

CEDEFOP

Nr. 1/1994

ISSN 0378-4959

# BEROEPSOPLEIDING

EUROPEES TIJDSCHRIFT



**Competentie:**  
**het begrip en de feiten**





# Van de redactie

## Een nieuwe titel

“Beroepsopleiding” heet voortaan “Europees tijdschrift Beroepsopleiding”.

## Een redactiecomité

Er is een redactiecomité opgericht dat artikelen selecteert en zorg draagt voor de kwaliteit van het tijdschrift.

## Een doel

Het tijdschrift moet een plaats voor discussies worden, een bron van nieuwe kennis voor de beroepsopleiding en de hervorming van de beroepsopleiding in Europa.

## Waarom een veranderd tijdschrift?

Beroepsopleidingen spelen een vooraanstaande rol in het veranderingsproces van de nationale economische en sociale systemen en de Europese eenwording. De keuzes op het gebied van de beroepsopleiding geven mede gestalte aan de sociale en economische toekomst van de afzonderlijke lid-staten en het Europa van morgen.

Beroepsopleidingen komen we tegen in het streven naar concurrentievermogen, in nieuwe vormen van arbeidsorganisatie en personeelsmanagement, in de strijd tegen marginalisatie, en in de samenhang op maatschappelijk vlak. Beroepsopleidingen moeten economische en democratische eisen, de eisen van de markt en sociale eisen met elkaar zien te verenigen.

Vanuit dit oogpunt geven wij aan beroepsopleiding een heel ruime betekenis. Onder beroepsopleiding vallen hier alle vormen, of het nu om geïnstitutionaliseerde vormen gaat of niet, en alle niveaus waarop “competenties” gevormd worden.

Het tijdschrift wil de hoofdrolspelers op het gebied van de beroepsopleiding, en met name de beleidsmakers, informatie aan de hand doen. Daarbij worden twee uitgangspunten gehanteerd, namelijk

□ er moeten verbanden worden gelegd tussen de ideeën van wetenschappers en

die van de hoofdrolspelers op opleidingsgebied;

□ de vraagstukken op het gebied van de beroepsopleiding moeten in grotere verbanden - sociale veranderingsprocessen, economische ontwikkelingen, veranderingen op de arbeidsmarkt, in bedrijven, in de structuur en inhoud van werk - worden geplaatst, aangezien beroepsopleidingen daaraan mede gestalte geven.

De discussies en ideeën in het tijdschrift mogen niet aan de grenzen van een land gebonden zijn. Ieder opleidingssysteem heeft natuurlijk geheel eigen kenmerken en een geheel eigen samenhang. Maar wanneer we de systemen nauwkeurig met elkaar vergelijken en ideeën uitwisselen,

Het besluit van de Raad van Bestuur van het CEDEFOP om een redactiecomité op te richten vormt een keerpunt in de geschiedenis van ons tijdschrift.

Doel van het besluit is een voortdurende kwaliteitsverbetering te bewerkstelligen en het tijdschrift, dat een belangrijkere plaats zal gaan innemen in onze informatievoorziening, meer open te stellen voor de huidige discussies over de beroepsopleiding en de daarmee samenhangende uitdagingen in Europa.

Het redactiecomité draagt er met name zorg voor dat het tijdschrift informatie verstrekt die relevant is voor de issues die in Europees verband aan de orde zijn, de vraagstukken begrijpelijk worden voor een groot publiek en de verschillende invalshoeken in gelijke mate voor het voetlicht komen. Het comité is in wetenschappelijk opzicht onafhankelijk, maar opereert wel binnen de richtlijnen van de Raad van Bestuur.

Wij hopen dat we door de oprichting van het redactiecomité beter zullen kunnen voldoen aan de vraag naar informatie over de beroepsopleiding, die in deze tijd van ingrijpende economische en sociale ontwikkelingen in alle landen van de Europese Unie aanwezig is.

**Ernst Piehl**

dan kunnen we daarmee een krachtige impuls geven aan het denken en handelen van ons allen.

## Voor wie en met wie?

Het tijdschrift is bestemd voor alle mensen die een bijdrage aan de ontwikkeling van de beroepsopleiding leveren, voor beleidsmakers, sociale partners, praktijk-



opleiders en docenten, wetenschappers, en mensen uit de particuliere sector en de overheidssector. Het is geen tijdschrift van deskundigen voor deskundigen.

Het tijdschrift staat open voor discussies en goed onderbouwde ideeën, die de lezer een beeld geven van de ontwikkelingen op opleidingsgebied in de afzonderlijke landen van de Europese Unie, meer inzicht verschaffen in de samenhang van de afzonderlijke systemen, en een inschatting geven van de uitdagingen waarmee de beroepsopleiding in Europa geconfronteerd wordt.

Het redactiecomité bestaat uit hoofdrolspelers op opleidingsgebied en wetenschappers uit alle landen van de Europese Unie. Het comité beoordeelt en selecteert de artikelen, die van verschillende herkomst zijn. Ingezonden artikelen zijn van harte welkom. Het is de bedoeling dat er geleidelijk aan contacten tot stand komen met nationale tijdschriften op het gebied van de beroepsopleiding.

### **Hoe?**

In de drie nummers die per jaar verschijnen worden artikelen opgenomen die een beeld geven van onderzoekswerkzaamheden, studies, vernieuwingen of ideeën van hoofdrolspelers op opleidingsgebied.

In sommige artikelen zal de lezer kennis kunnen maken met belangrijke studies uit de lid-staten van de Europese Unie, en vooral met vergelijkende studies die tot stand zijn gekomen op initiatief van het

CEDEFOP, de Europese Commissie, internationale organisaties of Europese en andere onderzoeksteams. In andere artikelen komen de reacties en ideeën van de hoofdrolspelers op opleidingsgebied aan bod, zoals beroepsorganisaties, vakverenigingen, ondernemers, en hoofden van opleidingsinstellingen. Weer andere artikelen brengen verslag uit over concreet opgedane ervaringen. In de literatuurrubriek wordt uitgebreid aandacht besteed aan vergelijkende studies uit allerlei verschillende landen en worden de belangrijkste studies uit ieder afzonderlijk land op een rijtje gezet.

Het zal al met al niet gemakkelijk zijn om de doelstelling van het tijdschrift te realiseren. Dat heeft niet zozeer te maken met het probleem van de talen als met het feit dat er heldere artikelen geschreven moeten worden voor en door mensen die allemaal een eigen sociale, economische en culturele achtergrond hebben. Het redactiecomité wil erop toezien dat ieder artikel méér inzicht verschaft in de sociale, culturele en economische kenmerken van de afzonderlijke opleidingsystemen.

Het is ons doel om met ons tijdschrift te groeien. De nieuwe inhoudsopgave, de nieuwe lay-out en de nieuwe literatuurrubriek vormen in dit opzicht slechts een eerste stap. Het is aan u, lezers, om ons op onze weg te begeleiden, de helpende hand te bieden en ons met uw kritiek terzijde te staan.

**Het redactiecomité**



# Competentie: het begrip en de feiten

## In Duitsland

### Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen

Gerhard P. Bunk

*"Het op beroepsuitoefening gerichte leerproces moet zo worden ingericht dat de lerende in tal van leerhandelingen tot zelfstandig georganiseerd handelen komt."*

8

## De discussie in het Verenigd Koninkrijk

### Veranderingen in de productiesector, "competenties" en arbeidsmarkten

David Marsden

*"Om het succes van op "competenties" gebaseerde systemen voor bekwaamheidsontwikkeling veilig te stellen, dient er dan ook een regulerend raamwerk tot ontwikkeling te worden gebracht."*

16

### "Competentie" en context: een schets van de Britse situatie

David Parkes

*"(...) is de ontwikkeling van concepten voor de competentiebenadering geen belangrijk punt voor de Britten; het gaat om de toepassing van de benadering in specifieke economische, structurele en ideologische contexten."*

26

### Het meten van competenties: de ervaringen in het Verenigd Koninkrijk

Alison Wolf

*"Het begrip "competentie" kan op nationaal of Europees beleidsniveau alleen dan een nuttige rol spelen als de betekenis die de een aan een bepaalde competentie hecht, herkenbaar dezelfde is als die welke een ander daaraan hecht. De definitie en de meting van competenties zijn dan ook van doorslaggevend belang."*

33

### Toetsing, diplomering en erkenning van bekwaamheid en competentie in een beroep

Hilary Steedman

*"Om een eenvoudig, evenwichtig en betrouwbaar diplomasysteem tot stand te kunnen brengen, is het het beste dat daarvoor een enkele instantie zal worden opgezet, die in de meeste gevallen onder toezicht van de overheid zal staan. Doordat een overheidsorgaan zich van nature echter met een héél land of een héle regio bezighoudt..."*

41

## Kwalificaties of competentie?

### Mobilisatie van competenties

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

*De verschuiving in de richting van het competentiebegrip "ondermijnt de redenering waarin de kwalificatie de kern vormt van een geheel van sociale determinaties."*

49

### Van kwalificatie tot competentie: waar hebben we het over?

5

Peter Grootings

*"In Europa is het begrip "competentie" sinds enige tijd zeer in zwang. Maar als mensen één en hetzelfde woord in de mond nemen, hebben ze het toch niet altijd over een en dezelfde zaak. De verwarring, die lange tijd in de verschillende landen rond het begrip "kwalificatie" heeft bestaan, dreigt nu opnieuw te rijzen rond het competentiebegrip."*



## In het bedrijfsleven

### **Organisatorische veranderingen en opleidingsbeleid: welke competentiebenadering?**

**59**

Ph. Méhaut

*"... een ontwikkeling (...) in de manier waarop kwalificaties tot stand komen en in het beroep dat op kwalificaties gedaan wordt."*

### **Trends in personeelswerving bij Zweedse bedrijven**

**68**

Eugenia Kazamaki Ottersten

*"Bedrijven kijken echter eerder naar het cijfer voor communicatieve vakken dan naar het cijfer van een bepaald kennisvak."*

## Een mening uit de hoek van de sociale partners

### **Kwalificatie versus competentie. Een discussie over de betekenis van woorden, een nieuwe ontwikkeling in het begrippenapparaat of een politiek vraagstuk?**

**74***Interview met**Andrew Moore (UNICE) en**Anne Françoise Theunissen (CES)*

## Leesstof

### **Selectie uit de literatuur**

**80**

### **Voor u gelezen**

**94**

### **Binnengekomen bij de redactie**

**95**



# Van kwalificatie tot competentie: waar hebben we het over?

In Europa is het begrip "competentie" sinds enige tijd zeer in zwang. Maar als mensen één en hetzelfde woord in de mond nemen, hebben ze het toch niet altijd over een en dezelfde zaak. De verwarring, die lange tijd in de verschillende landen rond het begrip "kwalificatie" heeft bestaan, dreigt nu opnieuw te rijzen rond het competentiebegrip. Over één gemeenschappelijke definitie van dit begrip is namelijk geen overeenstemming te bereiken, zo bleek in 1992 tijdens een klein aantal door het CEDEFOP georganiseerde workshops met deskundigen uit verschillende landen.

Uit onze ervaring met de ontwikkeling van instrumenten voor de bevordering van mobiliteit en transparantie op basis van het kwalificatiebegrip weten we dat dit begrip ingebed is in de specifieke context van de verschillende nationale stelsels voor beroepsonderwijs en scholing. Voorts is gebleken dat de betekenis van het kwalificatiebegrip afhangt van de relatie tussen de onderwijs- en scholingsstelsels enerzijds en de arbeidsmarktstructuur, de arbeidsverhoudingen en de verschillende vormen van arbeidsorganisatie anderzijds. Afhankelijk van de manier waarop deze relaties zich in de verschillende landen ontwikkeld hebben, hebben we kunnen constateren dat kwalificaties ofwel verwijzen naar onderwijsdiploma's, of naar categorieën op de arbeidsmarkt (zoals beroepen), inschalingsroosters, functies in bedrijven, of naar combinaties hiervan. Doordat de betekenis van kwalificaties zo samenhangt met de samenleving, is het moeilijk, zo niet onmogelijk om op basis van het kwalificatiebegrip Europese instrumenten te ontwikkelen.

Biedt het competentiebegrip betere aanknopingspunten om dergelijke Europese instrumenten te ontwikkelen? De recente initiatieven van de Commissie om tot zo-

geheten "competentie-registers" te komen, lijken daar op te wijzen. Op het eerste gezicht is het natuurlijk ook een aantrekkelijk idee om alle complexe implicaties die aan kwalificaties verbonden zijn terzijde te schuiven. Maar het probleem blijft niettemin dat er overeenstemming bereikt zal moeten worden over a) de exacte betekenis van competentie en b) de manier waarop "competenties" duidelijk en eenvoudig in een register kunnen worden opgenomen. Een andere vraag is of dergelijke instrumenten zin hebben, maar dat is een ander verhaal. We gaan er hier voor alle eenvoudigheid maar van uit dat er behoefte is aan iets wat de mobiliteit in Europa, zowel op het gebied van onderwijs als werkgelegenheid, bevordert. We hebben er eerder al op gewezen dat het niet eenvoudig is om één algemeen aanvaardbare definitie van het begrip op papier te krijgen. Een recente OESO-conferentie over hetzelfde onderwerp bevestigde dit nog eens. Voordat er een oplossing voor dit probleem is gevonden, heeft het geen enkele zin om energie te verspillen aan de technische kant van een "competentie-register". Maar in de praktijk draait het in de discussies juist vaak om deze technische zaken.

Aangezien er veel definities van competentie blijken te bestaan, heeft het CEDEFOP in 1993 in een tweede serie werkbijeenkomsten getracht om duidelijkheid te krijgen over de vraag waarom, hoe en vanuit welke hoek het begrip in de beleidsdiscussies over beroepsonderwijs en scholing geïntroduceerd is. De ervaringen met het werk rond kwalificaties hebben aangetoond dat een goed begrip van de maatschappelijke context waarin de discussies zich in de verschillende landen ontwikkeld hebben absoluut noodzakelijk is om Europese instrumenten tot stand te kunnen brengen.

Een eerste, en ook verrassende, uitkomst van de werkbijeenkomsten was dat er in



**Peter Grootings**

Projectleider bij het CEDEFOP, Berlijn.

***Biedt het competentiebegrip betere aanknopingspunten (betere dan het kwalificatiebegrip) voor de ontwikkeling van Europese instrumenten waarmee een grotere mobiliteit en méér transparantie bewerkstelligd kunnen worden?***

***"... heeft het CEDEFOP ... getracht om duidelijkheid te krijgen over de vraag waarom, hoe en vanuit welke hoek het begrip in de beleidsdiscussies over beroepsonderwijs en scholing geïntroduceerd is."***



### ***De discussie in de landen van de Europese Unie***

sommige landen een brede discussie plaatsvindt over “competenties”, terwijl er in de beleidsdiscussies van andere landen nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Een tweede punt dat uit de werk-bijeenkomsten naar voren kwam, was dat in de landen waar over competentie gediscussieerd wordt, dit alleen gedaan wordt omdat men met het begrip zeer specifieke problemen van het eigen onderwijsstelsel tot een oplossing denkt te kunnen brengen. De discussies over “competenties” blijken in de derde plaats heel landenspecifiek te zijn, terwijl er tegelijkertijd ook elementen aan discussies uit andere landen ontleend worden.

In alle landen van de Europese Unie wordt voortdurend gediscussieerd over de verbetering van de kwaliteit van beroepsonderwijs en scholing, in die zin dat beroepsonderwijs en scholing arbeids-(markt)relevanter moeten worden. Tegen deze algemene achtergrond is het competentiebegrrip in een aantal landen geïntroduceerd. Dit verklaart ook waarom het zoveel betekenissen heeft gekregen. De manier waarop het begrip gehanteerd wordt, hangt namelijk rechtstreeks samen met de formulering van de belangrijkste problemen in het nationale beroepsonderwijs- en scholingssysteem en met de vraag wie die problemen definieert. De probleemstelling was en is dan ook nog altijd landenspecifiek. Internationale aspecten komen alleen aan bod in algemene zin (“we moeten ons beroepsonderwijs verbeteren in verband met de internationale concurrentie”), in vergelijkingen (“we moeten Europese normen zien te bereiken”), of in de vorm van modellen of instrumenten waarvan andere landen iets kunnen leren. Over de “Europeanisering” van onderwijs en scholing blijken nationale beleidsmakers zich daarentegen niet erg druk te maken.

□ In het Verenigd Koninkrijk, bijvoorbeeld, stond de discussie over “competences” in eerste instantie in het teken van de vraag hoe “competenties” gemeten kunnen worden, terwijl sommige deelnemers aan de discussie van mening zijn dat de organisatie en ondersteuning van het beroepsonderwijs het eigenlijke probleem is. De competentie-benadering richt zich hier vooral op de output en stoelt op beoordelingsprocedures, die aan de hand van gedetailleerde eisen ten uitvoer

worden gebracht (zie de artikelen van Parkes en Wolf).

□ In Duitsland wordt in het licht van het te despecialiseren beroepsonderwijs al ruim vijftien jaar over “berufliche Kompetenz” gediscussieerd. Competentie wordt hier in verband gebracht met globale beroepsbeschrijvingen en in de discussie staat vooral de verbetering van de leerprocessen centraal (zie het artikel van Bunk). Hetzelfde geldt voor Denemarken.

□ In Frankrijk kwam de discussie over “compétences” tegelijk met de kritiek op de traditionele kennisgerichte onderwijs-pedagogiek op gang en kreeg het debat een nieuwe impuls toen het bedrijfsleven meer aandacht begon te besteden aan de scholing van volwassen werknemers. De competentie-benadering botst hier overduidelijk met bestaande structuren en instellingen.

□ In Nederland vindt de huidige discussie plaats tegen de achtergrond van a) een verdere integratie van onderwijsstromen en -instellingen, b) decentralisatie van de verantwoordelijkheid voor het onderwijsproces (en voor de financiering ervan), c) dualisering van alle vormen van het beroepsonderwijs, m.i.v. het beroepsonderwijs dat van oudsher alléén op school plaatsvindt, d) versterking van de interne flexibiliteit en totstandbrenging van méér overstapmogelijkheden in het systeem. Competenties worden hier op een lijn gesteld met kwalificaties, waarbij kwalificaties voornamelijk naar diploma's en certificaten verwijzen.

□ In landen als Spanje en Portugal komen competenties ter sprake in het kader van de pogingen om een formeel stelsel voor beroepsonderwijs en scholing op te bouwen. In beide landen worden elementen ontleend aan het Verenigd Koninkrijk (de ontwikkeling van eisen voor het initieel onderwijs) en Frankrijk (de ontwikkeling van scholing voor volwassenen in het bedrijfsleven).

Uit de discussies die in de verschillende landen gevoerd worden, kunnen we twee typen discussiethema's afleiden. Het eerste type discussiethema's heeft te maken met de invoering van een benadering in het beroepsonderwijs en de scholing die op “competenties” berust, het tweede type



betreft de bijstelling van het bestaande beroepsonderwijs- en scholingssysteem in verband met het ontstaan van nieuwe "competenties" als gevolg van nieuwe vormen van arbeidsorganisatie en nieuwe aanwervingsstrategieën in het bedrijfsleven (zie voor de nieuwe "competenties" de artikelen van Alaluf en Stroobants, Méhaut en Ottersten). De discussies over beide thema's staan natuurlijk nooit helemaal los van elkaar, maar het onderscheid is wellicht toch zinvol.

De discussies over de invoering van een competentie-benadering blijken vooral plaats te vinden in landen waar het beroepsonderwijs en de scholingsvoorzieningen slecht ontwikkeld zijn of waar grote ontevredenheid bestaat over het systeem. In het eerste geval gaat de aandacht vooral uit naar de ontwikkeling van eindtermen en ligt het accent vooral op de output. In het Verenigd Koninkrijk zien we dit het sterkst. In het tweede geval richt men zich vooral op de ontwikkeling van onderwijs- en scholingsprocessen die op competenties stoelen en niet langer zo sterk kennisgericht zijn. Deze ontwikkeling doet zich vooral in Frankrijk voor. Landen als Spanje en Portugal, die een heel "nieuw" systeem voor beroepsonderwijs en scholing moeten opbouwen, moeten zowel eindtermen uitwerken als geschikte leerprocessen ontwikkelen. De grote vraag is waar ze het accent zullen leggen.

De discussies over de bijstelling van het beroepsonderwijs en de scholingsvoorzieningen in verband met nieuwe "competenties" blijken daarentegen vooral gevoerd te worden in landen waar beroepsonderwijs en scholing goed ontwikkeld zijn en over voldoende middelen beschikken. Dit is bijvoorbeeld het geval in Duitsland, Denemarken en Nederland. In deze landen is de invoering van op competenties gebaseerd onderwijs geen thema, daar men het er in grote lijnen over eens is dat het beroepsonderwijs daadwerkelijk de competente mensen voortbrengt waarnaar in de wereld van het werk vraag is. Hiermee willen wij niet zeggen dat deze landen helemaal geen problemen hebben, maar door de betrokkenheid van de sociale partners en, in samenhang daarmee, de ontwikkeling van maatschappelijk aanvaarde beroepsprofielen zijn er arbeidsverhoudingen en

arbeidsmarktmechanismen ontstaan die borg staan voor een hoge aansluitingsgraad tussen onderwijs en werk. Dit betekent wederom ook niet dat andere landen het antwoord op de uitdaging van de nieuwe "competenties" schuldig kunnen blijven, zoals uit de late invoering van algemene kwalificaties in het systeem van het Verenigd Koninkrijk blijkt.

De huidige discussies over de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en werk onderscheiden zich van vroegere discussies in die zin dat ze nu veel meer in het teken staan van de flexibilisering van de onderwijssystemen. De pogingen in Nederland om verschillende takken van onderwijs te bundelen en daarmee tot een grotere flexibiliteit in de onderwijsinstellingen zelf te komen, illustreren dit. De groeiende belangstelling voor modularisering van het onderwijs en de discussies over onderwijs-vouchers, die een flexibel gebruik van onderwijsvoorzieningen gedurende het hele leven mogelijk maken, wijzen hier eveneens op.

Discussies over de flexibilisering van arbeidsmarkten worden natuurlijk al veel langer gevoerd. In de discussies over nieuwe vormen van arbeidsorganisatie gaat het ook om het verdwijnen van traditionele vormen van werkverdeling, de vervaging van zowel horizontale als verticale demarcatielijnen en niet in de laatste plaats om de te verwachten aanhoudende veranderingsprocessen op organisatorisch vlak. Tegen deze achtergrond is het competentiebegriff eveneens relevant. Het is in verband met de ontwikkeling van realistische organisatiestrategieën namelijk van groot belang voor de leiding van bedrijven dat men op de hoogte is van het potentieel waarover iedere werknemer (zijn/haar competentie) in de arbeidsorganisatie beschikt. Dit impliceert natuurlijk dat het human resources management in het bedrijf steeds verder geïndividualiseerd zal worden.

Wanneer dit het geval is, zal dit aanzienlijke gevolgen hebben voor de traditionele arbeidsverhoudingen en arbeidsmarktinstellingen, aangezien deze gebaseerd zijn op collectieve en geïnstitutionaliseerde categorieën. De discussie over dit soort gevolgen is pas recentelijk van start gegaan (zie de artikelen van Marsden, Alaluf en Stroobants en het interview met Moore en Theunissen).

***"De overstap op Europees niveau van het kwalificatiebegrip naar het competentiebegriff houdt, met andere woorden, niet alleen in dat men het ene woord door het andere vervangt. Het is niet altijd eenvoudig om toe te geven dat we niet precies weten wat een bepaald begrip inhoudt. Maar juist omdat we niet precies weten wat het competentiebegriff precies inhoudt, zou het op dit moment wel eens veel te vroeg kunnen zijn om 'eenvoudige' technische instrumenten te ontwikkelen."***





De overstap op Europees niveau van het kwalificatiebegrip naar het competentiebegrip houdt, met andere woorden, niet alleen in dat men het ene woord door het andere vervangt. Het is niet altijd eenvoudig om toe te geven dat we niet precies weten wat een bepaald begrip inhoudt. Maar juist omdat we niet precies weten wat het competentiebegrip precies

inhoudt, zou het op dit moment wel eens veel te vroeg kunnen zijn om "eenvoudige" technische instrumenten te ontwikkelen. Dergelijke instrumenten kunnen technisch gezien eenvoudig zijn, maar politiek heel erg moeilijk liggen. De artikelen in dit nummer van Beroepsopleiding beogen enig licht te werpen op dit soort vraagstukken.

## Gerhard P. Bunk

Professor aan de Universiteit Gießen.

Reeds jarenlang werkzaam in het REFA-Verband für

Arbeitsstudien und Betriebsorganisation, leidt momenteel de Grundsatzausschuß Betriebspädagogik und Personalentwicklung.



# Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen

## Competentie

Het begrip "competentie" is vandaag de dag op allerlei terreinen, waaronder ook het terrein van de beroepsopleiding en bij- en nascholing, te vinden. Het wordt op allerlei verschillende manieren en lang niet altijd op de juiste wijze gebruikt. Competentie is van oorsprong een organisatorisch begrip, waarmee men bij de overheid en in het bedrijfsleven de verantwoordelijkheid voor werkterreinen en afdelingen regelt en aan het desbetreffende hoofd overeenkomstige beslissingsbevoegdheid toekent. Daarbij lopen de toegekende beslissingsbevoegdheid en het persoonlijk vermogen om besluiten te nemen niet altijd met elkaar in de pas. In het leven van alledag ligt dit anders. De klant laat een vakman/vakvrouw komen die hij/zij competent, d.w.z. in staat acht om een bepaald probleem tot een oplossing te brengen (bijvoorbeeld om een reparatie te verrichten). Maar niet iedereen die een opleiding tot vakman/vakvrouw heeft gevolgd en formeel dus competent is, staat te boek als een werkelijk competente vakman of vakvrouw. Bepalend in ons voorbeeld is of iemand daadwerkelijk in staat is om een bepaald probleem te verhelpen. Er dient dan ook een onderscheid te worden gemaakt tussen formele competentie ofte wel de bevoegdheid die aan iemand is toegekend en materiële competentie ofte wel de bekwaamheid die iemand daadwerkelijk

verworven heeft. Voor de pedagogische discussie over beroepsopleidingen is alleen de materiële competentie van belang.

## Competentie voor het beroepsleven

Sinds de opkomst van het industriële leerlingwezen in Duitsland na de eeuwwisseling gaat het er in de beroepsopleidingen primair om om mensen "het kunnen" mee te geven dat eigen is aan een beroep. Onder dat "kunnen" valt het hele pakket kennis, vaardigheden en capaciteiten dat nodig is om de nauwkeurig omschreven werkzaamheden uit te voeren die aan één bepaald beroep verbonden zijn.

Onder invloed van de algemene discussie over de curricula wordt tegen het eind van de jaren zestig in Duitsland het begrip "kwalificatie" ingevoerd en in de op de beroepsopleiding gerichte pedagogiek overgenomen. Onder beroepskwalificatie valt aanvankelijk ook het hele pakket kennis, vaardigheden en capaciteiten dat nodig is voor één bepaald beroep. Het begrip heeft echter een uitbreiding ondergaan en omvat nu ook flexibiliteit en zelfstandigheid in een breder verband dan alleen één beroep. Er is hier sprake van een overstap van specialisatie naar despecialisatie, van onzelfstandigheid naar zelfstandigheid. Een groot aantal van

**Deze tijd wordt gekenmerkt door omwentelingen. Onder invloed van het feit dat ondernemers er vandaag de dag alles aan moeten doen om economisch het hoofd boven water te houden, vinden er zeer ingrijpende veranderingen in de wereld van het werk plaats. Ondernemingen proberen hun belangrijkste doelstellingen, zoals het maken van winst en het consolideren van hun positie, het zo rationeel mogelijk werken zonder aan menselijkheid in te boeten, het veroveren van een groot marktaandeel en het verder uitbouwen van de onderneming, te verwezenlijken door middel van nieuwe technologieën, kostenverlagingen, productinnovaties, flexibele organisatievormen en dynamische manieren van leidinggeven. Hierdoor vindt een permanent...**



### Overzicht 1: Kunnen dat eigen is aan één beroep, beroepskwalificaties en competentie voor het beroepsleven met elkaar vergeleken

	Kunnen dat eigen is aan één beroep	Beroepskwalificaties	Competentie voor het beroepsleven
<b>Elementen voor de uitoefening van een beroep</b>	kennis vaardigheden capaciteiten	kennis vaardigheden capaciteiten	kennis vaardigheden capaciteiten
<b>Reikwijdte van de beroepsuitoefening</b>	binnen vast omschreven grenzen van één beroep	flexibiliteit op bredere basis dan één beroep	directe werkomgeving en arbeidsorganisatie
<b>Karakter van de werkzaamheden</b>	voorgeschreven uitvoerende werkzaamheden	niet-voorgeschreven uitvoerende werkzaamheden	vrije werkzaamheden waaraan de werknemer zelf gestalte kan geven
<b>Organisatiegraad</b>	door anderen georganiseerd	zelfstandig	organisatie door de werknemer zelf

de nieuwe Duitse regelingen voor de praktijkcomponent van de opleidingen in het leerlingwezen bepaalt nu dan ook dat de opleidende bedrijven de benodigde kennis en vaardigheden op een zodanige wijze moeten overbrengen dat de leerling-werknemers een geschoold beroep leren uitoefenen en daarbij met name leren om "zelfstandig te plannen, uit te voeren en te controleren".

Aan het begin van de jaren zeventig stelt de Deutsche Bildungsrat heel in het algemeen dat het doel van leerprocessen moet zijn lerenden "competentie" mee te geven. Maar de Raad laat na daarbij te vermelden wat onder "competentie" verstaan moet worden. In plaats daarvan formuleert de Raad de eis dat in integrale leerprocessen niet alleen vakgerichte competentie ontwikkeld moet worden, maar ook competentie op menselijk, en maatschappelijk en politiek vlak. De op de beroepsopleiding gerichte pedagogiek stelt het competentiebegrrip bij en gaat qua doelstelling uit van de technische, economische en sociale veranderingsprocessen waaraan in de huidige tijd het hoofd moet worden geboden. Ook "competentie voor het beroepsleven" stoelt - evenals "het kunnen dat eigen is aan één beroep" en "beroepskwalificaties" - op het pakket kennis, vaardigheden en capaciteiten dat verband houdt met één beroep, maar omvat tevens het kunnen meewerken in de eigen werkomgeving, resp. in de arbeidsorganisatie en het vermogen om

zelf gestalte te geven aan de werkzaamheden. Terwijl de overstap van het "kunnen dat eigen is aan één beroep" naar "beroepskwalificaties" nog een kwantitatieve overstap was, is er bij de overstap van "beroepskwalificaties" naar "competentie voor het beroepsleven" sprake van een kwalitatieve overstap. Doordat het competentiebegrrip ook plaats inruimt voor organisatorische vaardigheden en het zelf gestalte kunnen geven aan werkzaamheden, vindt er in de bekwaamheid van de conventionele werknemer namelijk een verandering van paradigma's plaats. Terwijl de impulsen voor het werk tot nu toe van boven naar beneden gingen, kunnen ze nu immers van beneden naar boven gaan. De competente werknemer speelt ten opzichte van vroeger een heel andere rol. Zijn/haar werk wordt niet meer door anderen georganiseerd, hij/zij organiseert het werk zelf.

Het "kunnen dat eigen is aan één beroep", "beroepskwalificaties" en "competentie voor het beroepsleven" zijn in overzicht 1 nog eens schematisch naast elkaar gezet.

Samengevat zouden we de volgende voorlopige definitie van "competentie voor het beroepsleven" kunnen opstellen: iemand is competent voor het beroepsleven, als hij/zij over de kennis, vaardigheden en capaciteiten beschikt die nodig zijn voor de uitoefening van een beroep, de werkzaamheden zelfstandig en flexibel

**... bedrijfseconomisch innovatieproces plaats, dat een ander sociaal identiteitsgevoel van de werknemers vergt. In dit artikel wordt het begrip "competentie voor het beroepsleven" nader gepreciseerd, worden de inhoudelijke elementen van competenties in kaart gebracht, en geeft de auteur een aantal methoden voor competentieontwikkeling aan.**

***"... iemand is competent voor het beroepsleven, als hij/zij over de kennis, vaardigheden en capaciteiten beschikt die nodig zijn voor de uitoefening van een beroep, de werkzaamheden zelfstandig en flexibel ten uitvoer kan brengen, en in staat en bereid is om mede gestalte te geven aan zijn directe werkomgeving en de arbeidsorganisatie."***



## Overzicht 2: Inhoudelijke elementen van competenties

<b>Vakmatige competentie</b> - <i>Continuïteit</i> -	<b>Methodische competentie</b> - <i>Flexibiliteit</i> -	<b>Sociale competentie</b> - <i>Socialiteit</i> -	<b>Participatieve competentie</b> - <i>Participatie</i> -
kennis, vaardigheden en capaciteiten	werkwijzen	gedragswijzen	wijzen van gestalte geven
beroepsoverschrijdend	variabele arbeidsmethoden	<b>individueel:</b> bereidheid tot presteren	coördinatievermogen
beroepsgebonden	situatiegebonden oplossingsmethoden	soepelheid	organisatievermogen
beroepsverdiepend	probleemoplossende methoden	aanpassingsvermogen	combinatievermogen
beroepsverbredend		bereidheid tot inzet	overtuigingskracht
bedrijfsgebonden	zelfstandig denken en werken, plannen, uitvoeren	<b>tussenmenselijk:</b> bereidheid tot samenwerken	besluitvaardigheid
ervaringsgebonden	en controleren	fairness	verantwoordelijkheidsgevoel
	vermogen om om te schakelen	oprechtheid	leidinggevend vermogen
		hulpvaardigheid	
		teamgeest	
<b>Handelingsgerichte competentie</b>			

***Onder invloed van de sociale veranderingsprocessen stelt de op de beroepsopleiding gerichte pedagogiek het concept van de "sleutelkwalificaties" bij.***

ten uitvoer kan brengen, en in staat en bereid is om mede gestalte te geven aan zijn directe werkomgeving en de arbeidsorganisatie.

### **Inhoudelijke elementen van competenties**

Wanneer men het over de ontwikkeling van competentie bij mensen en de methoden voor competentie-ontwikkeling wil hebben, zal men het primaat van de didactiek volgend éérs duidelijkheid moeten scheppen over de inhoudelijke elementen van competenties. Het in het midden van de jaren tachtig in Duitsland door het arbeidsmarkt- en beroeps-onderzoek geïntroduceerde concept van de "sleutelkwalificaties" biedt hier een aantal aanknopingspunten voor. Uitgaande van de in het arbeidsmarktbeleid gedane constatering dat beroepsgerichte kennis en vaardigheden onder invloed van de snelle technische en economische veranderingsprocessen steeds sneller ver-

anderen, zijn kwalificaties vereist die niet zo snel of helemaal niet verouderen. Hiertoe behoren recent ontstane en beroepsoverschrijdende kennis en vaardigheden (bijvoorbeeld vreemde talen) en formele capaciteiten. Onder dat laatste vallen bijvoorbeeld zelfstandig denken en handelen, methodische flexibiliteit en reactievermogen, transfervermogen, en vooruitziend denken in grotere verbanden. Onder invloed van de sociale veranderingen in het bedrijfsleven en de maatschappij heeft de op de beroepsopleiding gerichte pedagogiek aan het concept van de sleutelkwalificaties persoonlijke en sociale attitudes toegevoegd (bijvoorbeeld het kunnen samenwerken). Maar dat is nog niet alles. De buitengewoon snelle veranderingen op produktiegebied (bijvoorbeeld de invoering van "lean production") van dit moment maken duidelijk dat optimale verbeteringen in werk- en produktiewijzen niet langer alleen door het management tot stand kunnen worden gebracht. Het concept van de sleutelkwalificaties moet dan ook worden uitgebreid met het vermogen om mee te werken en mede gestalte te geven aan



verbeteringen. Werknemers moeten zowel in het belang van de onderneming als in hun eigen belang in staat zijn om op overtuigende wijze veranderingen in de organisatie door te voeren, goed gefundeerde besluiten te nemen, resp. goed gefundeerde besluiten mee om te helpen zetten. Het hele scala van kwalificatie-eisen waaraan iemand moet voldoen, kan als volgt ingedeeld worden: vakmatige kwalificaties, methodische kwalificaties, persoonlijke/sociale kwalificaties, en participatieve kwalificaties. Iemand die over deze kwalificaties beschikt, beschikt ook over de dienovereenkomstige competenties, te weten:

#### **Vakmatige competentie**

Iemand is vakmatig competent, wanneer hij/zij de werkzaamheden en inhoudelijke aspecten van zijn/haar werkterrein in eigen verantwoordelijkheid en op deskundige wijze ten uitvoer brengt en daarvoor over de nodige kennis en vaardigheden beschikt.

#### **Methodische competentie**

Iemand is methodisch competent, wanneer hij/zij bij de uit te voeren werkzaamheden en de daarbij optredende afwijkingen op methodische en passende wijze reageert, zelfstandig oplossingen vindt en de opgedane ervaring op zinvolle wijze ook bij andere problemen in het werk toepast.

#### **Sociale competentie**

Iemand is sociaal competent, wanneer hij/zij met andere mensen kan communiceren en op coöperatieve wijze met hen kan samenwerken, groepsgericht gedrag aan den dag legt en begrip voor andere mensen toont.

#### **Participatieve competentie**

Iemand is participatief competent, wanneer hij/zij mede gestalte kan geven aan de eigen werkplek en de werkomgeving in bredere zin, kan organiseren en beslissen, en bereid is verantwoordelijkheid op zich te nemen.

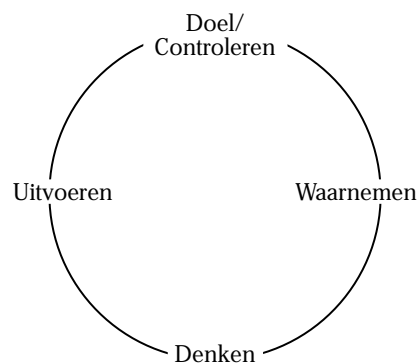
Alle vier competenties vormen te zamen de in feite ondeelbare competentie die mensen in staat stelt te handelen.

De inhoudelijke elementen van de competenties zijn in overzicht 2 schematisch weergegeven.

## **Competentie-ontwikkeling**

Indien competentie voor het beroepsleven, kort gezegd, de bekwaamheid tot beroepsmatig handelen omvat, dan moet vastgesteld worden wat voor betekenis "handelen" in het kader van het hier te behandelen thema heeft en waar de grenzen met "doen" en " bezig zijn" liggen.

Antropologisch gezien is de mens een gebrekkig wezen dat de natuur moet omvormen in de voor zijn/haar overleven noodzakelijke cultuur. De mens brengt dit proces, waarbij de natuur wordt omgevormd in de voor de mens noodzakelijke cultuur, tot stand door handelingen. Handelingen zijn daden waardoor de mens zijn/haar omgeving verandert. Dergelijke handelingen hebben de volgende basisstructuur:



Wanneer een schakel in deze keten ontbreekt, kan men niet langer van handelingen spreken. Voert men iets uit zonder na te denken, dan reageert men namelijk alleen maar. Voert men iets uit zonder waar te nemen, dan is men alleen maar blindelings bezig. En neemt men waar of denkt men, maar voert men niet uit, dan is men alleen maar beschouwend bezig.

De mens moet zijn/haar tekortkomingen compenseren door voortdurend de confrontatie aan te gaan met zijn/haar omgeving of anders gezegd door te handelen. Dit handelen dient de mens te leren. De wisselvalligheden in het leven, in het werk en in het beroep vereisen immers telkens weer andere handelingen. In de beroepsopleiding en bij- en nascholing dienen dan ook handelingsgerichte leerprocessen plaats te vinden. In dit verband moet vastgesteld worden wat een pedagogische handeling is.

***“Competentie voor het beroepsleven” bestaat uit de bekwaamheid tot beroepsmatig handelen. Handelingen zijn daden waardoor de mens zijn/haar omgeving verandert.***



### Overzicht 3: Methoden en sociale vormen van beroepsgerichte leerprocessen

Reactieve methoden		Actieve methoden	
Verbale methoden	Demonstratiegerichte methoden	Gedraggerichte methoden	Handelingsgerichte methoden
lezing dictaat leergesprek	demonstratie  voordoen	leidinggevend gedrag besluitvormingsmethoden persoonlijke ontwikkeling	ontdekkingsgerichte methoden project-methode zelfinstruerende tekstmaterialen technologisch experiment
vragend-ontwikkeld onderricht	“afkijk”-methode	spreek- en discussie- technieken	onderzoekend-ontwikkeld onderricht
talenpracticum	methode waarbij men naast een “ervaren” iemand wordt geplaatst	presentatietechnieken bemiddelingstechnieken groepsdynamische technieken zelfhulp-technieken	technische simulatie oefenirma's
les instructie	inwerken	evaluatietechnieken (analyse-synthese-verande- ren-beoordelen)	interactieve leermethoden (o.a. met computers) op praktijkgevallen geba- seerde methode bedrijfsspel rollenspel
	vier-fasen-methode gecombineerde methode		creativiteitsbevorderende, ideeënbevorderende, probleemoplossende metho- den
	geprogrammeerde instructie superlearning metaplan-methode inwerken		kunstzinnige oefeningen  leercentrum en kwaliteits- kringen

**Sociale vormen** van opleiden en leren: frontale vorm; groepsvorm; duovorm; individuele vorm

Een leerhandeling heeft een pedagogische basis, indien ze de lerende spontaan en actief op een doel, een probleem, een taak richt, in de waarnemingsprocessen een duidelijk onderscheid tussen de verschijnselen toelaat, theorie én praktijk en planning én realisatiemogelijkheden in de denkprocessen en bij de uitvoering met elkaar combineert, ruimte biedt voor in eigen verantwoordelijkheid genomen besluiten, en controles van het eigen handelen en een inschatting van de resultaten mogelijk maakt. Wanneer een dergelijke leerhandeling deel uitmaakt van een op beroepsuitoefening gericht leerproces, spreekt men van een voor de beroepsuitoefening pedagogisch onderbouwd, handelingsgericht leerproces.

Handelingsgerichte competentie vereist handelingsgerichte leerprocessen. Een handelingsgericht leerproces hoeft niet altijd een specifiek en op zichzelf staand leerproces te zijn, maar kan en moet met werksituaties verbonden zijn. Het op beroepsuitoefening gerichte leerproces moet zo worden ingericht dat de lerende in tal van leerhandelingen tot zelfstandig georganiseerd handelen komt. Vanuit deze invalshoek dient men ook de werkwijzen, de methoden van de beroepsopleiding en bij- en nascholing te analyseren.

In overzicht 3 hebben wij een indeling gemaakt van het hele scala aan methoden. In dit overzicht wordt een onder-



scheid gemaakt tussen **reactieve methoden** en **actieve methoden**. Bij reactieve methoden is degene die een ander iets bijbrengt actief en de lerende reactief. Bij actieve methoden is het omgekeerd: degene die een ander iets bijbrengt is in dat geval namelijk grotendeels passief, terwijl de lerende actief is. Reactieve methoden zijn geschikt voor de overdracht van basiskennis en basisvaardigheden. Actieve methoden zijn onontbeerlijk voor de ontwikkeling van handelingsgerichte competentie bij mensen. Handelen leert men namelijk niet doordat iemand een les afsteekt, maar door zelf te handelen. **Methoden die op activiteit stoeien**, kenmerken zich door volledige handelingen. En alle methoden die van de lerende vereisen dat hij/zij volledige handelingen volbrengt, behoren tot de handelingsgerichte methoden.

Het ontwikkelen van handelingsgerichte competentie voor het beroepsleven vergt een lang proces van leren en ervaring opdoen. De lerende bouwt zijn/haar competentie stapje voor stapje op door de dienovereenkomstige gedragswijzen aan den dag te leggen. Voor degene die een ander iets bijbrengt, de praktijkopleider, de "meester" in een bepaald vak, of de man of vrouw die bij- en nascholing verzorgt betekent dit dat hij/zij zich bij zijn/haar activiteit zodanig zal moeten inhouden dat de lerende, de leerling-werknemer, de leerling of de volwassene die bij- en nascholing volgt de volgende stap in het leerproces nog uit eigen kracht kan doen. Voor de lerende betekent dit dat hij/zij bij het leren zo geëngageerd moet zijn dat de grenzen van zijn/haar huidige leer- en prestatievermogen worden bereikt.

Maar er is nog een eis waarop attent moet worden gemaakt. Bij de huidige omschakelingen in de productieprocessen worden "lean production" en "het werken in groepen" vaak in een adem genoemd. Wanneer men de lineaire produktievorm, de lopende band achter zich laat en de produktie op basis van groepen of "produktie-eilanden" organiseert, veranderen de eisen die aan het sociale gedrag van medewerkers worden gesteld op ingrijpende wijze. De sociale competentie is, zoals hierboven reeds beschreven, aan het veranderen. Daarom moet niet alleen worden gekeken naar de

methoden, maar ook naar de sociale vormen van de opleidings- en leerprocessen. Het opleiden en leren vindt vaak plaats in een frontale vorm, d.w.z. in een vorm waarbij de opleidende persoon vóór een vrij groot aantal lerenden staat. Het onderwijs op school is hier een typisch voorbeeld van. Aan de andere kant kennen we ook de individuele vorm, waarbij de leerling zélf op de werkplek aan een bepaalde opdracht uit het opleidingsplan werkt. De leer-werkplaats waar leerlingen aan bankschroeven staan, is hier een typisch voorbeeld van. Wie in groepen wil leren werken en leven, leert dit niet doordat iemand zegt hoe zo iets moet, maar door in een groep gezamenlijk te leren. Hetzelfde geldt voor iemand die te zamen met een collega leert. Bij het leren in groepen of met een collega gaat het niet om methodes, maar om sociale vormen van het leren. Deze sociale vormen van het leren hebben we in het onderste gedeelte van overzicht 3 aangegeven.

## Ontwikkeling van competentie bij mensen - een eis van deze tijd

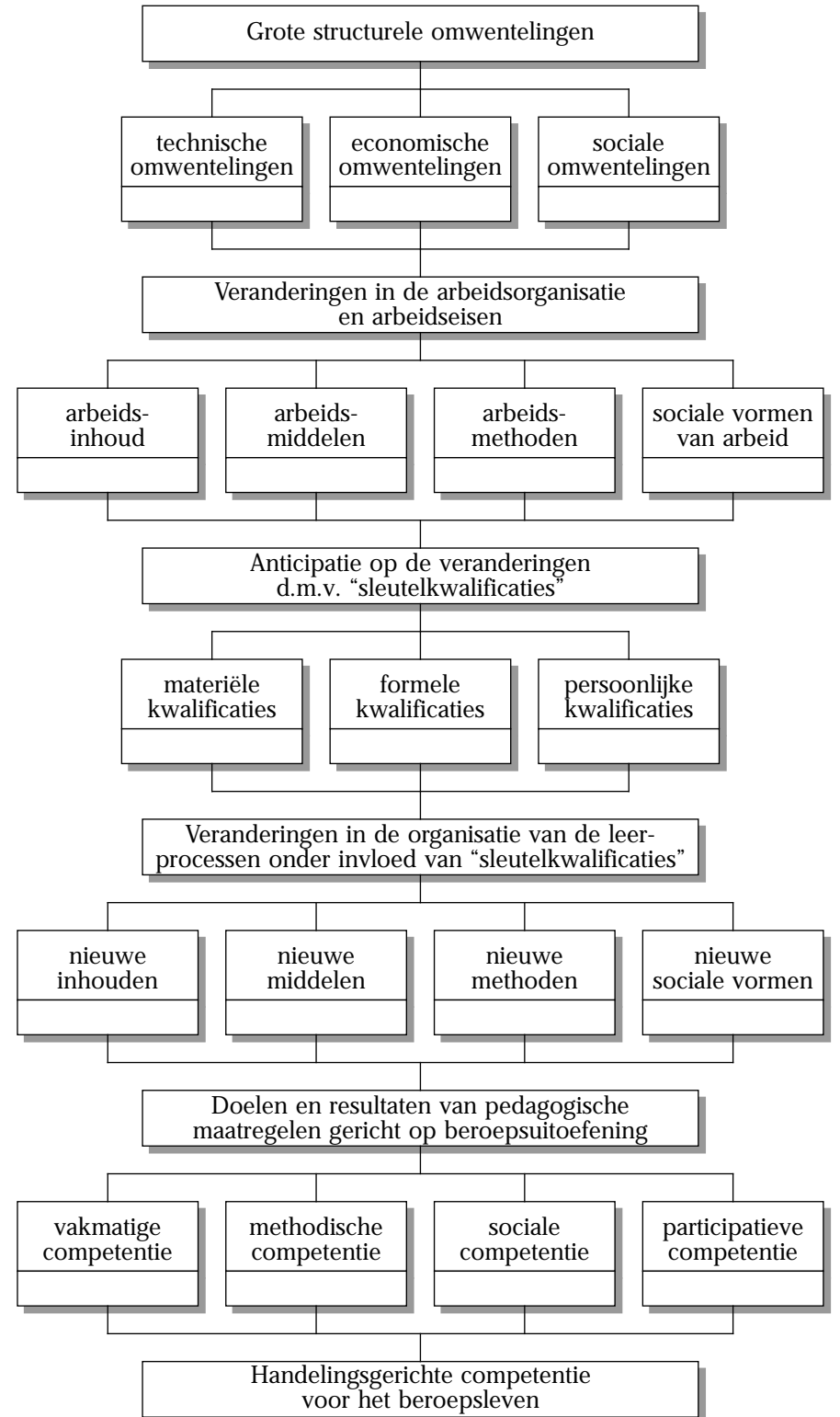
Deze tijd wordt gekenmerkt door omwentelingen. Onder invloed van het feit dat ondernemers er vandaag de dag alles aan moeten doen om economisch het hoofd boven water te houden, vinden er zeer ingrijpende veranderingen in de wereld van het werk plaats. Ondernemingen proberen hun belangrijkste doelstellingen, zoals het maken van winst en het consolideren van hun positie, het zo rationeel mogelijk werken zonder aan menselijkheid in te boeten, het veroveren van een groot marktaandeel en het verder uitbouwen van de onderneming, te verwezenlijken door middel van nieuwe technologieën, kostenverlagingen, produktinnovaties, flexibele organisatievormen en dynamische manieren van leidinggeven. Hierdoor vindt een permanent bedrijfs-economisch innovatieproces plaats, dat een ander sociaal identiteitsgevoel van de werknemers vergt. Dit heeft gevolgen voor de kwalificaties en competentie van de medewerkers én voor de beroepsopleiding en bij- en nascholing.

