

Advies over de (h)erkenning van elders/eerder verworven competenties Een standpunt van de onderwijspartners

1 Krachtlijnen van het advies

Dit advies wil de onderwijswereld sensibiliseren om actiever gebruik te maken van de competenties die mensen al verworven hebben. Dit betekent dat onderwijs valoriseert wat een leerling, student, cursist al kan in plaats van te vertrekken van wat hij nog niet kan. Het gaat om een andere manier van omgaan met de leerlingen, studenten en cursisten. In die zin schaadt de erkenning van competenties de breed vormende opdracht van onderwijs niet; integendeel, het is een belangrijk instrument om beter om te gaan met de diversiteit tussen leerlingen, studenten en cursisten. Tegelijk moet onderwijs er sterk over waken dat de competenties die iemand verworven heeft in het onderwijs zowel binnen als buiten het onderwijs naar waarde worden geschat.

In tal van sectoren starten initiatieven om systemen op te zetten voor de herkenning en de erkenning van competenties. Onderwijs is een sleutelsector om het competentieniveau van mensen te verhogen. Onderwijsinstellingen moeten daarom een vooraanstaande rol spelen en kunnen spelen in systemen voor de herkenning en erkenning van competenties. Onderwijs mag het initiatief niet verliezen in de toeleiding naar onderwijs en de flexibilisering van leerwegen. Binnen onderwijs zijn momenteel al kwaliteitsstandaarden voorhanden onder de vorm van eindtermen, specifieke eindtermen, leerplannen en competentieprofielen (HO) die een referentiekader kunnen bieden.

Wij zijn er ons van bewust dat nieuwe onderwijsconcepten zoals modulair onderwijs of een kwalificatiestructuur de erkenning van verworven competenties gemakkelijker zullen maken. Wij betrekken deze discussie echter niet in deze tekst omdat wij ervan overtuigd zijn dat de erkenning van competenties niet kan worden uitgesteld tot deze concepten helemaal zijn uitgewerkt.

Instellingen hebben nu al heel wat mogelijkheden om een actief beleid te voeren op het vlak van de (h)erkenning van competenties. Zij zouden die sterker moeten benutten om een bewust instroombeleid te voeren. Het initiatief voor de ontwikkeling van procedures voor de herkenning en erkenning van competenties ligt in de eerste plaats bij de instellingen. Afspraken tussen instellingen zijn evenwel zeer nuttig. Instellingen zouden leertrajectbegeleiding en erkenning van competenties moeten inbouwen als een volwaardige functie in de instelling.

De overheid heeft in deze de opdracht om flankerende maatregelen te nemen. Deze hebben betrekking op garanties dat instellingen een instroombeleid voeren, op garanties dat de instellingen de verworven competenties op gelijkwaardige wijze herkennen en erkennen en op de financiering van dit beleid. De overheid staat ook in voor de kwaliteitsbewaking van de processen over de sectoren heen.

De Europese Unie werkt aan diverse instrumenten die relevant zijn voor deze

discussie : wij verwijzen naar het diplomasupplement, het Europees referentiekader voor talen, ECDL (European Computer Driving License), ECTS (European credits transfer system), Europass... Deze discussies zijn op dit moment nog niet in een eindfase. Onderwijs zal deze ontwikkelingen op de voet moeten volgen en deze instrumenten integreren in de eigen stelsels voor de (h)erkenning van competenties.

2 Totstandkoming van het advies

Om de stelsels voor de (h)erkenning van competenties in onze buurlanden te leren kennen, belastte de Vlaamse Onderwijsraad mevr; P. De Coninck met een comparatieve studie. Een aantal inzichten zijn ook gegroeid vanuit de studie-opdracht van VIONA en het advies over EVC aan de Vlaamse regering.

De raden voor het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs leverden inzichten die relevant zijn in hun onderwijssector. Het advies tekent dan ook de algemene krijtlijnen voor EVC in het onderwijs als de specifieke nuances die de onderwijsniveaus en –sectoren van mekaar onderscheiden.

Het onderstaande advies is goedgekeurd door de algemene raad van de Vlor op 17 juni 2003 met 16 stemmen voor en 5 onthoudingen.

3 Omschrijvingen

3.1 Het begrip “competentie”

Een competentie is een reële en individuele capaciteit om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in de concrete, dagelijkse en veranderende werksituatie en in persoonlijke en maatschappelijke activiteiten.

Competentie is een multi-dimensioneel begrip dat zowel betrekking heeft op competenties gericht op functioneren op de arbeidsmarkt als op functioneren in het persoonlijke en maatschappelijke leven ¹. Competenties kunnen zowel transversaal zijn als contextgebonden. De competenties kunnen expliciet zijn, impliciet of onbewust.

Competentie reikt verder dan observeerbare eigenschappen van mensen (domeinspecifieke kennis, cognitieve strategieën). Ook interne cognities, emoties, motivaties, normen en waarden spelen een belangrijke rol bij het sturen van het handelen. Het begrip “competentie” heeft op meer betrekking dan op beroepsspecifieke vaardigheden. Ook algemene gedragscompetenties en individuele kenmerken bepalen de competentiegraad van een individu ².

Competentie is geen ondeelbaar begrip. Er dient erkend dat er verschillende competentieniveaus bestaan die bijv. betrekking hebben op de mate van

¹ Wij baseren onze omschrijving op deze die is uitgewerkt in het kader van het VIONA-project. Er zijn enkele specifieke onderwijskundige bezorgdheden aan toegevoegd.

² K. SCHLUSMANS, R. SLOTMAN, C. NAGTEGAAL, G. KINKHORST, *Competentiegerichte leeromgevingen : een inleiding*, p. 14-15; S. JANSSENS, W. BOES, D. WANTE, *Portfolio: een instrument voor toetsing en begeleiding*, in *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentegericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*, Utrecht, 2002, p. 209-210.

zelfstandigheid, op het pro-actieve handelen, op complexe contexten of op het zelfstandig managen van kennis. Dit blijkt onder meer uit de beroepsprofielen die de Serv uitwerkt en waarin verschillende competentieniveaus omschreven zijn.

Naarmate een persoon een ander competentieniveau bereikt, zal competentie bestaan uit het zelfstandig plannen, sturen, uitwerken en evalueren van complexe situaties. Hiertoe hanteert deze persoon wetenschappelijke, ethische en professionele referentiekaders die hij ook kritisch bevraagt en op een zelfstandige wijze bijstelt. Er is met andere woorden, sprake van een hoge mate van metacognitie en reflectief handelen.

3.2 (H)erkenning van verworven competenties staat los van de context waarin ze verworven zijn

In dit advies gaat het om de (h)erkenning door en binnen het onderwijs van competenties waar de leerling/student/cursist die ook verworven heeft, binnen het onderwijs of daarbuiten. Dit betekent dat wij het hebben over competenties van leerlingen/studenten/cursisten verworven

- tijdens non-formele leermomenten. Non-formeel leren omvat alle activiteiten die niet expliciet omschreven zijn als leren maar wel een belangrijke leercomponent inhouden. Dit omvat zowel het semi-gestructureerde leren via geplande activiteiten met een leercomponent (b.v. zelfstudie) als het informele leren waarin dagelijkse activiteiten in een persoonlijke, familiale, professionele en maatschappelijke context leerresultaten met zich mee brengen.
- tijdens formele opleidingen of opleidingsonderdelen in andere opleidings- en onderwijssettings. Onder formeel leren verstaan wij alle vormen van leren binnen een gestructureerde leercontext. Dit gebeurt binnen het formele onderwijssysteem en binnen andere publieke, intermediaire en private opleidingssystemen.
- in onafgewerkte leertrajecten.

3.3 Volwassenenonderwijs

Wij hanteren in deze tekst de term “volwassenenonderwijs” in een brede betekenis. Het gaat hier ook om de basiseducatie.

3.4 Herkennen van competenties en erkennen van competenties

Competenties kunnen benut worden in begeleidende processen (toeleiding naar een bepaald leertraject). Essentieel is dat een leerling/student/cursist zich bewust wordt van het eigen kunnen, zicht krijgt op het eigen functioneren en de eigen aspiraties. Wij vatten dit bewustwordingsproces onder de noemer “herkennen van competenties”.

Competenties kunnen ook benut worden op een meer formele manier waarbij de leerling/student/cursist toegang krijgt tot een korter of een ander leertraject. Wij spreken hier over “erkennen van competenties”.

Het onderscheid komt verder aan bod in punt 4.1.

4 Waaron een discussie over de erkenning van verworven competenties ?

Er zijn zowel onderwijskundige als maatschappelijke redenen voor een reflectie over de wijze waarop de leerresultaten van diverse vormen van leren beter kunnen worden gevaloriseerd.

De school en de klas vormen voor de meeste jongeren en volwassenen de omgeving bij uitstek om nieuwe vaardigheden, attitudes en kennis te verwerven. De school en de klas zijn nog steeds bijzonder krachtige leeromgevingen. Toch heeft de school geen monopolie op leren. Deze vaststelling is niet nieuw: altijd al leerden jongeren en volwassenen heel wat dingen buiten het onderwijs. Het hoeft geen betoog dat mensen heel wat competenties verwerven op het werk, thuis, in de vrije tijd, onder vrienden, in (jeugd)verenigingen ...

De massale doorbraak van nieuwe informatie- en communicatietechnologie heeft deze trend nog versterkt. Denken wij maar aan de invloed van audio-visuele media, aan ICT-competenties, kennis van het Engels ...

Het is een uitdaging om in het onderwijs de leerresultaten van allerlei vormen van leren mee te nemen en in te passen in breed vormende onderwijsleerprocessen. Zoals blijkt uit de punten hieronder kunnen de competenties verworven buiten de klassieke onderwijssettings, op diverse manieren de klassieke onderwijsleerprocessen verrijken.

4.1 Onderwijskundige uitdagingen: de erkenning van competenties past in nieuwe onderwijsconcepten

4.1.1 Uitbouw van een stelsel van competentiegericht onderwijs

De erkenning van verworven competenties past in een ruimer denkkader waarbij onderwijs stappen zet in de richting van competentiegericht onderwijs. De kennismaatschappij vraagt minder dan vroeger om afgestudeerden met een uitgebreide encyclopedische kennis; deze kennis is snel voorbijgestreefd. De samenleving en de arbeidswereld vragen afgestudeerden die doelgericht kunnen handelen in gevarieerde, nieuwe situaties.

Competentiegericht onderwijs legt een uitdrukkelijke band tussen de praktijk van een bepaald beroep of het functioneren in levenssechte situaties en het onderwijs³. Competentiegericht onderwijs streeft naar een integratie van brede beroepsbekwaamheid en vakkennis, sociaal-communicatieve vaardigheden en samenwerking, probleemoplossend denken en zelfregulerend vermogen. Doelgericht kunnen handelen in steeds wisselende contexten vereist dat leerprocessen vertrekken vanuit levenssechte opdrachten en projecten.

