelen van detailinformatie over de setting waarin het incident plaatsvond, wordt contextuele informatie verkregen.

Als nadeel van de Critical Incident Technique wordt genoemd dat de methode niet uitputtend is. Ook de niet kritische situaties kunnen voor een beschrijving toch relevant zijn, omdat bijvoorbeeld de in routine situaties vereiste competenties wel veel voorkomen. De methode is met andere woorden meer op relevante competenties dan op representatieve competenties gericht.

De vaststelling van wat een kritische situatie is, wat in een bepaalde context adequaat gedrag is en het verdelen van incidenten over verschillende clusters gebeurt door de onderzoekers op basis van de eigen subjectieve criteria. Dit veronderstelt deskundigheid in het betreffende beroepsdomein zowel als onderzoeksexpertise. Een andere oplossing zou zijn, om de categorieën die gehanteerd worden voorafgaand aan de clustering te laten beoordelen door een panel van werkvelddeskundigen.

Behavioural Event Interview

Behavioural Event Interview is sterk verwant aan de Critical Incident Technique. Het verschil is echter dat in de laatstgenoemde het incident, de situatie en in Behavioural Event Interview degene die het verhaal vertelt centraal staat. De 'vertellers' in deze methode zijn excellente beroepsbeoefenaren. Deze excellente beroepsbeoefenaren worden gekozen op basis van objectieve kwaliteitsgegevens (omzet, kwaliteit van producten) en middels waarderingslijsten van collega's en leidinggevend. Hun wordt gevraagd een gedetailleerde beschrijving te geven van de meest kritieke situaties in hun loopbaan.

De vragen hebben bijvoorbeeld betrekking op de oorzaken van de gebeurtenis; op de rol van de betrokkenen; wat de betrokkenen op dat moment dachten, voelden, wilden en deden en waarom; hoe het afliep. De onderzoeker is vooral geïnteresseerd in de wijze waarop de verschillende betrokkenen de gebeurtenissen percipieerden, hun gedachten, gevoelens, handelingen en conclusies.

Het interview wordt afgesloten met de vraag over welke eigenschappen een persoon moet beschikken om het werk goed te kunnen uitvoeren.

Vervolgens worden dezelfde interviews gehouden met een groep die als beroepsbeoefenaren van gemiddelde kwaliteit worden beschouwd.

Tenslotte worden de data van de interviews geanalyseerd met de vraag, met behulp van welke karakteristieken een goede en een gemiddelde beroepsbeoefenaar van elkaar zijn te onderscheiden. Minimaal twee onderzoekers destilleren uit de interviewverslagen die aspecten die in de interviews met excellente beroepsbeoefenaren wel en in de interviews met gemiddelde beroepsbeoefenaren niet genoemd worden. Dit is een complexe taak en vereist geschoolde en getrainde onderzoekers.

Het resultaat van de procedure is een gecodeerd overzicht van beroepsgedrag. Dit overzicht ('code-book') wordt gebruikt om de data uit de interviews te coderen. In dit code-book worden de competenties genoemd waarmee beroepsmatig gedrag voorspeld kan worden en waarmee de kritische competenties geïdentificeerd kunnen worden ten behoeve van een beoordelingssysteem.

De beperking van deze methode komt vooral voort uit haar specifieke gerichtheid op het vaststellen welke competenties een excellente werker gebruikt voor het oplossen van belangrijke problemen.

De interviews zijn met name gericht op denkbeelden, wensen en bedoelingen waarmee gedrag gepaard gaat en minder op het gedrag zelf. Ook aan de bronnen, beperkingen en vereisten in de context van het beroepsmatig handelen wordt weinig aandacht besteed. Het voordeel van de procedure lijkt met name de hoeveelheid informatie die over het cognitieve domein en over de samenhang tussen cognitieve aspecten en handelingsaspecten wordt verkregen. In veel andere methoden blijft dit juist onderbelicht.

COMBI-model

Het **COMBI-model** waarin beroepsinhouden en ontwikkelingen daarin de belangrijkste oriëntatiepunten zijn, sluit aan op de flexibiliteitsbenadering. In haar methodische uitwerking plaatst ze niet de institutionele factoren en doelen centraal, maar juist de actoren binnen onderwijs- en arbeidssystemen, oftewel de dragers van kwalificaties. De ontwikkelaars van het COMBI-model onderschrijven het belang van inhoudelijke informatie over (kwantitatieve en kwalitatieve) ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Zij wijzen er echter tevens op dat vanuit de flexibiliteitsbenadering geen instrumenten ontwikkeld zijn

waarmee informatie over veranderingen in de beroepspraktijk kan worden verkregen (Hövels, 1989; Verijdt, 1993).

In het COMBI-model worden de uitgangspunten van het flexibiliteitsmodel gecombineerd met de empirische inzet van bijvoorbeeld Job Task Inventories, zoals in de directe afstemmingsstrategie of planningsbenadering wordt gehanteerd. Anders dan in deze benadering wordt niet gestreefd naar gedetailleerde en uitputtende beroeps- en functieprofielen, waarvan de voorspellende waarde in twijfel wordt getrokken. De aandacht is vooral gericht op veranderingen in beroepsinhouden die voor het onderwijs en bedrijfsleven van strategisch belang zijn (Verijdt *ibid.*).

Bijlage 6.3 Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen mit wesentlichen Einzelqualifikation					
Dimension	I Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	II Kommunikation und Kooperation	III Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	IV Selbständigkeit und Verantwortung	V Belastbarkeit
Zielbereich	Arbeitsplanung Arbeitsausführung Ergebniskontrolle	Verhalten in der Gruppe Kontakt zu anderen Teamarbeit	Lernverhalten, auswerten und weitergeben von Informationen	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	Psychische und physische Beanspruchung
Wesentliche Einzel- qualifikationen	Zielstrebigkeit Sorgfalt Genauigkeit Selbststeuerung Selbstbewertung Systematisches Vorgehen Rationelles Arbeiten Organisationsfähigkeit Flexibles disponieren Koordinationsfähigkeit	Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit Sachlichkeit in der Argumentation Aufgeschlossenheit Kooperationsfähigkeit Einfühlungsvermögen Integrationsfähigkeit Kundengerechtes Verhalten Soziale Verantwortung Fairneß Hilfsbereitschaft	Weiterbildungs- bereitschaft Einsatz von Lerntechniken Verstehen und umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen Analogieschlüsse ziehen können Formallogisches denken Abstrahieren Vorausschauendes denken Transferfähigkeit Denken in Systemen, z.B. in Funktionsblöcken Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches handeln Problemlösendes denken Kreativität	Mitdenken Zuverlässigkeit Selbstdisziplin Qualitätsbewußtsein Sicherheitsbewußtsein Eigene Meinung vertreten Umsichtiges handeln Initiative Entscheidungsfähig- keit Selbstkritikfähigkeit Erkennen der Grenzen und Defizite Urteilsfähigkeit	Konzentrations- fähigkeit Ausdauer Aufmerksamkeit Umstellungsfähigkeit

(Bron: Borrety c.s., 1990, p. 20)

Bijlage 6.4 Geactualiseerde sleutelkwalificaties

Algemene-instrumentele dimensie:

- beroepskennis en vaardigheden die een basaal en/of blijvend karakter hebben en in veel situaties toegepast kunnen worden (o.a. basisvaardigheden zoals rekenen, taal en lezen, algemene technische kennis, algemene talenkennis, algemene informaticakennis, om kunnen gaan met informatie, werkplanningen kunnen maken, kwaliteitsbewustzijn, commercieel inzicht)
- interdisciplinaire kennis

Cognitieve dimensie:

- denken en handelen (problemen onderkennen en oplossen, abstract denken, planmatig denken, intellectuele flexibiliteit, leren leren, 'tacit skills' o.a. materiaalgevoel)

Persoonlijkheidsdimensie:

- individueel gedrag (zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, nauwkeurigheid, zelfvertrouwen, besluitvaardigheid, initiatief nemen, belastbaarheid, creativiteit, fantasie, prestatiebereidheid, uithoudingsvermogen, modern burgerschap)

Sociaal-communicatieve dimensie:

- communiceren (mondeling uitdrukkingsvermogen, schriftelijk uitdrukkingsvermogen, talenkennis) en samenwerken met collega's, chefs en cliënten (sociale vaardigheden, solidariteit, empathie)

Sociaal-normatieve dimensie:

- aan- en inpassing in de bedrijfscultuur (loyaliteit, identificatie, inzet, rekening houden met veiligheidsaspecten, bereidheid om verder te leren, representativiteit, inzicht in de arbeidsorganisatie)

Strategische dimensie:

- emancipatoir gedrag: een kritische instelling met betrekking tot beroepsmatige en eigen belangen (kritisch omgaan met keuzes op technisch gebied en de consequenties daarvan: actief participeren in besluitvorming en belangenbehartiging)

(Bron: Van Zolingen 1995, p. 117)

1. Het ontwikkelen van praktijkopdrachten
2. De praktijksituatie: kwaliteitseisen
3. Instructie voor de kandidaat
4. Interviewleidraad planning
5. Observatiechecklist
6. Checklist resultaatbeoordeling
7. Interviewleidraad reflectie.

1. Het ontwikkelen van praktijkopdrachten

In de handelingsgeoriënteerde benadering beschikt iemand over beroepscompetenties als hij of zij in staat is de voor het beroep centrale en kenmerkende handelingen volledig uit te voeren volgens de eisen die dit beroep stelt (Blum c.s., 1995).

In de beoordelingsopdrachten wordt getracht de beroepstypische handelingen zo volledig en authentiek mogelijk aan te spreken. Hierbij wordt uitgegaan van een drietal fasen waaruit een beroepshandeling bestaat: plannen, uitvoeren, controleren.

De meerwaarde van praktijkopdrachten

De ervaring leert dat kandidaten het beoordelen op basis van praktijkopdrachten als een meer valide methode ervaren, omdat ook voor hen inzichtelijk en navolgbaar is welke opdrachten uitgevoerd worden met welk doel. De resultaten worden hierdoor ook beter geaccepteerd. De kandidaat heeft zelf op een directe wijze kunnen ervaren, welke eisen aan hem of haar worden gesteld in een bepaalde functie of voor een bepaalde vaardigheid. En bovenal is voor de kandidaat inzichtelijk waarop de beoordelingsresultaten worden gebaseerd. De kandidaat heeft immers aan den lijve ondervonden in welke mate hij of zij aan de gestelde eisen voldoet.

Bovendien blijkt uit onderzoek dat het werken met vormen van authentieke assessments, gecontextualiseerde beoordelingen, beoordelingen gerelateerd aan de reële handelingspraktijk voor kandidaten met een andere culturele achtergrond beoordelingsresultaten oplevert die meer recht doen aan de

werkelijke competenties van betreffende kandidaten (Hartigan en Wigdor, 1989; Cole en Moss, 1989; Smith 1991; Moss, 1994; Samuda en Wolfgang, 1985). Dit betekent overigens niet dat beoordeling middels praktijkopdrachten per se tot minder culturele bias zouden leiden. Ook bij authentieke vormen van beoordeling moeten, bijvoorbeeld op het punt van interpretatie door beoordelaars, voorzieningen worden getroffen die bias voorkomen. (Bond, 1995)

De ontwikkeling van praktijkopdrachten

Het volgende stappenschema voor het ontwikkelen van praktijkopdrachten is gebaseerd op het eerder genoemde IBF-project (Blum c.s., 1995; Blum en Hensgen, 1995; Kloft en Maichle, 1995 en 1996). Hoewel het in dit project ging om het ontwikkelen van competentiegerichte en praktijknabije schriftelijke toetsen zijn de stappen ook bruikbaar voor het ontwikkelen van authentieke praktijkopdrachten. Blum c.s. geven zelfs aan dat het model ingezet is voor het ontwikkelen van schriftelijke toetsen, omdat de Duitse regelgeving niet toestaat meer authentieke vormen van beoordeling te gebruiken.

1. Keuze van een beroepshandeling respectievelijk van een arbeidsopdracht. Bestaande standaarden (kwalificatiestructuur en eindtermendocumenten) vormen daarbij het uitgangspunt.

Een beroepshandeling of opdracht moet door een beginnend beroepsbeoefenaar uitgevoerd kunnen worden. Ze moet betrekking hebben op een concrete en afgeronde taak, een taak met een duidelijk verifieerbaar resultaat.

De handeling wordt uiteengelegd in deelhandelingen die richtinggevend zijn voor de praktijkopdracht volgens de fasen van een volledige handeling: plannen, uitvoeren en controleren.

De opdracht moet meerdere uitvoeringsfasen omvatten. Kennis over de fouten die door beginnende beroepsbeoefenaren gemaakt worden, is van belang om de criteria te valideren die gebruikt worden om beginnende beroepsbeoefenaren te beoordelen. De opdrachten kunnen met deze informatie zo samengesteld worden dat beginnersfouten expliciet onderscheiden worden en niet verward worden met het onderscheid tussen goede en minder goede beroepsbeoefenaren. Soms echter zullen vanwege de veiligheid en afbreukrisico's de opdrachten juist zo zijn samengesteld dat beginnersfouten niet gemaakt kunnen worden.

2. De geschiktheid van de handeling en de deelhandeling wordt beoordeeld met behulp van een checklist. Hierin komen de volgende aspecten aan de orde:
- De doelen van het handelen, de tegenstellingen tussen doelen en regels die gehanteerd moeten worden (bijvoorbeeld klantvriendelijkheid versus productienormen).
 - De beginsituatie van de opdracht: welke informatie is beschikbaar, moet beschikbaar zijn? welke personen met welke verantwoordelijkheden spelen in de opdracht een rol?, moeten er gereedschappen, materialen en middelen gekozen worden en welke voorwaarden (tijd, geld en regels) spelen een belangrijke rol?
 - Vaststellen van subdoelen en uitvoeringsfasen: zijn er subdoelen en uitvoeringsfasen te onderscheiden en hoe dwingend zijn deze of is er juist sprake in de beroepspraktijk van veel keuzevrijheid en zijn termijnen en vastgelegde handelingsroutines deel van de opdracht?
 - Vaststellen van het handelingsplan/de volgorde van de handelingen binnen één opdracht. De volgende vraag is daarbij relevant: wat zijn de gevolgen (veiligheid, afbreukrisico's, niet kunnen afronden van een opdracht) als de opdracht niet in de juiste volgorde wordt uitgevoerd?
 - Uitschrijven van de volgorde van arbeidshandelingen en controleren van de handelingsresultaten: kunnen er handelingen omschreven worden die in hun geheel omgezet kunnen worden in een opdracht? welke fouten kunnen zich voordoen, welke oorzaken kunnen aan deze fouten ten grondslag liggen en met welke maatregelen kan de oorzaak van deze fouten beperkt worden of kunnen de fouten voorkomen worden?
3. Per element van een volledige handeling (a. vaststellen van doelen; analyseren van de beginsituatie; plannen van subdoelen, b. uitvoeringsfasen; kiezen van handelingsvolgorde; uitvoeren en c. controleren; benoemen verbetersuggesties) worden vragen ontwikkeld. Daarnaast worden de belangrijkste kerncompetenties geïdentificeerd. De betreffende kwalificatiecriteria vormen hiervoor de belangrijkste informatiebron en zijn daarbij tevens richtinggevend. Vervolgens worden de geselecteerde competenties geoperationaliseerd in waarneembaar gedrag, respectievelijk in volledige handelingen die in een opdracht vertaald kunnen worden.