De omwentelingen komen onder andere tot uiting in de verschuiving van de toe-

***Ondernemers moeten er vandaag de dag alles aan doen om economisch het hoofd boven water te houden. Dit heeft gevolgen voor de kwalificaties en competentie van de werknemers én voor de beroepsopleiding en bij- en nascholing.***



**Overzicht 4: Verbanden tussen structuurveranderingen, kwalificaties en competentie**





genomen arbeidsdeling naar complexe mengvormen van werk en het werken in groepen, van louter uitvoerende werkzaamheden naar werkzaamheden waarvan de werknemer zelf gestalte kan geven, van werk dat door anderen wordt gestuurd naar werk dat de werknemer zelf stuurt, van statische processen naar dynamische processen, van door anderen opgelegde organisatievormen naar méér organisatorisch werk door de werknemer zelf, en van controles door anderen naar méér controles door de werknemer zelf, van verantwoordelijkheid bij anderen naar méér eigen verantwoordelijkheid van de werknemer. Om deze omwentelingen in het beroepsleven aan te kunnen, is vakmatige competentie alléén vandaag de dag niet meer voldoende. Werknemers moe-

ten ook over methodische competentie, sociale competentie en participatieve competentie beschikken. Maar deze competenties mogen niet los van elkaar beschouwd of ontwikkeld worden. Er moet gestreefd worden naar een bundeling van alle competenties in handelingsgerichte competentie. De ontwikkeling van handelingsgerichte competentie bij mensen begint op de eerste dag van de beroepsopleiding en eindigt in deze door omwentelingen gekenmerkte tijd op de dag waarop men met pensioen gaat.

De verbanden tussen de grote omwentelingen van deze tijd én kwalificaties en competenties zijn in overzicht 4 schematisch weergegeven.

***“Er moet gestreefd worden naar een bundeling van alle competenties in handelingsgerichte competentie. De ontwikkeling van handelingsgerichte competentie bij mensen begint op de eerste dag van de beroepsopleiding en eindigt in deze door omwentelingen gekenmerkte tijd op de dag waarop men met pensioen gaat.”***

#### Literatuur:

**Albach, Horst:** Key word “Organisation”, in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, E.v. Beckerath et al. eds., Gustav Fischer Verlag, Stuttgart etc. 1964, Vol. 8, blz. 111-117

**Baacke, Dieter:** Kommunikation und Kompetenz, 3rd edition 1980

**Bunk, Gerhard P.:** Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1982

**Bunk, Gerhard P.:** Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, in: Kommunikation und Begegnung, H. Levenig and W. Schöler eds., I.H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1989, blz. 257-264

**Bunk, Gerhard P.:** Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, in: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, K.-H. Sommer ed., Deugro Verlag, Esslingen 1990, blz. 175-188

**Bunk, Gerhard P.:** Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, 3rd edition, Munich 1991

**Bunk, Gerhard P.:** Lean Management und Betriebspädagogik, in: REFA Aus- und Weiterbildung, 5(1993)2, blz. 6-8

**Bunk, G.P. und Zedler R.:** Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Keulen 1986

**Bunk, G.P., Kaiser, M., Zedler, R.:** Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, blz. 365-374

**Deutscher Bildungsrat:** Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von

allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974

**Faix, K. G. und Laier A.:** Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Keulen 1989

**Geissler, K.A. und Müller, K.R.:** Ökonomische Kompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, blz. 407-417

**Grüner, Gustav:** Berufliche Bildung - siehe berufliche Qualifizierung, in: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, blz. 625-626

**Hegelheimer, Armin:** Qualifikationsforschung, in: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung ed., Beltz Verlag, Weinheim and Basle 1977, blz. 333-341

**Mertens, Dieter:** Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974)1, blz. 36-43

**Mertens, Dieter:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, U. Göbel and W. Kraemer eds., Keulen 1989, blz. 79-96

**Münch, Joachim:** Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, in: Quo vadis, Industriegesellschaft, G. Jürgen ed., Heidelberg 1984, blz. 131-150

**No author named:** Key word “Kompetenz”, in: Wörterbuch der Pädagogik, W. Böhm ed., 12th edition, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, blz. 308

**Robinson, Saul B.:** Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied and Berlin 1967

**Witt, Ralf:** Sachkompetenz und Wissensstruktur, Dissertation, Hamburg 1975





## David Marsden

Lector Arbeidsverhoudingen aan de London School of Economics.



# Veranderingen in de productiesector, “competenties” en arbeidsmarkten

**“De pogingen om de systemen voor bekwaamheidsontwikkeling te hervormen aan de hand van erkende “competenties”, die als bouwstenen zouden kunnen dienen voor bekwaamheden die méér omvatten dan nu het geval is, stellen ons in de gelegenheid om de reeds bestaande mogelijkheden voor transfers te behouden, en daar waar daarvan nog geen sprake is, mogelijkheden voor transfers te introduceren. De hervormingen zullen, zoals in dit artikel uiteengezet wordt, alléén succes hebben als er passende prikkels tot scholingsinvesteringen voor de verschillende groepen betrokkenen worden ontwikkeld en er een passend raamwerk voor samenwerking tussen de werkgevers onderling en voor samenwerking tussen de werkgevers en werknemers wordt gecreëerd. Gebeurt dit niet, dan zullen Europese ondernemingen slechts in beperkte mate kunnen inspelen op de economische ontwikkelingen en zullen de kosten op menselijk vlak enorm hoog zijn.”**

De pogingen om arbeidsmarktgerichte bekwaamheden te hervormen aan de hand van het concept “competenties in het werk” zijn van groot belang. Ze worden ingegeven door een aantal veranderingen in de productiesystemen en op de arbeidsmarkten. Door veranderende concurrentieverhoudingen en technische vooruitgang ontstaat er steeds meer behoefte aan flexibelere en adapteerbare bekwaamheden.

In het licht van de grote werkloosheid wordt het bijscholen van een groot aantal halfgeschoolde werknemers, die niet over voldoende vakgerichte bekwaamheden beschikken en door hun beperkte, taakgerichte bekwaamheden bij ontslagen als eersten op straat komen te staan, steeds noodzakelijker. Door een stelsel van “erkende competenties”, dat theoretische scholing en praktische kennis met elkaar combineert, kan voorzien worden in bekwaamheden die adapteerbaarder zijn dan vakgerichte bekwaamheden en ook beter te transfereren zijn dan de bekwaamheden van halfgeschoolde werknemers. “Competenties” kunnen tevens een geschikte basis vormen voor de verdere scholing van volwassenen. Daar de vraag naar ongeschoolde en halfgeschoolde werknemers in de bedrijfstakken van hooggeïndustrialiseerde landen aan het afnemen is (Wood 1994) moet er dringend naar wegen worden gezocht om de bekwaamheid van de beroepsbevolking te vergroten.

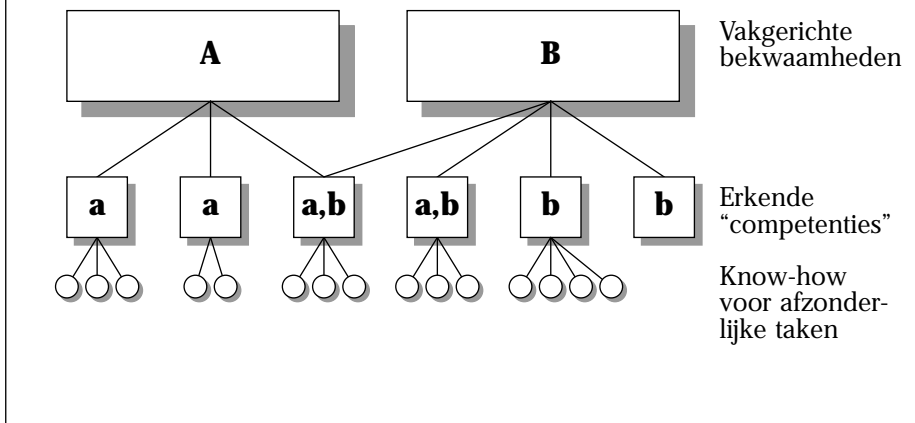
Een stelsel van erkende “competenties” heeft vele pluspunten, maar wat minder vaak wordt gezien is dat op “competenties” gebaseerde modellen voor bekwaamheidsontwikkeling staan of vallen met passende “prikkels” voor werknemers om zich te scholen en voor ondernemers om in scholing te voorzien. Als “competen-

ties” van het ene bedrijf naar het andere meegenomen kunnen worden - een van de belangrijkste voordelen van “competenties” is dat arbeidskrachten daardoor ook in andere bedrijven ingezet kunnen worden en voorkomen wordt dat ontslagen tot langdurige werkloosheid leiden - bestaat het gevaar dat werknemers in ieder bedrijf een graantje meepikken en telkens weer verder trekken. Dit kan de prikkels voor ondernemers om in scholing te investeren tenietdoen. Om het succes van op “competenties” gebaseerde systemen voor bekwaamheidsontwikkeling veilig te stellen, dient er dan ook een regulerend raamwerk tot ontwikkeling te worden gebracht.

In dit artikel wordt allereerst aandacht besteed aan het concept “erkende competenties” en worden “erkende competenties” afgezet tegen bestaande systemen voor bekwaamheidsontwikkeling. Daarna wordt de aard van de vraag naar flexibelere en toch transfereerbare bekwaamheden onder de loep genomen en worden de vraagstukken met betrekking tot de regulering in kaart gebracht, die éérst opgelost moeten worden voordat er sprake kan zijn van een passend aanbod aan op “competenties” gebaseerde bekwaamheden.

## “Competenties”, vakgerichte en bedrijfs-specifieke bekwaamheden

Een benadering die bekwaamheidsontwikkeling op “competenties” stoelt vereist dat bekwaamheid gedefinieerd wordt als het vermogen om bepaalde soorten werkzaamheden uit te voeren en niet zozeer wordt vastgemaakt aan het proces dat tot verwerving en erkenning

**Schema 1**

van bekwaamheid leidt (Jessup 1990). Dit vermogen vereist praktische know-how en enige theoretische kennis waardoor men de know-how ook in andere en niet vertrouwde omstandigheden kan toepassen. De relatie tussen "competenties", vakgerichte bekwaamheden, en de know-how die wordt aangewend voor afzonderlijke taken hebben we in schema 1 weergegeven.

Vakgerichte bekwaamheden, zoals de bekwaamheden die erkend worden in de getuigschriften van het leerlingwezen, bestaan uit een breed pakket theoretische en praktische kennis dat zowel op school als on-the-job verworven wordt. Dit kennispakket moet breed zijn, omdat mensen die in scholing investeren de zekerheid moeten hebben dat ze naderhand in een groot aantal bedrijven genoeg werk zullen vinden en er voldoende werkgevers moeten zijn om hen de nodige steun te geven. Doordat het pakket zo breed is, kan de verworven kennis echter ook niet zo eenvoudig toegesneden worden op nieuwe eisen.

De bekwaamheden die we op interne arbeidsmarkten vinden en met name de bekwaamheden die verworven worden via informele scholing on-the-job, bestaan daarentegen meestal alleen uit de praktische know-how die nodig is om heel nauwkeurig vastgelegde taken uit te voeren. Deze bekwaamheden treffen we vooral aan bij produktiemedewerkers in organisaties die volgens tayloristische beginselen werken. Doordat de theoretische component ontbreekt, is het moeilijker om dergelijke bekwaamheden toe te passen in een andere omgeving. Het

gevolg is dat deze bekwaamheden "afgeschreven worden" als mensen van baan veranderen.

Tussen deze twee uitersten in liggen de "competenties". "Competenties" hebben een kleinere reikwijdte dan vakgerichte bekwaamheden, maar ze omvatten méér dan alleen de know-how die men voor afzonderlijke taken nodig heeft. Daar ze gestandaardiseerd en erkend zijn, kunnen ze - en dit is het belangrijkste - ook getransfereerd worden.

### De vraag naar "competenties"

De buitengewoon snelle veranderingen in de productiesector plaatsen de bestaande systemen voor de ontwikkeling van vakgerichte bekwaamheden en aan bedrijfsinterne arbeidsmarkten gebonden bekwaamheden van halfgeschoolden voor een grote uitdaging. Een van de gevolgen van de mondialiseringstrend is dat er heel specifieke "gaten in de markt" ontstaan, die bijzondere eisen op het punt van de bekwaamheden met zich meebrengen. Door de invoering van "lean production" op steeds grotere schaal zijn flexibelere bekwaamheden nodig en beginnen de gevestigde systemen van halfgeschoolde werkzaamheden uit het lood te raken. De toenemende onzekerheid over de toekomst van vakgerichte en bedrijfsspecifieke bekwaamheden leidt er met andere woorden toe dat er behoefte ontstaat aan alternatieve bekwaamheidsconcepten die niet zo kwetsbaar zijn in tijden van werkloosheid.

**...vakgerichte bekwaamheden**

**bedrijfsspecifieke bekwaamheden**

**"competenties"**

**"De toenemende onzekerheid over de toekomst van vakgerichte en bedrijfsspecifieke bekwaamheden leidt er met andere woorden toe dat er behoefte ontstaat aan alternatieve bekwaamheidsconcepten die niet zo kwetsbaar zijn in tijden van werkloosheid."**



Door de mondialisering van de markten, zoals die bijvoorbeeld tot uiting komt in de totstandkoming van de Interne Markt, het werk van de GATT en de revolutionaire ontwikkelingen op het gebied van vervoer en communicatie, beginnen de veilige grenzen van lokale markten af te brokkelen en nemen een groeiend aantal ondernemingen aan de internationale concurrentiestrijd deel. Ondernemingen kunnen er steeds minder van uitgaan dat het voldoende is om geografisch kleine markt te voorzien van goederen of diensten die identiek zijn aan de goederen en diensten van ondernemingen uit aangrenzende gebieden. Ze redden het alleen als ze zich op heel specifieke gaten in de markt toeleggen en duidelijk betere of andere producten of diensten aanbieden dan hun concurrenten. De concurrentiestrijd heeft dan ook tot gevolg dat ondernemingen bepaalde producten of diensten gaan aanbieden die beter zijn dan die van hun concurrenten en zich op een specifiek gat in de markt toeleggen.

Cappelli en Crocker-Hefter (1993) hebben aan de hand van sectoren als de profsport, de detailhandel, de dienstverlening aan het bedrijfsleven, en de voedingsmiddelen- en drankenindustrie aangetoond dat die gaten in de markt zelfs binnen een enkele economische sector van beperkte omvang zeer uiteenlopend kunnen zijn. Ieder gat in de markt vereist geheel eigen bekwaamheden, geheel eigen "competenties" van arbeidsorganisaties. Om in te kunnen spelen op een bepaald gat in de markt zijn "competenties" nodig die daarop precies toegesneden zijn en aan de basis van die "competenties" ligt de manier waarop ondernemingen met hun human resources omgaan. Om met succes te kunnen opereren, is met andere woorden een differentiatie van bekwaamheden nodig en géén standaardisering aan de hand van eisen die aan een bepaald vak verbonden zijn.

Of "lean production" nu wel of niet betere arbeidsomstandigheden met zich meebrengt, uit het voorbeeld van de auto-industrie blijkt dat "lean production" qua produktiviteit en efficiënt gebruik van mensen en middelen tot nieuwe normen leidt (Womack e.a. 1990). Om het hoofd boven water te houden, schakelen tal van Europese en Amerikaanse producenten dan ook op "lean production" over.

Buffervoorraden worden geschrapt en er wordt een overstap gemaakt naar just-in-time produktiemethoden, hetgeen ten opzichte van de traditionele produktietechnieken voor massaproductie enorme organisatorische veranderingen vergt. Deze organisatorische veranderingen hebben ook invloed op de organisatie van het werk en op de grenzen tussen de werkzaamheden en bijgevolg dus ook op de grenzen tussen bekwaamheden. "Lean production" vergt flexibele werkmethoden, die onmogelijk kunnen worden ingevoerd als de bekwaamheden van mensen toegesneden zijn op heel nauw omschreven taken of er een strikte scheiding bestaat tussen verschillende categorieën geschoold werk en tussen geschoold werk enerzijds en halfgeschoold werk anderzijds.

De afnemende betekenis van vaste kapitaalgoederen, de opkomst van "flexibele specialisatie" in de produktiesector, en de verspreiding van aan "lean production" ontleende ideeën van de produktiesector naar de particuliere en collectieve sector via het concept van "Total Quality Management" duiden erop dat dergelijke organisatorische ideeën in belangrijke sectoren terrein aan het winnen zijn.

Dit heeft gevolgen voor de vraag naar arbeid, in die zin dat stabiele en gestandaardiseerde categorieën op het vlak van de arbeidsorganisatie plaats beginnen te maken voor variabelere vormen. In tal van landen zien we dan ook dat de functieclassificatie-systemen gewijzigd worden. In de "Tarifreform 2000" van de IG Metall in Duitsland zijn de verschillende categorieën functies aangepast aan flexibeler arbeidsmethoden (Huber en Lang 1993). In Frankrijk heeft men eveneens ingrijpende wijzigingen in het functieclassificatie-systeem aangebracht en is men overgestapt van de strikt gescheiden functie-categorieën van de tayloristische arbeidsorganisatie naar vormen die meer flexibiliteit mogelijk maken (Eyraud e.a. 1989, Maurice e.a. 1988a). In Groot-Brittannië hebben tal van ondernemingen pogingen in het werk gesteld om de grenzen tussen functies af te breken en formules ingevoerd die een flexibeler benutting van de voorhanden zijnde bekwaamheden mogelijk maken en de veelzijdigheid van medewerkers bevorderen (Atkinson en Meager 1986).



Een ander en laatste punt is dat de systemen voor vakgerichte scholing halfgeschoolde produktiemedewerkers en halfgeschoold kantoorpersoneel in de meeste landen in de kou laten staan. Zij moeten het stellen met wat scholing on-the-job en moeten zien te profiteren van de promotiemogelijkheden die binnen hun organisatie bestaan. De bekwaamheden van deze mensen blijken in tijden van economische herstructureringen heel kwetsbaar te zijn, daar ze niet getransfereerd kunnen worden. Boven een bepaalde leeftijd wordt het voor deze mensen, normaal gesproken, ook heel moeilijk om nog in aanmerking te komen voor vakgerichte scholing<sup>1</sup>. Door de razendsnelle veranderingen in de produktiesector, de technologische ontwikkelingen, de kortere produktietijden en de verhevigde concurrentiestrijd is de dreiging van werkloosheid voor deze mensen erg groot.

## De uitdagingen voor de structuur van de vakgerichte en interne arbeidsmarkten

De belangrijkste vakgerichte arbeidsmarkten in Europa zijn opgebouwd op stabiele kwalificaties. Jongeren investeren in die kwalificaties en werkgevers trekken ze op de externe arbeidsmarkt aan. Geschoolde produktiemedewerkers, zoals produktiemedewerkers die een opleiding in het leerlingwezen hebben gevolgd, bezitten bekwaamheden die ze aan veel uiteenlopende ondernemingen kunnen verkopen. Zij zijn dan ook niet afhankelijk van de goede wil of het zakelijke succes van de werkgever bij wie ze in dienst zijn. De werkgevers van hun kant passen hun arbeidsorganisatie zo aan dat hun vacatures in de pas lopen met de bekwaamheden die op de externe arbeidsmarkt beschikbaar zijn en plukken hun werknemers op deze wijze rechtstreeks van die arbeidsmarkt. Hetzelfde speelt zich af bij hoger opgeleid personeel, daar de grenzen tussen hogere functies in tal van organisaties ook heel scherp getrokken zijn (zie Maurice e.a. (1988b) voor Frankrijk; Lam (1994) voor het Verenigd Koninkrijk).

In het geval van vakgerichte bekwaamheden moeten de kosten van de scholing

gewoonlijk gedeeld worden. De mensen die vakgerichte scholing volgen verwerven bekwaamheden die ze aan verschillende ondernemingen kunnen verkopen en als ze een bedrijf verlaten, nemen ze hun bekwaamheden gewoon mee. Men kan dan ook niet goed van ondernemingen verwachten dat ze alle kosten van de desbetreffende scholing op zich nemen. Er wordt geschat dat de netto-kosten van scholing van één leerling-werknemer voor Britse en Duitse ondernemers - zelfs bij de een of andere vorm van kostenverdeling - ongeveer gelijk zijn aan anderhalf tot tweeëneneenhalf maal het jaarsalaris van een geschoolde volwassene (Noll e.a. 1983, Jones 1986). Deze kosten leiden ertoe dat sommige ondernemingen op hun scholingsprogramma's bezuinigen en geschoolden "wegpikken" bij hun concurrenten, hetgeen de prikkel voor ondernemers om in dit soort scholing te investeren nog verder doet afnemen. Als de kosten niet worden gedeeld, worden geschoolde werknemers zelfs nog op grotere schaal bij de concurrentie weggepikt. Men is het er in brede kring over eens dat het verval van het Britse leerlingwezen voor een groot deel te wijten is aan het feit dat de kosten niet juist zijn verdeeld en ondernemingen op grote schaal geschoolde werknemers bij de concurrentie wegpijken.

Marsden en Ryan (1990) stellen dat hieraan iets gedaan kan worden. Als men volwassen werknemers en hun vakbonden ervan zou kunnen overtuigen dat de lage salarissen voor leerling-werknemers er niet toe leiden dat leerling-werknemers als goedkope arbeidskrachten worden gebruikt, dan zal het eenvoudiger worden om ondernemers voor een passende vorm van kostenverdeling te winnen. In Duitsland heeft men hiertoe de ondernemingsraden opdracht gegeven toezicht te houden op het praktijkgedeelte van de opleidingen in het leerlingwezen. Als men ondernemers er tegelijkertijd van zou kunnen overtuigen dat hun scholingsinvesteringen niet tenietgedaan worden door hun concurrenten, zullen ze ook meer bereidheid vertonen om de kosten van op transfereerbare bekwaamheden gerichte scholing met elkaar te delen. In Duitsland blijken de Kamers van Koophandel een cruciale rol te spelen in het toezicht op de scholingscijfers en het wegpijken van geschoolde werknemers

## ***Transfereerbaarheid (van bekwaamheden) en verdeling van de (scholings-) kosten***

<sup>1</sup> In het kader van de met de werkgevers getroffen afspraken over de verdeling van de scholingskosten worden lage salarissen uitbetaald aan mensen die scholing volgen en deze salarissen zijn meestal te laag voor mensen die een gezin moeten onderhouden. Aangezien gesubsidieerde leer-arbeidsplaatsen voor oudere werknemers een bedreiging vormen voor de investeringen die reeds geschoolde werknemers hebben gedaan om bekwaamheden te verwerven, bestaat er veel weerstand tegen dergelijke modellen.



***“Al deze structuren vormen een stabiel raamwerk voor de scholingsinvesteringen van werknemers en werkgevers en voor de ruilverhouding tussen werkgevers en werknemers. ... Het probleem is echter dat de bestaande raamwerken door de economische ontwikkelingen worden ondermijnd.”***

door de druk van de “peer group” te verhinderen. In het licht van de problemen met het leerlingwezen in Groot-Brittannië zou dan ook een goed regulerend raamwerk nodig zijn, dat garandeert dat er voldoende in transfereerbare bekwaamheden wordt geïnvesteerd.

Voor de scholingsinvesteringen die gericht zijn op de interne arbeidsmarkten van tal van grote ondernemingen en organisaties in de publieke sector is eveneens een passend raamwerk nodig, dat ervoor zorgt dat de betrokkenen ook redelijk profiteren van hun investering. Hoewel het gevaar van het “wegpikken” hier minder aanwezig is daar de bekwaamheden veel minder overdraagbaar zijn, brengt het verloop onder het personeel toch ook een verlies voor de werkgevers met zich mee. In dergelijke contexten wordt dan ook vaak met salarisschalen gewerkt, waarin salarisverhogingen afhankelijk zijn van de leeftijd van de werknemers of van het aantal jaren dat men in dienst is. Deze salarisschalen impliceren eveneens een vorm van kostenverdeling, daar beginnelingen een vrij laag salaris ontvangen. Bovendien wordt er in dit soort salarissystemen vaak een verdragingsmechanisme ingebouwd, waardoor het weggaan van werknemers ontmoedigd wordt. Voor de betrokken werknemers bieden deze contexten ook mogelijkheden voor scholingsinvesteringen, maar de voorwaarde daarvoor is wel dat de werknemers er van uit moeten kunnen gaan dat ze een redelijke tijd in dienst zullen kunnen blijven. In de Verenigde Staten worden dergelijke verwachtingen bij halfgeschoolde produktiemedewerkers vaak geschraagd door promotie- en ontslagregelingen op basis van anciënniteit. En in West-Europa was het stellig geen toeval dat er tegen het einde van de jaren zestig, toen de produktiesector een ingrijpend herstructureringsproces doormaakte, een ware golf aan afspraken en wetten over gedwongen ontslagen over ons heen kwam. Recentelijk heeft men in landen als Frankrijk en Duitsland op het punt van de ontslagen méér bevoegdheden aan de ondernemingsraden toegekend, waardoor de verwachtingen van werknemers dat investeringen in bedrijfsspecifieke scholing lonend zijn, gesterkt worden.