Uit de omschrijving blijkt de nauwe band tussen competentiegericht onderwijs en beroepsgericht onderwijs. Toch pleit de Vlor ervoor om de notie te verbreden naar andere onderwijssectoren van het secundair, het hoger en het volwassenenonderwijs⁴. Competentiegericht onderwijs zal competenties ontwikkelen voor verschillende

³ K. SCHLUSMANS, R. SLOTMAN, C. NAGTEGAAL, G. KINKHORST, *Competentiegerichte leeromgevingen: een inleiding*, p. 13.

⁴ RAAD VOOR HET VOLWASSENENONDERWIJS, *Advies over "Een nieuwe missie voor het onderwijs voor sociale promotie"*, 30 april 2002.

levensdomeinen (arbeid, zorgtaken en maatschappelijke participatie). Ook hier zijn handelingsbekwaamheid in levensechte situaties en een integratie van kennis, vaardigheden en attitudes noodzakelijk.

Voor het **secundair onderwijs** biedt competentiegericht onderwijs de kans om de curricula te herbekijken vanuit een geïntegreerde benadering die de strikte indeling in vakken overschrijdt en inhouden aanbrengt vanuit een levensechte probleemstelling.

Voor het **hoger onderwijs** wijzen wij erop dat competentiegericht onderwijs inspeelt op de beroepsuitoefening van professionals en de complexe professionele situaties die ze opzetten, sturen en bijsturen (zie ook de omschrijving van het competentiebegrip). Competentiegerichte curricula in het hoger onderwijs zullen breder zijn dan een specifiek beroepsprofiel.

Competentiegericht **volwassenenonderwijs** zal eveneens een breed vormingsconcept hanteren: het volwassenenonderwijs mikt op een brede inzetbaarheid in het beroep en op competenties die breder zijn dan kennis en kunde maar ook op emotionele, ethische of sociale ontwikkeling. Het gaat om duurzame sleutelcompetenties ⁵.

Competentiegericht onderwijs hanteert daarom werkvormen die leerlingen/studenten/cursisten laten leren in reële situaties. Wij denken aan duaal leren, aan langdurige stages, ...

In deze nieuwe invulling van leren kan onderwijs niet voorbijgaan aan de competentie die de leerling/student/cursist verworven heeft in andere "levensechte" contexten. In deze context is het ook logisch maximaal in te spelen op de ervaringen, de kennis en de competenties die leerlingen/studenten/cursisten hebben verworven. Competentiegericht onderwijs zal diverse vormen van leren beter integreren en inpassen in een intentioneel leerproces. Dit betekent dat leerkrachten en onderwijsinstellingen meer aandacht zullen moeten besteden aan een screening van de competenties.

Denken vanuit competenties vertrekt van een andere visie op onderwijs : de leerkracht/docent vertrekt niet enkel van wat iemand nog niet kan en zou moeten leren. Het leertraject bouwt voort op de competenties die al verworven zijn en is gericht op een ontwikkelingsperspectief. Men vertrekt van de (soms intuïtieve) referentiekaders die de leerling/student/cursist hanteert. Leerwegen vastleggen is een interactief proces.

4.1.2 Een constructivistische visie op leren

Vertrekken van verworven competenties past ook in een constructivistische visie op leren. Deze visie gaat ervan uit dat mensen betekenis geven aan de wereld om hen heen. Deze betekenisverlening zal mede stelen op eerdere ervaringen, verworven competenties en al dan niet expliciete referentiekaders. Het doel van onderwijs en leren is niet zozeer de overdracht van kennis en vaardigheden maar eerder de constructie van kennis en inzichten door de persoon zelf bevorderen. Het gaat om een onderwijsvisie waarin het begeleiden van leerprocessen primeert.

Net als voor competentiegericht onderwijs zal de leerkracht/docent/lesgever

⁵ RAAD VOOR HET VOLWASSENENONDERWIJS, *Advies over "Een nieuwe missie voor het onderwijs voor sociale promotie"*, 30 april 2002.

noodzakelijkerwijze de eerdere competenties van een leerling/student/cursist in kaart moeten brengen.

4.1.3 Onafgewerkte leertrajecten opnieuw inpassen in zinvolle leertrajecten

Niet alle jongeren en volwassenen volgen een rechtlijnig onderwijsparcours: ze mislukken of veranderen van studierichting, ze maken hun opleiding niet af. Een gedeelte van de jongeren verlaat het leerplichtonderwijs zonder kwalificatie.

Toch beschikken ze over competenties die ze verworven hebben tijdens onafgewerkte leertrajecten. Deze competenties moeten beter benut kunnen worden bij een nieuwe en betere studiekeuze. Een opeenstapeling van mislukkingen moet zeker geweerd worden. Een specifiek beleid om hun vroegere inspanningen te valoriseren, kan deze mensen stimuleren om alsnog een kwalificatie en een aanvaardbaar competentieniveau te behalen.

Een specifiek voorbeeld hiervan zijn mensen die zonder diploma secundair onderwijs toegang vragen tot het hoger onderwijs (zie punt 6.1).

Hierbij zal zeker ook de vergelijkbaarheid/inwisselbaarheid van opleidingstrajecten in het onderwijs aan de orde komen (bijv. tussen de onderwijsvormen in het secundair onderwijs, tussen het secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs, tussen het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs).

4.1.4 Uitbouw van een stelsel voor levenslang leren

Maatschappelijke veranderingen in de samenleving voltrekken zich in een alsmaar sneller tempo. Dit geldt voor de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, in het brede maatschappelijke veld en in het persoonlijke leven. Omgaan met deze veranderingen veronderstelt dat mensen nieuwe competenties verwerven. Als mensen deze evoluties niet kunnen volgen, dreigen ze maatschappelijk en op de arbeidsmarkt uitgerangeerd te worden. Dit geldt zowel voor laag- en middengeschoolden als voor hogeschoolden. De aandacht voor levenslang en levensbreed leren is op zich niet nieuw maar heeft de laatste jaren een nieuw elan gekregen. Het Europese en het Vlaamse actieplan voor levenslang leren zijn er uitingen van.

Op het macrovlak is de financiering van het levenslang leren niet vanzelfsprekend. Diverse instanties waaronder de overheid, de werkgevers en werknemers dragen hier een verantwoordelijkheid. Alle drie de actoren zijn vragende partij om de opleidingskosten te beheersen. Erkenning van verworven competenties zou de opleidingskosten van bepaalde opleidingen kunnen beperken, zij het dat de kostprijs van de (h)erkenning van competenties (voor de instellingen en ook voor de overheid) ook niet mag worden onderschat.

Het **volwassenenonderwijs** heeft hier zeker een rol te spelen. Het stelt zich tot doel om zoveel mogelijk mensen de kans te bieden om te participeren aan het levenslang leren. Cursisten zullen individueel en in groep competenties verwerven waarmee ze professionele en maatschappelijke taken kunnen vervullen en waarmee ze een erkend studiebewijs kunnen halen ⁶.

Het **secundair onderwijs** zal uiteraard jongeren voorbereiden op levenslang leren.

⁶ RAAD VOOR HET VOLWASSENENONDERWIJS, *Advies over de tekst "een nieuwe missie voor het volwassenenonderwijs"*, 30 april 2002.

Het komt echter het tweedekansonderwijs in het onderwijs voor sociale promotie toe om volwassenen intensief voor te bereiden om een diploma secundair onderwijs te behalen.

Het **hoger onderwijs** wordt er zich steeds meer bewust van dat het een rol te spelen heeft zowel ten aanzien van hooggeschoolden (specialisatie-opleidingen) als van mensen die op latere leeftijd een eerste of een ander diploma hoger onderwijs (tweedekansfunctie) willen behalen.

De centra voor volwassenenonderwijs en de instellingen voor hoger onderwijs kunnen verworven competenties op twee manieren benutten om levenslang leren voor volwassenen te garanderen.

1° Volwassenen hebben behoefte aan de meest efficiënte leerwegen die niet nodeloos veel (schaarse) tijd vergen. Vandaar de vraag om verworven competenties te kunnen valoriseren in verkorte leertrajecten;

Er leeft bij volwassenen nog een andere behoefte, met name om op latere leeftijd een eerste of een ander diploma te behalen. Het gaat bijv. om mensen met onafgewerkte leertrajecten, om mensen die pas later een diploma willen behalen of die -al dan niet gedwongen- een andere loopbaan nastreven.

2° Naast de behoefte aan efficiënte leerwegen speelt ook een vraag naar toeleiding naar het onderwijs en studiekeuzebegeleiding. De Raad voor het hoger onderwijs beraadde zich over de problematiek in zijn visietekst over nieuwe doelgroepen in het hoger onderwijs ⁷.

Beide opdrachten veronderstellen dat de centra voor volwassenenonderwijs en de instellingen voor hoger onderwijs deze verworven competenties kunnen herkennen en/of valideren.

4.1.5 Het tekort aan leraren

De erkenning van verworven competenties is ook een uitstekend instrument om de toegang tot de lerarenopleidingen beter te reguleren. Het zou een verkeerd signaal zijn om, in het licht van een tekort aan leraren, minder veeleisend te zijn ten aanzien van het vakinhoudelijke of pedagogisch-didactisch competentieniveau van leraren. De instroom in lerarenopleidingen zal zeker niet verhogen als de indruk ontstaat dat het leraarschap geen volwaardig beroep is. De kwaliteit van leraren is doorslaggevend voor de kwaliteit van het onderwijs.

EVC-procedures kunnen een oplossing bieden voor het tekort aan leraren, zonder afbreuk te doen aan de kwaliteitseisen die de opleiding stelt. EVC-procedures zullen de ervaring van ervaren lesgevers een formeel karakter geven. EVC-technieken zullen potentieel goede leerkrachten via verkorte leertrajecten in de lerarenopleiding naar het onderwijs leiden.

4.1.6 Nieuwe denksporen over de verhouding tussen leren en certificeren

Diverse maatschappelijke ontwikkelingen nodigen uit tot reflectie over de wijze waarop leren en certificeren zich tot elkaar verhouden en over de voorwaarden om studiebewijzen uit te reiken en te valideren. Onderwijs heeft steeds minder een monopoliepositie om studiebewijzen uit te reiken die in de brede samenleving een

⁷ RAAD VOOR HET HOGER ONDERWIJS, *Visietekst over nieuwe doelgroepen in het hoger onderwijs, 10 september 2002.*

erkenning krijgen. Dit is een gevolg van de internationalisering, de aanwezigheid van diverse aanbieders van opleidingen en het afstandsleren.

De mobiliteit van mensen in de laatste jaren enorm toegenomen. Wij verwijzen naar het aantal hooggekwalificeerden die een gedeelte van hun loopbaan in het buitenland verblijven, de legale en illegale vluchtelingen, ..

Het Bologna proces daagt instellingen uit het hoger onderwijs uit om certificering sterker vanuit een internationaal perspectief te bekijken. De Europese Unie heeft een vergelijkbaar proces in gang gezet voor de beroepsgerichte opleidingen (het "Bruggeproces"). Studenten hebben steeds vaker een deel van hun opleiding gevolgd in het buitenland. Dit impliceert dat ze curriculumonderdelen volgen uit diverse disciplines, in verschillende instellingen en in diverse landen. Dit veronderstelt inwisselbaarheid. Als instellingen dergelijke onorthodoxe leertrajecten willen bekrachtigen, hebben ze nood aan instrumenten om de competenties adequaat te integreren in de eigen trajecten en in de "nationale" certificeringsstelsels. Momenteel bestaan hiervoor zware bureaucratische procedures die zeker flexibeler zouden moeten worden.