4. Vastleggen van de opdracht, de situatie en de vragen in een eerste concept voor praktijkbeoordeling. Afhankelijk van het type competentie zijn bepaalde aspecten wel en andere niet te vatten in observaties, productbeoordeling en criteriumgerichte interviews.
5. Onderzoeken of in de geformuleerde vragen en observatie-items tenminste de belangrijkste kerncompetenties zijn verwerkt. De voor een bepaald beroep belangrijkste competenties worden gebaseerd op kwalificatiecriteria (en voorzover niet aanwezig op eindtermen) en op raadpleging van velddeskundigen.
Kerncompetenties voor commerciële bureaufuncties zijn bijvoorbeeld: kunnen denken in samenhangen, relaties kunnen leggen, organisatorische vaardigheden, analytisch kunnen denken, zorgvuldigheid en nauwkeurigheid, de kern uit mondelinge en schriftelijke boodschappen kunnen destilleren, systematisch kunnen werken, hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden en uit alternatieven kunnen kiezen, planningsvaardigheden, kunnen coördineren, belangen op elkaar kunnen afstemmen en transfervermogen.
6. Formuleren van de vragen en observatie-items bij de verschillende opdrachten.
Blum en Hensgen noemen het type vragen waarbij naast vakkennis ook sleutelkwalificaties noodzakelijk zijn 'Verständnisaufgaben'. Voor dergelijke vragen is veelal geen bijzondere vorm vereist. Ze bestaan uit twee onderdelen:
 - a. informatie over de (probleem)situatie: situatiebeschrijving, beschikbare middelen, materialen, informatiebronnen, verantwoordelijkheden, randvoorwaarden en regelgeving.
 - b. de vraag: naar een oorzaak, een gevolg, een volgorde, een oplossing, een relatie, een alternatief enz.

In deze studie onderscheiden we vragen gericht op planning (en methodisch werken) en vragen gericht op reflectie (en transfer). Vragen gericht op planning bestaan uit wat-, wanneer- en hoe-vragen. Vragen gericht op reflectie en transfer bestaan uit waarom- en als-dan-vragen. Op deze wijze worden ook de verschillende vormen van praktijkgerichte (declaratieve, procedurele en conditionele) kennis beoordeeld.

7. Controle van de opdrachten met behulp van algemene kwaliteitseisen. Bij de keuze van de opdrachten worden de volgende ‘spelregels’ in acht genomen:
- De praktijkopdracht wordt ontleend aan kwalificatiecriteria. In het kader van deze studie aan de eindtermen uit de Kwalificatiestructuur Secundair Beroepsonderwijs, aan het Profiel leraar secundair onderwijs en de Profiel-eindtermen PTH (zie hoofdstuk 7).
 - De praktijkopdracht dient overzichtelijk te zijn voor een kandidaat. Dit betekent dat de te verrichten handelingen binnen een beperkt tijdsbestek moeten kunnen worden afgerond en een reëel aantal deelhandelingen betreffen.
 - De praktijkopdracht vormt een realistische afspiegeling van het beroepsmatig handelen in de reële werkpraktijk en moet in een reële instituuts- respectievelijk beroepssituatie uitgevoerd kunnen worden.
 - De praktijkopdracht dient qua combinatie en volgorde van de uit te voeren handelingen de beoogde moeilijkheidsgraad te hebben.
 - De praktijkopdracht dient tot observeerbare beroepshandelingen of tot beoordeelbare resultaten te leiden.
 - In de praktijkopdracht dient vaktheorie verwerkt te zijn zonder dat de kandidaat gevraagd wordt deze theorie expliciet te herhalen (zie punt 6).
 - De opdracht wordt schriftelijk vastgelegd en zodanig geformuleerd dat deze uitgereikt kan worden aan de kandidaat. Kandidaten mogen weten wat ze moeten ‘bewijzen’.
 - De opdracht dient uit te nodigen tot het plannen, het uitvoeren en tot het evalueren of bijstellen van beroepsmatig handelen.
 - De opdracht dient expliciet te zijn voorzien van alle noodzakelijke informatie om de uitvoering mogelijk te maken.
 - De opdracht dient geformuleerd te zijn in een voor de kandidaten toegankelijk taalgebruik. Dit betekent ook dat, waar mogelijk, ongebruikelijk of onnodig vakjargon wordt vermeden.
 - Er wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van aanschouwelijk materiaal. Een beeld zegt vaak meer dan duizend woorden. Waar mogelijk en zinvol wordt de opdracht voorzien van werktekeningen en andere visuele voorstellingen.
 - In de opdracht wordt minimaal aandacht besteed aan:
 - a) situatiebeschrijving/probleembeschrijving;
 - b) beschikbare materialen/gereedschappen/hulpbronnen;
 - c) het te behalen eindresultaat;

- d) beschikbare tijd;
- e) de wijze van beoordeling en de aspecten waarop beoordeeld wordt;
- f) titel en code van deelkwalificatie of de betreffende module

2. De praktijksituatie: kwaliteitseisen

De praktijksituatie waarin een opdracht wordt uitgevoerd moet voldoen aan de volgende eisen.

- Het dient een reële werksituatie te zijn (voor leidster kindercentra: in een kinderdagverblijf, voor bijvoorbeeld docent elektrotechniek: een klas in een mbo-college) dan wel een realistische simulatie van de dagelijkse werkpraktijk.
- De andere aanwezigen (medewerkers/collega's, cliënten, bewoners enz.) dienen van tevoren geïnformeerd te zijn over het feit dat er sprake is van een beoordeling. Bij beoordeling in een reële bedrijfssituatie of stageplaats wordt de kandidaat voorgesteld aan de medewerkers, waarmee hij of zij tijdens de uitvoering van de opdracht in contact zal komen, respectievelijk mee in dezelfde ruimte zal werken of zal samenwerken.
- De beoordelaar zorgt er voor dat aan alle veiligheidsvoorschriften is voldaan.
- De praktijksituatie of -simulatie is geschikt voor beoordeling en maakt het mogelijk helder en accuraat te observeren.
- De beoordelaar zorgt er voor dat de praktijksituatie niet dusdanig wordt verstoord dat een adequate uitvoering van de opdracht daardoor belemmerd zou worden.
- De in de opdracht beschreven materialen, gereedschappen en hulpbronnen zijn in de praktijksituatie aanwezig en goed toegankelijk.
- In de praktijksituatie dient een aparte ruimte te zijn voor het ontvangen en informeren van een kandidaat en voor de nabespreking van de opdracht.

3. Instructie voor de kandidaat

Het instrueren van de kandidaat gebeurt zowel schriftelijk als mondeling. Schriftelijk via de toelichting bij de opdracht. Mondeling tijdens de daadwerkelijke introductie in de praktijksituatie en voorafgaand aan de uitvoering van de opdracht. De mondelinge instructie kan in groepsverband plaatsvinden.

Naast de schriftelijke en mondelinge instructies die gerelateerd zijn aan de beoordeling worden extra informatie- of begeleidingsgesprekken en bijeenkomsten georganiseerd om de kandidaten op de beoordeling voor te bereiden.

In de schriftelijke instructie wordt aandacht besteed aan:

- de procedure die gevolgd zal worden (instructie, uitvoering, observatie en vragen stellen, beoordelen en meedelen uitslag);
- de wijze waarop de kandidaat met de opdracht omgaat (bijvoorbeeld opdracht doornemen, informeren naar onduidelijkheden, voorbereiding en planning en vervolgens uitvoering);
- de wijze waarop de kandidaat zich op de opdracht kan voorbereiden;
- de beschikbare tijd;
- de aspecten waarop in de beoordeling gelet wordt;
- mogelijkheden voor beroep, herkansing.

De schriftelijke instructie wordt samen met de opdracht geruime tijd voor het moment van de beoordeling aan de kandidaat uitgereikt. Hierbij moet eerder in termen van dagen dan van uren gedacht worden.

In de mondelinge instructie wordt aandacht besteed aan:

- de werksituatie;
- informatie over de opdracht en de uitvoering:
 - beoogd resultaat
 - beschikbaar materiaal, gereedschap, andere hulpmiddelen en hulpbronnen
 - wijze van aanpak (opdracht doornemen, voorbereiden en plannen, uitvoeren, controleren)
 - de rol van beoordelaar (observeren, vragen stellen en beoordelen)
 - momenten waarop de beoordelaar in elk geval vragen zal stellen (na de voorbereiding en na de uitvoering)
 - vragen stellen door de kandidaat, (waarover wel - niet)
- tijdens de instructie wordt gecheckt of de informatie correct door de kandidaat is begrepen;
- de mondelinge instructie is ook bedoeld om een ontspannen sfeer te scheppen, waarin een kandidaat durft te presteren en dus ook vragen durft te stellen. Uiteindelijk gaat het erom vast te leggen wat iemand kan en kan bereiken;
- de mondelinge instructie neemt \pm 15 minuten in beslag;

- bij de mondelinge instructie mag er niet van worden uitgegaan, dat de kandidaat door de schriftelijke instructie al voldoende op de hoogte zal zijn.

4. Interviewleidraad planning

Voor het interview gericht op het beoordelen van het vermogen tot plannen van beroepsmatige handelingen, wordt gebruikt gemaakt van een criterialijst, respectievelijk een vragenlijst waarin de relevante criteria voor de betreffende deelkwalificatie zijn verwerkt. Het interview wordt afgenomen vòòrdat de kandidaat de opdracht gaat uitvoeren.

De criteria- of vragenlijst voldoet aan de volgende eisen:

- De vragen doen geen beroep op het correct gebruik van vaktermen, als dit niet strikt noodzakelijk is gezien de aard van de opdracht.
- De vragen betreffen:
 - a. Het samenvatten van de opdracht door de kandidaat: “Wat moet ik doen?”
 - b. Het benoemen van benodigde informatie, materialen, middelen, instrumenten, gereedschappen en andere hulpbronnen: “Wat heb ik nodig?”
 - c. Het beschrijven van de volgorde van handelingen, de werkprocedure: “Wat doe ik wanneer?”
 - d. De controle op de resultaten: “Hoe kan ik straks zien of het werk goed is gedaan?”
 - e. De in acht te nemen veiligheidseisen: “Hoe voorkom ik ongelukken?”
- De vragen zijn gesteld in termen van ‘wanneer’ en ‘hoe’. (“Waarom doe je eerst ... en dan ...” of: “Hoe voorkom je ..., zorg je ervoor dat ...” of “Wanneer ga je ..., kun je ... of moet je ...”).
- De vragen betreffen de meest centrale en cruciale aspecten van het voorbereiden, plannen en organiseren van de uitvoering.
- Bij de beoordeling is doorslaggevend of de kandidaat voldoende heeft kunnen toelichten:
 - 1 in welke volgorde hij of zij de activiteiten zal uitvoeren;
 - 2 waarom hij of zij deze volgorde heeft gekozen;
 - 3 welke informatie, materialen, gereedschappen en andere hulpmiddelen of hulpbronnen nodig zijn en
 - 4 waarom deze noodzakelijk zijn;

- 5 op welke wijze hij of zij kwaliteitscontrole op het resultaat zal uitvoeren;
- 6 waarom de door hem of haar genoemde punten voor kwaliteitscontrole zinvol zijn;
- 7 op welke wijze hij of zij de veiligheidsvoorschriften zal hanteren;
- 8 waarom juist deze voorschriften van belang zijn.

5. Observatiechecklist

Ten behoeve van het observeren en scoren van het beroepsmatig handelen wordt gebruik gemaakt van een checklist. Deze checklist voldoet aan de volgende eisen:

- In de checklist worden de belangrijkste observeerbare handelingen genoemd die een kandidaat in ieder geval moet verrichten, wil er sprake zijn van een voldoende resultaat.
- Per (deel)handeling moet de volgende vraag beantwoord kunnen worden: is de handeling uitgevoerd: ja - nee. Of: is de handeling goed uitgevoerd: ja - nee.
Er zijn, met andere woorden, slechts twee antwoorden mogelijk. Een bevestigend dan wel ontkennend antwoord.
- In de checklist is een operationalisatie gegeven van persoonskenmerken en algemene vaardigheden. Dat wil zeggen dat de algemene omschrijvingen van bijvoorbeeld zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, motivatie en nauwkeurigheid aan de specifieke praktijkopdracht worden gerelateerd (gecontextualiseerd).
- Tijdens de uitvoering mag de kandidaat om hulp vragen. (Van tevoren is duidelijk gemaakt waarover géén vragen gesteld mogen worden).
- De te observeren (deel)handelingen worden, waar logisch en mogelijk, in de checklist gerubriceerd in volgorde van uitvoering.
- In de observatiechecklist worden geen vragen opgenomen die de beoordelaar aan de kandidaat zou moeten stellen.
- De checklist bevat maximaal 30 items.
- Daar waar mogelijk wordt, als laatste onderdeel van de checklist, een aantal door de kandidaat uit te voeren controlehandelingen geformuleerd.

De handelingen die met de checklist worden gescoord, voldoen aan de volgende eisen:

- 1 Het zijn handelingen die noodzakelijk zijn om de opdracht met goed resultaat en veilig uit te voeren.