Al deze structuren vormen een stabiel raamwerk voor de scholingsinvesteringen

van werknemers en werkgevers en voor de ruilverhouding tussen werkgevers en werknemers. Hoewel zowel werknemers als werkgevers er belang bij hebben dat het op de lange termijn goed met hun organisatie blijft gaan, hebben ze tegen-gestelde belangen als het om het verde-len van de baten en met name om de kosten van aanpassingen aan veranderingen op de markt gaat. Er ontstaat dan ook alleen een stabiele scholingsmarkt, als er aan twee cruciale voorwaarden wordt voldaan. In de eerste plaats moeten werknemers zien dat er een redelijk aanbod aan banen is, dat het voor hen lonend maakt om in scholing te investeren. En in de tweede plaats moet er voor de werkgevers die aanzienlijke scholingskosten op zich nemen een of andere vorm van controle zijn op “profiteurs” die geschoolden bij anderen willen wegpikken. Als er aan deze voorwaarden niet wordt voldaan, zal er niet in voldoende mate in scholing worden geïnvesteerd. Het probleem is echter dat de bestaande raamwerken door de economische ontwikkelingen worden ondermijnd.

## **De “ontmanteling” van vakgerichte arbeidsmarkt-categorieën**

Tal van de al eerder besproken economische en technische ontwikkelingen verstoren de bestaande investeringspatronen op scholingsgebied. Doordat mensen veelzijdige bekwaamheden mee moeten krijgen en de voorhanden zijnde vakgerichte bekwaamheden moeten worden aangepast, komen de bestaande systemen voor bekwaamheidsontwikkeling onder grote druk te staan. Onder invloed van de razendsnelle veranderingen in de vraag wordt het steeds onzekerder of vakgerichte scholing rendeert en wordt het steeds waarschijnlijker dat men naderhand nog aanvullende scholing nodig heeft. Doordat een heel breed scala aan verschillende groepen belang bij vakgerichte bekwaamheden hebben, veranderen deze in de regel ook langzaam <sup>2</sup>. Bovendien is het waarschijnlijk dat er door de toene-mende specialisatie op specifieke gaten in de markt een diversificatie van de vraag naar arbeid zal optreden, hetgeen een bedreiging vormt voor de standaardisering van vacatures die nodig is voor het func-

<sup>2</sup> Dit blijkt onder andere uit de langdurige onderhandelingen in de Duitse bouwnijverheid over de hervorming van de opleidingen in het kader van het leerlingwezen.



tioneren van vakgerichte arbeidsmarkten. Daar ondernemingen vakgerichte bekwaamheden trachten toe te snijden op hun eigen eisen, bestaat tevens het gevaar dat het aantal niet-transfereerbare bekwaamheidselementen toeneemt en mensen maar moeilijk werk kunnen vinden bij andere bedrijven. Bekwaamheden die niet worden aangewend raakt men kwijt, terwijl de vraag naar bekwaamheden zich aan de andere kant in andere ondernemingen verder ontwikkelt. Het is dus niet alleen van belang dat bekwaamheden worden aangewend, maar ook dat ze op peil worden gehouden. Worden bekwaamheden slechts stukje bij beetje aangepast, dan bestaat het gevaar dat de aanpassingen beperkt blijven tot dat wat de werkgever op een bepaald moment nodig heeft, met als gevolg dat een bepaald vak zijn samenhang verliest en de bestaande categorieën voor de ruilverhouding op de arbeidsmarkt uiteen beginnen te vallen.

De bekwaamheden die voor de interne arbeidsmarkten van belang zijn staan onder een zelfde soort druk, maar de dreiging hier komt vooral van de afnemende zekerheid of werknemers hun baan zullen behouden, wat te maken heeft met het feit dat de ondernemers zich proberen aan te passen aan de snelle veranderingen op de markt. De interne arbeidsmarkten voor produktiemedewerkers waren van oudsher te vinden in industriële bedrijven die zich op massaproductie hadden toegelegd en, in het geval van "zeer goed ontwikkelde" bedrijfstakken, een stabiel en groot marktaandeel hadden weten te veroveren (Piore en Sabel 1984). De interne arbeidsmarkten voor kantoorpersoneel waren van oudsher te vinden in hoofdkantoren en grote overheidsinstellingen. Deze interne arbeidsmarkten vormden een stabiel raamwerk waarbinnen werknemers konden investeren in bedrijfsspecifieke bekwaamheden. Datzelfde gold voor de werkgevers. Deze organisaties die veel werkgelegenheid boden, zijn momenteel echter radicaal aan het veranderen. In produktie-ondernemingen en dienstverlenende bedrijven in de particuliere sector dringen aan "lean production" ontleende ideeën door en wordt het niveau van het midden-management geschrapt. En ook in de collectieve sector winnen deze ideeën terrein. Het gevolg hiervan is dat

het bestaande raamwerk voor investeringen in bekwaamheidsontwikkeling ook hier begint af te brokkelen.

### **"Competenties" en het noodzakelijke stabiele raamwerk voor de ruilverhouding tussen werkgevers en werknemers**

Doordat "competenties" tussen vakgerichte bekwaamheden en de beperkte taakgerichte bekwaamheden in liggen, zijn er qua investeringsprikkels minder problemen te verwachten dan bij vakgerichte bekwaamheden het geval is. Het bedrag dat iedere afzonderlijke werknemer en een onbepaald aantal werkgevers voor elke erkende competentie moeten uittrekken is immers niet zo groot. Bovendien kan de verwerving van de dienovereenkomstige vakgerichte bekwaamheid over een langere tijd uitgesmeerd worden en zelfs bij verschillende werkgevers plaatsvinden.

Nu de zekerheid of men zijn baan behoudt op de interne arbeidsmarkten aan het afnemen is en bedrijfsspecifieke bekwaamheden dus minder aantrekkelijk worden, kunnen erkende competenties voorts een passend alternatief bieden. Met minder kosten dan bij informele scholing on-the-job kunnen werknemers namelijk een beperkte bekwaamheid verwerven, die door andere werkgevers erkend wordt.

Een systeem dat gebaseerd is op erkende "competenties" is echter niet immuun voor de investeringsproblemen, zoals die zich bij de eerder genoemde vormen van bekwaamheidsontwikkeling voordoen. We kunnen dit illustreren aan de hand van schema 1. Net als bij de vakgerichte bekwaamheden speelt ook bij de verwerving van "competenties" het probleem van de kostenverdeling, hoewel wellicht in minder sterke mate dan bij de opleidingen in het kader van het leerlingwezen. De eenvoudigste oplossing voor dit probleem is dat de overheid subsidies gaat verstrekken, maar ook hieraan zijn een aantal ernstige problemen verbonden. In de eerste plaats is het niet erg verstandig om de besluitvorming op scholingsgebied te laten afhangen van de finan-

***"Doordat "competenties" tussen vakgerichte bekwaamheden en de beperkte taakgerichte bekwaamheden in liggen, zijn er qua investeringsprikkels minder problemen te verwachten dan bij vakgerichte bekwaamheden het geval is.***

***... Een systeem dat gebaseerd is op erkende "competenties" is echter niet immuun voor de investeringsproblemen, zoals die zich bij de eerder genoemde vormen van bekwaamheidsontwikkeling voordoen."***



ciële mogelijkheden van de overheid; de besluitvorming op scholingsgebied zou eigenlijk gebaseerd moeten zijn op de verwachtingen van werknemers en werkgevers ten aanzien van de toekomstige vraag naar arbeid. In de tweede plaats is het, zoals bekend, erg moeilijk om de netto-kosten van scholing (met verdiscontering van dat wat daarbij "geproduceerd" wordt) in te schatten, zodat de werkgevers slechts een globale, van te voren verstrekte compensatie kan worden geboden. In de derde plaats brengt het een en ander een enorme administratieve rompslomp met zich mee en, wat nog erger is, wordt de verantwoordelijkheid voor scholingsinvesteringen en voor het functioneren van het systeem weggehaald bij de direct betrokkenen. Overheids-subsidies kunnen, met andere woorden, wel nuttig zijn, maar zijn naar alle waarschijnlijkheid niet het juiste middel om alle kosten te dekken.

Kijken we naar de investeringen van de werkgevers, dan zien we dat "competenties" door hun erkenning in brede kring en hun transfereerbaarheid gelijksoortige problemen opleveren als de bekwaamheden die in het leerlingwezen worden verworven. De investeringen van de werkgevers zijn namelijk afhankelijk van de vraag of werknemers wel of niet besluiten te blijven en of andere werkgevers ervan afzien om geschoolden bij hen weg te pikken. De een of ander vorm van kostenverdeling is dan ook noodzakelijk. Om tot een dergelijke kostenverdeling te komen, moeten geschoolde werknemers ervan overtuigd worden dat mensen die scholing krijgen niet alleen goedkope arbeidskrachten zijn. Zijn ze daarvan niet overtuigd, dan zullen ze ook niet bereid zijn om deze mensen praktische vaardigheden bij te brengen.

Als de genoemde problemen niet tot een oplossing worden gebracht, zullen werkgevers niet bereid zijn om in scholing te investeren, terwijl ze aan de andere kant wel behoefte hebben aan werknemers die over de passende bekwaamheden beschikken. Bij wijze van alternatief zullen ze de transfereerbare bekwaamheidselementen dan zo gering mogelijk proberen te houden en samenwerking bij scholing voor erkende "competenties" uit de weg gaan. Twee voorbeelden uit het recente verleden illustreren dit.

De kloof tussen niet-transfereerbare taakgerichte know-how enerzijds en erkende "competenties" anderzijds is bijvoorbeeld duidelijk naar voren gekomen toen de Britse bouwnijverheid (Greenacre 1990)<sup>3</sup> een aantal "competenties" in kaart probeerde te brengen en daarbij op moeilijkheden stuitte. De taakgerichte know-how bleek namelijk heel erg afhankelijk te zijn van de context waarin mensen werkten (lichamelijke arbeidsomstandigheden; omvang van de bouwplaats; omvang van de onderneming; gebruikte technologieën). Door die uiteenlopende context bleek de relevante know-how bij de ene werkgever, zelfs in het geval van nauwkeurig vastgelegde werkzaamheden, behoorlijk te verschillen van de know-how bij een andere werkgever.

Het tweede probleem is dat wanneer men nauwe taakgerichte know-how - die vaak informeel van ervaren medewerkers wordt verworven - op een hoger plan wil brengen, men niet om een bepaalde mate aan theoretische onderbouwing heen kan. Blijft die theoretische onderbouwing uit, dan verworden erkende "competenties" tot een reeks in het geheugen opgeslagen instructies voor de uitvoering van bepaalde taken. In hun rapport over de nationale beroepskwalificaties in de bouwnijverheid wijzen Steedman en Hawkins (1994) er echter op dat veel werkgevers niets zien in definities van "competenties" die verder gaan dan dat wat ze in wezen nodig hebben en de verwerving van bijvoorbeeld enige bekwaamheid op wiskundig gebied op geen enkele wijze wensen te bevorderen.

In het geval van transfereerbare bekwaamheden voelen werkgevers er dus weinig voor om in scholing te investeren die verder gaat dan dat waaraan ze onmiddellijk behoefte hebben. En ze zien met name weinig in scholing waardoor de werknemer naar een ander werkgever kan overstappen en zijn/haar werkervaring kan meenemen.

Een door Becker (1975) voorgestane oplossing voor dit probleem is werknemers - net als de leerling-werknemers die in de kosten delen doordat ze een laag salaris in hun leertijd ontvangen - te laten betalen voor scholing die in transfereerbare bekwaamheden uitmondt. Daar de betrokken werknemers profiteren van

<sup>3</sup> Een functionaris van het Britse opleidingsorgaan voor de bouwnijverheid.



de toegenomen helderheid op het punt van hun bekwaamheden, kan men van hen verwachten dat ze een deel van de kosten op zich nemen. Veel bedrijven zitten echter niet te wachten op mogelijkheden waardoor hun werknemers zich beter kunnen verkopen, en wensen evenmin door de mogelijkheden (of bereidheid) van hun werknemers tot financiering van aanvullende scholing gedwongen te worden. Om ervoor te zorgen dat óók jongeren zich dergelijke scholing kunnen veroorloven, is een systeem van scholingskredieten voorgesteld (CBI 1990), waarmee men een aantal problemen uit de wereld zou kunnen helpen. Maar een dergelijk systeem zal waarschijnlijk ook gepaard gaan met een beroep op de overheid, waar we het al eerder over hebben gehad.

De oplossingen die we tot nu toe geschetst hebben berusten zeer sterk op het idee dat de scholingsmarkt via het prijsmechanisme te coördineren is. Dit punt maakt ook duidelijk aan welke gevaren op transfereerbare bekwaamheden en competenties gerichte scholing blootstaat. Maar marktcoördinatie via het prijsmechanisme biedt de mensen die het beleid moeten uitstippelen natuurlijk niet veel soelaas. De juiste formules voor de kostenverdeling zijn namelijk moeilijk te vinden en bovendien berust het hele systeem op een wankele grondslag. Worden de verkeerde formules voor de kostenverdeling ingevoerd, dan bestaat het gevaar dat de werkgevers het laten afweten en zich concentreren op scholing die op niet-transfereerbare bekwaamheden gericht is.

Er is, zoals Wolf in haar artikel in dit nummer beschrijft, trouwens nog een reden waarom er twijfels op zijn plaats zijn over de vraag of een oplossing voor de hele markt mogelijk is. Wanneer men tot een allesomvattende regeling voor de equivalentie van competenties wil komen, dan leidt dit namelijk al heel gauw tot een hele reeks bureaucratische regels waarin alle mogelijke afwijkingen in allerlei verschillende contexten zijn vastgelegd en waarin precies is aangegeven hoe die verdisconteerd moeten worden. Dit loopt niet in de pas met de geest van het leelingwezen in Groot-Brittannië, noch met die in Duitsland.

Wat hier ontbreekt, is dat werkgevers en werknemers gezamenlijk voor de nodige regelingen zorgen. Geen enkele regeling kan een allesomvattende beschrijving geven van alle omstandigheden waarmee rekening moet worden gehouden om tot volledige transparantie te komen. Wat daarentegen nodig is, is dat er regelmatige contacten plaatsvinden tussen de betrokkenen, zodat zich een algemeen inzicht ontwikkelt in de afwijkingen die nog tolereerbaar zijn en de afwijkingen die dat niet zijn. In Duitsland bijvoorbeeld hebben de Kamers van Koophandel een cultuur weten te creëren waarin werkgevers weten wat andere werkgevers onder scholingsbehoeften en scholingseisen verstaan. Daarnaast is ook de steun van de ondernemingsraden en vakverenigingen belangrijk. Zij moeten de mensen die scholing volgen met name opnieuw de zekerheid geven dat ze in bekwaamheden investeren die nog een tijdje meekunnen, en dienen er tevens voor te zorgen dat daaraan een gangbaar kwaliteitsniveau wordt verbonden.

Van het prijsmechanisme kunnen voor sommige partijen wel een aantal prikkels uitgaan, maar het prijsmechanisme is geen goed middel voor de regulering van de categorieën die van belang zijn voor de ruilverhouding. En deze categorieën zijn van fundamenteel belang voor het functioneren van de scholingsmarkt.

Een andere mogelijkheid is om zich helemaal niet te bekommeren om transparantie en het aan ondernemingen zelf over te laten wat ze onder "competenties" willen verstaan. Maar wat in grote Japanse ondernemingen blijkt te werken, hoeft elders nog geen succes te zijn. Bovendien zijn werkgevers niet altijd even gelukkig met de kosten die aan het Japanse systeem verbonden zijn.

Womack e.a. (1990) en Aoki (1988) onderstrepen dat de ruilverhouding tussen Japanse ondernemingen en hun werknemers in twee richtingen werkt. De flexibiliteit in de arbeidsverhoudingen berust op wederkerigheid en vooral op de verwachting dat men lange tijd of gedurende het hele leven in dienst zal blijven. Een dergelijk beleid kost de ondernemers veel geld en in recessies, zoals de recessie van dit moment, proberen de werkgevers aan dit beleid vast te houden en hun mensen

***“Geen enkele regeling kan een allesomvattende beschrijving geven van alle omstandigheden waarmee rekening moet worden gehouden om tot volledige transparantie te komen. Wat daarentegen nodig is, is dat er regelmatige contacten plaatsvinden tussen de betrokkenen, zodat zich een algemeen inzicht ontwikkelt in de afwijkingen die nog tolereerbaar zijn en de afwijkingen die dat niet zijn.”***





in dienst te houden. Zouden de werkgevers nu een groot aantal mensen op straat zetten, dan zouden ze ook uit het kader stappen dat werknemers de mogelijkheid geeft om flexibel te werken.

Europese ondernemingen bieden hun werknemers over de hele linie minder zekerheid op het punt van de werkgelegenheid dan Japanse ondernemingen, wat ook blijkt uit tabel 1. De statistieken laten bovendien ook duidelijk de kracht van het impliciete contract tussen Japanse ondernemingen en hun vaste medewerkers wat betreft het behoud van werkgelegenheid zien.

**Tabel 1: Indeling van de werkgelegenheid aan de hand van de percentages medewerkers die in 1991 een x-aantal jaren in dienst zijn bij ondernemingen**

	Verenigde Staten	Nederland	Spanje	Verenigd Koninkrijk	Frankrijk	Duitsland	Japan
>1 jaar	28.8	24.0	23.9	18.6	15.7	12.8	9.8
≥ 5 jaar	38.3	37.6	53.7	45.0	57.6	59.0	62.6

Bron: OECD 1993; n.b: Duitsland, Japan, Nederland 1990; Spanje 1992

***“... zal men zich in Europa niet alleen kunnen bezighouden met de ontwikkeling van een systeem van erkende “competenties”, maar zal men tevens de passende prikkels en ondersteunende structuren moeten zien te creëren.”***

Daar de zekerheid dat men een leven lang ergens in dienst kan blijven in Europa ontbreekt en de oplossingen voor op transfereerbare bekwaamheden gerichte scholing die enkel en alleen op het kostenaspect stoelen kwetsbaar zijn, zal men zich in Europa niet alleen kunnen bezighouden met de ontwikkeling van een systeem van erkende “competenties”, maar zal men tevens de passende prikkels en ondersteunende structuren moeten zien te creëren.

## **De kosten van mislukkingen**

In dit artikel is veel belang gehecht aan de noodzakelijke transfereerbaarheid van “competenties”. Daar men er zelfs in grote ondernemingen in Europa niet zeker van kan zijn dat men zijn baan gedurende het hele leven behoudt, is het van fundamenteel belang dat men nadenkt over de prikkels voor werknemers om scholing te volgen. Als hun bekwaamheden gericht zijn op de eisen van de werkgevers bij wie ze op een bepaald moment in dienst

zijn, dan zullen ze waarschijnlijk weinig voelen voor investeringen in scholing en zullen zij zich verzetten tegen beslissingen van hun werkgevers die de status die aan hun bekwaamheden verbonden wordt - zelfs al berust die status alleen op anciënniteit- in gevaar kunnen brengen. Hierdoor kunnen we te maken krijgen met een ontoereikend aanbod aan geschoolde werknemers en met groot verzet tegen veranderingen in bedrijven. Een gebrek aan transfereerbaarheid verergert bovendien een aantal van de problemen die Europa op het punt van de werkgelegenheid heeft.

Onder druk van de eerder beschreven veranderingen in het bedrijfsleven blijken de bekwaamheden geleidelijk aan steeds meer te worden toegesneden op de afzonderlijke ondernemingen en er dienen dan ook maatregelen te worden genomen die de transfereerbaarheid van “competenties” bevorderen. Door de snelle veranderingsprocessen neigen veel werkgevers ertoe om mensen met vakgerichte bekwaamheden aanvullende bedrijfscholing te geven die niet gestandaardiseerd is. Doordat nieuwe technologieën en nieuwe organisatorische beginselen niet overal in gelijke mate en met dezelfde snelheid doordringen, kunnen werkgevers bij gebrek aan hulp van buitenaf ook niet veel anders dan naar eigen oplossingen zoeken. Deze eigen oplossingen vormen een bedreiging voor de transfereerbaarheid van vakgerichte bekwaamheden en leiden er op de lange termijn toe dat de arbeidsmarkt zich niet goed kan instellen op de toekomst.

De snelle veranderingsprocessen ondermijnen tevens de bestaande interne arbeidsmarkten voor halfgeschoolde werkzaamheden en bekwaamheden die via ervaring verworven zijn. Deze bekwaamheden zijn niet erg transfereerbaar en het gevaar bestaat dat de bedreigingen voor de economische positie en de inkomens van de betrokkenen zullen leiden tot een verminderde bereidheid om herstructureeringen te accepteren.

De pogingen om de systemen voor bekwaamheidsontwikkeling te hervormen aan de hand van erkende “competenties”, die als bouwstenen zouden kunnen dienen voor bekwaamheden die méér omvatten dan nu het geval is, stellen ons in



de gelegenheid om de reeds bestaande mogelijkheden voor transfers te behouden, en daar waar daarvan nog geen sprake is, mogelijkheden voor transfers te introduceren. De hervormingen zullen, zoals in dit artikel uiteengezet wordt, alléén succes hebben als er passende prikkels tot scholingsinvesteringen voor de verschillende groepen betrokkenen wor-

den ontwikkeld en er een passend raamwerk voor samenwerking tussen de werkgevers onderling en voor samenwerking tussen de werkgevers en werknemers wordt gecreëerd. Gebeurt dit niet, dan zullen Europese ondernemingen slechts in beperkte mate kunnen inspelen op de economische ontwikkelingen en zullen de kosten op menselijk vlak enorm hoog zijn.

#### Literatuur:

**Aoki M.** (1988) *Information, incentives, and bargaining in the Japanese economy*. Cambridge University Press, Cambridge.

**Atkinson J. and Meager N.** (1986) *Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs*. National Economic Development Office, London.

**Bees M, and Swords M.** (eds). (1990) *National vocational qualifications and further education*. Kogan Page, London.

**Cappelli P. and Crocker-Heftler A.** (1993) *Distinctive human resources are the core competencies of firms*. EQW Working paper WP18, National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, Philadelphia.

**Huber B, and Lang K.** (1993) *Tarifreform 2000: Forderungskonzepte und Verhandlungsstande im Bereich der Metallindustrie*. WSI Mitteilungen, 12/1993, blz. 789-797.

**Jessup G.** (1990) *National Vocational Qualifications: implications for further education*. In Bees M, and Swords M. eds.

**Jones I.** (1986) *Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence*. British Journal of Industrial Relations, vol. 24, no. 3, November, blz. 333-362.

**Lam A.** (1994) *The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries*. Human Resource Management Journal, Spring.

**Marsden D. W, and Ryan P.** (1991) *Institutional aspects of youth employment and training policy: reply*. British Journal of Industrial Relations, 29:3, September, blz. 497-505.

**Maurice M, Eyraud F, d'Iribarne A, and Rychener F.** (1988a) *Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et emergence de nouveaux acteurs*.

Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.

**Maurice M, Mannari H, Takeoka Y, and Inoki T.** (1988b) *Des entreprises françaises et japonaises face à la mecatronique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle*. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (CNRS), Aix-en-Provence.

**Millington J.** (1990) *Engineering training and further education: a changing relationship*. In Bees M, and Swords M. eds.

**Noll I, Beicht U, Boll G, Malcher W, and Wiederhold-Fritz S.** (1983) *Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlin.

**OECD** (1993) *Employment Outlook 1993*, OECD, Paris.

**Peters T. J, and Waterman R. H.** (1982) *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*. Harper and Row, New York.

**Piore M. J, and Sabel C. F.** (1984) *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Basic Books, New York.

**Steedman H, and Hawkins J.** (1994) *Buts et portées de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France, et en Allemagne*. Formation Emploi, forthcoming.

**Streeck W.** (1985) *Die Reform der beruflichen Bildung in der West-deutschen Bauwirtschaft 1969-82*. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlin.

**Womack J, Jones D. T., and Roos D.** (1990) *The machine that changed the world*. Rawson Associates, New York.

**Wood A.** (1994) *North-south trade, employment and inequality*. Oxford University Press, Oxford.



## David Parkes

Adjunct-directeur  
van het European  
Institute of  
Education and  
Social Policy  
(E.I.E.S.P.\*) in Parijs.

Momenteel "voorzitter" van  
het European Forum on  
Educational Administration.