Binnen de volwasseneneducatie zijn ook heel wat andere partners actief dan het traditionele onderwijs. Denken wij maar aan de VDAB, Syntra's, bedrijfsopleidingen, commerciële opleidingsinstanties, sectorfondsen, commerciële initiatieven, privé-onderwijs. Ook de instellingen voor hoger onderwijs werkten sindsdien een breed spectrum van voortgezette en specialisatieopleidingen uit die het levenslang leren op het niveau van het hoger onderwijs vormgeven. Dat verschillende actoren "studiebewijzen" uitreiken, daagt het onderwijs uit om na te denken over de betekenis van deze "studiebewijzen" voor de toegang tot en de doorstroom in hoger onderwijs.

Het laatste decennium zijn de mogelijkheden van de informatie- en communicatietechnologie enorm gegroeid. Voor het leren heeft dit verstrekkende gevolgen: het afstandsleren wint aan betekenis en aan omvang. Wij verwijzen naar het open hoger onderwijs, de experimenten met afstandsleren in het hoger onderwijs, naar het gecombineerd leren en naar het begeleid individueel studeren.

Het is belangrijk dat competenties die verworven worden via dit afstandsleren volwaardig kunnen worden meegenomen in een traject naar valorisering van competenties.

4.2 Maatschappelijke uitdagingen

4.2.1 De grote maatschappelijke waardering voor diploma's

Levenskansen worden in onze samenleving sterk bepaald door de behaalde kwalificatie. Onderzoek wijst uit dat het bezit van een diploma of in ruimere betekenis van een kwalificatie een sterke voorspeller is voor de plaats die iemand toegewezen krijgt in de samenleving. De invloed van de klasse waarin een individu in de vorige eeuw geboren werd, op zijn toekomstperspectieven is vandaag vervangen door het opleidingsniveau⁸. Dit opleidingsniveau bewijst een individu door attesten, certificaten, diploma's. Het zou een verdienste zijn van het denken over verworven

⁸ K. PELLERIAUX, *Demotie en burgerschap*, p. 21-68.

competenties als “opleidingsniveau” breder zou worden geformuleerd dan enkel schoolse kennis en vaardigheden. De erkenning van verworven competenties biedt in deze zin een tweede kans, op voorwaarde dat de erkenning ervan niet verwordt tot een bureaucratisch gebeuren waardoor elke competentie eerst een erkenning moet krijgen vooraleer de samenleving ze valoriseert.

Een verruimd concept van “competentie” en “kwalificatie” moet een (bescheiden) bijdrage zijn tot de vermindering van de dualisering van de samenleving.

4.2.2 Verhogen van de arbeidsinzetbaarheid

Door de recessie van de jaren tachtig groeide de werkloosheid enorm; anderzijds waren bedrijven genoodzaakt zich te herprofilieren. Lang niet alle werkenden of werkzoekenden hadden hiervoor de geschikte kwalificaties.

Ook vandaag kent de arbeidsmarkt een sterke vraag naar hoogopgeleiden die breed inzetbaar zijn en in staat om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Een functie is steeds minder een functie voor het leven. Heroriënteringen en loopbaanontwikkeling zijn noodzakelijk, zowel vanuit bedrijfsmatige noden als vanuit de behoefte van een individu om te groeien en te zich ontwikkelen.

In managements- en human resources-theorieën zoals de lerende organisatie krijgt *leren op de werkplek* daarom bijzondere aandacht. Het debat over het kwalificatieniveau van werkenden en werkzoekenden wordt ook vertekend doordat mensen wel degelijk over bepaalde competenties beschikken maar er geen formele erkenning voor krijgen. Bovendien rekruteren ondernemingen minder binnen het eigen bedrijf zodat traditionele vormen van erkenning van het leren op de werkplek zoals anciënniteit, aan belang inboeten.

De vergrijzing van de bevolking zal ondernemingen ertoe dwingen een leeftijdsbewust personeelsbeleid te voeren waardoor oudere werknemers langer inzetbaar zijn en blijven. Heel wat van deze mensen hebben in hun beroepsloopbaan een hoog competentieniveau bereikt, ondanks een soms lage scholingsgraad. Een formele erkenning van die competentie zou hun inzetbaarheid kunnen versterken.

België kent ook een hoog aandeel aan niet-actieven, zeker in vergelijking met andere Europese landen. Het zou wenselijk zijn de werkzaamheidsgraad te verhogen. Deze groep heeft het soms moeilijk zich te oriënteren in de wereld van opleiding en tewerkstelling. Voor deze groep kan een objectieve inschatting van aanwezige competenties een hulp zijn bij de toekomstoriëntering. Het biedt ook kansen om het zelfbeeld van deze groep te verhogen, een noodzakelijke stap voor een adequate integratie op de arbeidsmarkt.

4.3 Enkele misvattingen ten aanzien van de (h)erkenning van verworven competenties

4.3.1 De erkenning van verworven competenties zou de kwaliteit van de opleiding doen dalen

Sommigen vrezen dat de erkenning van competenties de kwaliteit van de opleidingen zal doen dalen. Deze zorg is niet gefundeerd. EVC bij de instroom kan en moet samengaan met het behoud van de normen die gesteld worden bij uitstroom. De raad vindt dat de klemtoon moet liggen op de kwaliteit van de uitstroom. De kwaliteit van de uitstroom bewaken, mag niet door de toegang tot opleidingen bijzonder selectief te

maken.

4.3.2 EVC zou leiden tot een besparing op middelen voor het onderwijs

De erkenning van verworven competenties veronderstelt dat onderwijsinstellingen meer dan voorheen begeleidende taken moeten opnemen. Wie competenties beoordeelt, zal moeten beschikken over een specifieke deskundigheid, valide instrumenten en transparante procedures. Leerlingen, studenten, cursisten die een begeleiding of een beoordeling wensen, zullen zich hiervoor moeten vrij maken. Dit kan dus aanleiding geven tot nieuwe sociale rechten. EVC-technieken zouden ook de instroom in het hoger en volwassenenonderwijs moeten versterken. Door efficiëntere leertrajecten zal ook het aantal afhakers verminderen. Een hogere onderwijsparticipatie veronderstelt ook meer uitgaven. De toepassing van EVC-technieken zal leiden tot flexibelere leertrajecten. Administratief is dit moeilijker beheersbaar dan een jaarklassensysteem.

In deze context is het moeilijk aan te nemen dat de onderwijsbudgetten zouden kunnen verminderen door het gebruik van EVC-technieken. Misschien is er een verschuiving van middelen mogelijk maar de volwaardige uitbouw van EVC zal zeker ook kosten genereren. De instellingen zullen nieuwe taken moeten opnemen en nieuwe functies creëren. Men verwacht ook dat EVC meer mensen kan motiveren tot levenslang leren waardoor er meer cursisten zullen zijn.

4.4 Aandachtspunten

4.4.1 EVC en een mattheuseffect

De werkgroep vreest een mattheuseffect ten gevolge van de erkenning van verworven competenties. Kinderen uit kansrijke milieus zullen veel meer leerkansen krijgen, ook informele en non-formele, dan kinderen uit kansarme milieus. Als onderwijs inspeelt op deze competenties, dreigt de sociale kloof tussen beide groepen leerlingen/studenten/cursisten te vergroten. De Vlor wil dat EVC vooral een emanciperend effect met zich mee brengt voor kansarme groepen. Dit heeft implicaties voor de ontwikkeling van instrumenten en van criteria.

In die zin is het wenselijk om de standaarden echt te formuleren in termen van competenties. Een gedeelte van deze zwakkere mensen leert eerder al doende; ze zijn vooral technisch-instrumenteel begaafd en minder cognitief- theoretisch. Andere mensen zijn vooral sociaal competent. De curricula zijn sterk bepaald door de dominante cultuur : de abstracte, ideologisch-symbolische kennisontwikkeling. Dit is niet de kerncompetentie van alle mensen. Het is een uitdaging om curricula en onderwijsleersituaties te ontwerpen die aan de diversiteit van leerlingen / studenten / cursisten recht doen. Kwaliteitsstandaarden, curricula die de overheid uittekent, zouden hierin een belangrijke rol kunnen spelen.

Dit mattheuseffect zou nog kunnen toenemen doordat procedures voor de erkenning van verworven competenties de betekenis van “geattesteerde” competenties zullen versterken. Nu al wijst onderzoek uit dat het bezit van een “diploma” een sterke voorspeller is voor de plaats die iemand toegewezen krijgt in de samenleving. Wij vermeldden al dat de invloed van de klasse waarin een individu in de vorige eeuw geboren werd op zijn toekomstperspectieven vandaag is vervangen door de invloed van het opleidingsniveau. Dit opleidingsniveau bewijst een individu door attesten,

certificaten, diploma's. Het zou een verdienste zijn van het denken over verworven competenties als dit "opleidingsniveau" breder zou gezien worden dan enkel schoolse kennis en vaardigheden. De erkenning van verworven competenties biedt in deze zin een tweede kans, op voorwaarde dat het erkennen van verworven competenties niet verwordt tot een bureaucratisch gebeuren waardoor elke competentie eerst een erkenning moet krijgen voor de samenleving ze valoriseert.

4.4.2 Transparantie van de studiebekrachtiging

De werkgroep pleit voor een eenvormige manier om competenties te attesteren. Het kan niet de bedoeling zijn dat er een wildgroei ontstaat die de transparantie van de studiebekrachtiging vermindert. Daarom zal er zeker een debat gevoerd moeten worden over de kwaliteitsstandaarden waaraan verworven competenties worden getoetst. De kwaliteitsstandaarden van het onderwijs (eindtermen, leerplannen) vormen het referentiekader voor overleg met VDAB en Syntra('s).

4.4.3 De opbouw van een professionaliteit en een professionele identiteit

De vrees leeft dat EVC kan leiden tot een verschraving van de inhoudelijke kennis van achtergronden en vooral van referentiekaders. De kritische reflectie op ontwikkelingen in een bepaalde sector zou op de achtergrond kunnen geraken. Het is niet omdat mensen een aantal technieken beheersen dat ze het referentiekader beheersen dat de beroepsbeoefenaar hanteert en dat ze kritisch reflecteren op hun handelen. Nochtans behoren deze aspecten tot het wezen van competent en professioneel handelen. Het behoort ook tot de kern van de onderwijsopdracht.

Bij de uitbouw van instrumenten en van standaarden is het belangrijk dat professionele houdingen, de kritische reflectie op maatschappelijke ontwikkelingen en deontologie, worden meegenomen in de beoordeling. Deze competenties zijn minder gemakkelijk meetbaar zijn maar behoren tot de essentie van een opleiding.

Uiteraard stelt dit probleem zich anders naargelang de functie die de erkenning van verworven competenties krijgt. Als het gaat om toegang tot het onderwijs is dit gevaar beperkter dan wanneer het zou gaan om het uitreiken van een studiebewijs zonder leerfase in de onderwijsinstelling.