- 2 Het zijn handelingen die geobserveerd kunnen worden.
- 3 De opdracht, respectievelijk de handelingen, moet(en) leiden tot een van tevoren concreet omschreven resultaat. Dit resultaat moet controleerbaar zijn.

Het maximale aantal van 30 items gaat uit van twee vooronderstellingen:

- 1 Het gaat om de belangrijkste handelingen. De opbrengst van de checklist, in termen van betrouwbaarheid, validiteit en informatiegehalte, zal niet toenemen door een te grote mate van detaillering. Afhankelijk van het abstractieniveau, waarop de kwaliteit van het beroepsmatig handelen zich afspeelt, is verdergaande detaillering meer of minder zinvol. (Voor het beoordelen van managementkwaliteiten wordt zelfs gepleit voor een zogenoemde 'Overall Assessment Rating'. Een vrij globale beoordeling van een beperkt aantal kwaliteiten (± 6), echter wel door verschillende beoordelaars.)
- 2 De overzichtelijkheid van de verschillende items en dus de betrouwbaarheid van de scores, neemt af naarmate de checklist meer observatie-items bevat. De checklist wordt immers niet na, maar tijdens het uitvoeren van de opdracht ingevuld.

6. Checklist resultaatbeoordeling

Naast de beoordeling van een taak die door de kandidaat wordt uitgevoerd, kan het om verschillende redenen, wenselijk zijn alleen de resultaten van een al dan niet gesimuleerde activiteit te beoordelen. Die redenen zijn bijvoorbeeld: de uitvoering zou te veel observatietijd in beslag nemen, de activiteit valt niet te observeren, het is niet wenselijk uit het oogpunt van veiligheid of belang van leerlingen hen te betrekken in een bepaalde beoordelingsactiviteit

Daar waar niet het handelingsproces, maar het handelingsresultaat (het product) wordt beoordeeld, bestaat de checklist uit een aantal kwaliteitscriteria of vereiste productspecificaties. Ook in dit geval wordt een binair scoringsmodel gehanteerd.

7. Interviewleidraad reflectie

Het tweede interview is bedoeld om te achterhalen in welke mate de kandidaat inzicht heeft in het hoe en waarom van de gehanteerde werkmethode. De vragen zijn er tevens op gericht te onderzoeken of de kandidaat in staat is de gekozen methode en aanpak te vertalen naar andere situaties.

Zonder dat naar vaktheorie gevraagd wordt, verschaffen de vragen toch inzicht in het theoretische inzicht en de transitievaardigheden van een kandidaat.

Omdat de kandidaat de vaktheorie en de kennis van regels en procedures niet heeft verworven in het formele leertraject mag de kandidaat kennis en inzicht verwoorden met zijn of haar eigen begrippen en aan de concrete praktijk-situatie ontleende redeneringen.

Specifieke kwaliteitseisen voor de vragen die gesteld worden zijn:

- a. Begrijpelijkheid.
- b. Praktijknabijheid (praktijkgerichte vragen in plaats van feitelijke kennisvragen); éénduidigheid.
- c. Feitelijke juistheid.
- d. Per opdracht \pm 12 vragen.
- e. Minimaliseren van onderlinge afhankelijkheid van de vragen (van afhankelijkheid of contaminatie is bijvoorbeeld sprake als een vraag alleen goed te beantwoorden is, als de voorgaande vraag ook goed werd beantwoord of als een vraag verborgen aanwijzingen bevat voor een volgende vraag).
- f. Het aantal antwoordalternatieven in verhouding tot mogelijke alternatieven moet in relatie staan tot de werkelijke praktijksituatie en moet aan de kandidaat bekend gemaakt worden.
- g. De antwoordalternatieven moeten gelijkvormig zijn in de volgende opzichten: de lengte, de grammaticale opbouw en het niveau van algemeenheid.
- h. De vragenlijst doet geen beroep op feitenkennis, als dit voor het uitvoeren van de opdracht niet strikt noodzakelijk is.
- i. Het gaat om open vragen. De kandidaat antwoordt naar het hem of haar goed dunkt.
- j. De vragenlijst is per item voorzien van één of meerdere aspecten die in de beantwoording aan de orde moeten of kunnen komen.:

Bijvoorbeeld:

In de vragenlijst voor de EVK-toetsing van Leidster Kindercentra worden voor individuele en groepsgerichte activiteiten onder meer de volgende

onderdelen genoemd: voorlezen/vertellen/prentenboek, handvaardigheid, materialen en gereedschappen. Het onderdeel handvaardigheid bestaat uit items over de gebruikte materialen, techniek en gereedschappen, het gebruik van materialen voor een andere leeftijdsgroep, de specifieke aspecten betreffende het laten kennismaken van baby's met verschillende materialen.

Constructie van de interviewleidraad

Door uit de observatiechecklist keuzemomenten te destilleren, die een kandidaat tijdens de voorbereiding en de uitvoering van de opdracht moet maken en deze te herformuleren in wat, waarom, hoe en als ... wat zou je dan ... enz. kunnen de meest relevante vragen ontwikkeld worden.

Bijvoorbeeld:

Keuzemomenten	Vragen
— interpretatie/eigen uitleg van de opdracht	— wat moest je doen wat was er moeilijk/gemakkelijk aan de opdracht
— keuze van materialen en hulpmiddelen	— waarom koos je deze ...; had je ook ...
— planning	— waarom koos je deze volgorde
— uitvoering	— hoe en waarom
— bijsturing	— waaraan merkte je ...
— herstellen	— hoe had je dit ook ...
— controle	— hoe kun je weten dat ..., hoe vind je het resultaat van ...
— verbeteruggesties	— op welke manier kun je ...
— transformeren	— als je in plaats van ... nu eens ... had moeten doen, hoe had je het dan aangepakt

In de experimentele pilots zijn voor een aantal sectoren de interview-vragenlijsten, itemlijsten en observatiechecklists uitgewerkt, te weten:

- metaal - verspanende technieken
- welzijnssector - leidster kindercentra
- detailhandel - verkoopmedewerkster
- onderwijs - docent elektrotechniek BVE

De ervaringen met analyses van beoordelingsresultaten worden in hoofdstuk 7 beschreven.

De afname van het interview voldoet aan de volgende specifieke eisen:

- 1 De kandidaat wordt gevraagd in zijn of haar eigen woorden toe te lichten:
 - a wat hij of zij gedaan heeft in de voorbereiding, uitvoering en controle/evaluatie;
 - b waarom hij of zij voor deze aanpak gekozen heeft;
 - c waarom hij of zij juist deze materialen, gereedschappen, hulpmiddelen hanteerde;
 - d hoe hij of zij het resultaat van de opdracht beoordeelt;
 - e op welke wijze het resultaat beter had kunnen zijn of verbeterd kan worden;
 - f hoe hij of zij gehandeld zou hebben bij een wijziging in een bepaald concreet aspect van de opdracht (ander materiaal of gereedschap; reacties van een klant of patiënt; tempoverandering enz.).
- 2 De beoordelaar hanteert een interviewmethode waarin de volgende karakteristieken centraal staan:
 - a vragen om verdere toelichting en uitleg;
 - b samenvatten;
 - c concrete vragen en vragen naar concretisering;
 - d vragen naar overeenkomsten en verschillen;
 - e situatie-overstijgende vragen.

Bijlage 8.1 Samenvatting beroepsprofiel Leidster in de Kinderopvang



Het beroepsprofiel is in 1989 ontwikkeld door J.C.H. Stevense - bureau Transept in opdracht van het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW).

In het profiel wordt allereerst een aantal essenties beschreven van de beroepsuitoefening in de kinderopvang. Vervolgens wordt een 16-tal taakgebieden en taken benoemd. De taakuitvoering en de essenties van de beroepsuitoefening zijn vastgesteld in een valideringsconferentie 'Profiel Leidster in de Kinderopvang'. De deelnemers aan de conferentie waren met name afkomstig uit het werkveld (beroepsgroep en directies uit de kinderopvang). De ontwikkeling van het profiel werd begeleid door een begeleidingscommissie en door de Projectgroep Functieprofilering Jeugdwelzijnswerk. De begeleidingscommissie bestond vooral uit vertegenwoordigers van het werkveld en de beroepsgroep. De projectgroep bestond uit vertegenwoordigers van de beroepsgroep, werkgevers, beleidsorganisaties, onderzoeksinstituten, onderwijsinspectie en van de landelijke overheid.

De **essenties van de beroepsuitoefening** worden beschreven in:

- a. Een algemene doelbepaling: kinderopvang richt zich enerzijds op opvang en verzorging en anderzijds op aanvullende opvoeding.
- b. De positie van de leidster: de leidster maakt deel uit van de driehoeksrelatie ouder - kind - leidster.
- c. De grondhouding van de leidster: de essentie van de sociaal-agogische attitude van de leidster in de kinderopvang is: de bereidheid en het vermogen om het eigen gedrag in relatie tot de beroepsuitoefening kritisch te toetsen en zo nodig te veranderen. Tot de grondhouding behoort dat de leidster in de kinderopvang werkt vanuit een eigen levensbeschouwelijke opvatting, dat zij streeft naar het aangaan van een vertrouwensrelatie met kind en ouder, dat zij in haar beroepsuitoefening kan afzien van de bevrediging van eigen emotionele en fysieke behoeften (afstandelijke betrokkenheid) en dat zij wezenlijk geïnteresseerd is in de kinderen waarmee zij werkt.

- d. Planmatige aanpak: er bestaat een voorspelbare en te systematiseren samenhang tussen de uit te voeren taken. Hierin zijn de volgende fasen te onderscheiden: verzamelen van informatie, peilen van verwachtingen, ontwerpen van een doelgericht actieplan, uitvoeren van dat plan, vertalen van evaluatiegegevens in een nieuw actieplan.
- e. Het routinematige karakter: tijd en regelmaat zijn sterk structurerende principes in de kinderopvang. Daarbij is een en ander afhankelijk van de leeftijd van de kinderen.
- f. Teamgebondenheid: het teamfunctioneren is een voorwaarde bij de beroepsuitoefening. Het team is het vaste referentiepunt, waar wordt overlegd en wordt afgestemd.

De taakuitvoering wordt beschreven aan de hand van een **drietal taaksectoren** die op hun beurt weer zijn onderscheiden naar een **16-tal taakgebieden**.

Taaksectoren:

Taakgebieden:

- | | |
|---|--|
| 1. Verzorging | A. lichamelijke verzorging
B. voeding
C. individuele ontwikkeling van het kind
D. gezondheid en preventie |
| 2. Pedagogische begeleiding | E. groepsbegeleiding
F. observatie en verwijzing
G. ouderparticipatie
H. oudercontacten
I. onderwijsbegeleiding |
| 3. Functioneren binnen of vanuit een professionele arbeidsorganisatie | J. instellingsbeleid
K. financiën
L. accommodatiebeheer
M. bureau-activiteiten
N. teamsamenwerking
O. begeleiding van stagiaires en vrijwilligers
P. deskundigheidsbevordering |

Binnen elk taakgebied wordt een aantal taken onderscheiden. Ter illustratie is onderstaand een tweetal taakgebieden weergegeven.

Voorbeeld

Het taakgebied A 'lichamelijke verzorging' dat deel uitmaakt van de taaksector 'Verzorging' bestaat uit de volgende taken:

- A1 verschoont baby's en peuters
- A2 verzorgt de baby's en peuters uiterlijk
- A3 helpt peuters bij het zindelijk worden
- A4 zorgt voor rust- en slaaperioden van kinderen
- A5 beheert het wasgoed van de kinderen
- A6 stimuleert peuters en schoolgaande kinderen zichzelf te verzorgen

Voorbeeld

Het taakgebied I 'onderwijsbegeleiding' dat deel uitmaakt van de taaksector 'Pedagogische begeleiding' bestaat uit de volgende taken:

- I1 begeleidt kinderen bij het naar school gaan
- I2 begeleidt de overgang van peuterspeelzaal naar basisschool
- I3 onderhoudt contacten met leerkrachten
- I4 geeft huiswerkbegeleiding
- I5 werkt samen met instellingen voor onderwijs

Op basis van bovenstaande taakgebieden en taken, c.q. takenlijsten formuleerde de OVDB de eindtermen voor de opleiding Leidster Kindercentra.

Aan de hand van deze eindtermen werden vervolgens de opdrachten en de beoordelingscriteria voor de vragenlijsten en observatiechecklists ontwikkeld.

Bijlage 8.2 Voorbeeld praktijkopdracht en observatielijst

Beoordelaarsversie

PRAKTIJKOPDRACHT EVK voor opleiding tot LEIDSTER KINDERCENTRA (M/V)

MODUUL 2, kalenderjaar 1996

Werkveld: Peuterspeelzaal

De instructie voor de kandidaat voor het uitvoeren van de praktijkopdracht EVK

Voer de volgende activiteiten rond de lichamelijke verzorging van de peuter uit gedurende een dagdeel (morgen/middag):

- A. kinderen verschonen
- B. kinderen helpen bij het naar de wc/het potje gaan
- C. zorgen voor eten en drinken
- D. zorg hebben voor kleding
- E. handelen bij kleine ongevallen en voorkomen van besmetting
- F. voorkomen van onveilige situaties
- G. samenwerken met collega's

Voor de uitvoering is het belangrijk dat je gebruik maakt van de planning die je hebt gemaakt voor het voorbereidingsgesprek.

De keuzen van hoe en waarom je gaat werken aan een taak, moet je nu laten zien in je handelen.

Bestudeer daarom nog eens goed je antwoorden op de vragen die je voor het voorbereidingsgesprek hebt bedacht.

Voer de opdracht uit zoals je hem hebt voorbereid. Ga van tevoren na of alle hulpmiddelen aanwezig zijn.

Observatie van de praktijkuitvoering

De praktijkopleider gaat met behulp van de observatielijst je praktijkuitvoering beoordelen. Je wordt met name beoordeeld op aandachtspunten, die bij de activiteiten in de opdracht vermeld staan (zie ook de instructie van het voorbereidingsgesprek).

Alleen als de praktijkuitvoering met een voldoende gewaardeerd is, mag je deelnemen aan het eindgesprek met twee externe beoordelaars.

Instructie voor beoordelaars voor het beoordelen van de praktijkopdracht EVK

De uitvoering van de praktijkopdracht beoordeelt u aan de hand van de onderstaande observatielijst.