**Het is niet de bedoeling van de auteur in detail te bespreken hoe de aanpak op basis van competenties in Groot-Brittannië functioneert, maar vooral om stil te staan bij de bredere politieke, intellectuele, culturele, structurele, organisatorische en onderwijskundige aspecten van de Britse situatie.**

**"Veel van de ... trends zijn ... eerder mondiaal dan specifiek Brits ... maar het Britse model wordt beschouwd als extreem en vaak niet representatief voor de uiteenlopende tradities in middelgrote Europese landen. Maar dit kan natuurlijk weer komen doordat de Britten voorop lopen!"**

# "Competentie" en context Een schets van de Britse situatie

In de tweede helft van de jaren zeventig en het begin van de jaren tachtig, toen aan Noordamerikaanse scholen voor beroepsonderwijs en andere scholen voor voortgezet onderwijs een op "competentie" gebaseerde aanpak in zwang was, ging er een verhaal over een zwerver die al zijn wereldlijke bezittingen met zich meedroeg in een plastic tas. De klaagzang van deze "bag person" en tegelijkertijd het algemene thema van dit artikel is:

*"Mijn leven lang was het mijn wens iemand te worden; nu besef ik dat ik wat al te vaag was."*

## De reorganisatie van het Britse stelsel voor beroeps- onderwijs en scholing

In Noord-Amerika heeft de aandacht voor "competenties" door allerlei oorzaken plaats gemaakt voor andere manieren om de kundigheid van mensen vast te stellen (Unwin, 1991). In Groot-Brittannië is daarentegen gedurende de jaren tachtig voortdurend getracht het systeem voor beroepsonderwijs en scholing te reorganiseren aan de hand van het competentiebegrip. Bob Mansfield (1989) zegt daarover:

*"Het Britse stelsel voor beroepsonderwijs en scholing is gebaseerd op een ontwikkelingsmodel, dat radicaal verschilt van eerdere methoden. Er worden niet langer opleidingsprogramma's ontwikkeld die voorzien in veronderstelde behoeften, maar er worden door instanties die beroepscategorieën vertegenwoordigen, "beroepsnormen" geformuleerd waarin duidelijk en exact wordt beschreven wat doelmatig functioneren betekent op afzonderlijke werkgebieden."*

John Burke (1991) gaat verder op deze doelgerichte reorganisatie in:

*"De aanpak op basis van het competentiebegrip is het duidelijkst zichtbaar in de*

*National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), die bijna ongemerkt een revolutie teweeg heeft gebracht op het gebied van het beroepsonderwijs en de scholing. Het is belangrijk te beseffen dat het NCVQ-netwerk meer is dan de zoveelste in een reeks van hervormingen die elk maar een kort leven beschoren was. Er vindt in feite een fundamentele reorganisatie en heroriëntatie van het beroepsonderwijs en de scholing plaats, die grote en ingrijpende gevolgen heeft. Hierbij vergeleken lijken eerdere pogingen tot hervorming door nieuwe initiatieven, leerplannen en examens niet meer dan oppervlakkig gesleutel aan details. Bij de NVQ's (National Vocational Qualifications), die oorspronkelijk een uitvloeisel waren van het witboek "A New Training Initiative" (Departement voor Werkgelegenheid, 1981), een publikatie die niet meer was dan een eerste aanzet, en vervolgens nader werden onderbouwd door witboeken uit 1984, 1985 en 1986, is sprake van een radicale verandering van de ideeën over de doelstellingen van onderwijs en scholing, de behoeften van het individu en de technische beoordelingseisen, dit alles in de context van de behoeften van het land nu en ruimschoots tot in de volgende eeuw."*

## Wat is een aanpak op basis van het competentiebegrip?

Deze revolutionaire nieuwe aanpak is geïnstitutionaliseerd in de vorm van de **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ), met als belangrijkste pleitbezorger Gilbert Jessup (1991), hoofd van de afdeling Onderzoek, Ontwikkeling en Voorlichting van de NCVQ:

*"Het belangrijkste kenmerk van het nieuwe opleidingsinitiatief was de invoering van het nieuwe concept "normen",*

\* Het EIESP is als onafhankelijke organisatie werkzaam voor internationale organisaties en nationale regeringen in West- en Midden-Europa.



hoewel de lezers in 1981 maar weinig begrepen van de betekenis van dat concept.

*Door leerdoelstellingen te specificeren in de vorm van prestatienormen, ongeacht of iemand een bepaalde cursus of een bepaald programma heeft gevolgd, of de vaardigheden op een bepaalde manier heeft geleerd, wordt het mogelijk een kader van "normen" te scheppen dat kan worden gebruikt in iedere cursus of in ieder programma. De normen smeden alle leerprocessen tot een eenheid.*

*Om te bereiken dat mensen aan de normen kunnen voldoen en dat wordt vastgelegd wat zij hebben bereikt, worden de normen gegroepeerd in kwalificatie-eenheden. Kwalificaties worden in het nieuwe systeem gedefinieerd als groepen kwalificatie-eenheden die gekoppeld zijn aan beroepsvereisten."*

Er is zeer veel literatuur verschenen (zie de bibliografie in de bijlage) van voorstanders, theoretici en uitvoerders van de nieuwe aanpak, met een enorm aantal korte en lange teksten waarin het beleid, de terminologie en de politiek werden uitgelegd.

Het is interessant om deze stukken vanuit een historisch perspectief te lezen. We zien dan hoe het begrippenapparaat steeds gedetailleerder wordt uitgewerkt, hoe men probeert de problemen bij de uitvoering op te lossen en hoe men omgaat met de voortdurende verschuivingen van de beleidsdoelstellingen. (FEU 1984; Mansfield en Matthews, 1985; UDACE 1989; FESC 1989)

Voor een definitie citeer ik uit "A Guide to Work-based Learning Terms", FE Staff College (FESC), 1989:

**(Beroepsgerichte) competentie wordt op verschillende manieren gedefinieerd:**

*"Het vermogen van het individu om werkzaamheden te verrichten die onafhankelijke planning en uitvoering, alsmede zelfcontrole vereisen."* (Duitse werkgeversfederatie voor de machinebouw, 1985)

*"Het vermogen om kennis, produkt- en procesvaardigheden te gebruiken en daar-*

*door doelmatig te werken om een doel te bereiken."* (Hayes, 1985)

*"Het bezit en de ontwikkeling van voldoende vaardigheden, kennis, de juiste houding en ervaring om succesvol te presteren in de verschillende functies in het leven."* (FEU, 1984).

*"In overeenstemming met de normen onder operationele omstandigheden vaardigheden, kennis en attitudes toepassen voor taken of combinaties van taken."* (Prescott 1985, persoonlijke mededeling)

*"Beroepsgerichte competentie is het vermogen om in de betrokken taak binnen een beroep werkzaamheden te verrichten op een wijze die voldoet aan de normen die in de reële werksituatie worden gesteld. Het begrip omvat ook het vermogen om vaardigheden en kennis over te dragen naar nieuwe situaties binnen het beroep en naar nieuwe situaties in verwante beroepen. Een dergelijke flexibiliteit vereist vaak een grotere beheersing van vaardigheden en meer inzicht dan gebruikelijk is, zelfs onder ervaren werknemers."* (M.S.C., 1985)

*"Het vermogen om werktaken of functies te verrichten in overeenstemming met de eisen die in de reële werksituatie worden gesteld."* (NCVQ, 1989)

## **Waarom wordt deze aanpak niet overal enthousiast ontvangen?**

Het is niet mijn bedoeling in detail te bespreken hoe de aanpak op basis van competenties in Groot-Brittannië functioneert, maar vooral om stil te staan bij de bredere politieke, intellectuele, culturele, structurele, organisatorische en onderwijskundige aspecten van de Britse situatie.

Iemand uit een grote internationale organisatie zou eens hebben gezegd: **"De Britten hebben heel interessante instrumenten ontwikkeld; jammer dat ze geen beroepsopleidingsstelsel hebben waarop ze die instrumenten kunnen toepassen."**

Dit is natuurlijk niet terecht, maar het maakt twee dingen duidelijk. In de eer-



## Hoe moeten we “competentie” definiëren?

## Lopen de Britten voorop?

ste plaats dat er op het “vasteland” algemeen een bepaalde weerstand is tegen de Britse aanpak en aan de zendingsdrift van de Britten in de rest van Europa. In de tweede plaats dat de Britten bezig zijn hun stelsel(s) te reorganiseren en dat zij hiervoor heel gericht moeten werken, wat niet het geval is bij andere stelsels, die, hoe flexibel ze ook zijn, uitgaan van impliciete of expliciete gemeenschappelijke interne waarden. Daardoor is het mogelijk dat men zich aangetrokken voelt tot de methode die wordt ontwikkeld, maar niet inziet wat het nut ervan zou kunnen zijn voor (vermeend) volgroeiende en succesvollere stelsels. Weerstand is er vooral tegen de intensiteit waarmee het Britse voorbeeld onder de aandacht wordt gebracht en de invloed daarvan op de Gemeenschap (hoe onwaarschijnlijk deze ook is). We zouden ook kunnen stellen dat de Britten voorop lopen en dat dezelfde methoden en kwesties nu of in de toekomst aan de orde zullen moeten komen in bijvoorbeeld Frankrijk en Duitsland, maar dat men het daar nu nog voor zich uitschuift, of het proces er nog minder duidelijk zichtbaar is.

Natuurlijk is er, zoals Alison Wolf (1993) opmerkt, “geen sprake van één enkel systeem”:

*“Het blijkt voor regeringen bijna onmogelijk een coherent beleid voor de lange termijn te ontwikkelen, voor een belangrijk deel omdat ze een aantal heel afzonderlijke doelstellingen proberen te bereiken. Ze proberen programma’s die betrekking hebben op zeer uiteenlopende soorten onderwijs en scholing in één nationaal stelsel te gieten, individuele belangen en ambities in lijn te brengen met bredere sociale overwegingen en dat nog wel in een situatie van fundamentele onzekerheid over de toekomst.”*

In de derde plaats is de ontwikkeling van concepten voor de competentiebenadering geen belangrijk punt voor de Britten; het gaat om de toepassing van de benadering in specifieke economische, structurele en ideologische contexten. Er wordt bijvoorbeeld intern veel gediscussieerd over de nauwe interpretaties die de vertegenwoordigende branche-organisaties in het Verenigd Koninkrijk eisen en de overheersende indruk dat er ondanks begrippen als “toepassingsgebied”, “brede

basis”, “dynamisch” en “aanpasbaarheid” een structurele neiging tot “versmalling” is. Kenmerkende uitspraken in deze trant zijn:

*“... beroepsnormen zijn impliciet gebaseerd op een opvatting van het competentiebegrip, die beperkt of juist breed kan zijn. Bij beperkte of taakspecifieke normen zal een kader van normen ontstaan dat niet aansluit op de behoeften van de moderne economie. Wat we nodig hebben is juist een brede opvatting van het competentiebegrip als basis voor normen en daarop geënte beoordelings- en leer-systemen”. (Mansfield, 1981)*

*“Er zijn nu duidelijke aanwijzingen dat er onder beleidmakers op nationaal niveau ontevredenheid heerst over de veel te nauw gedefinieerde normen die worden vastgesteld door de vertegenwoordigende instanties en die de basis vormen voor de NVQ’s.”*

**De Confederation of British Industry (CBI)** heeft met spijt opgemerkt:

*“De nadruk op het formuleren van normen door afzonderlijke branche-organisaties heeft niet vanzelf geleid tot “generieke” competenties die ook bruikbaar zijn in andere structuren.”*

## De intellectuele context

De intellectuele context waarbinnen het competentiebegrip moet worden geplaatst, is een onderwerp van veel discussie. Deze discussie vindt plaats in het kader van leertheorieën en ideeën over kennis die wat oppervlakkig zijn. Mijn belangrijkste informatiebron hierover is een verzameling papers getiteld “**Knowledge and Competence: current issues in training and education**”, onder redactie van Harry Black en Alison Wolf (1991). Een belangrijk punt van discussie is het volgende: als een bepaalde kern van kennis altijd essentieel is om voldoende te presteren, waarom moet die dan nog worden opgesomd in de “normen”? De aanwezigheid van die kennis kan dan toch worden opgemaakt uit het feit dat naar behoren wordt gepresteerd? Maar de zaak is natuurlijk niet zo eenvoudig. Alison Wolf (1991) schrijft:



**“Een heel belangrijk punt is dat competentie een constructie is en niet iets wat we rechtstreeks kunnen waarmaken. Even belangrijk zijn de diverse “competentie-onderdelen” die we in de literatuur tegenkomen, welke naam daar aan ook wordt gegeven. We kunnen dan ook zeggen dat kennis en inzicht bijdragen tot competentie, zonder dat we in staat zijn een van die drie begrippen rechtstreeks waar te nemen of te meten.”**

Zij vervolgt met de opmerking dat de opvatting van kennis als een willekeurig ingedeelde opslagruimte vol met feiten absoluut indruist tegen alles wat we weten van de structuur van de menselijke geest. Misschien moeten we teruggaan naar Descartes, die immers stelde dat *“het geheugen geen kast is, maar een onlosmakelijk onderdeel van het lichaam zelf”*.

Wolf schrijft verder:

*“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 evenzeer moeten worden afgeleid uit waarneembaar gedrag als competentie zelf.*

*3. Kennis is in hoge mate contextgebonden. Om op betrouwbare wijze kennis af te leiden, vooral wanneer deze kennis breed kan worden toegepast, is breed bewijsmateriaal vereist.*

*4. Kennis en inzicht komen vaak (en/of) 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.”*

De onzekerheid op dit punt vindt zijn weerslag niet alleen in de theoretische grondslag, maar ook in de praktische uitvoering van de competentiebenadering. Haffenden en Brown (1989) merken over leerkrachten op:

*“Kort gezegd kunnen we constateren dat er sterk uiteenlopende opvattingen zijn over de aard van competenties. Het laagste niveau van een coherente en volledig*

*visie van competentie heeft betrekking op persoonlijke competentie. De voordelen van een dergelijke invalshoek zijn legio, niet in de laatste plaats omdat hierbij met nadruk de mens centraal wordt gesteld. De uiteenlopende meningen over competentie zelf kunnen worden beschouwd als een indicatie dat er een veel vollediger programma voor de scholing van het personeel moet komen, niet om één opvatting over de aard van competentie er door te drukken, maar vooral om een brede overeenstemming te bereiken over de globale richting die aan het leerplan moet worden gegeven.”* (Haffenden en Brown, 1989)

Structureel gezien kunnen we verwijzen naar het gedecentraliseerde karakter van het/de Britse stelsel(s). Aangezien er geen centrale normen zijn, is er in veel gevallen ook geen overeenstemming over en geen bekendheid met de normen en prestatiecriteria die de vertegenwoordigende instanties hebben vastgesteld voor een bepaalde bedrijfstak.

*“Plaatselijke beoordelingen zullen in sterk uiteenlopende normen uitmonden, tenzij middenkader, managers en opleiders deze normen kennen en ze zich eigen hebben gemaakt.”* (Ibid.)

## De culturele context

De aanpak op basis van het competentiebegrip past binnen een breder kader, waarbinnen didactische overwegingen en leerplannen bepalend zijn voor financiering en structuur en niet andersom. Beryl Pratley merkt in een tekst over de gevolgen voor het voortgezet onderwijs van de wet op de onderwijshervorming uit 1988 op:

*“We kunnen breken met de traditie volgens welke de financiering in het voortgezet onderwijs volgt op de succesvolle implementatie van een leerplan. In plaats daarvan kunnen we komen tot stelsels waarbij middelen worden verstrekt die het mogelijk maken doelmatig leerplannen te ontwerpen, te implementeren en te evalueren.”*

Een groep mensen uit de praktijk, die vier beroepssectoren in vier landen van de Gemeenschap onderzochten (Gordon and

## Hoe verloopt het certificatieproces?

□ Branche-organisaties (“Lead Bodies”) die bepaalde bedrijfstakken vertegenwoordigen, formuleren de vereiste competenties en de beoordelingsprocedure, die in de meeste gevallen wordt ontworpen met de hulp van de certificerende instanties.

□ De certificerende instanties leggen hun kwalificaties, met inbegrip van een beoordelingsprocedure, ter goedkeuring voor aan de NCVQ.

□ De NCVQ keurt de voorgedragen kwalificaties goed voor een periode van vijf jaar, als ze voldoen aan de criteria van de NCVQ; certificatie moet gebaseerd zijn op *“prestatienormen die geëist worden in de reële werksituatie”*.

□ Na goedkeuring mogen de instanties hun kwalificaties NVQ's (*National Vocational Qualifications*) noemen. Ze betalen een bedrag per afgegeven certificaat.

□ Certificaten kunnen worden verstrekt voor volledige kwalificaties of voor individuele kwalificatie-eenheden, die elk verscheidene competentie-elementen omvatten.

□ Het is niet nodig een specifieke cursus of een bepaald programma te volgen om een NVQ te behalen. In theorie kan beoordeling plaatsvinden in een erkend beoordelingscentrum; de werkplek kan een dergelijk erkend beoordelingscentrum zijn.



**“De aanpak op basis van het competentiebegrip past binnen een breder kader, waarbinnen didactische overwegingen en leerplannen bepalend zijn voor financiering en structuur en niet andersom.”**

Parkes, 1992) komen echter met het volgende dilemma:

*“Als de processen beter zijn, wat is er dan de oorzaak van dat de resultaten in het Verenigd Koninkrijk slecht zijn?”*

Zij noemen - naast de hiervoor geschetste punten - als oorzaken de lage participatie, de samenhang en de begrijpelijkheid van het stelsel, de financieringsniveaus en bredere leerplannen.

Het NCVQ-stelsel werkt op basis van vrijwilligheid; het is slechts een van de onderdelen van een op vrijwilligheid gebaseerd nationaal stelsel voor onderhandelingen met de werkgevers, waarbij men de werkgevers eerder tracht te overreden dan wetten op te leggen. Dit geldt ook op lokaal niveau voor de Training and Enterprise Councils (TEC's, Raden voor Opleiding en Bedrijf) en past bij het gedecentraliseerde karakter van de instanties die kwalificaties toekennen.

*“Dit zou echter van weinig betekenis zijn als de werkgevers veel waarde zouden hechten aan human resource development.”* (Raggatt, 1991)

## Structurele en organisatorische kwesties

Hier moeten twee brede thema's aan de orde worden gesteld, namelijk:

1. de reorganisatie van een stelsel vereist een gerichte aanpak;
2. de uitvoering in een bepaalde culturele en structurele context leidt tot een situatie waarin de ontwikkeling van concepten over de te hanteren instrumenten niet voldoende is.

Een belangrijk voordeel van de aanpak op basis van het “competentiebegrip” in Groot-Brittannië is dat deze benadering de kwalificatie-, certificatie- en beoordelingsmechanismen voor de initiële vakopleidingen enerzijds én de opleidingen voor volwassenen anderzijds op één lijn kan brengen en niet alleen doorwerkt in het stelsel voor beroepsonderwijs en scholing maar ook in het hoger onderwijs.

Burke (1991) maakt, vooral bij het hoger onderwijs, een onderscheid tussen rechtstreekse ingrepen via specifieke beleidsinitiatieven en osmose:

*“Met osmose bedoel ik dat veranderingen ook doordringen in het hoger onderwijs. Dit kan worden gezien als het begin van een antwoord op behoeften die intern worden onderkend. Ik zie de osmose in het hoger onderwijs als het resultaat van het opnemen van kenmerken van een op het competentiebegrip gebaseerde aanpak, grotendeels als gevolg van wat er gebeurt in termen van NVQ's en ontwikkelingen die gelijktijdig daarmee plaatsvinden in het nationale leerplan.”*

Dit betekent op zijn minst dat er samenhang komt tussen de verschillende onderwijssectoren en geeft goede hoop voor een samenhangend toekomstig scenario in het Verenigd Koninkrijk.

Een ander organisatorisch kenmerk van de aanpak op basis van het competentiebegrip is dat het stoelt op certificatie-eenheden. **Dit versterkt het in toenemende mate modulaire karakter van het Britse stelsel.**

Op het eenvoudigste niveau is een module het resultaat van de opsplitsing van een programma of programma's in kleine gedeeltes die op verschillende manieren en in verschillende volgorden kunnen worden gecombineerd en zo tot certificatie leiden. De voordelen van een modulaair systeem - hoe dit er verder ook uit ziet - zijn, volgens de voorstanders hiervan:

- doelmatiger benutting van middelen;
- betere keuzemogelijkheden voor leerlingen en flexibiliteit van het aanbod;
- de mogelijkheid om gemakkelijk het tempo en het tijdstip van en de deelname aan een opleiding te variëren;
- de mogelijkheid om te innoveren;
- hogere participatie en betere benutting van faciliteiten.

De ontwikkeling van een modulaire aanpak heeft rechtstreekse gevolgen voor de sturing en ontwikkeling van leerplannen, met name waar het de volgende organisatorische aspecten betreft:

- financieel beheer;
- organisatiestructuur;

**“Een belangrijk voordeel van de aanpak op basis van het ‘competentiebegrip’ in Groot-Brittannië is dat deze benadering de kwalificatie-, certificatie- en beoordelingsmechanismen voor de initiële vakopleidingen enerzijds én de opleidingen voor volwassenen anderzijds op één lijn kan brengen ...”**



- de manier waarop onderwijs/het leren wordt georganiseerd en gefinancierd;
- human resources en de manier waarop deze worden benut.

Maar het begrip "module" kan op evenveel verschillende manieren worden geïnterpreteerd als het competentiebegrip. De conclusies van een recente PETRA-conferentie in Lissabon (1992) kunnen in één zin worden samengevat als: *"We weten niet meer wat een module is en het kan ons ook niet meer schelen wat dat is."* Dit is een minder gebruikelijke manier om de verschillen tussen definitie en implementatie te analyseren.

In het bijzonder in het Duitse systeem kan er weerstand zijn tegen opsplitsing in modules als een eerste aantasting door Europa van een duaal systeem dat bij initiële vakopleidingen ontwikkelingsprocessen combineert met maatschappelijk aanzien en een op kwaliteit gerichte aanpak.

## De politieke context

Een "angelsaksische wereld" als een eenheid met gemeenschappelijke kenmerken bestaat niet. Wel kan er een verschil worden waargenomen tussen onderwijsstelsels met "zelfstandig management" als uitgangspunt (voornamelijk te vinden in Engelstalige landen) en stelsels die "gestuurd worden van bovenaf". In bijvoorbeeld Duitse of Franse stelsels verwachten we dat voor geschoolde vakmensen wordt gewerkt met een stelsel dat gebaseerd is op **"sturing van bovenaf"**. Dat wil zeggen dat de belangrijkste besluiten over financiering, personeel en leerplannen worden genomen buiten de instelling. Bij een stelsel dat gebaseerd is op **"zelfstandig management"** worden de beslissingen genomen door de instelling en kan de directeur van de instelling worden vergeleken met een manager van een bedrijf. Mondiaal is er bij onderwijs- of scholingsinstellingen een streven naar méér zelfstandigheid, een bedrijfsmatiger aanpak, "management" en totaalbudgetten waarvan men zelf kan bepalen hoe ze worden besteed. Die wensen worden al dan niet ingewilligd, afhankelijk van de cultuur en de structuur van het desbetreffende land.

De vergelijking van de instellingen met bedrijven, zoals in Groot-Brittannië, betekent dat verwacht wordt dat scholen voor voortgezet onderwijs werken met totaalbudgetten en dat het "management" probeert zo goed mogelijk te concurreren met andere instellingen.

Tegelijkertijd nemen de werkgevers een belangrijke positie in bij de besluitvorming en het bestuur: in de Training and Enterprise Councils (TEC's), in de "colleges", waar de werkgevers een belangrijke plaats innemen in de bestuursorganen, en in de vertegenwoordigende instanties voor de bedrijfstakken ("Lead Bodies"), die de normen vaststellen. Het Duitse model, dat gebaseerd is op inbreng van de sociale partners, en waarin naast de werkgevers ook de vakbonden een belangrijke rol spelen, heeft veel terrein verloren.

De Training and Enterprise Councils functioneren op lokaal niveau en worden niet geleid door gekozen vertegenwoordigers van de centrale of lokale overheid, maar door zakenmensen die door de regering zijn benoemd. (Programma's voor jongeren en voor langdurig werklozen, die in het verleden werden uitgevoerd door de lokale of regionale afdelingen van het vroegere Ministerie van Werkgelegenheid, worden nu lokaal geleid door de TEC's. Nationaal wordt aan deze programma's inmiddels meer dan 1,5 miljoen pond besteed. De regering is van mening dat deze TEC's, omdat ze een lokaal karakter hebben, goed op de hoogte zijn van de behoeften in hun werkgebied.)

De rol van de werkgevers bij het bepalen van de "normen" waaruit competentie wordt afgeleid, moet worden gezien in een bredere politieke context. Daarom uiten velen hun bezorgdheid over het feit dat behoeften en normen worden geformuleerd door een werkgeverssector die traditioneel **niet** veel heeft geïnvesteerd in, en niet veel belangstelling heeft getoond voor scholing. Dit punt wordt in zeer veel publikaties naar voren gebracht, onder andere in het vermaarde rapport van MSC/TEDO (1984) **"Competence and Competition"**, waarin werd onthuld dat werkgevers in Duitsland bijna drie keer zoveel aan initiële beroepsopleidingen en beroepsgerichte vervolgoopleidingen uitgaven als werkgevers in het Verenigd Koninkrijk.

***"Wel kan er een verschil worden waargenomen tussen onderwijsstelsels met 'zelfstandig management' als uitgangspunt (voornamelijk te vinden in Engelstalige landen) en stelsels die 'gestuurd worden van bovenaf'.***

***... Mondiaal is er bij onderwijs- of scholingsinstellingen een streven naar méér zelfstandigheid, een bedrijfsmatiger aanpak, 'management' en totaalbudgetten waarvan men zelf kan bepalen hoe ze worden besteed. Die wensen worden al dan niet ingewilligd, afhankelijk van de cultuur en de structuur van het desbetreffende land."***





De Britse regering heeft veelal (en niet altijd met succes) Amerikaanse innovatiemodellen gehanteerd voor de relatie bedrijfsleven-scholing. Zoals Unwin (1991) stelt:

*“De Compact in Boston stimuleerde de regering Thatcher in 1986 om via de toenmalige Manpower Services Commission een reeks soortgelijke samenwerkingsverbanden in stedelijke centra in Groot-Brittannië te financieren, ondanks signalen uit Boston dat het niet allemaal naar tevredenheid verliep.”*

Ook de TEC's zelf zijn geënt op de Amerikaanse PIC's (Private Industry Councils).