4.4.4 Een bureaucratisch en centralistisch systeem

Zoals al eerder aangegeven zou de erkenning van verworven competenties kunnen worden opgevat op een zeer centralistische wijze met rigide standaarden, procedures en technieken. De werkgroep is van mening dat dit onvoldoende recht doet aan de specifieke noden van de verschillende onderwijsniveaus en -sectoren. Zo zal trajectbegeleiding (zie punt 6) wellicht een andere invulling krijgen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs als in het volwassenenonderwijs. Een beleid voor studieduurverkorting zal in het volwassenenonderwijs ook soepeler kunnen zijn dan in het leerplichtonderwijs.

De autonomie van de klassenraad/examencommissie bij de beoordeling van leerlingen/studenten/cursisten is een van de pijlers van ons onderwijssysteem. Mits scholen/instellingen rekening houden met de eindtermen, resp. ontwikkelingsdoelen, kunnen ze ook een eigen invulling geven aan het curriculum. Het hoger onderwijs kent uiteraard geen eindtermen en leerplannen maar ook hier oordeelt de examencommissie autonoom.

Het onderwijs is geen voorstander van globale, geharmoniseerde standaarden, procedures en technieken die deze fundamentele vrijheid van de klassenraden zouden beperken. Wel moeten centraal afdoende garanties worden ingebouwd die een gelijkwaardige procedure in de verschillende instellingen.

Een ander gevaar van bureaucrativering is de noodzaak om voor alles een attest uit te reiken.

4.4.5 Een commercieel onderwijsaanbod

Door de erkenning van verworven competenties krijgen niet-erkende en niet-gesubsidieerde opleidingen meer kansen. Hun afgestudeerden kunnen door middel van elders verworven competenties of kwalificaties toch een "erkend" diploma halen. In het **hoger onderwijs** zal accreditering het niveau van opleidingen garanderen.

Commercialisering van de EVC-procedures is eveneens een reëel gevaar. De erkenning van competenties zou een lucratieve markt kunnen worden voor allerlei commerciële initiatieven die nu personeel selecteren e.d. Indien deze instanties eigen standaarden hanteren, los van deze van onderwijs, dreigen ze de onderwijsstandaarden onderuit te halen. De curricula dreigen dan vanuit deze organisaties mee te worden aangestuurd.

In deze context zijn referentiekaders en kwaliteitsstandaarden belangrijk; de Vlaamse overheid zal in deze "markt" regulerend moeten optreden.

4.4.6 Een mogelijkheid om de arbeidsmarkt af te schermen ?

Sommige sectoren verenigen de toegang tot beroepen in hun sector door bepaalde bijkomende competenties te eisen die pas afgestudeerden niet kunnen bezitten. Het kan verantwoord zijn om de zelfstandige uitoefening van een bepaald beroep met een hoge verantwoordelijkheid te koppelen aan een aantal jaren begeleide beroepservaring. De Vlor pleit er evenwel voor dat de procedures die bijkomende competenties screenen maar toegepast worden als dit werkelijk verantwoord is vanuit de professionele standaarden. Onderwijs doet immers een ernstige inspanning om de competentievereisten die de sectoren stellen voor de toegang tot beroepen, te vertalen in curricula.

Volgens de Vlor is het wenselijk dat wie een bepaald studiebewijs behaalde meteen zoveel mogelijk toegang kan krijgen tot de sector, zonder zware bijkomende eisen inzake stages of opleidingen. Bij wijze van voorbeeld verwijzen wij naar accountancy.

4.4.7 Omgaan met het verlies aan competenties

Tot nog toe bood een diploma in zekere zin een levenslange zekerheid. Het is zeker niet de bedoeling dat EVC-technieken zouden dienen om de waarde van een opleiding of een diploma in vraag te stellen. Integendeel, het is de bedoeling om competentie positief te gebruiken voor tewerkstellings- en leertrajecten. Rechtszekerheid is een belangrijke troef om mensen te overtuigen om op een actieve manier te werken aan en met competenties. Een "houdbaarheidsdatum" voor een diploma of certificaat bevordert de deelname aan kwalificerend onderwijs en permanente vorming helemaal niet.

De Vlor pleit er trouwens voor dat bepaalde studiebewijzen automatisch zouden leiden naar studieduurverkorting. Voor het leerplichtonderwijs geldt enig voorbehoud (zie punt 5.2).

5 Focus van de discussie

5.1 Herkenning van verworven competenties en erkenning van verworven competenties

Onderwijs kan verworven competenties op twee verschillende manieren benutten : als een begeleidingsinstrument bij de toeleiding naar onderwijs of om leertrajecten substantieel te verkorten. In het eerste geval kadert EVC in een begeleidingsproces (het herkennen van competenties); in het tweede geval speelt het een rol in een honorerend proces (het erkennen van competenties).

Het opzet van beide processen is wezenlijk verschillend ⁹. Er is principieel een belangrijk onderscheid tussen een proces dat begeleidend bedoeld is en een proces dat uitmondt in een beoordeling. De relatie tussen de student en de begeleiders is helemaal anders; de instrumenten zullen verschillen, de competenties van de begeleiders zullen anders liggen. In het advies worden beide processen daarom uit elkaar gehaald. Dit betekent dat andere elementen deel uitmaken van het “dossier”, dat de bewijskracht van stukken zal verschillen, dat de rol en deontologie van de begeleider verschillen van deze van een beoordelaar (“assessor”), de inbreng en het engagement van de leerling/student/cursist zullen verschillen.

Wij behandelen beide elementen dan ook afzonderlijk. Wel zoekt de raad waar mogelijk naar afstemming tussen beide procedures om de belasting van de leerling/student/cursist en de instelling te beperken.

5.2 Een pleidooi voor de (h)erkenning van verworven competenties in het secundair, het hoger en het volwassenenonderwijs

De Vlor is van mening dat de (h)erkenning van verworven competenties zowel in het secundair, het hoger als het volwassenenonderwijs relevant is. Voor het **hoger en het volwassenenonderwijs** is er vandaag overeenstemming dat verworven competenties beter moeten kunnen gevaloriseerd worden. Het is trouwens belangrijk om ook de basiseducatie en het Begeleid Individueel Studeren in de discussie te betrekken.

Ook in het **secundair onderwijs** brengen jongeren verworven competenties mee naar de school en hechten er belang aan dat die worden erkend. Wij geven enkele voorbeelden. Via het deeltijds kunstonderwijs hebben heel wat jongeren een brede muzische vorming gekregen. Daarnaast verwerven jongeren heel wat competenties op een non-formele wijze: in het bedrijf van hun ouders, het internet biedt een breed spectrum aan informatie, in jeugdverenigingen kunnen ze heel wat sociale vaardigheden oefenen. Sommige jongeren zijn autodidacten op het vlak van ICT-vaardigheden.

Toch zijn er ook een aantal beperkingen voor leerplichtigen. Jonge mensen hebben geen of weinig leefervaring. Ten tweede is er de eigen opdracht van het

⁹ Beide rollen worden ook in literatuur van elkaar onderscheiden. De moeilijke verhouding tussen begeleiden en beoordelen, is ook geen nieuw probleem. Zie bijv. het onderscheid tussen de “formatieve” en “summatieve” functie van EVC. *Ruim baan voor competenties. Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzet tot operationalisering*, Brussel, 2001. P. GRANSBERGEN en C. HOVER, *Handreiking intake assessment HBO. De algemene lijnen uitgezet*, Utrecht, 2002.

leerplichtonderwijs dat jongeren een brede en volwaardige vorming aanbiedt. Het leerplichtonderwijs bereidt jongeren voor op een brede en harmonische persoonsontwikkeling, op een actieve en kritische deelname aan het maatschappelijk leven en legt de basis voor verdere studie of voor een intrede in het beroepsleven¹⁰. Het secundair onderwijs biedt jongeren daarom persoonlijke, sociale, culturele en, in voorkomend geval, arbeidsmarktgerichte vorming.

Tot slot wijst de raad erop dat de peergroup belangrijk is voor het welbevinden van leerlingen en dus ook onrechtstreeks voor de kwaliteit van hun leerprocessen. Het is voor jonge mensen belangrijk te kunnen functioneren in een groep en daar sociale steun van te krijgen. Daarom is een doorgedreven individualisering van leertrajecten niet wenselijk.

Ondanks deze beperkingen kan en moet het secundair onderwijs, binnen de eigen opdracht als leerplichtonderwijs, beter inspelen op de competenties die jongeren al hebben. Jongeren vinden het zelf erg belangrijk dat hun competentie wordt ernstig genomen en ten volle gewaardeerd. Dit kan door meer gedifferentieerde onderwijsleersituaties te organiseren (bijv. een eigen opdracht in de klas). Dit kan binnen de gewone studievoortgang in een jaarklassensysteem. Dit betekent niet dat jongeren uit de leergroep worden gehaald maar wel dat ze opdrachten krijgen die aansluiten bij hun beginniveau. Scholen nemen op dit vlak al initiatieven, deze zouden systematischer moeten worden uitgebouwd. Ook voor leerlingen die een jaar moeten overzitten, zullen meer gedifferentieerde onderwijsleersituaties motiverender zijn. Bij leerprocessen zou het secundair onderwijs sterker in de verf moeten zetten wat iemand al kan in plaats van uit te gaan van wat iemand nog niet kan.

Een tweede meerwaarde voor het secundair onderwijs is de mogelijkheid om de verworven competenties te benutten in het kader van studiekeuzebegeleiding en in het kader van flexibelere toegang. Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs hebben op dit vlak heel wat expertise opgebouwd. Wij beperken de (h)erkenning van verworven competenties niet tot de strikt arbeidsmarktgerichte trajecten. Ook in doorstroomgerichte opleidingen of kunstopleidingen moet (h)erkenning van competenties mogelijk zijn. Voor leerplichtige jongeren pleiten wij dus niet voor een algemeen vrijstellingenbeleid.

Naast de leerplichtige leerlingen kent het secundair onderwijs ook een **vierde graad**. De raad vindt dat (h)erkenning van competenties kan zoals in het volwassenen- en het hoger onderwijs, zeker omdat daar een grotere instroom van volwassenen bestaat. Ook de **centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs** zijn vragende partij om de systemen voor de (h)erkenning van competenties die ze nu al hanteren, verder te kunnen uitbouwen. In deze centra is er ook vraag om de werkervaringen meer en beter te kunnen valoriseren in het leertraject en om te certificeren, rekening houdend met zowel de competenties die in het centrum werden verworven als deze die werden verworven via werkplekopleiding.

De Onderwijsraad benadrukt dat, naast de valorisering van studiebewijzen van buiten het onderwijs, er ook manifeste drempels blijven bestaan binnen onderwijs, waar studiebewijzen van vergelijkbare opleidingen in andere onderwijssectoren en – niveaus onvoldoende gevalideerd kunnen worden. De Onderwijsraad is van oordeel dat onderwijs aan de hand van (h)erkenning van competenties in dit dossier een

¹⁰ *Visie op onderwijs; Advies over de eindtermen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs*, 23 februari 2000.

doorbraak moet kunnen realiseren.