De leerling dient een aantal taken op een ochtend uit te voeren. Voor elke taak is een aantal handelingen onderscheiden.

Elke handeling scoort u met waardering:

ja	=	handeling voldoende uitgevoerd
nee	=	handeling niet voldoende uitgevoerd
niet van toepassing (n.v.t.)	=	handeling kan gezien de situatie niet uitgevoerd worden

De categorie n.v.t. is erg belangrijk. In sommige situaties (kan zijn het moment van de dag of het type werkplek) kunnen een bepaalde taak en daarvoor benodigde handelingen niet uitgevoerd worden. Deze zijn door de beoordelaar dan ook niet te beoordelen.

Alle taken (handelingen) die niet uitgevoerd kunnen worden, waardeert u met de score: n.v.t.

Vaststellen van de eindbeoordeling van de praktijkuitvoering

U observeert de uitvoering van alle taken van de opdracht. Tijdens de opdracht heeft u elke handeling op de observatielijst beoordeeld met een score.

Als u alle handelingen gescoord hebt, vult u het scoreblad in.

Observatielijst voor de beoordeling van de praktijkopdracht EVK

Observatie-items	ja	nee	n.v.t.
A. Kinderen verschonen			
- hulpmiddelen zijn aanwezig			
- maakt contact met het kind			
- stimuleert de zelfstandigheid van het kind (laat kind meehelpen)			
- houdt overzicht over de groep/treedt op indien nodig			
- let op hygiëne (denk aan: wast eigen handen, maakt aankleedtafel schoon, ruimt alles op)			
- let op veiligheid (laat kind niet alleen)			
- let op eigen lichaamshouding			
B. Kinderen helpen bij het naar de wc/het potje gaan			
- de hulpmiddelen zijn aanwezig (wc-papier, water, zeep)			
- maakt contact met het kind			
- zelfstandigheid van het kind wordt gestimuleerd (meehelpen)			
- let op hygiëne (denk aan: voorkomt overheen-plassen, reinigt billen, spoelt de wc door, handen wassen)			
- let op veiligheid			
- let op eigen lichaamshouding			
C. Zorg voor eten en drinken			
- bereidt de kinderen voor op de activiteit (liedjes zingen, stoeltjes klaarzetten)			
- houdt rekening met wensen/gewoonten van het kind (let op eettempo, diëten, andere gebruiken)			
- let op hygiëne (handen wassen, tafel schoonmaken, opruimen)			
- let op eigen lichaamshouding			
D. Zorg voor de kleding			
- maakt contact met het kind			
- stimuleert de zelfstandigheid van het kind			
- let op hygiëne (maakt kleding schoon)			
- let op veiligheid (losse veters, losse kleding)			
- let op eigen lichaamshouding			
E. Handelen bij kleine ongevallen en voorkomen van besmetting			
- er is contact met het kind			
- betreft het kind erbij (vertelt wat ze gaat doen)			
- stimuleert de zelfstandigheid			
- let op hygiëne (handen wassen)			
- let op eigen lichaamshouding			
F. Voorkomen van onveilige situaties			
- let op veiligheid (schoonmaakmiddelen, speelgoed)			
G. Samenwerking met collega's			
- er is contact met collega's (afspraken maken, om hulp vragen, bijzonderheden vertellen)			

Naam leerling:

Naam beoordelaar:

Scoreblad voor de praktijkuitvoering EVK

Moduul:

2

peuterspeelzaal

Score Aantal van een score

ja

nee

n.v.t.

Tel vervolgens op:

het aantal ja:

het aantal n.v.t.:

Totaalscore: (= aantal ja + aantal n.v.t.)

Cesuur-richtlijn

Er moet aan twee criteria voldaan worden:

1 Het aantal n.v.t.'s is lager dan negen stuks.

Komt het aantal n.v.t.'s tien of meer keer voor, dan dient de praktijkuitvoering opnieuw gedaan te worden (op een geschikter moment of in een geschiktere situatie).

2. Ligt de totaalscore tussen 22 en 31 punten, dan is de praktijkuitvoering voldoende.

Ligt de totaalscore tussen 0 en 21 punten, dan is de praktijkuitvoering onvoldoende.

Bijlage 8.3 Voorbeeld vragenlijst planning

Beoordelaarsversie

VOORBEREIDINGSGESPREK EVK voor de opleiding tot LEIDSTER KINDERCENTRA (M/V)

MODUUL 2, kalenderjaar 1996

Werkveld: Peuterspeelzaal

Instructie voor leerlingen voor voorbereidingsgesprek EVK

Over een aantal dagen voer jij een opdracht in de praktijk uit.

Voordat je deze opdracht uitvoert, moet je eerst een planning maken. Deze planning maak je aan de hand van de vragen die in de instructie hieronder staan.

Je maakt keuzen en kunt redenen aangeven, waarom je in de praktijk een taak op een bepaalde manier gaat uitvoeren.

Als je klaar bent met deze voorbereiding van de praktijkopdracht, dan volgt het voorbereidingsgesprek met de praktijkbeoordelaar. Deze vraagt jou naar je voorbereiding van de praktijkopdracht.

De praktijkbegeleider beoordeelt je antwoorden op de vragen zoals die hieronder beschreven staan.

Voor het antwoord op een vraag kun je als waardering het cijfer 1, 2 of 3 krijgen.

Daarbij is de betekenis van het cijfer:

1. = onvoldoende
2. = net niet onvoldoende; net niet voldoende
3. = voldoende

Je moet een voldoende halen voor dit voorbereidingsgesprek. Alleen bij een voldoende mag je doorgaan naar onderdeel 2 van de EVK-procedure: de uitvoering van de praktijkopdracht.

Vorbereiding: waarop?

Bereid je voor op de uitvoering van de volgende activiteiten rond de lichamelijke verzorging van een peuter:

- A. kinderen verschonen
- B. kinderen helpen bij het naar de wc/het potje gaan
- C. zorgen voor het eten en drinken
- D. zorg hebben voor de kleding
- E. handelen bij kleine ongevallen
- F. voorkomen van besmetting
- G. voorkomen van onveilige situaties
- H. samenwerken met collega's

Beoordelingsformulier voor het beoordelen van het voorbereidingsgesprek EVK moduul 2 (peuterspeelzaal)

Naam leerling:

Naam beoordelaar:

Onderwerp	Vragen	Omcirkel de score		
A. Kinderen verschonen	Wanneer ben je van plan de luiers te gaan verschonen?	1	2	3
	— op vastgestelde tijden			
	— wanneer het kind een vieze luier heeft			
	Hoe ziet jouw werkwijze eruit bij het verschonen van luiers (van begin tot eind)?	1	2	3
	— eerst alles klaar zetten			
	— kind benaderen			
	— opruimen - reinigen			
	— handen wassen			
	Hoe ben je van plan rekening te houden met de hygiëne tijdens het verschonen van luiers?	1	2	3
	— voor ieder kind een schone washand/handdoek			
	— luier met natte kant naar binnen dichtvouwen			
	— vuile luiers/kleding direct opruimen			
	— aankleedtafel reinigen			
	— handen wassen			
	Waarmee kan het kind jou helpen tijdens het verschonen?	1	2	3
	— samen luier halen			
	— kind broek naar beneden laten doen			
	— kind trui of blouse laten vasthouden			

Naam leerling:

Naam beoordelaar:

Onderwerp	Vragen	Omcirkel de score		
B. Kinderen helpen bij het naar de wc gaan	Hoe houd je rekening met de wensen/behoefte van het kind bij het zindelijk worden, wanneer... (zie hieronder)?	1	2	3
	— kind wil niet verschoond worden			
	— huilen, bang zijn			
	— wil niet dat anderen kijken			
	— durft niet alleen in de wc te blijven			
	— andere kinderen lachen om het kind, omdat het in de broek heeft geplast			
	Wanneer help je de kinderen naar de wc/het potje te gaan?			
	— op vastgestelde tijden			
	— wanneer kinderen het zelf aangeven			
	— door zelf te vragen aan het kind			
	Hoe ben je van plan rekening te houden met de hygiëne tijdens het plassen op het potje?	1	2	3
	— dat het kind goed naar beneden zit			
	— dat kinderen zo zitten dat ze niet over de rand van de pot plassen			
	— wanneer naast de pot geplast is, dit direct schoon maken			
	— zorgen voor schone handdoeken			
	Hoe voorkom je ongelukken bij het zindelijk worden?	1	2	3
	— kinderen niet laten lopen met broek naar beneden			
	— wanneer veel kinderen willen plassen, gaan ze duwen, kinderen kunnen dan vallen			
	— kind krijgt vinger tussen de deur of wc-bril			
	— kind niet alleen op commode laten liggen			
	Hoe voorkom je dat je zelf rugklachten krijgt?	1	2	3
	— door steeds door de knieën te zakken, niet overbodig te tillen			

Naam leerling:

Naam beoordelaar:

Onderwerp	Vragen	Omcirkel de score		
C. Zorgen voor eten en drinken	Hoe zorg je ervoor dat kinderen rustig kunnen eten en drinken? — gezamenlijk eten en drinken — geen speelgoed in directe omgeving — gezellig praten met de kinderen	1	2	3
	Hoe voorkom je ongelukken bij de voorbereiding en uitvoering van eten en drinken? — elektrische apparaten zo plaatsen dat kinderen er niet bij kunnen — schilmesjes buiten bereik van kinderen houden — kinderen niet laten lopen tijdens eten of drinken — temperatuur niet te warm, zodat ze zich kunnen branden	1	2	3
	Hoe ben je van plan rekening te houden met hygiëne tijdens het eten en drinken? — handen wassen — werktafel en eettafel schoonmaken — kinderen die knoeien een schort, slab of doek voordoen — na het eten gezicht en handen schoonmaken — na het eten opruimen en schoonmaken	1	2	3
D. Zorg voor de kleding	Hoe kun je bij peuters zorgdragen voor de kleding? — letten op kleding en knoeien schoonmaken — zorgen dat kleding goed zit (geen blote rug)	1	2	3
	Hoe wil je kinderen stimuleren zelf zorg voor hun kleding te dragen? — zelf kleding laten vastmaken — stimuleren tot zelf doen	1	2	3
	Hoe let jij op veiligheid bij kleding/schoeisel? — zorgen dat koordjes vastzitten — geen losse veters	1	2	3

Naam leerling:

Naam beoordelaar:

Onderwerp	Vragen	Omcirkel de score		
E. Handelen bij kleine ongevallen/ EHBO	Waar kan je de EHBO-trommel vinden?	1	2	3
	Wanneer een kind valt wat doe je dan? — vragen of het pijn heeft — kind troosten — bij een bult koud washandje erop leggen — gezicht wassen zodat tranen weg zijn	1	2	3
	Wanneer een kind een ongelukje heeft, op welke manier let je dan op je eigen veiligheid? — rustig blijven, wanneer je gaat rennen kan je vallen — bij bloedende wonden eerst plastic handschoenen aantrekken voordat je de wond behandelt — handen goed wassen na de behandeling	1	2	3
F. Voorkomen van besmetting	Hoe voorkom je uitbreiding van ziekten in de speelzaal? — bij kinderen die ziek worden naar huis bellen, zodat ze naar huis kunnen gaan — bij verkoudheid letten op vieze neuzen — kinderen leren hoesten met hand voor de mond — zorgen dat kinderen het niet te warm/koud hebben — bij hoofdluis niet over de bol aaien — kinderen niet laten eten/drinken met elkaars bestek/beker — fopspenen alleen geven aan het kind van wie die is — gebruik steeds schone washandjes, handdoeken, zakdoeken	1	2	3
G. Voorkomen van onveilige situaties	Hoe kan je gevaarlijke situaties voorkomen? — speelgoed van de grond ruimen — kinderen niet laten klimmen op tafels en dergelijke — schoonmaakmiddelen buiten bereik plaatsen — veters van schoenen vastmaken — giftige planten vermijden — loshangende haren (vooral bij meisjes) voor de ogen weghalen en vastmaken — wanneer de vloer glad is, schoenen aan laten houden	1	2	3

Bijlage 8.4 Voorbeeld vragenlijst reflectie

Vragenlijst 2 Interculturele activiteiten

**Moduul 8
AiR EVK**

Cultuur

Introductie: laat de kandidaat over andere culturen in haar instelling vertellen.

Koppel hieraan vragen over:

- normen
- waarden
- gedragsregels
- cultuurkenmerken die tot uiting komen in verschillende opvattingen over opvoeding
- cultuurkenmerken die tot uiting komen in de opvoeding in de instelling
- socialisatie

Criteria:	0	1	2	3
1. De kandidaat kan met eigen woorden aangeven wat zij verstaat onder cultuur.				
2. De kandidaat kan met eigen woorden aangeven wat zij verstaat onder normen.				
3. De kandidaat kan met eigen woorden aangeven wat zij verstaat onder gedragsregels.				
4. De kandidaat kan aangeven welke cultuurkenmerken in de opvoeding in de eigen instelling merkbaar zijn.				
5. De kandidaat kan aangeven hoe ze omgaat met lichaamstaal uit verschillende culturen.				
6. De kandidaat kan in haar eigen woorden aangeven wat socialisatie is.				

INSTRUCTIE: 0 = WEET BIJNA NIETS, 1 = ONVOLDOENDE,
2 = VOLDOENDE, 3 = WEET BIJNA ALLES

Begeleiding van kinderen

Introductie: laat de kandidaat vanuit de praktijk vertellen hoe zij omgaat met kinderen uit verschillende culturen.

Koppel hieraan vragen over:

- lichamelijke verzorging
- kleding
- voeding
- feesten
- opvoedkundige gewoonten en opvattingen
- onderlinge acceptatie
- onderlinge waardering

Transfer: laat de kandidaat aangeven op welke manier zij denkt dat kinderen onderling elkaar kunnen accepteren/waarderen bij peutergroep, kleutergroep en schoolkinderen.

Criteria:	0	1	2	3
7. De kandidaat kan aangeven op welke verschillende manieren zij kinderen lichamenlijk verzorgt, rekening houdend met de culturele achtergrond.				
8. De kandidaat kan verschillende manieren aangeven hoe zij kinderen begeleidt tijdens het spelen, rekening houdend met de culturele achtergrond.				
9. De kandidaat kan aangeven op welke manier zij een peutergroep begeleidt in het accepteren/waarderen van elkaar.				
10. De kandidaat kan aangeven op welke manier zij een kleutergroep begeleidt in het accepteren/waarderen van elkaar.				
11. De kandidaat kan aangeven op welke manier zij schoolkinderen begeleidt in het accepteren/waarderen van elkaar.				