Men kan zich dan ook afvragen of het navolgen van Amerikaanse experimenten die niet bepaald een groot succes waren, misschien het gevolg is van het feit dat ministers geen andere talen beheersen dan Engels.

Veel van de bovengenoemde trends zijn weliswaar eerder mondiaal dan specifiek Brits (zelfs de Fransen hebben het bij hun scholen over “le marketing”), maar het Britse model wordt beschouwd als extreem en vaak niet representatief voor de uiteenlopende tradities in middelgrote Europese landen. Maar dit kan natuurlijk weer komen doordat de Britten voorop lopen!

#### Literatuur:

**Bengston Jarl** (1993) Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers in **European Journal of Education, Volume 28, N° 2** (ed. Parkes) The European Cultural Foundation, Amsterdam.

**Burke John** (1991) Competence and Higher Education : implications for institutions and professional bodies in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. (eds) The Falmer Press, London.

**Further Education Unit** (1984) **Towards a Competence-based System**, London.

**Gordon Jean**, forthcoming 1993, **Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community**, CEDEFOP, Berlin.

**Gordon Jean & Parkes David** (1992) Strategies for VET in Europe, AVCI London.

**Haffenden and Brown** (1989), Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education, in Burke J. (ed) **Competency-based Education and Training** Falmer Press, Lewes.

**Jessup Gilbert** (1991), **Outcomes : NVQs and the Emerging Model of Education and Training**, Ibid..

**Levy Margaret, Matthews David & Oates Tim** (1989) **A Guide to Work-based learning Terms**, FE Staff College, Bristol.

**Mansfield Bob** (1989), Competence and Standards, in Burke J. (ed) **Competency-based Education and Training**, Ibid..

**Mansfield Bob and Mathews David** (1985) **Job Competence : a description for use in Vocational Education and Training**, FESC, Bristol.

**Messick Samuel** (1982) **Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing** (Princeton, New Jersey).

**Pratley Beryl** (1988), Who's Driving the Curriculum Now? in **Planning the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act**, (eds. Kedney & Parkes) F.E.U. London.

**Raggatt Peter** (1991) Quality Assurance and NVQs in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P & Unwin L. (eds), The Falmer Press, London.

**Sanderson Michael** (1993) Vocational Education and Training : a historian' view in **European Journal of Education**, Volume 28 N° 2, Ibid..

**Standaert Roger**, Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany in **European Journal of Education, Volume 28 N° 2**, Ibid..

**Udace** (1989) **Understanding Competence** - Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

**Unwin Laura** (1991) Meeting the Needs of a “Global Society” : Vocational Training in the U.S.A. in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggatt P. & Unwin L. (eds) Ibid..

**Wolf Alison** : Some Final Thoughts : Vocational Education Policy in a European Context in **European Journal of Education, Volume 28 N° 2**, Ibid..

**Wolf Alison** (1990) Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence in **Knowledge & Competence : Current issues in Training and Education** (eds Black & Wolf) COIC Department of Employment, London



# Het meten van competenties: de ervaringen in het Verenigd Koninkrijk

Dit artikel handelt voornamelijk over recente ervaringen in het Verenigd Koninkrijk, waar een heel eigen methode voor het bepalen en meten van competenties een hoeksteen is geweest in het overheidsbeleid op het gebied van de beroepsopleiding. Er kunnen aan de Britse ervaringen echter ook meer algemene conclusies worden verbonden. Het begrip "competentie" kan op nationaal of Europees niveau alleen dan een nuttige rol spelen als de betekenis die de een aan een bepaalde competentie hecht, herkenbaar dezelfde is als die welke een ander daaraan hecht. De definitie en de meting van competenties zijn dan ook van doorslaggevend belang.

Het Verenigd Koninkrijk is verder gegaan met de invoering van de competentie-aanpak in het onderwijs- en scholingsstelsel dan enig ander land. Daarbij is echter een aantal belangrijke theoretische en praktische problemen aan het licht gekomen. Denken in termen van "competenties" kan nuttig zijn bij het opzetten van opleidingsprogramma's en voor human resource development. De ontwikkelingen in het Verenigd Koninkrijk tonen echter aan dat vervanging van de traditionelere kwalificaties door dit nieuwe begrippenapparaat op zichzelf niets bijdraagt tot mechanismen voor de wederzijdse erkenning van vaardigheden en kennis van mensen.

De ideeën die ten grondslag liggen aan beoordelingen op basis van competenties en op competenties gebaseerd onderwijs, zoals die ten uitvoer worden gebracht en bepleit in het Verenigd Koninkrijk, zijn grotendeels afkomstig uit de Verenigde Staten. (Dit geldt in het bijzonder voor de Engelse variant. Zoals misschien bij de lezer bekend, verschilt het Engelse onderwijsstelsel nogal van het Schotse. En in Engeland heeft een "zuiverdere" vorm van op competenties gebaseerd onderwijs ingang gevonden dan in Schotland). In

de literatuur over beoordelingen op basis van competentie, die in Groot-Brittannië in de jaren tachtig verscheen, zijn overduidelijk de sterke invloeden van de Amerikaanse literatuur van tien jaar eerder te herkennen. De institutionele structuren in het Verenigd Koninkrijk verschillen echter zeer sterk van de Amerikaanse, zodat de praktische uitvoering en de ontwikkeling van op competenties gebaseerde programma's daar totaal anders zijn verlopen. In het Verenigd Koninkrijk dwong de regering de algemene invoering van de competentiemethode af door de overheidsfinanciering er afhankelijk van te maken. In de VS waren er slechts plaatselijke experimenten geweest die weinig of geen effecten op de lange termijn hadden. Amerikaanse voorstanders van de competentiemethode ontdekten de aanpak nu dan ook, ten dele door het Britse programma, opnieuw.

De volgende definitie is van Amerikaanse oorsprong, maar bevat alle belangrijke aspecten van beoordelingen op basis van competenties zoals die op dit moment in het Verenigd Koninkrijk worden bepleit:

*Beoordeling op basis van competentie is een vorm van beoordeling die wordt gebaseerd op een specificatie van een reeks resultaten; waarbij de - algemene en specifieke - resultaten zo duidelijk worden geformuleerd dat beoordelaars, leerlingen en belanghebbende derden redelijk objectief kunnen beoordelen of een leerling deze resultaten al dan niet heeft bereikt; en waarin de voortgang van de leerlingen wordt gecertificeerd op grond van het feit dat is aangetoond dat deze resultaten zijn bereikt. Beoordelingen staan los van de tijd die is doorgebracht aan een officiële onderwijsinstelling.<sup>1</sup>*

De drie hoofdelementen van beoordelingen op basis van competenties, die ook zijn vervat in bovenstaande definitie, zijn:



## Alison Wolf

Lector

Onderwijskunde en mede-directeur van het International Centre for Research in Assessment. Heeft

onderzoek gedaan naar het onderwijsbeleid in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk.

**"De competentiebehandeling kan zeer waardevol zijn voor opleiders en docenten, omdat het systeem hierdoor wordt gedwongen de aandacht te richten op wat werkelijk bereikt moet worden. Wanneer men meting en erkenning echter koppelt aan het competentiebegrip, ontstaan er al snel ernstige problemen.**

**... Op Europees niveau zullen metingen op basis van competenties de verschillen van inzicht geenszins uit de weg kunnen ruimen, noch voor overeenstemming kunnen zorgen op punten waarover geen overeenstemming voorhanden is."**

<sup>1</sup> Naar G. Grant et al., On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education (Jossey-Bass, San Francisco, 1979), blz. 5.



***Beoordelingen op basis van competenties leidde tot de ontwikkeling van National Vocational Qualifications (NVQs), die steunen op competentie-normen.***

***“Een fundamentele veronderstelling daarbij is dat er voor elke bedrijfstak één model bestaat van wat ‘competente prestaties’ zijn.  
... Het is ook, zoals later in dit artikel zal worden toegelicht, een gewaagde en twijfelachtige veronderstelling.”***

- het accent op resultaten - in het bijzonder meervoudige resultaten, die elk afzonderlijk worden beschouwd;
- de overtuiging dat deze zodanig kunnen en moeten worden gespecificeerd dat ze duidelijk en “transparant” zijn, dat beoordelaars, beoordeelden en “derden” in staat zijn te begrijpen wat wordt beoordeeld en wat moet worden gepresteerd;
- de loskoppeling van beoordelingen van specifieke instellingen of opleidingsprogramma’s.

Deze kenmerken zijn bepalend voor de praktijk van beoordelingen op basis van competenties. Het accent op resultaten en “transparantie” is echter niet uniek voor de competentie-aanpak: we zien dit ook bij een bredere beoordelingstheorie, namelijk die van “criterion-referencing” (verwijzing naar criteria). Ook hierbij gaat het om duidelijk geformuleerde resultaten en beoordelingen waarin de resultaten vooral afzonderlijk worden bekeken en er niet zozeer wordt gewerkt met minimumcijfers waarmee men slaagt of met “normen”. Ook criterion-referencing heeft de afgelopen jaren zeer veel invloed (bijvoorbeeld binnen het nationale Engelse leerplan) en is conceptueel ook in hoge mate geïnspireerd op de Verenigde Staten. Er zijn echter wel verschillen tussen beoordeling op basis van competenties en criterion-referencing. Bij eerstgenoemde speelt het begrip competentie een rol, dat wezenlijk niet-schools is. In de praktijk geldt, zoals werd opgemerkt in dezelfde Amerikaanse tekst waaraan de bovenstaande definitie is ontleend, dat:

*“men tracht uit te gaan van een analyse van een verwachte of bestaande rol in de moderne samenleving en ... tracht de vorderingen van studenten te certificeren op grond van aangetoonde prestaties in sommige of in alle aspecten van die rol.” (ibid., blz. 6)*

Met andere woorden, de competentie-aanpak is beroepsgericht in de breedste zin van het woord en is nauw verbonden met de gedachte van prestaties in de reële praktijksituatie. In de beginperiode werd in de VS dan ook vaker gesproken van beoordeling (en onderwijs) “op basis van prestaties” dan van “competentie”.

Beoordelingen op basis van competentie gingen in Engeland een belangrijke rol

spelen nadat de regering in 1986 haar Review of Vocational Qualifications het licht had doen zien. Dit leidde rechtstreeks tot de oprichting van de National Council for Vocational Qualifications, die de opdracht had een nationaal stelsel van beroepskwalificaties (NVQ - National Vocational Qualifications) met officieel erkende vakdiploma’s tot stand te brengen. Als argument werd aangevoerd dat “bij beoordelingen die door veel instanties worden uitgevoerd, de competenties die nodig zijn voor een baan, niet adequaat worden getest of vastgelegd”, dat “bij beoordelingsmethoden vaak te veel aandacht wordt besteed aan kennis of vaardigheden in plaats van aan competentie” en dat “de toegang wordt gehinderd door allerlei toelatings- en presentatie-eisen”. Het zag er naar uit dat de onderwijssector in dit stadium voor een belangrijk deel tegen de noodzakelijke hervormingen gekant zou zijn, maar de bezwaren van deze sector tegen de voorgestelde veranderingen werden in het algemeen terzijde geschoven.

Inmiddels zijn er NVQ’s ontwikkeld voor de meeste werkgelegenheidssectoren. Daarbij is gebruik gemaakt van de werkzaamheden van branche-organisaties die een bepaalde bedrijfstak of werkgelegenheidssector vertegenwoordigen. Deze organisaties hebben de taak gekregen gedetailleerde **competentie-normen** uit te werken. Deze worden vervolgens gebruikt als basis voor vakdiploma’s. Een kwalificatie kan slechts worden erkend als een “NVQ”, wanneer deze is gebaseerd op de normen van de betrokken branche-organisatie, en overheidsfinanciering is afhankelijk van de vraag of wordt opgeleid voor een NVQ. In het proces van NVQ-erkenning vindt geen formele discussie over leerplannen (behalve voor zover dit impliciet is vervat in de normen) of goedkeuring van lesprogramma’s plaats. **Men gaat ervan uit dat toepassing van de normen een waarborg vormt voor de kwaliteit van leerplannen en lesprogramma’s.**

NVQ’s zijn nationale kwalificaties en hebben stuk voor stuk betrekking op een bepaald werkterrein en op een bepaald prestatieniveau. Een fundamentele veronderstelling daarbij is dat er voor elke bedrijfstak één model bestaat van wat “competente prestaties” zijn. De gedachte dat



er voor elke functie impliciet overeenstemming bestaat over de competentie-inhoud, en dat deze aan het licht kan worden gebracht en dan tot consensus zal leiden, is een van de belangrijkste grondslagen voor ieder beoordelingsstelsel van dit type. Het is ook, zoals later in dit artikel zal worden toegelicht, een gewaagde en twijfelachtige veronderstelling.

De structuur van een NVQ is modulair oftewel gebaseerd op "eenheden". Deze eenheden worden gedefinieerd als groepen "competentie-elementen en bijbehorende prestatiecriteria die een afzonderlijke activiteit of subgebied van een competentie vormen die/dat voor het werkgelegenheidssterrein van de NVQ van betekenis is en een onafhankelijke waarde heeft" (NCVQ 1991). Een competentie-element is een beschrijving van iets wat een persoon die op een bepaald beroepssterrein werkzaam is, zou moeten kunnen. In een competentie-element worden de handeling, het gedrag of het resultaat weergegeven die/dat "echte betekenis" heeft op het desbetreffende beroepssterrein. Twee voorbeelden:

*Doelmatige werkrelaties tot stand brengen, in stand houden en verbeteren* is een managementcompetentie;

*Klanten op verzoek informeren over producten en diensten* is een competentie die vereist wordt voor financiële dienstverlening.

Beide voldoen aan twee eisen: er is een actief werkwoord en een lijdend voorwerp; met andere woorden, ze zijn gebaseerd op prestaties en in geen enkel op-

zicht gekoppeld aan specifieke opleidingsprogramma's.

De formuleringen in deze voorbeelden zijn duidelijk zeer algemeen, en ze zouden van toepassing kunnen zijn op een enorm aantal verschillende situaties en op prestaties van sterk uiteenlopende kwaliteit. Beoordelingen van dergelijke competenties vinden in het Britse systeem plaats aan de hand van zeer gedetailleerd uitgewerkte **prestatiecriteria**. Dit zijn formuleringen aan de hand waarvan een beoordelaar vaststelt of een individu de werkzaamheden overeenkomstig de eisen kan uitvoeren. De prestatiecriteria bevatten expliciete maatstaven voor de resultaten. Overzicht 1 bevat een voorbeeld van een competentie-element met de bijbehorende prestatiecriteria.

Om als competent te worden erkend moet een kandidaat met succes aantonen dat hij of zij aan **elk afzonderlijk** criterium voldoet. Beoordelingen op basis van competenties vereisen namelijk volgens de National Council for Vocational Qualifications dat wordt voldaan aan iedere afzonderlijke resultaatgerichte norm. Er moet bewijsmateriaal worden verzameld waaruit blijkt dat een kandidaat voldoet aan elk prestatiecriterium. Anders zou, zo stelt men, een wezenlijk kenmerk van het systeem verdwijnen, namelijk het feit dat we precies weten welke werkzaamheden iemand die beoordeeld is, kan verrichten.

Deze doelstelling is zeer belangrijk, want zij vormt de basis van recente pleidooien voor het testen van competentie. Men verwacht dat een op competentie geba-

***"Beoordelingen op basis van competenties vereisen namelijk volgens de National Council for Vocational Qualifications dat wordt voldaan aan iedere afzonderlijke resultaatgerichte norm."***

### **Overzicht 1: Een competentie-element van NVQ Niveau II**

"Documenten identificeren en vinden in een bestaand archiveringssysteem"

Prestatiecriteria

- a. Gespecificeerde documenten worden onmiddellijk gevonden, opgehaald en aan de juiste persoon of locatie afgeleverd.
- b. Vertragingen in de levering van dossiers en/of documenten worden gemeld en de oorzaken van de vertraging worden in beleefde bewoordingen uitgelegd (sic).
- c. Alle bewegingen van dossiers en documenten worden op correcte en leesbare wijze vastgelegd en worden altijd tot het laatst toe bijgewerkt.



***“We hebben erop gewezen dat ervan uit wordt gegaan dat de beoordeling geen problemen op zal leveren, omdat het daarbij eenvoudigweg gaat om de vergelijking van gedrag met de transparante maatstaf van prestatiecriteria.***

***De werkelijkheid ziet er helaas wat anders uit. Het streven naar helderheid in de korte geschiedenis van de NVQ's heeft echter ook geleid tot een nog complexere en gecompliceerdere 'methodologie'.”***

seerd systeem veel beter is dan traditionele beoordelingsvormen, omdat het zo transparant is en omdat exact wordt geboden wat wordt beschreven. Dit is mogelijk omdat de prestatiecriteria zo duidelijk worden geformuleerd dat de beoordelaar een kandidaat kan beschrijven als iemand die zonder meer aan de criteria voldoet (of daar nog niet aan voldoet). Er moet dus een een-op-een-relatie zijn tussen criteria en competentie en tussen beoordeling en criteria.

We hebben erop gewezen dat ervan uit wordt gegaan dat de beoordeling geen problemen op zal leveren, omdat het daarbij eenvoudigweg gaat om de vergelijking van gedrag met de transparante maatstaf van prestatiecriteria. De werkelijkheid ziet er helaas wat anders uit. Het streven naar helderheid in de korte geschiedenis van de NVQ's heeft echter ook geleid tot een nog complexere en gecompliceerdere “methodologie”.

In het tweede deel van dit artikel ga ik nader in op de technische redenen hiervoor. In dit stadium geef ik slechts een voorbeeld ter illustratie. De criteria in Overzicht 2 zijn bedoeld voor het beroep van peuterleidster of erkende kinderopas. Maar in deze vorm zouden ze even goed van toepassing kunnen zijn op een

kinderpsychiater of gespecialiseerde kindtherapeut. Hoe weet de beoordelaar wat de “norm” werkelijk is?

Dit gebrek aan duidelijkheid werd in een vrij vroeg stadium onderkend, ruimschoots voordat grote aantallen NVQ's werkelijk werden beoordeeld of afgegeven. Om daar verbetering in te brengen werd een nieuw begrip geïntroduceerd, namelijk “specificatie van het toepassingsgebied” (“range statement”). Deze werd al snel een verplichte aanvulling op alle normen. Specificaties van het toepassingsgebied beschrijven officieel “de grenzen waarbinnen een individu aan de gestelde normen moet voldoen om als competent te worden beschouwd”. Met andere woorden, de prestatiecriteria worden in een context geplaatst waardoor hopelijk duidelijk wordt of het gaat om een psychiater of een kinderopas. Specificaties van het toepassingsgebied vergen aanvullende eisen voor de beoordelingen, omdat competentie over het gehele toepassingsgebied moet worden beoordeeld. Dit leidt ook tot veel langere documentatie, waarbij de specificaties van het toepassingsgebied soms even omvangrijk zijn als de prestatiecriteria zelf.

De specificaties van het toepassingsgebied konden echter niet alles duidelijk en on-

## **Overzicht 2: Prestatiecriteria van een competentie-element voor iemand die met jonge kinderen werkt**

“De taal- en communicatiemogelijkheden van een individueel kind identificeren.”

1. Observaties van de interactie van het kind met andere kinderen en volwassenen bieden objectieve informatie over zijn/haar spontane spreek- en communicatievaardigheden.
2. Er worden communicatie-activiteiten en -methoden gekozen die het kind stimuleren tot communicatie en die aansluiten op de interesses en de vermogens van het kind.
3. Informatie over het communicatievermogen van het kind in de huiselijke omgeving, die is verkregen in gesprekken met de ouders, is vertrouwelijk en wordt alleen gebruikt om een beter beeld te krijgen van de taal- en communicatievaardigheden van het kind.
4. Door observatie van en interactie met het kind wordt regelmatig gecontroleerd in hoeverre het kind naar verhalen, instructies en andere vormen van communicatie luistert en deze begrijpt.
5. De identificatie van het taal- en communicatievermogen van het kind wordt gebaseerd op relevante informatiebronnen.



dubbelzinnig maken. Er bleven verschillen bestaan in interpretaties en in de metingen zoals die in de praktijk plaatsvonden.

Als gevolg daarvan werden ze snel gevolgd door nog een verplichte aanvulling op de normen: "specificaties van onderliggende kennis en inzicht". De oorspronkelijke ontwerpers van NVQ's gingen ervan uit dat kennisvereisten op grond van de competentiecriteria duidelijk zouden worden begrepen door opleiders en leerkrachten. Dit bleek te optimistisch. Uit workshops waar men trachtte kennisvereisten te "extraheren" of "af te leiden" uit normen, bleek al snel dat de afgeleide kenniseisen in feite helemaal niet standaard waren, maar op zeer uiteenlopende manieren konden worden geïnterpreteerd. Daarop werden officiële kennislijsten "samengesteld". Ten slotte rezen er ook twijfels over de "transparantie" van eisen waaraan de beoordelingen moeten voldoen. Naast de specificaties van het toegangsgebied en de kenniseisen werden er daarom ook eisen voor de beoordelingen aan de normen toegevoegd. Branche-organisaties moeten nu lijsten "beoordelingsspecificaties" toevoegen aan de normen die gebruikt worden door de instanties die examens afnemen en diploma's toekennen.

Zo is er nog een niveau van detaillering en centralisatie toegevoegd. De hieruit voortvloeiende beschrijvingen van normen en kwalificaties zijn uitgegroeid tot lijvige documenten waarmee moeilijk te werken is. Competentie, een begrip dat in eerste instantie heel efficiënt leek, is zeer uitvoerig gedefinieerd en ingeperkt. Daardoor wordt het steeds moeilijker om met competenties te werken en zijn competenties ook onaantrekkelijker voor werkgevers als grondslag voor hun eigen opleidingsprogramma's of voor de certificering van werknemers. Ook is het steeds twijfelachtiger of de competentie-aanpak wel zo geschikt is in een wereld met snelle technologische veranderingen en minder scherpe grenzen tussen functies.

De eerste Amerikaanse experimenten, waarop het Engelse programma was geïnspireerd, leidden ook tot enorme, onbeheersbare hoeveelheden papierwerk en overmatig gedetailleerde voorschriften.

De tegenstelling tussen het schijnbaar eenvoudige en brede "competentie"-concept en de restrictieve en rigide werkelijkheid is opvallend. Maar deze ontwikkeling is inherent aan het operationele uitgangspunt van volledig transparante, ondubbelzinnige resultaten. Het is een probleem dat zich onvermijdelijk voordoet als men tracht competentie zeer exact te meten en te gebruiken als basis voor nationale (of internationale) certificering en erkenning.

### **De beperkingen van "gespecificeerde resultaten"**

Er kunnen algemene theoretische redenen worden aangegeven waarom pogingen om resultaten zó duidelijk te specificeren dat iedereen deze op een betrouwbare manier kan beoordelen, tot mislukken zijn gedoemd. Om dat te illustreren zouden we kunnen kijken naar een competentie die zeer specifiek en abstract is - en daardoor veel minder contextafhankelijk dan de gemiddelde competentie voor de werkplek en waarschijnlijk ook gemakkelijker te definiëren. Een goed voorbeeld daarvan is een zeer specifieke rekenkundige vaardigheid, bijvoorbeeld het vermenigvuldigen van hele getallen.

In de Verenigde Staten, waar tests op basis van "criterion-referencing" het verst zijn ontwikkeld, zijn de elementen die gebruikt moeten worden om dergelijke vaardigheden te testen, zeer exact gedefinieerd: er moet een specifiek aantal elementen zijn van een specifieke moeilijkheidsgraad, met een specifiek aantal vragen met getallen van één cijfer (bijv.  $2 \times 3$ ) en met getallen van twee cijfers (bijv.  $12 \times 20$ ), enzovoort. Maar kan men, zelfs nadat een dergelijke test is gemaakt, werkelijk en met absolute zekerheid zeggen dat "deze leerlingen getallen van twee cijfers kunnen vermenigvuldigen"? Hoeveel fouten mogen ze maken? Zouden ze even goed hebben gepresteerd bij een andere reeks vragen? Telt  $11 \times 11$  even zwaar mee als  $99 \times 99$ ?