6 De herkenning van competenties of de keuze voor een gepast leertraject

In dit deel beperken wij ons tot de kwestie van de herkenning van competenties, in het kader van een begeleidingsproces. De erkenning zelf komt in par. 6 aan bod.

6.1 Opzet

Het secundair, het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs hebben een specifieke opdracht in het toeleiden van cursisten naar een gepast leertraject. Dit veronderstelt dat leerlingen/studenten/cursisten leren nadenken over zichzelf in termen van competenties en in termen van verdere ontwikkeling. De instellingen kunnen leerlingen/studenten/cursisten ondersteunen bij deze reflectie.

Toch zal deze begeleiding een specifieke inkleuring krijgen naargelang van het profiel van de leerlingen/studenten/cursisten waar het onderwijsniveau voor werkt.

Het decreet op de centra voor leerlingenbegeleiding wijst de **secundaire school** aan als de eerste verantwoordelijke voor studiekeuzebegeleiding. Scholen dragen samen met de nieuwe CLB's de verantwoordelijkheid de onderwijsloopbaan van jongeren te begeleiden. Leertrajectbegeleiding is er wezenlijk op gericht om het zelfsturend vermogen van leerlingen te ontwikkelen d.w.z. het vermogen om eigen doelstellingen te formuleren, ze steeds opnieuw te evalueren en bij te stellen¹¹. Essentiële onderdelen hierbij zijn de zelfconceptverheldering, horizonverruiming, omgaan met omgevingsinvloeden en beslissen. De werkinstrumenten die men hanteert bij zelfconceptverheldering kunnen niet anders dan verworven competenties herkenbaar maken voor zichzelf en voor anderen.

Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs organiseren ook een intake en een toeleiding naar een specifieke leerweg/leertraject. Zij volgen de jongere actief tijdens het leertraject en zijn deeltijdse tewerkstelling. Er is vaak ook een specifieke nazorg waarbij toeleiding naar de arbeidsmarkt een rol speelt.

Centra voor volwassenenonderwijs werken aan een "zorgbreedtebeleid" dat de cursist toelaat zich adequaat te oriënteren in het volwassenenonderwijs. Vooral voor laaggeschoolden is het essentieel om zich te oriënteren en te handhaven in het volwassenenonderwijs. Dit is zeker noodzakelijk in de basiseducatie en het tweedekansonderwijs.

In de sector van de volwasseneneducatie begeleiden ook andere instanties dan onderwijs naar leer- en werktrajecten (leerwinkels, VDAB, ...). De Raad voor het Volwassenenonderwijs maakt hier een onderscheid tussen levensloopbaanbegeleiding en leertrajectbegeleiding.

- *Levensloopbaanbegeleiding* heeft betrekking op keuzes die mensen maken voor een logische verdere evolutie in de loopbaan of in de levensloop. Gezien de nauwe band tussen loopbaanbegeleiding en de persoonlijke zingeving die betrekking heeft op veel meer dan de loopbaan, spreekt men van

¹¹ E. DE CLERCQ, *Onderwijsloopbaanbegeleiding. Een algemeen kader*, - Handboek leerlingenbegeleiding twee, afl. 1, november 2002, p. 6.

levensloopbaanbegeleiding¹². De aanpak mondt uit in een persoonlijk ontwikkelingsplan dat desgevallend aanwijzingen geeft voor een gepaste opleiding of doorverwijst naar een opleidingsaanbod. Het is voor de raad vanzelfsprekend dat levensloopbaanbegeleiding geen opdracht is voor onderwijs.

- *Leertrajectbegeleiding*¹³ heeft betrekking op
 - o leerbemiddeling (het koppelen van een educatieve vraag aan een bepaald educatief aanbod)
 - o begeleidende opdrachten zoals het uitklaren van een educatieve vraag onder meer aan de hand van verworven competenties, de weg doorheen het leertraject.
 - o nazorg : opvolgen van kansen op tewerkstellingsplaatsen door contacten met het bedrijfsleven. In centra voor DBSO is dit een van aspecten van de leertrajectbegeleiding. In het volwassenenonderwijs neemt dit echter geen prominente plaats in.

De leertrajectbegeleiding is een opdracht die de centra voor volwassenenonderwijs ook moeten opnemen. Ook andere partners kunnen een rol spelen in de leertrajectbegeleiding.

Ook het **hogere onderwijs** heeft onder meer de opdracht om te zorgen voor een tweedekansfunctie voor mensen die door omstandigheden geen diploma hoger onderwijs konden verwerven. Anderen zullen hun (levens)loopbaan een andere wending willen/moeten geven en zoeken naar een heroriëntering. Voor sommige mensen is een keuze voor het hogere onderwijs niet altijd evident. Ze hebben negatieve ervaringen in het (hogere) onderwijs, een zwakke vooropleiding of geen diploma van het secundair onderwijs. De trajectbegeleiding biedt ook kansen om studenten op een adequate manier te heroriënteren na een verkeerde studiekeuze. De verdergaande flexibilisering van het hogere onderwijs zal de nood aan begeleiding om een goed traject uit te tekenen nog versterken.

Deze studenten vragen een verheldering van het zelfconcept; ze willen zicht krijgen op hun reële competenties (kan ik hoger onderwijs aan?). Nadenken over competenties (het omschrijven, toetsen aan de realiteit) is hier een belangrijk onderdeel van. De raad vindt echter dat leertrajectbegeleiding behoort tot de kernopdracht voor het hogere onderwijs.

6.2 Instrumenten en procedures

De instrumenten die instellingen hanteren, zullen in functie staan van het profiel van hun leerlingen/studenten/cursisten. Wij gaan ervan uit dat de leerling/student/cursist de herkenning van competenties zelf stuurt. De leerling/student/cursist leert reflecteren over competenties, zijn sterktes en zwaktes en formuleert van daaruit een opleidingsvraag. De betrokkene neemt het initiatief voor een proces van herkennen van competenties en bepaalt mee de richting die het uitgaat. Dit betekent ook dat dit proces enkel opstart als de leerling/student/cursist er behoefte aan heeft (behalve in

¹² KONING BOUDEWIJNSTICHTING, *Naar een recht op loopbaanbegeleiding*, juni 2002, p. 27-28.

¹³ . H. BAERT, T. BAERT, K. DE MEESTER, M. DOUTERLUNGNE, W. KUSTERS, J. SCHEEREN, D. VAN DAMME I. VAN WIELE, M. WOUTERS, *Bevorderen van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming*, - Overwerk. Tijdschrift van het steunpunt WAV, 3/2002, p. 30-31

verband met de toegang tot hoger onderwijs zonder diploma secundair onderwijs – zie verder).

Ons uitgangspunt, met name dat de leerling/student/cursist actief stuurt bij de herkenning van competenties, betekent dat de instrumenten en procedures in het secundair, het hoger en het volwassenenonderwijs zullen verschillen op basis van het reflectie- en het zelfsturend vermogen van de betrokkene. Naarmate van mensen een grotere zelfsturing kan worden verwacht, zal de leertrajectbegeleiding minder sturend worden en wint zelfreflectie en zelfevaluatie aan belang. Wij geven daarom eerst de algemene lijnen aan die kunnen gelden voor het hele onderwijs om daarna de specifieke aspecten voor de onderscheiden onderwijsniveaus te belichten.

Een reflectie- en ontwikkelingsportfolio ¹⁴

Het centrale instrument voor dit proces vormt een ontwikkelings- en reflectieportfolio dat de leerling/student/cursist autonoom beheert. De leerling/student/cursist is eigenaar van het portfolio.

Het portfolio omvat minstens drie onderdelen :

- bewijsstukken van opleidingen (zowel binnen onderwijs als daarbuiten), relevante werk- en levenservaringen en de competenties die eruit blijken ¹⁵. Hier kan er gestreefd worden naar maximale afstemming op de stukken die ook belangrijk zijn in het beoordelingsportfolio (zie punt 7.1)
 - o getuigschriften/attesten/studiebewijzen ¹⁶ van andere opleidingsinstellingen waarvan het opleidingsniveau vergelijkbaar is (b.v. het HOSP ten aanzien van het HO, het DBSO ten aanzien van het BSO, basiseducatie ten aanzien van het OSP);
 - o Attesten van met goed gevolg afgelegde examens aan binnenlandse of buitenlandse instellingen waaronder ook afstandsleren;
 - o andere competenties die blijken uit objectieve bewijsstukken zoals bewijzen van tewerkstelling, functiebeschrijvingen, attesten van sectorfondsen, attesten van bijscholingen, stages, vrijwilligerswerk, activiteiten in het sociaal-culturele veld, artikelen, presentaties Oordelen van derden (op erewoord) kunnen hiertoe behoren ¹⁷. Deze competenties kunnen het voorwerp uitmaken van een bijkomende assessmentprocedure;
 - o onafgewerkte studietrajecten.
- Daarnaast omvat het portfolio ook een sterkte-zwakke analyse. Het portfolio moet immers de reflectie over de eigen competentie stofferen en ondersteunen ¹⁸.
- Op grond hiervan groeit een inzicht in de strategie om zwakke punten te verbeteren en kan er een concrete opleidingsvraag worden geformuleerd.

¹⁴ Ibidem. Op basis van een Nederlandse studie (Tillema) onderscheiden de auteurs een dossierportfolio, een gedragsportfolio, een ontwikkelingsportfolio, een reflectieportfolio, een sollicitatieportfolio en een metaportfolio.

¹⁵ P. GRANSBERGEN, C. HOVER, *Handreiking intake assessment HBO. De algemene lijnen uitgezet*, p. 37.

¹⁶ Wij gebruiken de algemene term “studiebewijzen” voor alle attesten, diploma’s, certificaten, ...

¹⁷ Oordelen door derden zullen evenwel steeds met kritische zin moeten worden beoordeeld. Deze oordelen kunnen de beoordelaar evenwel nuttige informatie verschaffen.

¹⁸ W. BOES, D. WANTE, *Port-folio: het verhaal van de student in ontwikkeling*. Licentiaatsverhandeling, KU-Leuven, 2001.

Dit portfolio behoudt ook zijn betekenis tijdens het leerproces. Het zal het leerproces verder documenteren, de leerling/student/cursist dwingen tot betekenisverlening aan het eigen handelen en tot metacognitie. Het vormt de basis voor gedifferentieerde leertrajecten op maat. Men kan immers vaststellen of iemand evolueert of stagneert of bijkomende remediëring nodig heeft. Wij verwijzen onder meer naar de ondersteuning voor studiemotivatie en leervermogen die centra voor volwassenenonderwijs en voor basiseducatie aanbieden aan hun cursisten.

Reflecteren over de eigen ervaringen en de competenties die hiermee samenhangen, over de eigen sterkten en zwakten is niet eenvoudig en zeker niet vanzelfsprekend. Zowel de leerlingen, de studenten als de cursisten zullen behoefte hebben aan specifieke begeleiding om te komen tot zo'n reflectie- en ontwikkelingsportfolio. Wij pleiten in deze voor zowel een individueel gerichte benadering (via coaching) als voor een groepsproces. De coach zal corrigerend moeten werken om het gebrek aan verbaliteit of aan assertiviteit van bepaalde mensen te helpen doorbreken. Als dit aspect niet voldoende wordt bewaakt, dreigt de herkenning van competenties enkel in het voordeel te werken van mensen die al hooggeschoold zijn (mattheuseffect).