Materialen en activiteiten

Introductie: laat de kandidaat vertellen op welke manier zij kan komen aan interculturele materialen en activiteiten.

Koppel hieraan vragen over:

- informatiebronnen/instellingen
- tijdschriften
- intercultureel speelmateriaal
- interculturele activiteiten

Transfer: laat de kandidaat vertellen welke interculturele activiteiten zij kan aanbieden aan peuters, kleuters en schoolkinderen.

Criteria:	0	1	2	3
12. De kandidaat kan informatiebronnen/instellingen benoemen, de kandidaat kan tijdschriften benoemen.				
13. De kandidaat kan intercultureel speelmateriaal benoemen.				
14. De kandidaat kan een interculturele activiteit aanbieden aan peuters.				
15. De kandidaat kan een interculturele activiteit aanbieden aan kleuters.				
16. De kandidaat kan een interculturele activiteit aanbieden aan schoolkinderen.				

Beleid

Introductie: laat de kandidaat vertellen over het intercultureel beleid binnen de instelling.

Koppel hieraan vragen over:

- kinderen
- ouders
- personeel
- bestuur/oudercommissie/werkgroep
- inrichting

Criteria:	0	1	2	3
17. De kandidaat kan voorbeelden geven van intercultureel beleid ten opzichte van kinderen.				
18. De kandidaat kan voorbeelden geven van intercultureel beleid ten opzichte van ouders.				
19. De kandidaat kan het belang aangeven van een intercultureel beleid ten opzichte van de personeelssamenstelling.				
20. De kandidaat kan het belang aangeven van een intercultureel beleid ten opzichte van bestuur/oudercommissie/werkgroep.				
21. De kandidaat kan aangeven hoe de inrichting mede een uitdrukking kan zijn van een intercultureel beleid.				

Intercultureel werken als leidster

Introductie: laat de kandidaat vertellen wat zij verstaat onder intercultureel werken.

Koppel hieraan vragen over:

- werken met kinderen
- werken met ouders
- werken met collega's en instanties
- ideeën over organisatie en beleid

Criteria:	0	1	2	3
22. De kandidaat kan aangeven wat zij verstaat onder intercultureel werken met kinderen.				
23. De kandidaat kan aangeven wat zij verstaat onder intercultureel werken met ouders.				
24. De kandidaat kan aangeven wat zij verstaat onder intercultureel werken met collega's.				
25. De kandidaat kan aangeven wat zij verstaat onder intercultureel werken met instanties.				
26. De kandidaat kan aangeven welke ideeën zij heeft met betrekking tot de organisatie en het beleid.				

Beoordeling

Iedere beoordelaar telt het aantal punten op.

Beoordelaar A. totaal: punten

Beoordelaar B. totaal: punten +

..... punten

Waardering:

Voldoende = 76 punten of meer

Onvoldoende = minder dan 76 punten

Bijlage 8.5 Beoordelings- en opleidingsresultaten pilots '95 en '96

	Resultaten EVK-procedure (+ = vrijstelling; - = EVK-beoordeling negatief)											Resultaten leertraject behaalde cijfers per module (theorietoets)											direct na afstuderen vaste baan als LKC	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		afgestu- deerd
1e ronde groep '95-'96																								
1 (a)	+	+	+	+	+	+	+		+										8		8	9	6-'96	ja
2 (b)		+			-	-		-				7	7	8		8	8	8	5/6	7	8	6-'96	ja	
3 (c)		+			+	-						7	4/5/5	7		6	7	8	4/6	6	5/6	2-'97	nee	
4		+			-		+				+	8	7	8		8		8	7		8		ja	
5 (d)	-	+	-		+	+		-																
6		+			+		+				-	9	9	8		8		8	7	9	8	6-'96	ja	
7		+			+		-					5/7	6	7		7	9	8	8	7	6	6-'96	ja	
8		+	+	+		+	+							8			10	7	8	9	9	6-'96	ja	
9		+			+	+		+				7	7	7				9		8	9	7	6-'96	ja
10 (e)		+				+																		
11 (b)		+	+		+	+	+	+						5/8					8	6	7	9	6-'96	ja
12 (b)		+			+				-			6	6	7		7	9	8	5/6	7	7	9-'96	ja	
13 (f)	-	+	+	+	+	+	+																	
14 (g)		+	+		+		+				+	+	8		7				7				ja	
15		+			+							8	6	7		9	9	8	6	9	8	6-'96	ja	
16 (b)		+			+							8	5/8	7		6	7	8	7	8	7	6-'96	ja	
2e ronde groep '96-'97 (stand van zaken september 1997)																								
17		+			+	+		+				7	8	7		7		7	8	4/8	7-'96	ja		
18		+			+	-	+				+	7	7	7		8		7	8	7		7-'96	ja	
19		+			+	+					+	7	8	8		8	7	9	7			7-'96	ja	
20		+		-		+	+				+	8	7	8	7			8	8	7	4/8	7-'96	ja	
21		+			+							8	9	9		8	7				7		nee	
22		+			+	+	+		+	+		8	9			8			9	5/6		7-'96	ja	
23		+			-	-	-					6	9	6	7	7	7	7	7	7	5/7	7-'96	ja	
24		+	+	+	+	+	+	+			+	+						7	8			7-'96	nee	
25		+			+	+	+					8	9	8				8	7	8	4/8	7-'96	ja	
26		+	+		+	-	+					8		9		8		8	8	8	6	7-'96	ja	
27		+			+	+	+				+	+	9	9	8				9	8		7-'96	ja	
28		+		+	+	+	+	+			+	8	9					8	8	7		7-'96	ja	
29		+			+	+	+				+	8	8	8				8	8	8		7-'96	ja	
30		+			+	+						6	9	7			8	8	8	8	5/8	7-'96	ja	
31		+			+	-	-				-	7	9	7		7	7	7	8	7	5/8	7-'96	?	
32		+			-							7	6	7		8	6	7	8	8	6	7-'96	ja	
33		+			+	+	+				+	8	9	8				8	8	7		7-'96	ja	
34 (h)							+											8	8	7	7	7-'96	ja	
35		+	+			+					+		7	7		8	6		8	7		7-'96	ja	
36		+			+	+						8	8	7			6	7	8	7	5/8	7-'96	ja	
37		+	+		+	+	+		+				10			7		7	6	7		7-'96	nee	
38		+			+	+	+	+			+	7	10	8					8	8		7-'96	nee	
39 (h)													9				7	7	8	9	6	7-'96	nee	
40 (h)													7					7	8	7		9-'96	ja	
41		+	+	+	+	+	+	+			+							8		8	6	9-'96	ja	
42		+	+		+	+	+				+	+	8		7				7	9		9-'96	ja	

Toelichting bij het schema:

- 1) In het schema zijn de resultaten van 42 studenten vermeld. In de tekst worden ook andere aantallen kandidaten vermeld. Het verschil heeft te maken met tussentijdse instroom van EVK-kandidaten. Deze laatsten zijn niet meegenomen in de analyse van de beoordelingsprocedure. De analyse is gebaseerd op 42 kandidaten.
- 2) Daar waar onder de cijfers per module in één cel meerdere cijfers zijn vermeld heeft de kandidaat hertentamens moeten doen. Het laatste cijfer is het uiteindelijk behaalde cijfer.
 - (a) De kandidaat behaalde drie (modulen 3, 7 en 9) vrijstellingen via de EVK-procedures. Voor de andere vijf gold vrijstelling op basis van een LOI-opleiding.
 - (b) Kandidaat haalde de module 9 na herkansing.
 - (c) Kandidaat haalde de modules 9 en 11 in de herkansing. Module 3 werd na drie tentamens nog niet gehaald. Via de extraneus-toetsing (in feite een vierde kans) werd module 3 alsnog gehaald. De kandidaat heeft geen reguliere baan, wel een Melkert-baan.
 - (d) Kandidaat is niet aan de opleiding begonnen door oorzaken in de privésfeer.
 - (e) Kandidaat is na drie maanden gestopt met de opleiding.
 - (f) Kandidaat is de opleiding niet gestart door verhuizing.
 - (g) Door ziekte is de kandidaat tijdelijk gestopt met de opleiding. In september 1996 herstart en ondertussen drie modules gehaald.
 - (h) Kandidaat volgde voor de modules 1 t/m 6 al een erkende opleiding (LOI/NTI).

Bijlage 8.6 Overzicht van de 59 taakprofielen leraar voortgezet onderwijs

- Taakprofiel 1. Betrokken zijn op de samenleving
- Taakprofiel 2. Hogere cognitieve vaardigheden ontwikkelen
- Taakprofiel 3. Bewust een werkconcept ontwikkelen en ermee omgaan
- Taakprofiel 4. Waarden- en identiteitsbewust handelen
- Taakprofiel 5. Communiceren
- Taakprofiel 6. Eigen deskundigheid voortdurend ontwikkelen
- Taakprofiel 7. Samenwerken in beroepsverbanden
- Taakprofiel 8. Participeren in organisatieontwikkeling
- Taakprofiel 9. Participeren in werkoverleg
- Taakprofiel 10. Begeleiden van aspirant-leraren
- Taakprofiel 11. Collegiale ondersteuning geven en accepteren
- Taakprofiel 12. Relatie opvoeding, vorming en onderwijs onderkennen
- Taakprofiel 13. (Ped)agogische verantwoordelijkheid gestalte geven
- Taakprofiel 14. (Ped)agogisch klimaat scheppen
- Taakprofiel 15. Omgaan met sociaal-culturele verschillen
- Taakprofiel 16. Toeleiden tot of uitoefenen van (sociaal)-(ped)agogische zorg
- Taakprofiel 17. Ontwikkelen en ontwerpen van leerplannen en onderwijsarrangementen
- Taakprofiel 18. Doelen
- Taakprofiel 19. Leerinhouden selecteren
- Taakprofiel 20. Werkwijzen kiezen en begeleiden
- Taakprofiel 21. Functioneel groeperen
- Taakprofiel 22. Media kiezen en gebruiken
- Taakprofiel 23. Managen van de onderwijsactiviteiten
- Taakprofiel 24. Diagnostiseren en remediëren
- Taakprofiel 25. Evalueren van onderwijsprocessen en -resultaten
- Taakprofiel 26. Communiceren met ouders/verzorgers/(jong) volwassen cursisten
- Taakprofiel 27. Communiceren met andere betrokkenen en instanties over onderwijs-, leer- en werkprocessen
- Taakprofiel 28. Onderwijs voorbereiden op leerplanniveau
- Taakprofiel 29. Lessen voorbereiden
- Taakprofiel 30. Lessen uitvoeren
- Taakprofiel 31. Lessen evalueren
- Taakprofiel 32. Lesevaluatie terugkoppelen naar het leerplanniveau
- Taakprofiel 33. Voorbereiden en hanteren van opleidingsprogramma's *)

- Taakprofiel 34. Ontwikkelen en plannen van leergangen en werkplannen *)
- Taakprofiel 35. Voorbereiden van lessen *)
- Taakprofiel 36. Realiseren van onderwijsleersituaties *)
- Taakprofiel 37. Omgaan met individuele verschillen *)
- Taakprofiel 38. Beoordelen van cursisten *)
- Taakprofiel 39. Evalueren van het opleidingsaanbod *)
- Taakprofiel 40. Het eigen niveau onderhouden in een vak- of vormingsgebied of een beroepsdomein *)
- Taakprofiel 41. Contacten onderhouden met bronnen van nieuwe kennis en innovatie *)
- Taakprofiel 42. Voorbereiden van praktijkleren/praktijk- of stageplaatsen *)
- Taakprofiel 43. Voorbereiden van praktikanten op het praktijkleren *)
- Taakprofiel 44. Begeleiden van praktikanten tijdens het praktijkleren *)
- Taakprofiel 45. Beoordelen van praktikanten *)
- Taakprofiel 46. Evalueren van praktijkleren/praktijk- of stageplaatsen *)
- Taakprofiel 47. Geven van instroombegeleiding
- Taakprofiel 48. Begeleiden van studie- en beroepskeuze
- Taakprofiel 49. Geven van begeleiding gericht op persoonlijke ontwikkeling
- Taakprofiel 50. Uitvoeren van taken op instellingsniveau
- Taakprofiel 51. Ontwikkelen van een opleidingskader
- Taakprofiel 52. Verzorgen van voorlichting en werving
- Taakprofiel 53. Acquireren van contractwerk
- Taakprofiel 54. Zich informeren over de regionale opleidings- en arbeidsmarkt *)
- Taakprofiel 55. Coördineren
- Taakprofiel 56. Beheren
- Taakprofiel 57. Roosteren
- Taakprofiel 58. Examineren
- Taakprofiel 59. Deelnemen aan commissies en werkgroepen

Alle taakprofielen zijn relevant voor docenten in de BVE-sector. De met een *) aangeduide profielen zijn specifiek toegespitst op de BVE-sector of hebben daarvoor extra relevantie.

Elk taakprofiel bestaat uit een omschrijving van het taakprofiel en van de taken van de leraar.

Bijlage 8.7 Voorbeelden taakprofielen en taken (19 en 35) leraar voortgezet onderwijs

- **taakprofiel 19** *Leerinhouden selecteren*
- **taakprofiel 35** *Vorbereiden van lessen*

Taakprofiel 19 Leerinhouden selecteren

Omschrijving taakprofiel

In nauwe samenhang met de doelbepaling kiest de leraar individueel of samen met collega's de leerinhouden voor zijn onderwijsarrangement. Hij stelt daartoe vast wat er voorhanden is over een bepaald thema en bekijkt de verschillende mogelijkheden op hun relevantie voor de gestelde doelen. Hij overweegt daarbij welke inhouden het meest krachtig zijn om de doelen te halen. Vervolgens beslist hij hoe omvangrijk het aanbod van leerinhouden kan worden, welke stof beslist behandeld moet worden en welke tot de keuzestof behoort. De eenmaal gekozen inhouden verdeelt de leraar vervolgens in aparte onderwerpen die hij in een bepaalde volgorde plaatst.