Veel van de prestatiecriteria bij kwalificaties op basis van competenties zijn bijna even beperkt als de voorbeelden uit de schoolse tests op basis van "criterion-referencing". Een NVQ op "niveau II" in bedrijfskunde is qua aantallen elementen een van de grootste NVQ's, omdat deze



***“Doordat competenties worden getest en aangetoond in onvermijdelijk sterk uiteenlopende contexten, nemen beoordelaars voortdurend belangrijke beslissingen over de manier waarop ze die context laten meewegen wanneer zij beslissen of een bepaald bewijsstuk voldoet aan een gedefinieerd criterium.”***

NVQ zich heel goed leent voor het opleidingsproces en de erkenning van specifieke kantoorvaardigheden. Het is ook een van de weinige NVQ's waarvoor de beoordeling heel gemakkelijk op de werkplek kan plaatsvinden. Uit deze NVQ is het voorbeeld van figuur 1 afkomstig. De specificatie van het toepassingsgebied voor deze competentie luidt als volgt:

*“De competentie omvat papieren archiveringsstelsels en heeft betrekking op het terugvinden van informatie in alfabetische en numerieke archiveringsystemen, waarbij gebruik wordt gemaakt van indexeringsmethoden en laterale en verticale archiveringsmethoden. Voorts is competentie vereist in in- en uitboekprocedures en het opsporen van ontbrekende of te laat geretournerde dossiers.”*

De handleiding voor de beoordeling voegt hieraan toe dat, in het geval van beoordeling buiten de werkplek,

*“studenten competentie moeten aantonen door achtereenvolgens minimaal 20 items te vinden in minimaal drie afzonderlijke opdrachten... Voor iedere gesimuleerde beoordeling moet een volledig nieuwe set documenten worden verstrekt.”*

Maar al deze aanvullende eisen roepen alleen maar nieuwe vragen op. Is de beoordeling ongeldig als de voor de beoordeling gebruikte documenten elkaar enigszins overlappen? Maakt het verschil of de documenten moeten worden gevonden in een systeem met 20 dossiers of een systeem met 2000 dossiers? Hoeveel van de dossiers moeten afkomstig zijn uit dossiers waarvoor feitelijke documentbewegingen zijn vastgelegd? Welk type indexeringsstelsel is toegestaan? Zo zijn er nog veel meer onduidelijkheden.

**Hoe “precies” men ook wordt, als men langs deze weg te werk gaat is er altijd behoefte aan nog meer definities.** Dit is precies de ervaring van het Verenigd Koninkrijk met NVQ's. Prestatiecriteria kunnen van alles betekenen, dus hebben we daar het toepassingsgebied aan toegevoegd. Het toepassingsgebied kan op allerlei manieren worden geïnterpreteerd, dus voegen we er extra lijsten aan toe. En aan het eind van dit proces is het nog altijd mogelijk dat mensen met de beste bedoelingen zeer uiteenlopende

handelingen aan een competentie verbinden.

Oorspronkelijk stelde men dat “individuele prestaties.. worden beoordeeld aan de hand van expliciete normen... en dat individuen (daardoor) precies weten wat ze moeten bereiken...”<sup>2</sup> Beoordelingen vereisen zo een veel minder ingewikkeld oordeel dan bij de ondoorzichtige criteria die gehanteerd werden in het traditionele onderwijs op scholen of in het hoger onderwijs.

Maar niets is minder waar. Doordat competenties worden getest en aangetoond in onvermijdelijk sterk uiteenlopende contexten, nemen beoordelaars voortdurend belangrijke beslissingen over de manier waarop ze die context laten meewegen wanneer zij beslissen of een bepaald bewijsstuk voldoet aan een gedefinieerd criterium. Met andere woorden, ze werken met een complex, intern, holistisch model, en niet eenvoudigweg met een verzameling descriptoren die zijn ontleend aan op papier gezette prestatie-indicatoren.<sup>3</sup>

### **De beperkingen van het oordeel van de beoordelaars**

Als geschreven definities niet kunnen zorgen voor de vereiste duidelijkheid, is het alternatief dat we vertrouwen op een vooraf bestaande consensus en overeenstemming van de beoordelaars. Beoordelingen op basis van competenties gaan uit van een veronderstelling, namelijk dat er “competentie-normen” bestaan voor een bedrijfstak of een functie en dat die normen kunnen worden verwoord in geschreven documenten. De normen worden niet door de documenten gemaakt, maar ze worden in de documenten geformuleerd en verduidelijkt voor de vakmensen. Die vakmensen kunnen deze begrijpen dankzij hun voorkennis en hun impliciete begrip van wat “competentie” in de desbetreffende context betekent. De ontwikkelaars van “competentie-normen” zullen dus stellen dat men “moet doorgaan met definiëren zolang dit nodig is en moet stoppen als het voor iedereen duidelijk is.”

We hebben trachten aan te tonen dat het met normen bij lange na niet mogelijk is element-specificaties te geven die zo exact

<sup>2</sup> Fletcher, S. 1991 NVQs, Standards & Competence, London, Kogan Page, blz. 66.

<sup>3</sup> Zie bijvoorbeeld Christie and Forrest, 1981, Defining Public Examination Standards, London, Macmillan; Cresswell 1987, Describing Examination Performance Educational Studies 13.3; Brehmer 1989 Grading as a quasi-rational judgement process in Lowyck, J. & Clark, C. eds. Teacher Thinking & Professional Action, Leuven University Press.



zijn dat iedereen ze zou kunnen gebruiken om tot betrouwbare en consequente beoordelingen te komen. Maar is dat een bezwaar? Of worden eisen ondubbelzinnig doordat mensen eenzelfde beroepsmatige achtergrond hebben, zodat de eindeloze spiraal van nadere specificatie, die, zoals we stelden, altijd aanwezig was bij criterion-referencing, zou kunnen worden doorbroken doordat de betrokkenen over gemeenschappelijke deskundigheid beschikken?

Er zijn maar zeer weinig onafhankelijke onderzoeken naar de vraag of in het Verenigd Koninkrijk normen op een vergelijkbare en consequente manier worden toegepast, en het zou ook moeilijk zijn dit enigszins duidelijk vast te stellen. Dejenigen die de normen gebruiken in de werksituatie zullen per definitie te maken hebben met sterk uiteenlopende contexten, en het is niet duidelijk hoe exact zou moeten worden gemeten in hoeverre de normen op uniforme wijze worden toegepast. Het is echter zeer twijfelachtig of het zelfs maar in theorie mogelijk is dat een combinatie van definities en vooraf bestaande consensus leidt tot een zeer uniform gedrag, en of de veronderstelling van vooraf bestaande "normen" en gemeenschappelijke inzichten eigenlijk wel redelijk is. Een van de voorbeelden in de handleiding van de NCVQ is ontleend aan de uitgeverijsector. Hierin wordt gesteld:

*"De kosten worden tot een minimum beperkt door vooraf inkopen van de optimale hoeveelheden en door timing in samenhang met planningseisen."*

Is het echt waarschijnlijk dat er in de hele sector consensus is over de vraag wanneer dit is bereikt, wat hiervoor nodig is en hoe dit kan worden vastgesteld?

Wat er tot nu toe bekend is is niet erg bemoedigend. Harry Black en zijn collega's bij de Scottish Council for Research in Education (SCRE) hebben een gedetailleerde studie gemaakt van de manier waarop een aantal "colleges" in schijnbaar heel specifieke modules voor voorraadbeheer voorzagen voor het Schotse nationale certificaat, dat voor een deel ook op een competentiebenadering stoelt. Alle afdelingen waren ervaren en onderhielden nauwe banden met het

plaatselijke bedrijfsleven. De "colleges" zelf gingen ervan uit dat het heel gemakkelijk zou zijn om in modules voor voorraadbeheer te voorzien die aan een gemeenschappelijke norm voldeden. In werkelijkheid bleek echter dat zowel de inhoud als de normen sterk uiteenliepen binnen de groep.<sup>4</sup>

Vergeleken met de modules voor het nationale certificaat kenmerkten NVQ-ontwikkelingen zich door méér specificatie, méér beperkingen, langere lijsten en strakere definities. Bij een onderzoek aan het Institute of Education<sup>5</sup> vroegen wij aan ervaren "college"-studieleiders en aan supervisors op de werkplek om oefeningen te ontwerpen op basis van zeer gedetailleerde specificaties. Ondanks het feit dat de betrokkenen dezelfde beroepsmatige achtergrond hadden bleken de door hen geproduceerde elementen voor beoordelingen inhoudelijk sterk te verschillen. Wij keken ook naar het niveau waarop de beoordelaars meenden dat de leerlingen de stof beheersten. Daartoe vroegen wij hen een oordeel te geven op basis van een meer gestandaardiseerde referentietest, terwijl zij tegelijkertijd ook hun eigen test gebruikten. Er bleken grote verschillen te zijn wat betreft het niveau waarop zij bij deze gemeenschappelijke test oordeelden dat de leerlingen "competent" waren. Hieruit kan worden afgeleid dat de norm die ten grondslag ligt aan hun eigen - en dus niet direct vergelijkbare - test ook sterk uiteenloopt. Soortgelijke resultaten werden verkregen met beoordelaars van toeristische gidsen die vanuit verschillende regionale vestigingen werkten, hoewel zij in de meeste gevallen samen waren opgeleid en er gewerkt werd met een systeem van externe beoordelaars met in sommige gevallen koppelingen tussen regio's.<sup>6</sup>

Bij discussies over beoordelingen op basis van competenties wordt er vaak van uitgegaan dat het oordeel van de beoordelaar een ondergeschikte rol speelt, omdat de beoordelingscriteria zo uitvoerig en duidelijk zijn vastgelegd. Maar niets is minder waar. Werksituaties verschillen onderling enorm, en daardoor is ieder beoordelingsproces complex en afhankelijk van een persoonlijk oordeel. **Dit kan niet anders omdat de feitelijke prestatie die - rechtstreeks of in de vorm van artefacten - wordt waargenomen,**

<sup>4</sup> Black et al., 1989, *The Quality of Assessments*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

<sup>5</sup> Wolf, A en Silver, R, 1986, *Work-based Learning*, Sheffield: Employment Department

<sup>6</sup> Wolf, A, 1994.





**per definitie verschilt:** de manier waarop iemand een pianostuk speelt, of de manier waarop iemand een planning maakt kan nooit exact hetzelfde zijn als de manier waarop een ander dat doet en kan niet "mechanisch" worden ingepast in een schriftelijke lijst van criteria of een model.

Hieruit blijkt opnieuw nadrukkelijk een van de problematische veronderstellingen bij de meting van competenties in het Verenigd Koninkrijk - een veronderstelling die waarschijnlijk op Europees niveau nog twee of drie keer zo grote problemen met zich mee zal brengen. Ik heb hiervoor al gewezen op de veronderstelling dat er in een bepaalde vorm al competentie-normen "bestaan" en dat de branche-organisaties die alleen maar aan de oppervlakte hoeven te brengen en op schrift hoeven te stellen. Dit is een mythe. In veel gevallen worden de normen wel degelijk gemaakt. Dit kan in sommige situaties een welkome bijdrage leveren aan de verbetering van de gang van zaken in een bepaalde bedrijfstak, maar impliceert ook dat veel individuele bedrij-

ven eenvoudigweg niet erkennen en accepteren wat als een competentie-norm voor de bedrijfstak naar voren wordt gebracht. En hoe verder men verwijderd raakt van beroepen op laag niveau waarin grote aantallen mensen werkzaam zijn (winkelhulp, lager kader), hoe acuter het probleem wordt.

De competentiebenadering kan zeer waardevol zijn voor opleiders en docenten, omdat het systeem hierdoor wordt gedwongen de aandacht te richten op wat werkelijk bereikt moet worden. Wanneer men meting en erkenning echter koppelt aan het competentiebegrip, ontstaan er al snel ernstige problemen. Ik heb erop gewezen dat deze problemen niet oppervlakkig of tijdelijk zijn, maar dat ze onverbreekbaar verbonden zijn met de overspannen verwachtingen die men heeft van deze aanpak. Op Europees niveau zullen metingen op basis van competenties de verschillen van inzicht geenszins uit de weg kunnen ruimen, noch voor overeenstemming kunnen zorgen op punten waarover geen overeenstemming voorhanden is.

*Het International Centre for Research on Assessment, Londen*





# Toetsing, diplomering en erkenning van bekwaamheid en competentie in een beroep<sup>1</sup>

In tal van geïndustrialiseerde landen moeten ondernemingen in de productiesector en de handel snel een overstap zien te maken van lage vakbekwaamheid en een daarop aansluitend laag kwaliteitsniveau, die nog pasten bij het tijdperk van de mechanisering, naar een vakbekwaamheids- en kwaliteitsniveau dat past bij deze tijd van flexibele specialisatie. Een analyse van de recente ervaringen die hooggeïndustrialiseerde landen in dit overgangsproces hebben opgedaan, laat zien dat de overheid een centrale rol vervult bij het scheppen van omstandigheden die bedrijven en particulieren tot investeringen in scholing aanzetten. Hierbij valt met name - maar niet uitsluitend - te denken aan maatregelen van de zijde van lokale, regionale en/of nationale autoriteiten. Het betreffende overheidsbeleid, dat als "aanjager" fungeert of in de plaats komt van particuliere activiteiten op scholingsgebied, is veelal op drie facetten gericht: wetgeving en financiële middelen; scholingvoorzieningen en -personeel; toetsing en diplomering. In hoeverre de overheid een monopoliepositie op het gebied van toetsing en diplomering moet trachten te behouden, komt hier later aan de orde.

In hoeverre een samenleving aan de verwachtingen van jongeren en volwassenen omtrent hun persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling kan voldoen, hangt af van de vraag in hoeverre de beroepsbevolking de mogelijkheid wordt geboden om zich aan de eisen des tijds aan te passen. Landen die gelijke tred weten te houden met de technologische ontwikkelingen, vertonen niet alleen een hogere levensstandaard, maar beschikken tevens over méér middelen waarmee zij de vakbekwaamheid van hun bevolking verder kunnen ontwikkelen en omhoog kunnen brengen. Daarentegen hebben landen die

met een laag vakbekwaamheids- en kwaliteitsniveau te kampen hebben, minder middelen te vergeven om de vakbekwaamheid van werknemers te ontwikkelen en hun promotiekansen te vergroten. In landen die in deze vicieuze cirkel gevangen zitten, brengt de vereiste rentabiliteit van scholing met zich mee dat men bij de toetsing en diplomering van beroepsgerichte competentie minder in allerlei specifieke behoeften kan voorzien.

## Implicaties van verschillende benaderingen op het gebied van toetsing en diplomering

In de meeste landen bestaat een lange traditie van vrij onderwijs dat tot doel heeft het individu te ontwikkelen en hem/haar bekend te maken met de eigen cultuur en samenleving. Terwijl vanouds een bepaalde afstand in stand is gehouden tussen de eisen van de arbeidsmarkt en het werk in het onderwijs, heeft de toegenomen vraag naar werknemers met een goed algemeen opleidingsniveau en grotere flexibiliteit ertoe geleid dat de inhoud van de leerprogramma's voor jongeren en de traditionele toetsingsmethoden - het schriftelijk examen - steeds vaker in het vizier worden genomen door werkgevers, ouders (die vinden dat de voorbereiding op de arbeidsmarkt ontoereikend is), en de overheid die zich zorgen maakt over de nationale productiviteit.

Het schriftelijk examen, waarvan de opgaven extern worden vastgesteld en beoordeeld, en waarbij verwacht wordt dat de examinandi hun begrip van de leerstof middels goed geformuleerde antwoorden aantonen, is nog steeds de be-



**Hilary Steedman**

*Secretaris en senior-onderzoekster aan het National Institute of Economic and Social Research in Londen.*

**"Aan de aanbodzijde bevindt zich de actieve beroepsbevolking die in verschillende mate kan inspelen op nieuwe behoeften, alsmede een hele schare schoolverlaters die min of meer de voorbereiding hebben gekregen die nodig is om zich flexibel op te stellen. Aan de vraagzijde bevindt zich het bedrijfsleven, dat op de korte termijn belang heeft bij de instandhouding van de bestaande bekwaamheidsniveaus, terwijl ze op de lange termijn belang heeft bij hogere kwalificaties en méér kwaliteit. De ervaring leert dat werknemers noch werkgevers in staat zijn zonder overheidsbemoediging maatregelen te nemen die leiden tot een nieuw en optimaal kwalificatie-/kwaliteits-evenwicht. ...De wisselwerking tussen de collectieve sector en de particuliere sector is bepalend voor het al of niet slagen van de inspanningen die de economische groei via een verhoging van het kwalificatieniveau beogen te bevorderen."**



**“... de inhoud van de leerprogramma's voor jongeren en de traditionele toetsingsmethoden - het schriftelijk examen - worden steeds vaker in het vizier genomen door werkgevers, ouders ... en de overheid ...”**

**“Voor dit probleem zijn in de landen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) verschillende oplossingen ontwikkeld.”**

langrijkste methode om het vooral op school gegeven onderwijs te toetsen en wordt tevens - naar tevredenheid - gebruikt om te bepalen wie geschikt is voor doorstroming in het onderwijs. Daarnaast maken ook werkgevers bij sollicitaties gebruik van de cijferlijsten om de meest geschikte kandidaat met goede algemene capaciteiten te selecteren en daarbij maken zij zich, naar verluidt, niet al te druk over de precieze aard van de specifieke bekwaamheid die getoetst is en op grond waarvan het diploma is behaald. Het onderwijs moet de leerlingen echter steeds vaker een heel scala aan met elkaar verwante en specifieke beroepsgerichte competenties meegeven die onmogelijk - dat was van meet af aan bekend - allemaal tijdens het schriftelijk examen op adequate wijze getoetst kunnen worden. Voor dit probleem zijn in de landen van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) verschillende oplossingen ontwikkeld. Zo moeten leerlingen in Duitsland bijvoorbeeld niet alleen een schriftelijk, theoretisch examen doen, maar moeten zij tevens ten overstaan van externe deskundigen een voorgeschreven praktische proeve van bekwaamheid afleggen. Ook in andere landen wordt deze tweeledige toetsing van vakbekwaamheid van belang geacht, maar daarbij worden óók deelcertificaten voor het praktijkgedeelte van het examen verleend, omdat men van oordeel is dat iemand heel kundig op zijn/haar vakgebied kan zijn, maar toch voor het schriftelijke gedeelte kan zakken (bijvoorbeeld in Frankrijk). Wat de waarde van het afleggen van een schriftelijk examen ook moge zijn ( en vele deskundigen bekritisseren alle schriftelijke, aan tijdslimieten gebonden examens, omdat deze slechts een beperkt beeld van de capaciteiten van examinandi geven ), in de meeste landen moet men toch nog steeds een schriftelijk examen afleggen om een vakdiploma te halen. Er is niettemin sprake van een innovatie op dit gebied doordat men recentelijk - in Groot-Brittannië - een nieuw systeem heeft ingevoerd, waarbij de daadwerkelijke prestaties van de kandidaat worden getoetst en geen schriftelijke examens afgelegd behoeven te worden. Het argument hiervoor is dat op grond van deze toetsingswijze uiteindelijk een beter inzicht in iemands capaciteiten wordt verkregen dan via een schriftelijk examen.

In tal van landen zien we dat jongeren boven de zestien jaar voor een vervolgopleiding in het algemeen voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs kiezen. Ze verwachten daarbij in toenemende mate dat zowel het algemeen vormend onderwijs als het beroepsonderwijs keuzemogelijkheden, doorstromingskansen en gelijke voorzieningen voor iedereen bieden. Het is evident dat deze doelstellingen niet meer zo eenvoudig gerealiseerd kunnen worden, als aanvaard wordt dat praktische prestatietoetsen officieel deel moeten uitmaken van de toetsing van beroepsgerichte competentie. In veel landen zouden de autoriteiten in feite alle jongeren in de leeftijdsgroep van 18-19 jaar graag hetzelfde diploma of althans gelijkwaardige diploma's meegeven.

Als toetsing van competentie in een beroep via praktische prestatietoetsen plaatsvindt, zal de traditionele “schoolse” toetsing middels schriftelijke examens steeds sterker gaan afwijken van de nieuwe prestatiegerichte en aan criteria gebonden toetsvormen. Het argument dat aan kwalificaties van het algemeen vormend onderwijs en kwalificaties van het beroepsonderwijs een gelijke status moet worden toegekend, valt dan moeilijk te handhaven. In verband met de kwestie van de gelijke waardering van kwalificaties van het beroepsgericht en algemeen vormend middelbaar onderwijs van de tweede fase hebben verschillende landen verschillende formules ontwikkeld en ingevoerd. In het ene geval wordt, zoals hiervoor gezegd, voor beide onderwijsvormen aan officiële examens vastgehouden. In het andere geval, zoals in Groot-Brittannië, is voor een totaal andere methode van toetsing gekozen. Elders heeft men getracht de grenzen tussen het algemeen vormend onderwijs en het beroepsonderwijs op te heffen door modulaire studierichtingen in te voeren, waarbij studenten zelf kunnen kiezen en een “mix” kunnen maken.

Algemeen vormende opleidingen worden voornamelijk door jongeren gevolgd en vinden veelal enkel en alleen in de vorm van voltijds onderwijs, met een studieduur van enkele jaren, plaats. Beroepsopleidingen moeten daarentegen voor een veel breder publiek toegankelijk zijn, zoals bijvoorbeeld voor herintreedsters die vanwege huishoudelijke taken geen

1. Bron: “Assessing, Certifying and Recognising occupational Skills and competences, OECD, Paris 1994. Dit artikel is gebaseerd op een paper dat gepresenteerd is tijdens een seminar dat, op initiatief van het Portugese Ministerie van Onderwijs en de OESO, van 27 tot 30 oktober 1992 te Porto, in Portugal plaatsvond. Het seminar maakte deel uit van het OESO-programma inzake de veranderende rol van de beroepsopleiding. Wij zijn de OESO dank verschuldigd voor het feit dat we het paper hebben mogen publiceren.



voltijds onderwijs kunnen volgen, voor mensen met een volledige baan én veel beroepservaring, of voor mensen met een zeer geringe vooropleiding. Wanneer aan al deze verschillende groepen hetzelfde soort diploma moet worden uitgereikt als het type diploma dat aan jongeren wordt meegegeven, dan betekent dit dat er flexibele toetsmethoden nodig zijn dan de toetsmethode die traditioneel bij de eindexamens middelbaar onderwijs wordt gehanteerd. Zoals gezegd, kleine module-eenheden kunnen een zeer goede formule zijn om mensen beroepsgerichte competentie en bekwaamheid mee te geven en het klaslokaal hoeft hiervoor niet per sé de ideale lokatie te zijn. Een schoolwerkplaats of de werkplek kunnen eveneens een zeer goede leeromgeving vormen. De specifieke behoeften van de zeer uiteenlopende doelgroepen en de praktische, aan werk gebonden stof pleiten er in feite sterk voor om de toetsing helemaal buiten de schoolmuren te laten plaatsvinden en doen tevens de vraag rijzen of het wel full-time docenten met een academische opleiding moeten zijn die de examens afnemen en over het wel of niet toekennen van diploma's beslissen. In een aantal landen vindt de toetsing van beroepsgerichte competentie - zowel bij jongeren als bij volwassenen - daadwerkelijk buiten de schoolmuren plaats, en zijn het - althans in Groot-Brittannië - de praktijkbegeleiders van de leerlingen die de toetsen afnemen. Worden de toetsen steeds verder losgemaakt van het onderwijs, dan wordt het ook moeilijker om leerlingen de mogelijkheid te geven om van het ene traject naar een ander over te stappen en verschillende module-eenheden, waarvan sommige beroepsgericht en andere algemeen vormend zijn, bij elkaar op te tellen.

Wanneer competentie in een beroep uitsluitend aan de hand van prestaties op de werkvloer wordt getoetst, rijst de vraag of het bij elkaar optellen van competenties ook dat oplevert wat we normaal gesproken als "vakbekwaam zijn" betitelen. Wat verwachten wij van "vakbekwame mensen"? Verwachten wij dat zij hun "kunnen" met een flinke dosis theoretische kennis kunnen onderbouwen, en dat zij deze kennis kunnen aantonen door hiervan een samenhangende en heldere - mondelinge of schriftelijke - uiteenzetting te geven? Velen zijn van

oordeel dat vakbekwame mensen die verbaal minder goed uit de voeten kunnen, wel degelijk een meester in hun vak kunnen zijn. Anderen zijn de mening toegedaan dat het kunnen omgaan met en het overbrengen van abstracte kennis in een wereld waarin beroepseisen zeer snel veranderen, een belangrijke vaardigheid is waarover een ieder zou moeten beschikken. Het argument om examens in algemene vakken verplicht te stellen voor degenen die een vakdiploma willen behalen, berust daarom wellicht méér op het idee dat dergelijke vaardigheden de flexibiliteit bevorderen en in de toekomst ongetwijfeld van pas komen. De autoriteiten van sommige OESO-landen zijn hiervan duidelijk overtuigd, terwijl dat bij andere niet het geval is.

### **De betekenis van toetsing en diplomering voor het functioneren van beroepsopleidingen en arbeidsmarkt**

Het meest ideale vakdiploma zou de werkgever direct moeten tonen of een kandidaat al of niet de meest geschikte persoon is voor een bepaalde baan. Als de bekwaamheid om een bepaalde functie te kunnen vervullen reeds op school of tijdens de praktijkopleiding is verworven, spaart de werkgever het geld uit dat hij anders kwijt geweest zou zijn aan scholing, is de nieuwe werknemer productiever, en zal de werkgever dit in termen van geld belonen (loonverschillen). Deze beloning wijst anderen erop dat het investeren van tijd en geld in de desbetreffende opleiding loont en men door opleiding vooruitkomt. Dit is uiteraard een ideale kringbeweging - vakdiploma, productiviteit, hoger salaris, meer animo voor opleidingen - die in de praktijk veelal niet wordt gehaald. De erkenning van het feit dat vakdiploma's blij moeten geven van de bekwaamheid die de werkgever nodig heeft en waardeert, ligt ten grondslag aan de vele inspanningen die scholen, examencommissies en de bevoegde autoriteiten zich op diplomagebied getroosten.