Uit het constructivistisch denken over onderwijs vloeit voort dat betekenis ontstaat in dialoog met anderen. Het reflecteren van de leerling/student/cursist dat wij eerder centraal stelden, zal verdiept worden op basis van een dialoog met een coach en met "peers".

In het **secundair onderwijs** zal het ontwikkelings- en reflectieportfolio een specifieke invulling krijgen afhankelijk van de leeftijd en het sturingsvermogen van de jongeren. Toch hanteert men nu al dergelijke instrumenten in het kader van de zelfconceptverheldering en het leren kiezen. Eerder pleitte de Vlaamse Onderwijsraad ervoor dat leerlingen met het oog op keuzes in hun studieloopbaan een keuzedossier uitwerken¹⁹. Dit heeft betrekking op hun keuze na het leerplichtonderwijs maar ook binnen het secundair onderwijs. In een keuzedossier zou een leerling ook bewust moeten leren nadenken over zijn competenties en over de verdere ontwikkeling daarvan. In centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs leren jongeren steeds actiever om een portfolio samen te stellen. Wellicht zal de klemtoon hier meer liggen op een portfolio met formele stukken en zal het minder een reflectieportfolio zijn.

Uit het brede competentiebegriff dat het **hogere onderwijs** hanteert, volgt dat het proces van het herkennen van competenties aanwijzingen moet geven over de mate waarin de betrokkene het in zich heeft, om uit te groeien tot een professional die zijn handelen stuurt en bijstuurt, en om diverse professionele referentiekaders te hanteren en bij te stellen. Het gaat dus om reflectie op dieperliggende aspecten van het eigen handelen en op persoonskenmerken. Daarom moet de leerling/student/cursist ook het hele proces zelf in handen kunnen nemen.

Wij stellen voor dat de toegang tot het hogere onderwijs voor mensen die geen diploma secundair onderwijs behaalden, gekoppeld wordt aan het helemaal doorlopen van de procedure voor de herkenning van competenties. Dit impliceert dat de verantwoordelijkheid voor de beslissing om toch hogere onderwijs te beginnen bij de student ligt. Wij volgen hiermee de algemene filosofie van de (vrije) toegang tot het hogere onderwijs. De student heeft wel een duidelijk zicht op de haalbaarheid van

¹⁹ ALGEMENE RAAD, *Advies over de overgang secundair onderwijs – hoger onderwijs*, 16 maart 1999.

zijn keuze. De instelling zelf organiseert geen toelatingsassessment. Deze studenten worden, net als alle andere studenten, beoordeeld op het einde van het academiejaar na een eerste jaar studie.

Dit aanbod is facultatief voor de neveninstromers die wel een diploma secundair onderwijs behaalden. Belangrijk is ook dat dit begeleidingsproces inspeelt op de eigen kenmerken van de doelgroep. Het sterke verbale karakter van het port-folio als techniek kan een hindernis vormen voor bepaalde kansengroepen.

In het **volwassenenonderwijs** zal het reflectie- en ontwikkelingsportfolio gedifferentieerd worden gebruikt. Voor sommige cursisten, onder meer in de basiseducatie of het tweedekansonderwijs, is een portfolio een moeilijk te hanteren instrument. Het gebrek aan administratieve vaardigheden of verbale mogelijkheden mag mensen niet afremmen. Toch hebben deze mensen, misschien nog meer dan anderen, behoefte aan ondersteuning van hun keuzes.

De samenstelling van het portfolio moet daarom functioneel zijn voor een specifieke doelgroep. Centra zullen een portfolio gebruiken in een breder begeleidingsproces en om beperkte inlooptrajecten in te richten. In dit traject maakt de cursist kennis met het centrum, de organisatie van het volwassenenonderwijs, met opnieuw studeren op zich.

Andere cursisten in het volwassenenonderwijs zullen zeker het proces zelf in handen kunnen nemen zoals dat in het hoger onderwijs het geval is. Toch is voor deze mensen een bewuste studiekeuze erg belangrijk. Een opleiding volgen in de schaarse vrijetijd is een zware belasting. Een gerichte keuze maken is daarom van wezenlijk belang.

6.3 Flankerende maatregelen op instellingsniveau

Om dit proces op een goede manier te laten verlopen, zullen onderwijsinstellingen enkele flankerende maatregelen moeten nemen.

6.3.1 Een onthaalfunctie

Binnen onderwijsinstellingen en CLB's ontwikkelt zich een specifieke deskundigheid met betrekking tot leertrajectbegeleiding waarbinnen een proces van herkenning van competenties kan worden ingepast.

Wij pleiten ervoor dat onderwijsinstellingen en CLB's personeelsleden belasten met de opdracht om coach te zijn en leertrajectbegeleiding te sturen. De begeleiding van mensen in hun keuzes veronderstelt een specifieke deontologie. De kwaliteit van het proces hangt af van de mate waarin een leerling/student/cursist zich open en kwetsbaar mag en kan opstellen. De privacy en de zelfverantwoordelijkheid van de leerling/student/cursist zijn belangrijke uitgangspunten. Een deontologische code voor deze begeleiders is daarom een noodzaak .

Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs stellen tewerkstellingscoördinatoren aan die de trajectbegeleiding op zich nemen.

Heel wat **universiteiten en hogescholen** beschikken op dit ogenblik al over diensten die een "onthaalfunctie" opnemen ten aanzien van toekomstige studenten. De herkenning van competenties zou daar best worden ingepast. Wel zal dit ook een inspanning vragen op het vlak van de deskundigheidsbevordering en de verdere professionalisering van deze personeelsleden.

6.3.2 Kwaliteitsstandaarden / Competentieprofielen

Om op basis van reflectie over zijn competenties een studietraject uit te tekenen, moet de leerling/student/cursist ook een inzicht hebben in de competenties die de opleiding hoopt te ontwikkelen. Voor het **secundair onderwijs en het analoog aanbod van het volwassenenonderwijs** vormen de eindtermen en de leerplannen een referentiekader.

Wij sluiten hier aan bij de aanbeveling uit het advies over de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs dat opleidingen uit het **hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs** hun begintermen zouden bekendmaken. Daarbij hoort ook een adequate omschrijving van de competenties die de opleiding nastreeft²⁰.

6.3.3 Beschikbaarheid van formats

Om de processen te ondersteunen en administratief beheersbaar te maken, is de ontwikkeling en het beheer van gestandaardiseerde platformen voor een portfolio aan te bevelen. De projectgroep EVC werkt in het kader van DIVA aan een gemeenschappelijk kader voor portfolio's. Dit kan inspirerend instellingen inspireren

Voor het **hoger onderwijs** zouden de associaties hierin een rol kunnen spelen.

6.3.4 Opleiding en nascholing van de coaches

De coach staat in voor de begeleiding van het keuzeprocess. Dit veronderstelt dat hij hiertoe de noodzakelijke competenties kan ontwikkelen en op peil kan houden. Hij zal in zijn begeleiding ook een deontologisch referentiekader hanteren.

Dit veronderstelt dat instellingen een of meerdere personeelsleden belasten met deze opdracht en voorzien in de nodige vorming om deze taak op te nemen.

6.4 Flankerende maatregelen van de overheid

De uitbouw van onthaalactiviteiten in het voltijds **secundair onderwijs, het deeltijds beroepssecundair onderwijs en het volwassenenonderwijs** vergt de aanstelling van professionele begeleiders/coaches en de ontwikkeling van een onthaalfunctie. Het zou wenselijk zijn dat scholen en CLB's beschikken over specifieke middelen om de begeleidende aspecten van hun opdracht waar te maken. Het gaat zowel om middelen voor ontwikkelingswerk, om mensen vrij te stellen voor begeleidingstaken, voor de financiering van de nascholing en voor de nodige infrastructuur.

Goede leertrajectbegeleiding in het **volwassenenonderwijs** vergt heel wat extra inspanningen. Bovendien leiden vrijstellingen tot een vermindering van het aantal lessen/cursist. Een wijziging in het financieringssysteem is daarom noodzakelijk. Het is wenselijk om te voorzien in organieke uren om mensen vrij te stellen voor begeleidingsopdrachten. Deze kunnen best niet gerelateerd zijn aan een opleidingsonderdeel.

De vorm die **centra voor volwassenenonderwijs** en **instellingen voor hoger onderwijs** kiezen voor deze trajectbegeleiding, behoort tot hun autonomie. Wellicht zal het aangewezen zijn om in het hoger onderwijs op associatie-niveau over dit beleid afspraken te maken.

²⁰ *Competentiegerichte leeromgevingen*, p. 51.

Het is duidelijk dat deze werkwijze met competenties arbeidsintensief is, tijd vraagt van zowel de student als de instelling en een grote begeleidingsdeskundigheid veronderstelt. Toch behoort dit tot de opdrachten van het hoger onderwijs. Daarom zou de overheid bij het hertekenen van de basisfinanciering van het hoger onderwijs met de kostprijs van een goed uitgebouwde onthaalfunctie rekening moeten houden.

In afwachting van een nieuw financieringssysteem, is het wenselijk dat de instellingen voor hoger onderwijs over voldoende middelen beschikken om op korte termijn een dergelijke vorm van toeleiding naar het hoger onderwijs te kunnen opzetten.

Ook voor de **toekomstige leerling/student/cursist** moeten specifieke stimulerende maatregelen mogelijk zijn (bijv. een uitbreiding van betaald educatief verlof om aan procedures voor het herkennen van competenties deel te nemen). Het gaat ten slotte vaak om werknemers voor wie opnieuw gaan studeren, niet vanzelfsprekend is.

7 De erkenning van competenties of de flexibele toegang en een optimalisering van leertrajecten ²¹

Onder de “erkenning van verworven competenties” vatten wij een brede waaier van procedures die de erkenning van competenties een formeel karakter geven. Met andere woorden, na het doorlopen van de procedure met gunstig gevolg verwerft de leerling/student/cursist een “recht” ten aanzien van de instelling. De centrale vraag is dus niet zozeer te achterhalen welk ontwikkelingspotentieel een leerling/student/cursist in zich draagt (zie leertrajectbegeleiding), maar wel welke competenties hij daadwerkelijk beheerst. Dit recht heeft zowel betrekking op afwijking op de toelatingsvoorwaarden als gelijkstellingen voor modules.

Het “recht” kan in het **hoger en het volwassenenonderwijs en de vierde graad van het secundair onderwijs en niet-leerplichtigen die terugstromen naar de derde graad van het secundair onderwijs** betrekking hebben op afwijking van de toelatingsvoorwaarden, vrijstellingen en studieduurverkortingen of op specifieke meer flexibele leerwegen. Het gaat hierbij zowel om initiële opleidingen als om specialisatie-opleidingen. Vrijstellingen op basis van EVC zullen ook betrekking hebben op stages.