Taken van de leraar

De leraar

- gebruikt verschillende informatiebronnen waaraan hij inhouden voor zijn onderwijs kan ontlene; bijvoorbeeld: bestaande methoden of onderwijsleerpakketten, werkmateriaal zoals voorschriften en procedures uit het bedrijfsleven, bronnenboeken en vakpublicaties;
- selecteert de inhouden van zijn onderwijs volgens criteria als: de kritische weging van de achterliggende waarden, de beginsituatie, behoeften en leerverwachtingen van leerlingen en cursisten, de gestelde doelen, het exemplarische karakter van die inhouden voor het bredere stofgebied waaruit ze voortkomen, de multi-etnische herkenbaarheid en eventueel de actuele waarde ervan; bijvoorbeeld: door in zijn vaksectie een kijkwijzer te ontwerpen voor de keuze van een nieuwe methode, door in het opleidingsteam een overzicht van mogelijke inhouden op te stellen en dat overzicht voor te leggen aan een resonansgroep uit het bedrijfsleven of van oud-cursisten;
- ordent de inhouden op een wijze die past bij de doelstellingen en de kenmerken van leerlingen of cursisten, of past de bestaande ordening in het onderwijsleerpakket aan de beginsituatie en leerverwachtingen van zijn leerlingen of cursisten aan; bijvoorbeeld: door te ordenen in de vorm van concentrisch werken, thematisch onderwijs en projectonderwijs, lineair-synthetische oefening van vaardigheden, door de leerstof in kleine eenheden te verdelen.

Taakprofiel 35 Voorbereiden van lessen

Omschrijving taakprofiel

Leraren verzorgen een deel van de (beroeps)opleiding. Zij maken daarbij gebruik van methoden of onderwijsleerpakketten. Elke leraar heeft tot taak groepen cursisten de einddoelen van de (beroeps)opleiding te laten behalen in een reeks van lessen, waarin de methoden en onderwijsleerpakketten worden afgestemd op de mogelijkheden van de cursisten. Voor elke les ontwerpt een leraar een arrangement van de beschikbare middelen en draagt hij zorg voor het ter beschikking hebben van de middelen tijdens de les. De middelen kunnen bestaan uit instructiemiddelen, lesmateriaal, apparatuur en organisatiesystemen.

Taken van de leraar

De leraar

- bereidt zijn lessen voor op basis van het opleidingsprogramma, bijvoorbeeld door de taakprofielen 13 t/m 15 en 18 t/m 24 als grondslag te gebruiken;
- verzamelt of maakt zelf zonnodig het ondersteunende materiaal en creëert efficiënte, veilige en tot actief leren uitnodigende leeromgevingen; bijvoorbeeld: door foto's, dia's, videoprogramma's, artikelen, folders of gebruikshandleidingen te verzamelen, door lesbrieven, moduulhandleidingen, sheets, studiewijzers, werkopdrachten of modellen te maken, door in de werkplaats, het lokaal of de werkruimte de juiste opstelling van meubilair en/of apparatuur te kiezen en materialen klaar te leggen;
- ontwikkelt aanvullend lesmateriaal voor die cursisten die behoefte hebben aan extra ondersteuning of een extra uitdaging aankunnen;
- gaat na hoever elke cursist in het programma gevorderd is, stelt daarop (individuele) lesdoelen vast en regelt hoe hij de vorderingen bijhoudt in het licht van gemaakte leercontracten;
- stemt de eigen les af op lessen van collega's;
- formuleert huiswerkopdrachten en plant de introductie ervan;
- organiseert desgewenst extra voorzieningen, bijvoorbeeld door een gastspreker uit te nodigen, door een excursie te plannen.

Gekozen taakprofielen en eindtermen PTH t.b.v. beoordelingscriteria

Beroeps-taakprofielen VSLPC/ CIBB	Eindtermen PTH
<p>Algemene professionele taken: Taakprofielen 1 t/m 11</p> <p>Op onderwijs, opvoeding, vorming gerichte taken: Taakprofiel 12 t/m 27</p> <p>Onderwijs verzorgen in BVE: Taakprofiel 33 t/m 39</p> <p>Bijhouden ontwikkelingen in een vakvormingsgebied of beroepsdomein: Taakprofiel 40 en 41</p> <p>Plannen, aansturen en begeleiden van praktijkleren/praktijk- of stageplaats: Taakprofiel 42 t/m 47</p> <p>Plannen, aansturen en begeleiden van voorwaardelijke processen op leerlingniveau: Taakprofiel 47 t/m 49</p> <p>Ontwikkelen, organiseren, coördineren van voorwaardelijke processen op schoolniveau: Taakprofiel 50 t/m 54</p>	<p>Onderwijskunde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plannen, voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs en vormingsprocessen (inzicht/kennis) 2. Vertalen van opleidingsdoelstellingen in werkplannen en educatieve programma's (vaardigheid) 3. Gebruik van educatieve middelen en methodes (kennisvaardigheid) 4. Begeleiden van de lerende (inclusief beroepskeuze) (vaardigheid) 5. Inzicht en inlevingsvermogen in de leer- en belevingswereld van de lerende 6. Kennis van de onderwijsorganisatie 7. Kennis van de inrichting van het onderwijsstelsel 8. Omgang met de lerende, collega's en bij het beroepenveld betrokkenen (vaardigheid en houding) 9. Vaardigheid in en visie op leren en onderwijzen en vormgeving daarvan 10. Vaardigheid en visie in de vormgeving van de samenhang tussen onderwijs, opvoeding, arbeid, techniek en levensbeschouwing <p>Ethiek:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vaardigheid in het reflecteren op het leren leren 2. Bereid om op eigen functioneren te reflecteren 3. Kennis van en vaardigheid in het hanteren van (emancipatorische) keuzes en belangen, waarden en normen die eraan ten grondslag liggen 4. Bereid te reflecteren op functie en relevantie van eigen vakgebied 5. Vaardigheid tot integreren van de opleidingscomponenten 6. Uitdrukkingsvaardigheid 7. Bereidwilligheid tot verdere studie

Bijlage 8.8 Voorbeeld observatiechecklist docent Elektrotechniek

Beoordelingsinstrument voor het certificeren van informeel verworven pedagogisch-didactische en onderwijskundige kwalificaties voor het beroep van docent elektrotechniek in het secundair onderwijs

Observatiechecklist

Titel deelkwalificatie	: uitvoeren van een praktijkles	Niveau kwalificatiestructuur	: 5
Handelingsvolgorde	: lesuitvoering	Beoordelingsduur	: 2 uur
Beoordelingsaspecten	: uitvoeringsvaardigheden	Beoordelaars	: 2
Beoordelingsvorm	: observatiechecklist	Conclusie (totaal-score)	:
naam kandidaat:	naam beoordelaar:	locatie:	

criteria/vragen	handelingen			taak- profiel	opmerking
	wel	niet	n.v.t.		
Introductiefase					
1. De kandidaat introduceert de les met een aansprekende, motiverende lesopening. Voorbeelden: originele relaties met het dagelijkse leven, de beroepspraktijk, de cultuur van de groep, school, omgeving, de actualiteit enz.				36	
2. De kandidaat bespreekt met de leerlingen het doel van de les.				18, 36	
3. De kandidaat bespreekt met de leerlingen het belang van de lesstof voor de praktijk.				18, 36	
4. De kandidaat legt uit waarom de les op een bepaalde manier gaat verlopen.				36, 23	
5. De kandidaat vraagt de leerlingen te reageren op de voorgestelde werkwijze.				20, 36	
6. De kandidaat geeft de relatie aan tussen de les en het programma dat de leerlingen op school volgen.				36	
7. De kandidaat bespreekt met de leerlingen wat er van hen wordt verwacht tijdens de verschillende lesfasen.				20, 36	
8. De kandidaat gaat na welke kennis en ervaring de leerlingen al hebben over het onderwerp.				36	
9. De kandidaat legt het belang uit van veiligheid tijdens de verschillende lesfasen.				22, 36	

criteria/vragen	handelingen			taak- profiel	opmerking
	wel	niet	n.v.t.		
Uitvoeringsfase					
De leerstof					
10. De kandidaat maakt bij zijn uitleg op begrijpelijke wijze onderscheid in hoofd- en bijzaken.				23, 36	
11. De kandidaat maakt bij de aanbieding van de leerstof een doelmatig gebruik van het practicum/demonstratie.				22, 36	
12. De kandidaat varieert in het gebruik van didactische werkvormen (min. 3).				22, 23, 36	
13. De kandidaat gebruikt het practicum op een doelmatige manier.				36	
14. De kandidaat houdt bij het lesgeven rekening met verschillen tussen leerlingen (tempo, leergedrag, taalbegrip enz.).				21, 36, 37	
15. De kandidaat laat leerlingen voorbeelden bij de leerstof bedenken.				36	
16. De kandidaat laat zien hoe ze nieuw verworven kennis in de praktijk kunnen toepassen.				36	
17. De kandidaat geeft een leerling die iets niet begrijpt aanwijzingen die de leerling stimuleren om zelf tot een oplossing te komen.				36, 37	
18. De kandidaat geeft de leerlingen voldoende tijd en ruimte voor eigen inbreng.				21 t/m 23, 36	
De hulpmiddelen en veiligheid					
19. De kandidaat leert de leerlingen de lesstof te ordenen (met behulp van schema, model, tekening e.d.).				22, 23, 36	
20. De kandidaat maakt gebruik van een variatie aan onderwijsleermiddelen (bord, overhead, multimedia, practicumopstelling).				22, 36	
21. De kandidaat toetst voor en na de les de gebruikte onderwijsleermiddelen op veiligheid en bruikbaarheid.				36	

criteria/vragen	handelingen			taak- profiel	opmerking
	wel	niet	n.v.t.		
Toetsingsfase					
22. De kandidaat kijkt op het einde van de les met de leerlingen terug op het verloop van de les en de manier waarop er gewerkt is.				36, 38	
23. De kandidaat bespreekt -voor zover van toepassing- veel voorkomende fouten klassikaal na.				36, 38	
24. De kandidaat geeft tijdens de verschillende lesfasen leerlingen op het juiste moment individuele feedback op hun vorderingen.				36, 37	
25. De kandidaat evalueert de les door middel van bijvoorbeeld een toets, observatie-opdracht enz.				38	
Algemeen					
26. De kandidaat maakt onderscheid in lesfasen, bijvoorbeeld: introductie, verwervings- en verwerkingsfase, afsluiting of anders.				34/36	
27. De kandidaat houdt de tijdsplanning van de les goed in de gaten.				23, 34	
28. De kandidaat geeft zelf regelmatige samenvattingen over onderdelen van de les.				36	
29. De kandidaat nodigt de leerlingen per lesfase uit de hoofdpunten samen te vatten.				36	
30. De kandidaat heeft de overgang tussen de verschillende lesfasen op een praktische wijze goed georganiseerd.				36, 34	
31. De kandidaat let erop dat iedereen zoveel mogelijk actief betrokken is bij de les.				36, 37	
Beroepshouding					
32. De kandidaat weet door zijn gedrag een werksfeer te creëren die stimulerend is voor een taakgerichte houding van de leerlingen.				36, 13, 14	
33. De kandidaat heeft overtuigingskracht in het motiveren van leerlingen tot zelfstandig werken.				36, 37	
34. De kandidaat heeft een enthousiast, levendig taalgebruik.				5, 26, 36	

criteria/vragen	handelingen			taak- profiel	opmerking
	wel	niet	n.v.t.		
35. De kandidaat treedt zelfverzekerd op bij conflictsituaties (bijvoorbeeld kritiek vanuit de groep).				36, 37	
36. De begeleidende activiteiten van de kandidaat zijn gericht op het bevorderen van zelfvertrouwen.				36, 37	
37. De kandidaat heeft een goed overzicht op de gehele groep leerlingen.				36, 37	
38. De kandidaat treedt adequaat op bij probleemsituaties tussen leerlingen.				36, 37	
39. De kandidaat heeft een taalgebruik dat begrijpelijk is voor de groep leerlingen.				26, 36	
40. De kandidaat heeft vooral ook oog voor de sterke kanten van de leerlingen.				36, 37	

Bijlage 8.9 Beoordelingsresultaten kandidaten EVK-procedure docent Elektro

In de cellen zijn per kandidaat en per beoordelaar de waarderingen (aantal keren dat een kandidaat een 1, 2, resp. 3 of 4 scoorde op een bepaald item) weergegeven met het betreffende beoordelings-instrument.

		Beoordelingsresultaten									
		1		2		3		4		n.v.t./n.g.	
		b.1	b.2	b.1	b.2	b.1	b.2	b.1	b.2	b.1	b.2
Kandidaat 1											
	pl. (3 pnts)	0		1		10				4	
	obs. (2 pnts)	6	1	14	28					9	0
	refl. (1 pnts)	0		2		1		8		2	
Kandidaat 2											
	pl. (3 pnts)	4		5		5				1	
	obs. (2 pnts)	7		13						9	
	refl. (1 pnts)	6	5	5	5	0	1	0	0	2	2
Kandidaat 3											
	pl. (3 pnts)	0	0	1	1	12	11			2	3
	obs. (2 pnts)	0	1	25	25					4	3
	refl. (1 pnts)	0	0	0	0	1	3	7	5	7	5
Kandidaat 4											
	pl. (3 pnts)	3	2	3	4	4	3			1	3
	obs. (2 pnts)	10	8	17	15					2	6
	refl. (1 pnts)	4	4	5	5	0	0	3	3	1	1
Kandidaat 5											
	pl. (3 pnts)	13	12	1	1	1	4			0	0
	obs. (2 pnts)	19	17	6	8					4	4
	refl. (1 pnts)	7	7	1	2	3	2	0	0	2	2

Toelichting:

- pl. (3 pnts) : waardering 'interview planning' op een 3-puntsschaal (van 1 naar 3) van voldoende tot onvoldoende
- obs. (2 pnts) : waardering observatie op een 2-puntsschaal (1 = wel waargenomen; 2 = niet waargenomen)
- refl. (4 pnts) : waardering 'interview reflectie' op een 4-puntsschaal (van 1, voldoende tot 4, onvoldoende)
- b1 : beoordelaar 1
- b2 : beoordelaar 2

Bijlage 8.10 Scorelijst eindtermen elektrotechniek en competentieprofielen telecom-medewerkers

Een procedure voor EVK en leerwegonafhankelijke beoordeling

Naam medewerker:					
Eindtermen		Bij de functie behorende taken	Voert medewerker taken uit?	Waardering: scholingsnoodzaak t.a.v. de betreffende eindterm?	
Telematica, semester 7		Monteur aanleg inmeten B	ja / nee	ja / nee	
Kennis:	Vaardigheden:				
kan een aantal telematica-diensten noemen	kan een aantal open telematica- diensten gebruiken	plaatst of verwijdert transmissie- apparatuur in versterkerstations, telefooncentrales (JPCON) en op klantlocaties			
kan van een aantal telematica-diensten de functionaliteit kenschetsen	kan zelfstandig en i.s.m. collega's een klein project opstellen, uitvoeren en beheersen	zie boven, levert bedrijfsklaar gerealiseerde vastverbindingen op; neemt deel aan uitvoeringsbespreking en en instrueert medewerkers.			

Bijlage 8.11 Handleiding voor het invullen van het EVK-formaten scorelijst eindtermen elektrotechniek, functievereisten en individuele competenties Telecom-medewerkers

Handleiding voor het invullen van het EVK-format

1. Doel van het format

Medewerkers van Telecom verwerven tijdens het werk en door bijscholingscursussen kennis en vaardigheden die ook opnieuw in een mbo-opleiding geleerd worden.

De bedoeling van het format dat u hierbij aantreft is te inventariseren welke competenties dit zijn. Met deze inventarisatie wordt vastgesteld of en zo ja, welke vrijstellingen uw medewerkers kunnen krijgen voor de mbo-opleiding Elektrotechniek.

2. Verantwoordelijkheden: de leidinggevende adviseert, de mbo-opleiding stelt vast

De leidinggevende is verantwoordelijk voor een juiste invulling van het format. Het is de bedoeling dat u eerst het format invult en daarna met uw medewerker het ingevulde format bespreekt.

Daarbij gaat het erom zo zorgvuldig mogelijk aan te geven welke werkzaamheden de medewerker uitvoert binnen de huidige functie. Behalve in de huidige functie kan een medewerker ook competenties hebben verworven in andere recente functies of in privé-activiteiten.

Het gaat er uiteindelijk om dat de medewerker niet geconfronteerd wordt in de mbo-opleiding met kennis en vaardigheden die hij of zij al beheerst.

U geeft op het laatste blad van het format aan voor welke modules u een opleiding adviseert en voor welke modules de medewerker volgens u een aanvullende opleiding dient te volgen.

De wijze van invullen wordt hieronder nauwkeurig beschreven per kolom van het format.

De docenten van de mbo-opleiding stellen vervolgens op basis van de door u aangeleverde gegevens vast welke vrijstelling(en) er worden verstrekt.

Wellicht ten overvloede zij benadrukt dat de gegevens die u aanlevert en het advies dat u geeft van veel invloed is op het al dan niet verstrekken van een vrijstelling. Zorgvuldigheid is dus belangrijk. Al was het alleen maar om te voorkomen dat een vrijstelling ten onrechte wordt verstrekt en de betreffende medewerker in de opleiding bemerkt dat het tempo te hoog is of dat er competenties worden verondersteld die niet aanwezig zijn.

3. Toelichting per kolom

Kolom 1

In deze kolom vindt u de code van de betreffende eindterm (een aantal eindtermen vormen samen een module. Bijvoorbeeld: Aelt 1, 2 en 3 vormen algemene elektrotechniek; Elekt. 1, 2 enz. vormen de module elementaire elektrotechniek). In een bijlage vindt u de betekenis en de afkortingen van de modules.

Kolom 2

De eindtermen van de mbo-opleiding voorzover het de kennisaspecten betreft.

Kolom 3

De eindtermen van de mbo-opleiding voorzover het de vaardigheden betreft.

Kolom 4

De werkzaamheden die de medewerker binnen zijn of haar actuele functie uitvoert.

N.b.

In deze kolom staan een aantal werkzaamheden al ingevuld op basis van de algemene functie-omschrijvingen van Telecom. Dit is gebeurd door een werkgroep bestaande uit Telecom-managers en mbo-docenten. Een aantal cellen van deze kolom is echter niet ingevuld omdat voor de Telecom-functie de in kolom 2 en 3 genoemde competenties niet vereist worden. Het kan echter zijn dat een medewerker wel degelijk op andere wijze de in kolom 2 en 3 genoemde competenties heeft verworven. Bijvoorbeeld door recente andere werkzaamheden, specifieke en afwijkende invulling van de functie, of via privé-activiteiten. In dat geval vult u in overleg met de medewerker in de lege cellen in welke werkzaamheden dit betreft.

Kolom 5

In deze kolom vult u in of de medewerker de voorgedrukte werkzaamheden in kolom 4 vaak, soms of nooit uitvoert. Het kan immers dat een medewerker wel een bepaalde functie heeft, maar niet alle tot die functie behorende werkzaamheden uitvoert.

Kolom 6

Per genoemde werkzaamheden die vaak of soms uitgevoerd worden geeft u in deze kolom een conclusie of het aan te raden is op dit punt/onderdeel de opleiding te volgen. Bij de keuze ja of nee laat u de volgende overwegingen een rol spelen:

- de diepgang en intensiteit van de ervaring
- dekken de competenties van de medewerker de betreffende eindtermen?

Advies

Op het laatste blad van het format vat u uw opleidingsadvies samen.

Op basis van de ingevulde formulieren beoordeelt u zelf of de medewerker voor bepaalde modules (cluster eindtermen) een vrijstelling voor de mbo-opleiding zou moeten krijgen. U geeft tevens aan welke modules volgens u wel gevolgd zouden moeten worden.

4. Procedure

- A. U neemt het format door en vult op basis van uw eigen kennis en de medewerker in:
 - of de betreffende medewerker de genoemde taken uitvoert (vaak, soms, nooit; zie kolom 5)
 - welke waardering u aan de kwaliteit van zijn of haar werkzaamheden geeft (zeer goed, goed, matig, onvoldoende; zie kolom 6)
- B. Vervolgens neemt u de vragenlijst door met de betreffende medewerker om:
 - te controleren of de werkzaamheden die u met ja of nee hebt gescoord overeenstemmen met de werkzaamheden in de huidige functie
 - welke werkzaamheden de medewerker buiten de huidige functie uitvoerde of uitvoert (binnen Telecom of daarbuiten, inclusief privé-activiteiten). Deze behorend dus niet tot de huidige functie maar kunnen wel tot competenties hebben geleid die in kolom 2 of 3 genoemd worden. Ook van deze werkzaamheden geeft u een beoordeling in kolom 6.

- C. Onder de rubriek 'advies' van het format vat u samen voor welke modules u een vrijstelling adviseert en voor welke modules u een opleidingstraject adviseert.
- D. Het ingevulde format vormt onderwerp van gesprek met de opleidingscoördinator van het mbo-elektro-project. Deze zorgt ervoor dat de formats bij de mbo-docent terecht komt die verantwoordelijk is voor de vaststelling van vrijstellingen.

Naam medewerker: Registratienummer:			Functie naam: Functie code:		
Eindtermen			Werkzaamheden die organiek in de functie zitten	Voert medewerker de taken uit?	Opleiding op dit punt volgen
3.4.1.0. Basiskennis elektrotechniek Semester 1, 2 en 3 code kennis vaardigheden				vaak V soms S nooit N	ja/nee
Aelt 1	heeft een brede basis-kennis in de elektro-techniek verworven		vloeit voort uit de aard van de werkzaamheden		
Aelt 2		kan een goed gefundeerde keuze maken uit te volgen studierichtingen	is gemaakt, datacom/telecom		
Aelt 3					
ELEMENTAIRE ELEKTROTECHNIEK					
Elekt 1					
Elekt 2					
ELEMENTAIRE INFORMATIE-TECHNIEK					
Elinft 1					
Elinft 2					
ELEMENTAIRE ENERGIETECHNIEK					
Elenert 1					
Elenert 2					
ELEMENTAIRE VAARDIGHEDEN					
Elvaard 1					
Elvaard 2					

VOORBEELD

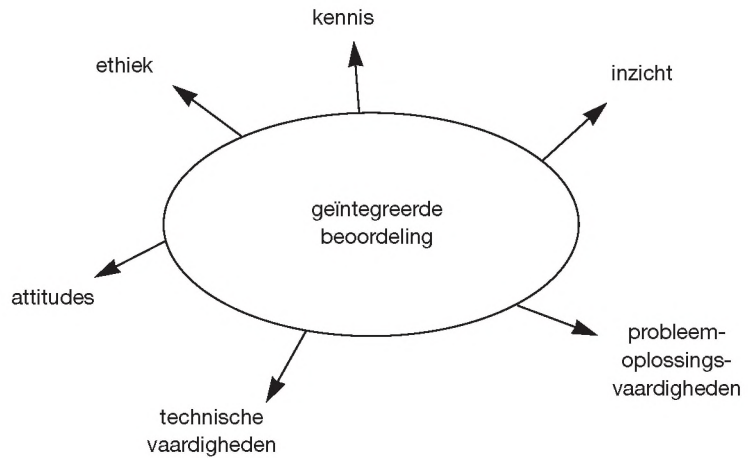
Als we een methode weten te ontwikkelen om elk item (checkpunt) te waarderen, dan kunnen we eenvoudig via het rekenblad de resultaten/adviezen 'voorkoken'.

Achtergronden

Hager, Gonczy & Athanasou (1994) gaan ervan uit dat een model voor het ontwikkelen van kwalificatiecriteria niet eenvoudiger kan zijn dan de complexiteit van de betreffende arbeid. In het analyse-model voor het opsporen van competentiecriteria moet complexiteit tot uitdrukking komen. Een benadering waarin de volledige complexiteit van beroepscompetenties recht gedaan wordt draagt volgens deze auteurs de volgende karakteristieken:

- a. de benadering is probleemgeoriënteerd (het oplossen van problemen in de dagelijkse beroepspraktijk vormt het object van analyse, niet het inventariseren van alle mogelijke activiteiten en taken).
- b. de benadering is interdisciplinair (werkvelddeskundigen, docenten, onderwijskundigen, sociologen en psychologen werken samen aan criteria-ontwikkeling en beoordelingsprocedures).
- c. de beoordeling is gericht op en omvat de reële beroepspraktijk.
- d. de beoordeling is gericht op clusters van met elkaar samenhangende competenties
- e. de analyse is gericht op algemene omstandigheden (maar wel probleemgericht, zie a.)
- f. de onderzoeker/ontwikkelaars beschikken met name over analytische vaardigheden en
- g. weten theorie-ontwikkeling en praktische vormgeving, organisatie en uitvoering te combineren.

In het geïntegreerde cynergetische model dat Hager c.s. presenteren wordt getracht verschillende aspecten van competenties te dekken: kennis, inzicht, probleemoplossingsvaardigheid, technische vaardigheden, attitudes, waarden en normen.



(Bron: Hager, Gonczi & Athanasou 1994, p. 8)

In een op outcomes georiënteerde, brede, geïntegreerde en op synergie gerichte benadering van competenties staan twee benaderingen centraal. Elk dekt een belangrijk aspect van competenties zoals deze zich in de beroepspraktijk manifesteren. Elke benadering levert een deel van de informatie die noodzakelijk is om valide beoordelingscriteria te ontwikkelen. De benaderingen verschillen echter met name waar het gaat om het vermogen tot integratie.

De eerste dimensie is die van de beoogde doelen en resultaten binnen een bepaald functiedomein, de daartoe uit te voeren handelingen en de daarvoor benodigde individuele vaardigheden en eigenschappen. De informatiebasis voor deze dimensie wordt geleverd door een objectieve, 'surface' georiënteerde analysemethode.

De tweede dimensie is die van de handelingstheorie. Deze levert de basis voor het analyseren van volledige handelingen en de relatie tussen competenties en beroepscontext. Ze kan ontwikkeld worden met een subjectieve benadering, een op 'sources', op onderliggende productie en cognitieve-processen gerichte analyse.

In het hier voorgestelde model voor de ontwikkeling van kwalificatiecriteria wordt uitgegaan van de combinatie van beide benaderingen. Het functionele onderzoek is gericht op resultaten (outcomes), management-aspecten en contextuele relaties van representatieve en relevante beroeps-activiteiten. Onderzoek naar handelingsstrategieën en oplossingsmethoden van ervaren beroepsbeoefenaars levert een (cognitieve) handelingstheorie van het betreffende beroepsdomein op. Een belangrijk element van deze aanpak bestaat uit wat Nieuwenhuis (1991, p. 110) het identificeren van kernproblemen noemt: “onder welke omstandigheden wordt het meest een beroep gedaan op het vakmanschap van beroepsbeoefenaars.”

Om beoordeling van competenties mogelijk te maken moet naast het vaststellen van kernproblemen ook vastgesteld worden welke competenties vereist zijn om in die omstandigheden adequaat te opereren. Hierbij zou gebruik gemaakt kunnen worden van cognitieve situaties naar expertgedrag (id.).

Blum c.s. (1995) maar ook Kessels (1993) pleiten ervoor om behalve expertgedrag ook beginnersfouten te analyseren en de barrières voor het kunnen toepassen van competenties in de beroepspraktijk te onderzoeken. Deze informatie blijkt bijzonder goed bruikbaar voor het ontwikkelen van opdrachten waarmee authentieke volledige handelingen beoordeeld kunnen worden. (Blum c.s. 1995)

De belangrijkste informanten voor de ontwikkeling van kwalificatiecriteria zijn ervaren beroepsbeoefenaren. Dit wil niet zeggen dat zij ook model staan voor criteria, respectievelijk standaardontwikkeling. Uitgaande van de doelstellingen van de landelijke kwalificatiestructuur voor het beroeps- onderwijs zijn er twee randvoorwaarden die in feite bepalen welke beroeps- beoefenaar model staat:

1. De kwalificatiestructuur bestaat uit 5 niveaus. Deze niveaus, van beginnend beroepsbeoefenaar tot specialist/leidinggevend, bepalen ook welk type beroepsbeoefenaar in de analyses centraal staan. De niveaus zijn met andere woorden gegeven, en worden niet achteraf vastgesteld. Wat wel achteraf, na de analyse wordt vastgesteld is welke taken tot welk niveau behoren, uitgaande van de niveau-omschrijvingen in de landelijke kwalificatiestructuur. De werkelijke beroepsarbeid is bepalend voor de vraag of bepaalde arbeid op niveau 1, 2, 3, 4 of 5 ligt en niet de politieke overwegingen voortkomend uit bijvoorbeeld werkloosheidsproblemen of salarisniveaus.