- Het recht kan ook een afwijking inhouden op formele toelatingsvoorwaarden voor opleidingen ²². In het **leerplichtonderwijs** ligt de klemtoon op een bewust instroombeleid en niet zozeer op de vrijstellingen, zonder deze evenwel helemaal uit te sluiten ²³.

De erkenning van competenties moet een valabel alternatief bieden om een evenwicht te zoeken tussen een zeer open toegang en jongeren overgangen bieden die een kans geven op een succeservaring. Een overgang mag geen aanleiding geven tot een voorspelbare (tweede of derde) mislukking. Anderzijds moet er zowel in het belang van de leerling als van de school een soepeler procedure mogelijk zijn dan centraal opgelegde lijsten met mogelijke overgangen.

²¹ Wij benutten hierbij P. VAN GRANSBERGEN en C. HOVER, *Handreiking intake assessment HBO, De algemene lijnen uitgezet*, Utrecht, 2002;

²² Zoals eerder aangegeven situeren wij de toegang tot een initiële opleiding eerder in het begeleidende deel (herkenning van competenties).

²³ Dit standpunt werd aanvaard met 13 stemmen voor, 8 stemmen tegen en 1 onthouding.

Het besluit van 19 juli 2002 over de organisatie van het secundair onderwijs verbreedt de mogelijkheden voor overgangen in het secundair onderwijs. Toch valt op dat men enkel in termen van voorafgaande opleidingen in het secundair onderwijs redeneert. Het valt te overwegen om de toelatingsklassenraad als hij oordeelt of hij een bepaalde overgang naar een eerste of tweede leerjaar van de derde graad toegestaan, ook rekening te laten houden met reële competenties van de jongere. Overgangen die in de regel niet haalbaar zijn, kunnen dat wel zijn voor een bijzondere doelgroep van jongeren die een specifieke deskundigheid hebben opgebouwd. Daarom moet de haalbaarheid van een overgang niet enkel beoordeeld worden op basis van uitgereikte studiebewijzen maar op basis van verworven competenties.

Voor de specialisatiejaren in het secundair onderwijs pleit de raad voor de open toegangen die nu al bestaan.

Wij pleiten er ook voor om zo'n erkenningsprocedure uit te werken voor jongeren die een gedeelte van hun opleiding in het buitenland hebben gevolgd.

In het **hoger onderwijs** heeft toelating ook betrekking op de overgang tussen bachelor- en masteropleidingen of tussen twee verschillende master-opleidingen.

7.1 Instrumenten en procedures

De Vlor pleit voor een beoordelingsportfolio dat desgevallend wordt aangevuld met een assessmentprocedure. De assessmentprocedure is bedoeld om de competenties of het competentieniveau effectief te gaan meten of screenen als ze onvoldoende door documenten worden bewezen.

7.1.1 Een beoordelingsportfolio met eventueel bijkomende assessmentprocedures

Opnieuw vertrekken wij van een portfolio maar dan specifiek gericht op beoordeling. Elementen uit het "reflectie- en ontwikkelingsportfolio" kunnen hierin worden opgenomen maar beiden vallen geenszins samen. In een begeleidingsproces spelen reflectie en bewustwording van het eigen kunnen een centrale rol; in het tweede geval zal de leerling/student/cursist de instelling een dossier voorleggen dat de instelling beoordeelt. Dit betekent dat de inhoud van het dossier en de verhouding tussen van de leerling/student/cursist en de begeleider/beoordelaar erg verschillen. Wij spreken van een "beoordelingsportfolio" om het onderscheid tussen beide duidelijk te maken.

In het **hoger en volwassenenonderwijs** stelt de student zelf het beoordelingsportfolio samen. In het **secundair onderwijs, het deeltijds beroepssecundair onderwijs en de basiseducatie** speelt de instelling een begeleidende rol bij de samenstelling van het portfolio.

Binnen deze procedure maken wij een onderscheid tussen competenties die "bewezen" worden op basis van

- getuigschriften/attesten/studiebewijzen ²⁴ van andere opleidingsinstellingen met een vergelijkbaar opleidingsniveau (bijv. het HOSP ten aanzien van het HO, het DBSO ten aanzien van het BSO, basiseducatie ten aanzien van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs). Voorwaarde is

²⁴ Wij gebruiken de algemene term "studiebewijzen" voor alle attesten, diploma's, certificaten, ...

wel dat de opleidingen een transparant en openbaar stelsel van kwaliteitsbewaking kennen.

- Attesten van met goed gevolg afgelegde examens aan binnenlandse of buitenlandse instellingen waaronder ook afstandsleren;
- andere competenties die blijken uit objectieve bewijsstukken zoals bewijzen van tewerkstelling, functiebeschrijvingen, attesten van sectorfondsen, attesten van bijscholingen, stages, vrijwilligerswerk, activiteiten in het sociaal-culturele veld, artikelen, presentaties Oordelen van derden (op erewoord) kunnen hier toe behoren ²⁵. Deze competenties kunnen het voorwerp uitmaken van een bijkomende assessmentprocedure.
- onafgewerkte studietrajecten

De raad vindt het wenselijk dat de toegang tot een bepaalde opleiding gebeurt op basis van een reële kans op slagen. Het heeft geen zin om onhaalbare overgangen toe te laten.

De erkenning van verworven competenties gebeurt op basis van een of meerdere gesprekken met één of meer beoordelaars. De beslissing tot studieduurverkorting is evenwel een groepsbeslissing van een klassenraad of examencommissie.

Om tot een verantwoord eindoordeel te komen, is het mogelijk dat de beoordelaars vinden dat het portfolio onvoldoende inzicht geeft in de reële competenties van een kandidaat. Dit zal onder meer het geval zijn voor competenties waarvan de beoordelaar vermoedt dat ze niet langer actueel zijn of dat ze onvoldoende diepgang vertonen of onvoldoende overeenstemmen met de kwaliteitsstandaarden of de competentieprofielen van de opleiding. Het kan ook gaan om onafgewerkte leertrajecten in het onderwijs.

Als een beoordeling aangewezen is, kan een beoordelaar een gamma aan assessmenttechnieken gebruiken. Het is niet wenselijk op een macroniveau te formuleren welke technieken hiervoor zijn aangewezen ²⁶. De opleiding en/of het departement zal dit doen op basis van de specificiteit van de verwachte competenties en van de opleiding. Wel is het van cruciaal belang dat de evaluatietechnieken toelaten om de competenties goed in te schatten in een realistische context en wel zo dat verschillende instellingen de competenties op een gelijkwaardige wijze naar waarde schatten. Validiteit van de ingeschatte competenties is essentieel om deze transferabel te maken.

In het **hoger onderwijs** zal de nood aan bijkomende assessment niet altijd uitgaan van een tekort. Als het belangrijk is om zicht te krijgen op de referentiekaders die iemand hanteert, op zijn normen en waarden of op cognitieve strategieën, valt dit niet zo eenvoudig uit een attest af te leiden. Nochtans zijn dit essentiële aspecten in het competentiebegrip, zoals wij het eerder omschreven, die dus ook moeten worden meegenomen in de beoordeling van de competentie.

Vanuit het **hoger onderwijs** situeert men de beoordeling van de competenties op het

²⁵ Oordelen door derden zullen evenwel steeds met kritische zin moeten worden beoordeeld. Deze oordelen kunnen de beoordelaar evenwel nuttige informatie verschaffen.

²⁶ Wij denken, naast klassieke testen, aan simulatie-oefeningen die inspelen op reële arbeidssituaties, een "verdediging" van het port-folio voor externen (o.m. uit het beroepsveld, de beoordeling van een casus en het uitwerken van een stappenplan,

niveau van de opleidingen en/of departementen en niet op instellingsniveau zoals dit wel het geval kan zijn voor het herkennen van competenties. Dit belet niet dat op instellingsniveau of associatieniveau afspraken gemaakt worden om de procedures transparant te maken voor de kandidaten.

7.2 Flankerende maatregelen op het niveau van de instelling

7.2.1 Kwaliteitsstandaarden en competentieprofielen

In het **secundair en het volwassenenonderwijs** vormen de kwaliteitsstandaarden (in casu de eindtermen, specifieke eindtermen en de leerplannen) van het ontvangende onderwijs het referentiekader voor de beoordeling. Het is wenselijk dat ook BIS en andere elektronische leerplatformen deze standaarden hanteren. Ze vormen het referentiekader om de competenties af te toetsen.

In deze context verwijzen wij naar het eerdere pleidooi om competentieprofielen uit te werken voor het **hoger onderwijs**. De competentieprofielen geven aan over welke competenties een afgestudeerde dient te beschikken. Dit vormt een referentiekader/maatstaf om de verworven competenties van de kandidaten te toetsen. Deze competentieprofielen zijn ook noodzakelijk om valide assessmentinstrumenten te ontwikkelen. Ze geven aan wat moet worden getoetst.

Wij wijzen hier uitdrukkelijk op het brede concept van competentie dat wij eerder formuleerden. Het is belangrijk dat de competentieprofielen het louter functioneel handelen overstijgen en rekening houden met een breed professionaliteitsconcept dat aansluit bij de respectieve opleidingsconcepten van het secundair, volwassenen- en hoger onderwijs.

7.2.2 Kwaliteitsbewaking voor de erkenning van verworven competenties

1. Op het niveau van de instellingen

Sommigen vrezen dat de erkenning van competenties de kwaliteit van de opleidingen zal doen dalen. De raad deelt deze vrees niet. De erkenning van verworven competenties zorgt enkel voor een korter of langer leertraject in de instelling en blijft gepaard gaan met een evaluatie van de eindcompetenties. De kwaliteit van een opleiding moet blijken uit de competenties die leerlingen/studenten/cursisten verworven hebben op het einde van het leerproces (uitstroom). De opleiding zelf biedt hiervoor een meerwaarde.

Een en ander veronderstelt dat de opleidingsinstellingen zowel de kwaliteit van de procedures (zie o.m. de ontwikkeling van competentieprofielen) als van de beoordelaars garanderen.

Het garanderen van de kwaliteit van de beoordelaars is essentieel. Binnen de associatie zou kunnen worden samengewerkt aan deskundigheidsbevordering van de beoordelingstechnieken. Op manier kunnen diverse departementen en opleidingen mekaar bevragen over de gebruikte technieken. In elk geval zijn systematische procedures aangewezen die afgestemd zijn op datgene wat men wenst te beoordelen of te meten. Assessoren blijken bij beoordelingen zeker volgende stappen in acht te nemen : observeren, registreren, classificeren en evalueren.

Dit veronderstelt ook een specifieke opleiding voor de beoordelaars gekoppeld aan een specifieke deontologische code. Deze laatste zal verschillen van deze van de

begeleider/coach.

Voor het **hoger onderwijs** is het wenselijk dat instellingen een gericht instroombeleid voeren. Het instroombeleid behoort tot de generieke kwaliteitswaarborgen waarop accreditatie wordt gebaseerd.

2. Op het vlak van het erkennen van formele studiebewijzen

Het volwassenenonderwijs vindt dat er duidelijke afspraken nodig zijn over welke studiebewijzen op welke wijze erkend worden. Dit sluit opbod tussen instellingen uit. De raad vindt ook dat wederkerigheid gebaseerd op een transparant stelsel van kwaliteitsbewaking de basis vormt voor een efficiënt vrijstellingenbeleid. In onderwijs is er een openbaar beleid voor kwaliteitsbewaking. Voor andere verstrekkers is dat tot nog toe minder het geval.

De raad is van mening dat de erkenning van formele studiebewijzen van diverse opleidingsinstanties in het **hoger onderwijs** vlotter kan verlopen op basis van de accreditatieprocedures die het structuurdecreet vooropstelt. Op deze manier verwerven diverse opleidingen een officieel "kwaliteitslabel".

Dit mag echter niet beletten dat instellingen voor hoger onderwijs ook studiebewijzen erkennen van opleidingen die niet zijn geaccrediteerd. Mits er voldoende aansluiting is met het eigen opleidingstraject, moeten studieduurverkortingen mogelijk zijn. Ook al verschilt het niveau van de vroegere opleiding enigszins van dat van het hoger onderwijs, dan nog moet een vrijstelling mogelijk zijn. De student moet immers nog een substantieel studiepakket volgen in het hoger onderwijs en zal hierop worden geëvalueerd.

7.2.3 Transparantie

Een goede voorlichtingsprocedure (bijv. in het examenreglement, de onderwijsregeling) is noodzakelijk zodat de leerling/student/cursist weet wat van hem wordt verwacht. Dit veronderstelt duidelijkheid over wat het portfolio moet bevatten. In het geval van beoordelingsprocedures omvat dit ook duidelijkheid over wat en hoe er beoordeeld zal worden en aan de hand van welke criteria. Duidelijkheid over de instellingen heen over bijv. de studiebewijzen die erkend worden (de elders verworven kwalificaties) en de competenties die het voorwerp uitmaken van een beoordeling zou kunnen bijdragen tot de transparantie van de procedures. Voor het **secundair onderwijs** zouden afspraken kunnen worden gemaakt op het niveau van de scholengemeenschap.

In het **hoger onderwijs** erkent men de nood aan transparantie maar wil men geen overheidsingrijpen. Toch is een afstemming van procedures noodzakelijk zodat studenten weten wat van hen verwacht wordt, resp. wat ze kunnen verwachten. De associaties vormen hiervoor een geschikt forum. Ook hier zou een gestandaardiseerd format de studenten kunnen ondersteunen.

Ook over de wijze van beoordelen en de gebruikte technieken is duidelijke communicatie naar studenten noodzakelijk. Het structuurdecreet bepaalt al dat de onderwijs- en examenregeling voor het hoger onderwijs bepalingen hierover zal bevatten.

7.2.4 Voorzien in beroepsprocedures

Aangezien er belangrijke rechtsgevolgen verbonden zijn, zal er een

beroepsprocedure moeten worden voorzien. Voor het **hoger onderwijs** kan dit op het niveau van de associatie. Voor het **secundair onderwijs** gaat het om een beslissing van de klassenraad. Beroepsprocedures moeten in dit licht worden bekeken.

In het **volwassenenonderwijs** kan een en ander opgenomen worden in het examenreglement. Het decreet voorziet al dat het examenreglement de regeling voor vrijstellingen bevat en de beroepsprocedure. Het zou wenselijk zijn dat het schoolbestuur voorziet in beroepsmogelijkheden na een collegiale beslissing over de erkenning van de competenties. Dit wijkt af van wat nu in het decreet op het volwassenenonderwijs staat aangezien de directeur nu zelf een beslissing kan nemen.

7.2.5 Professionalisering van de beoordelaars

De erkenning van competenties aan de hand van een beoordelingsportfolio en de keuze voor de meest efficiënte assessmenttechnieken veronderstelt een specifieke deskundigheid bij de beoordelaars. Het is daarom wenselijk dat de instelling ook voorziet in opleiding en nascholing voor deze beoordelaars.

7.3 Verantwoordelijkheden van de overheid

7.3.1 Methodologisch kader

De raad is van oordeel dat de vaststelling van instrumenten, procedure en methodologie behoort tot de autonomie van de instellingen. Het vindt wel dat de overheid de instellingen kan opleggen om een instroombeleid te voeren met transparantie op het vlak van procedures en standaarden. Dit moet mobiliteit tussen de verschillende instellingen toelaten. Een gemeenschappelijk format waarbinnen de instellingen dan nog eigen klemtonen kunnen leggen, is zeker noodzakelijk. Tegelijk moeten deze instrumenten het appreciatierecht van de instellingen erkennen en er rekening mee houden.

7.3.2 De uitbouw van flexibele curricula en van een creditstelsel

Werken met flexibele/verkorte leerwegen veronderstelt ook dat curricula daarop zijn afgestemd : indeling en opsplitsing van curriculumonderdelen, indeling in groepen, periodiciteit waarin iets wordt aangeboden, ...

Erkenning van verworven competenties is makkelijker in een modulaire onderwijsorganisatie ²⁷. Ook in de 4^{de} graad secundair onderwijs wordt modularisering gemeengoed. Voor het **volwassenenonderwijs** is de geleidelijke introductie van modulair onderwijs een feit. De raad dringt erop aan dat de erkenning van verworven competenties niet uitsluitend wordt opgehangen aan een modulair stelsel.

Universiteiten en hogescholen hanteren nu al een studiepuntenstelsel. Met het oog op de erkenning van verworven competenties is het essentieel dat dit wordt doorgetrokken tot een volwaardig creditstelsel dat afgestemd wordt op de beheersing van competenties ²⁸. De overheid moet dringend werk maken van een

²⁷ ALGEMENE RAAD, *Advies over de invoering van modulaire organisatievormen in het Vlaamse beroepsgerichte onderwijs*, 21 januari 2003.

²⁸ RAAD VOOR HET HOGER ONDERWIJS, *Advies over de flexibilisering in het hoger onderwijs*, 13 mei 2003..

aanbouwdecreet over de flexibilisering van het hoger onderwijs.

7.3.3 Financiering

Net zoals wij eerder stelden bij de begeleidende rol van de herkenning van verworven competenties, is ook de ontwikkeling van een beoordelingsstelsel van verworven competenties een dure investering. Er zijn opstartkosten voor de ontwikkeling van valabele beoordelingsinstrumenten en de ontwikkeling van competentieprofielen van opleidingen. Recurrente kosten omvatten de kosten voor de voorlichting van leerlingen/studenten/cursisten en voor het beoordelingsproces op zich.

Zolang de erkenning van verworven competenties enkel betrekking heeft op een beperkt aantal leerlingen/studenten/cursisten zijn de kosten overzienbaar. Bij grotere groepen ontstaat de nood aan bijkomende financiering voor de organisatie van deze beoordeling. De Vlor pleit ervoor dat er ook een specifieke financiering voorhanden zou zijn voor de studenten. Financiële barrières mogen de erkenning van verworven competenties, zeker voor kansengroepen, niet verhinderen.

De raad wijst er ook op dat instellingen zullen moeten instaan voor de opleiding en nascholing van beoordelaars. Het is wenselijk de budgetten voor nascholing aan die behoefte aan te passen.

Dit betekent dat de overheid in actieve financiële ondersteuning moet voorzien voor de organisatie van EVC-procedures. Ook in de herziening van de studiefinanciering voor **studenten hoger onderwijs** wordt dit een aandachtspunt.

7.3.4 De rechten van studenten/leerlingen/cursisten

Het is belangrijk dat instellingen een beleid voor de erkenning van competenties voeren dat een gelijkwaardige behandeling garandeert van alle leerlingen/studenten/cursisten met een gelijk competentieniveau. Er moet ook een garantie zijn dat de verkorte leerwegen effectief worden toegekend. Dit veronderstelt minstens afspraken over de instellingen heen voor een goed instroombeleid.

De overheid ziet erop toe dat EVC behoort tot het instroombeleid van de instelling. In het **hoger onderwijs** zal EVC onderdeel zijn van het instroombeleid dat deel uitmaakt van de generieke kwaliteitswaarborgen waarop accreditatie is gebaseerd.

8 Uitreiken van studiebewijzen zonder leerfase in de onderwijsinstelling

Het merendeel van de leerlingen/studenten/cursisten zal een beroep doen op leertrajectbegeleiding en/of flexibele leerwegen. Toch moet de mogelijkheid ook bestaan dat een instelling een studiebewijs uitreikt zonder leerfase aan de instelling. Dit gebeurt momenteel al in het kader van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap. Onderwijsdecreet XIV creëert uitdrukkelijk deze mogelijkheid voor het tweedekansonderwijs.

Een volwaardige "studiesanctionering" omvat steeds een evaluatiemoment. Dit evaluatiemoment is essentieel voor de validiteit van een studiesanctionering zonder leerfase. De evaluatie kan een proces- of productevaluatie zijn. De curricula van de onderwijsinstelling gelden als referentiekader om de competenties te beoordelen. De link met de curricula en de vormgeving van de toetsen moeten verhinderen dat fragmentarische competenties of competenties zonder voldoende referentiekader

aanleiding geven tot een volwaardige studiesanctionering. De beoordeling peilt ook naar beroepshoudingen en specifieke deontologie.

De Vlor wijst erop dat de organisatie hiervan extra kosten meebrengt voor de instelling.

Het decreet voor het basisonderwijs bepaalt dat de centrale examencommissie georganiseerd wordt in basisscholen. Volgens de raad moet men echter ook overwegen of de centrale examencommissie die een getuigschrift van het basisonderwijs uitreikt, niet beter een plaats krijgt binnen de **centra voor basiseducatie**. Zij ontwikkelden een expertise in het lesgeven en evalueren van volwassenen. Dit is een fundamenteel andere benadering dan in het basisonderwijs.

9 Een gevolg van de toepassing van EVC-procedures : een nieuwe kijk op de toegang tot gereguleerde beroepen

De toegang tot beroepen is verbonden met een zeer strikte terminologie op studiebewijzen. Een meer inhoudelijke benadering van de verschillende opleidingen zou aangewezen zijn. Dit zou kunnen op basis van de beroeps- en opleidingsprofielen die in Vlaanderen in consensus tussen onderwijs en de sociale partners tot stand komen. Opleidingen die zich enten op deze beroeps- en opleidingsprofielen moeten de garantie krijgen dat hun afgestudeerden rechtstreeks toegang krijgen tot gereguleerde beroepen. Bijkomende eisen vanuit sectoren zijn niet gerechtvaardigd.

Als onderwijs werkt met verworven competenties zal dit gevolgen hebben voor de voorwaarden voor de toegang tot beroepen. Deze (federale) regelgeving zal een bredere omschrijving van de notie “studiesanctionering” hanteren. Het is zeker ook nodig te sleutelen aan de omschrijving van de “stages”.

De raad pleit ervoor dat gesubsidieerde beroepen zoals verpleegkunde, kinderopvang en onderwijs een voortrekkersrol kunnen spelen op het vlak van de erkenning van verworven competenties.

Jacques Perquy
administrateur-generaal

Louis Van Beneden
voorzitter