2. Een belangrijke doelstelling van de kwalificatiecriteria bestaat uit het verbeteren van de afstemming tussen arbeids- en onderwijssysteem. Omdat het onderwijs per definitie beginnende beroepsbeoefenaren aflevert, bepaalt het niveau van de beroepsarbeid het niveau van de competentievereisten. Per bedrijfstak worden dezelfde indicatoren voor niveau-vaststelling gehanteerd. Of dit tot éénsluitende en vergelijkbare niveautoedeling zal leiden is de vraag. De niveau-indeling zal wellicht bepaald worden door met name de bedrijfscontext.
- Een belangrijk complex vraagstuk daarbij is of er ook op de hogere niveaus kan worden ingestroomd door beginnende beroepsbeoefenaren. In de huidige kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs is als voorwaarde gesteld dat kwalificatiecriteria op beginnersniveau geformuleerd moet worden.

Aspecten van de functionele analyse worden in schema (10.8) gecombineerd met aspecten uit de handelingstheorie. Hierdoor ontstaat een meer geïntegreerde benadering waarmee aan de door Messick en Moss geformuleerde validiteitseisen (domeintheorie en functionele informatie, de contextuele gebondenheid van competenties en de samenhang van cognitie en competentie) voor competentiebeoordeling kan worden voldaan. Het schema dient als theoretisch kader voor **competentie-analyse** en voor het formuleren van **kwalificatiecriteria**. In de cellen van het schema worden per specifiek beroepsdomein (taak, functie) de kwalificatie-criteria ingevuld.

Schema Analyse-kader voor het ontwikkelen van kwalificatie-criteria

	functionele aspecten:		
fasen in een volledige handeling	vakmatige aspecten	organisatorische (management) aspecten	sociale aspecten
planning	criteria	criteria	enz.
uitvoering	enz.		
resultaten/outcomes			
evaluatie/controle			
transfer			

In het analysekader worden functionele aspecten gecombineerd met de concrete uitvoering van een arbeidshandeling. Hierdoor worden de functionele aspecten gecontextualiseerd, want uitgedrukt wordt in (een fase van) concrete arbeidshandelingen, handelingsresultaten (outcomes) en transfer van het resultaat naar andere arbeidssituaties.

Onder vakmatige aspecten worden die vaardigheden verstaan die noodzakelijk zijn om in de beroepspraktijk op een effectieve en efficiënte wijze taken voor te bereiden, uit te voeren en te controleren teneinde een beoogd product, doel of resultaat te realiseren. In de handelingstheoretische benadering omvatten de vakmatige competenties zowel de technische handelingsvaardigheden, de procedurele, declaratieve en conditionele kennis als de cognitieve handelingsvaardigheden en 'tacit skills'. (zie ook hoofdstuk 3) Organisatorische vaardigheden verwijzen naar het kunnen functioneren binnen een arbeidsorganisatie en hanteren van de beheersmatige aspecten van die organisatie. Het betreft hier met name de door Mansfield en Mitchell (1996) geformuleerde 'task-management-', 'job/role management-', 'managing the interface with the work-context'-, en 'contingency-management'-vaardigheden.

Sociaal communicatieve competenties hebben betrekking op het functioneren binnen en het kunnen hanteren van de coöperatieve en culturele dimensies van een arbeidssituatie.

In het model wordt kennis of inzicht niet als aparte categorie benoemd. Het model gaat ervan uit dat de waarde van kennis voor een beroepscompetenties is gelegen in het toepassen van die kennis. Dit veronderstelt uiteraard wel het bezitten van kennis, respectievelijk het hebben van cognitieve representaties. Of er in voldoende mate kennis aanwezig is blijkt uit de beoordeling van het beroepsmatig handelen. Daarin verschijnen kennis, cognitieve representaties als handelingsresultaten.

Een model voor het ontwikkelen van criteria

Het **model voor de ontwikkeling van kwalificatiecriteria** bestaat uit een combinatie van strategieën gericht op het ontwikkelen van kwalificatie (=beoordelings)criteria. Het model bestaat uit een zestal fasen:

1. Keuze van het beroep en vaststellen van de centrale doelstelling van het beroep waarvoor kwalificatiecriteria ontwikkeld moeten worden (de belangrijkste resultaten die met de beroepsarbeid geleverd worden).

2. Analyse en vaststelling van de kerncomponenten, fasen, methoden, resultaten, processen van het beroep (subdoelen).
3. Analyse en vaststelling van de kernactiviteiten en kritische situaties.
4. Analyse en vaststelling van de competenties die noodzakelijk zijn om a) de kerndoelen te realiseren en b) de kritische handelingsmomenten adequaat af te ronden.
5. Formuleren van kwalificatiecriteria en volledige handelingen.
6. Onderhandelen over en vaststellen van kwalificatiecriteria.

In het model wordt gebruik gemaakt van een combinatie van Delphi en Critical Incident-methoden en van een tweetal panels van verschillende typen werkvelddeskundigen. Panel 1 bestaat uit werkvelddeskundigen in de specifieke betekenis van ervaren beroepsbeoefenaren. Panel 2 bestaat uit een evenredige deelname van drie groepen uit de branche/bedrijfstak: leidinggevend, opleiders (docenten en praktijkopleiders) en pas afgestudeerden, respectievelijk beginnende beroepsbeoefenaren. Panel 1 bestaat uit vijftien leden, panel 2 uit zestig leden.

Daarnaast wordt de onderzoeker aangestuurd door een commissie bestaande uit vertegenwoordigers van sociale partners en onderwijsveld. Deze commissie is uiteindelijk verantwoordelijk voor de vaststelling en legitimatie van de kwalificatiecriteria.

In het model geldt een doorlooptijd (exclusief het samenstellen van de panels en van de begeleidingscommissie) van twee maanden en een te investeren tijd voor de panelleden van twee dagen (panel 1) en twee uur (panel 2) per lid. De tijdsinvestering van de onderzoekers bedraagt ongeveer vijftien dagen en van de begeleidingscommissie twee dagen per lid.

ad.1 Keuze van het beroep

In het model wordt uitgegaan van het beroep als object van analyse. Binnen het beroepsdomein kunnen subdomeinen worden gespecificeerd. Met beroepsarbeid binnen elk beroepsdomein worden meer of minder specifieke doelen nagestreefd. Deze doelen worden veelal in termen geformuleerd van op te leveren resultaten, producten, diensten of effecten.

Het centrale doel of resultaat van een bepaald beroep, respectievelijk beroepsdomein, vormt het referentiepunt voor alle fasen in het ontwikkelingsmodel.

De beschrijving van het beroep of beroepsdomeinen en van de centrale beroepsdoelstelling gebeurt door onderzoekers (op basis van Extended Search/secundaire analyse) en wordt vastgesteld door de begeleidingscommissie.

ad.2 Analyse en vaststelling van kerncomponenten

Deze fase is met name gericht op het ordenen van functionele informatie en het ontwikkelen van domeintheorie.

Het centrale doel wordt uiteengelegd in meerdere componenten. Als basis voor deze deconstructie kunnen, afhankelijk van beroep en bedrijfstak, verschillende invalshoeken worden gehanteerd:

- de fasen in een proces of systeem;
- verschillende producten of resultaten die verschillende competenties vereisen;
- verschillende werk- of productiemethoden die verschillende competentie-eisen stellen;
- verschillende werkprocessen (bijvoorbeeld processen toegepast in het werken met mensen, processen toegepast op organisaties).

Er zijn zeker nog andere modellen voor deconstructie denkbaar. Per branche of beroep wordt bepaald welk het meest adequaat is. Voorop staat echter dat in het gehanteerde model de centrale doelen herkenbaar zijn terug te vinden in de meest karakteristieke resultaten en processen.

De analyse van de kerncomponenten gebeurt door de onderzoekers en wordt in een eerste Delphi-ronde schriftelijk van commentaar voorzien en aangevuld door panel 1.

ad.3 Analyse van kerncomponenten en inventarisatie kritische handelingssituaties

Deze fase is gericht op de legitimatie van functionele informatie en domeintheorie en het verzamelen van handelingstheoretische informatie.

De resultaten van fase 2 worden verwerkt (zie Delphi-methode, bijlage 6.2) tot een nieuw overzicht met kerncomponenten. Dit overzicht wordt in een tweede ronde voorgelegd aan panel 1 zowel als aan panel 2 met de vraag om:

- a. het belang van de verschillende componenten uit te drukken op een meerpuntsschaal;
- b. per component aan te geven welke beroepsactiviteit/handeling met de betreffende component samenhangt, respectievelijk welke activiteit of handeling noodzakelijk is om het betreffende kerndoel of de betreffende component te realiseren.

Daarnaast wordt de leden van panel 1 gevraagd in enkele zinnen een aantal kritische situaties te beschrijven waarin zij van zichzelf vinden a) zeer adequaat gehandeld te hebben en b) een onvoldoende resultaat behaald te hebben.

ad.4 Analyseren en vaststellen competenties

De resultaten van fase 3 worden verwerkt door de onderzoekers en als basismateriaal ingebracht in een ééndaagse conferentie waaraan de leden van panel 1 en de begeleidingscommissie deelnemen.

Het doel van deze conferentie is het vaststellen van de competenties die nodig zijn om:

- a. de kerndoelen of kerncomponenten te realiseren;
- b. de kritische situaties met goed resultaat af te ronden.

Het uitgangsmateriaal voor de conferentie wordt geleverd door de onderzoekers en bestaat uit een overzicht van kerndoelen/kerncomponenten en de daarmee samenhangende activiteiten en uit een overzicht van kritische situaties.

De conferentie bestaat uit een drietal ronden waarbij de deelnemers in workshops steeds nauwkeuriger vaststellen, en omschrijven:

- a. welke kerncomponenten en kritische situaties het meest relevant en representatief zijn;
- b. welke competenties vereist zijn, gezien de eisen die door de kerncomponenten gesteld worden en welke om kritische situaties het hoofd te bieden;
- c. welke handelingsvolgorde voor het oplossen van kritische situaties het meest wenselijk is.

ad.5 Formuleren van volledige handelingen en kwalificatiecriteria

In deze fase wordt de informatie uit de vorige fasen door de onderzoekers verwerkt tot kwalificatiecriteria.

Jaeger (geciteerd in Guion, p. 26) is van mening dat het vergelijken van individueel gedrag bij de uitvoering van een aantal taken met een beoordelingsstandaard effectiever verloopt, als de algoritme van het scoren dezelfde is als de algoritme van de standaard. Messick (1994) wijst erop dat er bij authentieke beoordeling sprake moet zijn van congruentie en paralleliteit tussen de interne structuur van de beoordeling en de interne structuur van het competentiedomein. De handelingstheorie levert met het concept van de volledige handeling een kader waarmee zowel de beroepspraktijk geanalyseerd, de criteria geordend en de beoordelingsopdrachten gestructureerd kunnen worden.

Op basis van handelingstheoretische uitgangspunten werden in het CNC-Zentrum in Hamburg (Blum c.s., 1995) de volgende principes geformuleerd voor het vormgeven van praktische beoordelingen:

- a. Het gaat om het beoordelen van een volledige handeling ('vollständige Handlung'). Dat wil zeggen dat een opdracht zo gestructureerd is dat alle fasen van een praktische beroepshandeling (plannen, uitvoeren en controleren) uitgevoerd moeten kunnen worden.
- b. Theorie en praktijk worden op een geïntegreerde wijze beoordeeld, waarbij zowel de vakspecifieke als de vakoverstijgende kwalificatievereisten aan de orde komen ('Ganzheitlichkeit').
- c. De kandidaat moet de mogelijkheid hebben naar eigen idee en goeddunken informatie te verzamelen en zelf oplossingsstrategieën te ontwikkelen ('Gestaltbarkeit'). Dit veronderstelt dat er in de opdracht vrije-keuze-ruimte is ingebouwd.
- d. Opdat er tegelijkertijd op verschillende vaardigheden, kennis en bekwaamheden een beroep zal worden gedaan, moeten de opdrachten voldoende complex zijn ('mehrdimensional').

Het formuleren van kwalificatiecriteria gebeurt in dit model met behulp van het al eerder beschreven raamwerk.

Schema 1.1 Matrix kwalificatiecriteria

omschrijving volledige handeling	competentie-aspecten:			
	vakmatige aspecten	organisatorische aspecten	sociale aspecten	persoons- kenmerken
planning				
uitvoering				
evaluatie				
transfer				

In de cellen van de matrix worden per fase van het handelingsproces (taakuitvoeringsproces) de vereiste competenties benoemd. Na vaststelling (zie stap 6: onderhandelen en vaststellen) fungeren deze als kwalificatiecriteria.

ad.6 Onderhandelen en vaststellen

Het vaststellen, het nemen van besluiten over de competentiebeschrijving is een besluitvormingsproces. Voor dit proces zijn procedures nodig die de validiteit van de besluiten garanderen.

Een belangrijk aspect bij het ontwikkelen van onderhandelingsprocedures betreft afspraken met betrekking tot de validiteit van argumenten. Validiteit heeft behalve op de empirische betrouwbaarheid van gegevens, ook betrekking op bruikbaarheid, consequenties en acceptatie van de kwalificatiecriteria. Daar waar de landelijke overheid streeft naar assistentfuncties in alle bedrijfstakken om meer arbituriënten een kans op de arbeidsmarkt te bezorgen, zijn er bedrijfstakken die besluiten geen assistent-niveau in de bedrijfstak te onderscheiden. Dit kan zijn om redenen die betrekking hebben op de salaris-structuur in de bedrijfstak of om redenen ontleend aan de empirie van de beroepsarbeid in de bedrijfstak. In het hier gepresenteerde model is het de feitelijke beroepsarbeid die bepalend is voor de vraag of bepaalde arbeid op niveau 1, 2, 3, 4 of 5 ligt.

Dit laat onverlet dat in de definitieve vaststelling en legitimatie van kwalificatiestandaarden andere overwegingen met betrekking tot validiteit (acceptatie en consequenties) de doorslag kunnen geven.