In sommige landen voorziet het voltijds onderwijs - ofwel door een bewuste

***“Worden de toetsen steeds verder losgemaakt van het onderwijs, dan wordt het ook moeilijker om leerlingen de mogelijkheid te geven om van het ene traject naar een ander over te stappen en verschillende module-eenheden, waarvan sommige beroepsgericht en andere algemeen vormend zijn, bij elkaar op te tellen.”***



beleidskeuze, ofwel door de ontwikkeling van het bestel - echter niet op grote schaal in getuigschriften die een beeld geven van specifieke, beroepsgerichte competenties. Dit vindt zijn verklaring in het feit dat moderne bedrijven in industrie en handel steeds meer waarde toekennen aan flexibiliteit en aanpassingsvermogen, ofte wel aan een hoger algemeen opleidingsniveau. In andere landen worden voor bepaalde beroepencategorieën nog wel vakdiploma's verstrekt, maar wordt bij de ontwikkeling van leerplannen en de desbetreffende toetsen steeds meer rekening gehouden met de vereiste flexibiliteit en het vereiste aanpassingsvermogen. De eerstgenoemde situatie komt meer voor in landen met interne arbeidsmarkten, waar bedrijven doorgaans de bij- en nascholing van hun werknemers voor hun rekening nemen (bekende voorbeelden zijn Japan en Frankrijk), terwijl men in landen waar externe arbeidsmarkten een grotere rol spelen veelal meer met beroepsgerichte getuigschriften werkt. Door de snel veranderende arbeidsmarkteisen van het bedrijfsleven rijst evenwel de vraag of een opleiding voor een specifiek beroep de juiste voorbereiding is op werk in hooggeïndustrialiseerde landen. Diploma's worden - dat spreekt vanzelf - ontwikkeld aan de hand van bestaande beroepsprofielen. Tegen de tijd dat deze beroepsprofielen geïnstitutionaliseerd zijn in algemene diplomaregelingen, kan er naar de bewuste beroepen mogelijk geen vraag meer zijn. Het kan zelfs helemaal niet in het belang van het bedrijfsleven zijn, als de door de diploma's bevestigde bekwaamheid te sterk wordt vastgemaakt aan de eisen van de werkgevers. Het kan namelijk voorkomen dat werkgevers hun produktie baseren op een verouderde en ondoelmatige arbeidsdeling en de 'op maat' geleverde diploma's deze ondoelmatigheden alleen maar bestendigen. Alle landen moeten dan ook formules zien te vinden die een vooruitziende planning op het gebied van de diploma's mogelijk maken, zodat niet slechts aan de onmiddellijke behoeften van het bedrijfsleven wordt voldaan maar tevens rekening wordt gehouden met toekomstige behoeften - die vanzelfsprekend nooit precies kunnen worden voorspeld.

Hiertoe zijn in een aantal OESO-landen een reeks verschillende benaderingen

ontwikkeld. Aan de ene kant kennen we de benadering, die bijna uitsluitend gericht is op het meegeven van bekwaamheid in algemene zin (Japan). Daar tegenover staat de benadering die werkgevers en werknemersorganisaties nauw bij de opstelling van opleidingsprogramma's betreft en met aanvullende bij- en nascholing op de werkplek werkt, zodat goed op de nieuwste ontwikkelingen en behoeften kan worden ingespeeld (Duitsland). Daartussenin zien we interessante alternatieven, waarbij aan werk gerelateerde diploma's en aan opleiding gerelateerde diploma's met elkaar worden gecombineerd.

Zoals reeds is opgemerkt, geven werkgevers - idealiter - blijk van hun erkenning van vakdiploma's door werknemers die over erkende bekwaamheid beschikken, een hoger salaris te bieden. Een noodzakelijke voorwaarde hiervoor is dat de getuigschriften heldere informatie geven en betrouwbaar zijn. Her en der, met name in de landen waar een systeem van door de overheid erkende diploma's bestaat, hebben werknemersorganisaties zich er - met succes - voor ingezet dat de waardering voor op brede schaal erkende vakdiploma's in de salariëring tot uiting komt. Hier gaat een positieve werking van uit, omdat mensen erdoor aangespoord worden om in een opleiding of cursus te investeren, wat vervolgens weer een groter aanbod van gekwalificeerd personeel oplevert. Het nadeel ervan is dat zowel de arbeidsmarkten als de onderwijssystemen er in verschillende opzichten nogal star van worden, daar er over aanpassingen van de leerprogramma's aan nieuwe ontwikkelingen en nieuwe diploma's éérst met werkgevers- en werknemersorganisaties onderhandeld moet worden.

Door welke factoren laten werkgevers zich leiden bij de waardering van vakdiploma's? Hiervoor is al gezegd dat werkgevers beroepsgerichte competenties eerder zullen erkennen, als ze de desbetreffende diploma's betrouwbaar achten, d.w.z. als de diploma's voldoen aan maatstaven die langere tijd blijven gelden en op het hele land of een bepaalde regio van toepassing zijn. Daarnaast moeten de diploma's in eenvoudige en heldere taal precies die informatie geven die voor de werkgever relevant is. Het is een groot

***“... dat werkgevers beroepsgerichte competenties eerder zullen erkennen, als ze de desbetreffende diploma's betrouwbaar achten, d.w.z. als de diploma's voldoen aan maatstaven die langere tijd blijven gelden en op het hele land of een bepaalde regio van toepassing zijn.”***



pluspunt van veel nationale diploma-systemen dat de maatstaven voor de toekenning van vakdiploma's - met name door externe examens en controles op de leerplannen - langere tijd gehandhaafd zijn en werkgevers zich, aan de hand van het werk van de medewerkers die reeds over een bepaald diploma beschikken, een beeld kunnen vormen van wat een bepaald diploma inhoudt. De behoefte aan betrouwbare en heldere diploma's staat echter, dat spreekt vanzelf, lijnrecht tegenover de eis dat diploma's afgestemd moeten zijn op een dynamische arbeidsmarkt.

Om mensen ervan te overtuigen dat het van belang is om in scholing te investeren, is het argument van een baan alléén niet voldoende. Mensen zullen waarschijnlijk meer in scholing investeren, als ze mogelijkheden zien om na een eerste diploma verder te komen. Dergelijke diploma's moeten wederom toegesneden zijn op de behoeften van de werkgevers en daadwerkelijk vooruitzichten op promoties bieden. Dit betekent in de praktijk dat diploma's van scholing voor werknemers het meeste succes zullen hebben, als ze in cao's erkend worden en de werkgever toch de vrijheid heeft om te beslissen of een werknemer met het desbetreffende diploma wel of geen promotie maakt.

Een belangrijk aspect van het transfereerbaarheidsvraagstuk is of men vakdiploma's in de nationale diploma-systemen gelijk moet stellen met diploma's van het algemeen onderwijs als het om de toelating tot het hoger onderwijs (universiteit, hogeschool) gaat. Ofschoon de beide richtingen - algemeen vormend én beroepsgericht - in het onderwijs vandaan gescheiden zijn gehouden, willen tal van landen voortaan nog maar één diploma toekennen dat alle betrokkenen toegang tot de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs verschaft. In dat geval wordt er aan het algemeen vormend en aan het beroepsgericht onderwijs evenveel waarde toegekend. Hierdoor ontstaan grotere keuzemogelijkheden voor jongeren en worden jongeren ook méér gemotiveerd om te gaan studeren.

Het is voor de geloofwaardigheid van de opleidingsinstellingen van essentieel belang dat de diploma's die zij toekennen

brede erkenning vinden op de arbeidsmarkt. Nieuwe en onbekende opleidingsinstellingen kampen veelal met het probleem dat het jaren duurt voordat hun opleidingen c.q. diploma's bekendheid en erkenning krijgen - ondanks de praktische en kwalitatieve waarde ervan. Eén mogelijkheid om tot algemene erkenning op nationaal of regionaal niveau te komen is dat de overheid een "kwaliteitsstempel" aan het diploma verleent en er een officieel erkend diploma van maakt. Als de overheid andere instanties tegelijkertijd verbiedt om bepaalde diploma's af te geven of op een andere manier een monopoliepositie verwerft en uiteindelijk de enige instantie is die over de erkenning van vakdiploma's gaat, dan zal het bedrijfsleven, soms bij gebrek aan een beter alternatief, daarmee in grote lijnen akkoord gaan. Het nadeel van een dergelijke monopoliepositie is echter dat de prikkels om rekening te houden met de wensen van het bedrijfsleven ontbreken. Een andere mogelijkheid is dat de bedrijfstakken hun eigen diploma's ontwikkelen en erkennen. Dit heeft het voordeel dat de diploma's relevant zijn voor de desbetreffende bedrijfstak, maar heeft aan de andere kant het nadeel dat de diploma's niet meegenomen kunnen worden naar andere bedrijfstakken. Het is dan ook in het belang van beide partijen, werkgevers en werknemers, dat getuigschriften op brede schaal - niet alleen binnen bepaalde bedrijfstakken en beroepsgroepen maar ook onderling - worden erkend. Door een zeker niveau van algemene kennis verplicht te stellen voor alle diploma's kan de transfereerbaarheid van de diploma's tussen de bedrijfstakken aanzienlijk bevorderd worden.

Om vooruit te komen in een beroep, moet een extra dimensie worden toegevoegd aan een hele reeks beroepskwalificaties en moeten voldoende mogelijkheden voor werknemers aanwezig zijn om deze kwalificaties te verwerven. Het probleem is dat werkgevers meestal niet graag investeren in opleidingen die hun werknemers diploma's verschaffen waarmee ze makkelijk een overstap kunnen maken naar andere bedrijven. Een mogelijke oplossing, die uit Britse hoek komt, is dat werknemers de kosten van hun opleiding terug moeten betalen, wanneer zij van baan veranderen.

***"Het nadeel van een dergelijke monopoliepositie is echter dat de prikkels om rekening te houden met de wensen van het bedrijfsleven ontbreken."***



Zelfs in één land kan het voor diegenen die kwalificaties toekennen, verwerven of erkennen nuttig zijn een officieel classificatiesysteem bij de hand te hebben, dat duidelijkheid verschaft over de gelijkwaardigheid van de verschillende diploma's. Een voorbeeld hiervan is het National Vocational Qualification Framework, dat in Groot-Brittannië is ontwikkeld en op vier kwalificatieniveaus gebaseerd is.

Terwijl traditionele immigratielanden in de meeste gevallen reeds zeer effectieve methoden hebben ontwikkeld om de kwalificaties van immigranten te kunnen beoordelen en hun diploma's in een voor het gastland aanvaardbare vorm te vertalen, zijn de lid-staten van de Europese Unie zeer traag geweest met het nemen van concrete maatregelen genomen om de 'meeneembaarheid' van beroepskwalificaties in de Unie te bevorderen. Voor hoger gekwalificeerde beroepen (tandartsen, ingenieurs) zijn thans - moeizaam gesloten - overeenkomsten van kracht op grond waarvan werknemers van een bepaald land hun beroep ook in andere lid-staten kunnen uitoefenen, zonder daarbij gediscrimineerd te worden. Bij de getuigschriften van vakbekwaamheid is veel langzamer vooruitgang geboekt. De vraag waarom dit zo is, is interessant. Naar alle waarschijnlijkheid maken de grote onderlinge verschillen tussen de getuigschriften van vakbekwaamheid die in de verschillende lid-staten worden afgegeven, het moeilijker om op dit punt overeenstemming te bereiken dan bij diploma's van hogere opleidingsniveaus.

Deze grote diversiteit in getuigschriften is ook een groot struikelblok geweest bij de onderhandelingen over de gelijkwaardigheid van getuigschriften in de Gemeenschap. In dit verband zijn verschillende voorstellen gedaan en het eerste voorstel was om een nieuw stelsel van 'Europese' beroepskwalificaties in te voeren. Dit heeft echter geen doorgang gevonden vanwege onder meer de hoge kosten die ermee gemoeid zouden zijn en het gebrek aan medewerking van landen die tevreden zijn over hun eigen systeem. Het tweede voorstel was om tot overeenstemming te komen over multilaterale erkenning door de lid-staten. Het Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

heeft hiertoe stappen ondernomen. Zo heeft het CEDEFOP de beroepen van de verschillende lid-staten in kaart gebracht en werkgevers- en werknemersorganisaties alsook andere deskundigen op dit gebied bij elkaar gebracht om per land vast te stellen welke getuigschriften bevestigen dat mensen vakbekwaam zijn in een bepaald beroep. Werkgevers zouden hier ongetwijfeld hun voordeel mee kunnen doen, mits zij over een redelijke ervaring in het vergelijken van getuigschriften van vakbekwaamheid beschikken.

Uit een onderzoek dat recentelijk door de Europese Task Force "Menselijke Hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken" onder Europese werkgevers is uitgevoerd, is gebleken dat veel werkgevers van personeel uit andere lid-staten geen behoefte hebben aan méér informatie of wetgeving inzake de harmonisatie van beroepskwalificaties. Sommige werkgevers hadden zo hun eigen methoden om de vakbekwaamheid van nieuwe werknemers uit andere lid-staten te toetsen ('ze zijn drie dagen op proef en als ze niet bevallen, kunnen ze weer vertrekken'). Taalverschillen blijken over het algemeen nog steeds een grotere belemmering voor de mobiliteit van arbeidskrachten in de EU te vormen dan het ontbreken van een geharmoniseerd stelsel van beroepskwalificaties.

## Toetsing, diplomering en erkenning in de praktijk

Op scholen, op de werkplek en in werkplaatsen leveren verschillende mensen een bijdrage aan de complexe werkzaamheden die verbonden zijn aan de voor een getuigschrift noodzakelijke toetsing. Over de vraag wie precies moet toetsen, is veel discussie. Leraren en opleiders zijn onmiskenbaar degenen die het beste weten waartoe leerlingen in staat zijn, en moeten in ieder geval een belangrijke rol in het toetsingsproces vervullen. In sommige landen stellen leraren de examenopgaven samen en geven ze ook de cijfers voor het examenwerk (niet aan hun eigen leerlingen). In andere landen mogen leraren zelf bepalen welke toetsingsmethode ze hanteren en mogen ze ook de eigen leerlingen cijfers geven. Hier-



door kan het voorkomen dat de maatstaven voor diplomering van school tot school verschillen en er problemen ontstaan. In dat geval wordt nogal eens de hulp ingeroepen van "bemiddelaars" die de verschillen in maatstaven moeten gladstrijken. Men mag echter niet uit het oog verliezen dat leerlingen vaak beter leren, als de eigen leraar de toetsen kan aanpassen aan ieders mogelijkheden. In sommige landen worden ook werkgevers- en werknemersorganisaties bij het toetsingsproces betrokken en dit draagt ertoe bij dat de toetsen redelijk relevant zijn en het bedrijfsleven informatie krijgt over dat wat in het onderwijs geleerd en getoetst wordt.

Het komt ook wel voor dat de praktijkbegeleiders van leerling-werknemers een rol spelen bij de toetsing. Dit kan aanleiding geven tot misverstanden, als de begeleiders zelf niet behoorlijk zijn opgeleid en hun taak niet goed verstaan. Met de juiste opleiding, zoals bijvoorbeeld in Duitsland wordt gegeven, kunnen zij eveneens een waardevolle en motiverende bijdrage aan het toetsingsproces leveren. Maar of de toetsing nu door de scholen of het bedrijfsleven geschiedt, er moeten in ieder geval goede afspraken over de te erkennen maatstaven worden gemaakt. Leerlingen moeten ervan op aan kunnen dat het diploma waarvoor zij gewerkt hebben, waarde heeft, en werkelijk verantwoordelijke organisaties die belast zijn met de erkenning van diploma's, zorgen ervoor dat te allen tijde de juiste toetsingsmethoden worden toegepast en dat de maatstaven voor diplomering door de tijd heen, en ook over de grenzen van de verschillende bedrijfstakken heen, min of meer vergelijkbaar blijven. In veel gevallen is de overheid de meest aangewezen instantie om ervoor te zorgen dat de maatstaven door de tijd heen consistent blijven, maar in een aantal OESO-landen hebben ook werkgevers- en werknemersorganisaties verantwoordelijkheden op dit punt op zich genomen en zijn ook onafhankelijke organisaties zich hiermee gaan bezighouden. Wat echter niet goed blijkt te werken, is een zogenaamde "kwalificatiemarkt", waarop allerlei instanties met elkaar in slag gaan om de "examengelden" van een zo groot mogelijk aantal kandidaten binnen te halen en de maatstaven daarom voortdurend naar beneden toe bijstellen.

Elk soort leerproces vereist een passende toetsingsmethode en praktische vaardigheden moeten dan ook beoordeeld en getoetst worden aan de hand van een proeve van bekwaamheid. In veel landen, zoals Nederland en Zwitserland, heeft men op dit gebied al een gedegen ervaring opgedaan. Dergelijke praktische vaardigheidstoetsen kosten wellicht meer dan de traditionele schriftelijke examens, maar zij vormen de pijlers waarop de toekenning van werkelijk nuttige getuigschriften van vakbekwaamheid moet worden opgebouwd.

Bij dat wat werknemers reeds in het verleden hebben geleerd, is het zaak om alléén de reeds verworven bekwaamheid - en niet de potentiële bekwaamheid - te toetsen, zodat niet plotseling onredelijke eisen ten aanzien van bijvoorbeeld de algemene ontwikkeling op tafel komen waarmee de desbetreffende werknemer het gewenste vakdiploma kan worden onthouden. Dat wat werknemers reeds in vroegere leerprocessen geleerd hebben kan op veel verschillende wijzen worden getoetst, bijvoorbeeld door werk in projecten, door beoordelingen van de werknemer zelf, en met behulp van meer conventionele methoden.

Scholen voor voortgezet onderwijs en andere instellingen die zich met het toetsen van beroepsgerichte competentie bezighouden, hebben vaak te maken met enorme logistieke problemen, doordat zij verschillende toetsingsmethoden moeten toepassen voor verschillende categorieën cursisten: mensen die voltijd- of deeltijdonderwijs volgen; mensen die een deeltijdbaan hebben of op grond van eerder gevolgde opleidingen voor vrijstellingen in aanmerking komen; en volwassenen die bij- en nascholing volgen. Daarbij dient in het oog te worden gehouden dat de kosten - qua tijd en financiële middelen - van versplinterde en zeer geïndividualiseerde toetsingssystemen hoog zijn. Men zou daarom beter één raamwerk voor de toetsen van alle verschillende groepen kunnen ontwikkelen.

De voor- en nadelen van toetsing van modules en de bijbehorende combinatie-mogelijkheden zijn hiervoor uiteengezet. Terwijl modules enorme voordelen voor de leerling hebben, doordat ze meer flexibiliteit en een grotere keuzevrijheid bie-

***“Wat echter niet goed blijkt te werken, is een zogenaamde “kwalificatiemarkt”, waarop allerlei instanties met elkaar in slag gaan om de “examengelden” van een zo groot mogelijk aantal kandidaten binnen te halen en de maatstaven daarom voortdurend naar beneden toe bijstellen.”***





den, hebben werkgevers moeite om uit de overeenkomstige kwalificaties af te leiden waartoe de kandidaat daadwerkelijk in staat is. Zoals reeds is opgemerkt, geven werkgevers over het algemeen de voorkeur aan een eenvoudig getuigschrift waarop duidelijk het type beroeps-kwalificatie en het niveau van de beroeps-kwalificatie is aangegeven. Een uitvoerige opsomming van eventuele modules kan ertoe leiden dat er een overdaad aan informatie wordt gegeven en werkgevers niet de passende erkenning aan de kwalificatie geven.

Ook de voor- en nadelen van een toetsingssysteem dat op "competentie" gebaseerd is, zijn reeds uitvoerig belicht. Voor alle duidelijkheid herhalen we hier nog maar eens dat toetsing van de competentie van een bepaald persoon, aan de hand van de uitvoering die persoon aan een bepaalde taak geeft, in sterke mate afhangt van de vraag of de beoordelende persoon de juiste interpretatie geeft aan de criteria voor het meten van prestaties. Grote beoordelingsverschillen kunnen een gevolg zijn van uiteenlopende interpretaties. De getoetste competenties hoeven ook niet altijd te zamen in bekwaamheid uit te monden (bekwaamheid kan ook op een informelere wijze worden getoetst door bijvoorbeeld een vraaggesprek of beoordelingen over een langere periode). Competenties kunnen bovendien retrospectief zijn, d.w.z. ze kunnen verband houden met werkzaamheden zoals die uitgevoerd werden toen de lijst met competenties werd opgesteld, en aan nieuwe ontwikkelingen voorbijgaan. Toetssystemen op basis van competenties kunnen zeer geschikt zijn voor de toetsing van bekwaamheden die volwassen werknemers op de werkplek verwerven, maar kunnen jongere werknemers ook vastpinnen op routinematig uit te voeren werkzaamheden en de ontwikkeling van "all-rounders" in de weg staan.

verschillende mate kan inspelen op nieuwe behoeften, alsmede een hele schare schoolverlaters die min of meer de voorbereiding hebben gekregen die nodig is om zich flexibel op te stellen. Aan de vraagzijde bevindt zich het bedrijfsleven, dat op de korte termijn belang heeft bij de instandhouding van de bestaande bekwaamheidsniveaus, terwijl ze op de lange termijn belang heeft bij hogere kwalificaties en méér kwaliteit. De ervaring leert dat werknemers noch werkgevers in staat zijn zonder overheidsbemoediging maatregelen te nemen die leiden tot een nieuw en optimaler kwalificatie-/kwaliteitsevenwicht. De overheid kan daarbij echter niet in het wilde weg opereren; er dient systematisch, volgens een vastomlijnde strategie, te werk te worden gegaan, waarbij zoveel mogelijk openheid naar de samenleving toe moet worden betracht. De wisselwerking tussen de collectieve sector en de particuliere sector is bepalend voor het al of niet slagen van de inspanningen die de economische groei via een verhoging van het kwalificatieniveau beogen te bevorderen.

## Relevantie en kwaliteitsbewaking

Werkgevers erkennen vakdiploma's alleen maar als daarop relevante bekwaamheid vermeld staat. Om een eenvoudig, evenwichtig en betrouwbaar diplomasysteem tot stand te kunnen brengen, is het het beste dat daarvoor een enkele instantie wordt opgezet, die in de meeste gevallen onder toezicht van de overheid zal staan. Doordat een overheidsorgaan zich van nature echter met een héél land of een héle regio bezighoudt en er in andere aanverwante onderwijs- en toetsingsregelingen een 'ingebouwde' vertragingfactor zit, is het moeilijk voor dergelijke instanties om de meest relevante beroepsgerichte bekwaamheid in kaart te brengen en de maatstaven voor toetsing en diplomering tijdig bij te stellen. Bovendien hebben overheidsorganen veelal een monopoliepositie. In sommige systemen, en dit geldt met name voor systemen waarin vakdiploma's grotendeels via voltijds onderwijs worden verworven, blijken overheidsinstanties dit dilemma onderkend te hebben en zijn ze tot de overtuiging gekomen dat de kosten van voort-

***"Toetssystemen op basis van competenties kunnen zeer geschikt zijn voor de toetsing van bekwaamheden die volwassen werknemers op de werkplek verwerven, maar kunnen jongere werknemers ook vastpinnen op routinematig uit te voeren werkzaamheden en de ontwikkeling van 'all-rounders' in de weg staan."***

## De tekortkomingen van de markt en de rol van de overheid

De situatie in de meeste geïndustrialiseerde landen kan als volgt worden samengevat. Aan de aanbodzijde bevindt zich de actieve beroepsbevolking die in



durende bijstellingen niet opwegen tegen de baten. Ze richten zich dan ook meer op transfereerbare algemene bekwaamheden en minder op specifieke opleidingen op de werkplek. Dit komt de betrouwbaarheid en helderheid van de getuigschriften ten goede en compenseert een eventueel gebrek aan relevantie. Wanneer toetsing gebaseerd is op vaardigheden en kennis die via een schoolopleiding zijn verworven, is het ook gemakkelijker om de kwaliteit te bewaken en de maatstaven door de tijd heen te

handhaven. In systemen waar toetsing en diplomering op de werkplek plaatsvindt, komen relevantere getuigschriften uit de bus, maar dit kan ten koste gaan van de betrouwbaarheid en tot een problematische en dure kwaliteitsbewaking leiden. Het is daarom vooral zaak dat er naar een redelijk evenwicht gezocht wordt tussen relevante, op de werkplek gerichte bekwaamheden enerzijds en betrouwbaarheid en een passende kwaliteitsbewaking van toetsen en diploma's anderzijds.

## Mobilisatie van competenties

Onderzoeksactiviteiten worden geordend met behulp van modellen die interactie met andere werkzaamheden mogelijk maken. Er komen vragen door naar voren die het werk van onderzoekers kanaliseren en het mogelijk maken om verschillende soorten activiteiten, van wetenschappelijke, ideologische of politieke aard, bij elkaar te brengen of zelfs met elkaar te versmelten (Tripiet, 1991, blz. 9).

Het systematische gebruik van een nieuw begrip dat voorheen gebruikte termen vervangt ligt in dezelfde lijn. Dat gebruik bepaalt de richting van het empirisch onderzoek, stimuleert de beeldvorming en vormt de aanleiding voor beleidsmaatregelen. Het toch al niet eenduidige begrip competentie krijgt zo nieuwe betekenissen: het wekt nieuwsgierigheid, er worden uiteenlopende functies aan toegerekend, het wordt gangbaar in verschillende omgevingen. We komen het tegen in studies over arbeid en scholing, in het overleg tussen de sociale partners, in beleidsformules op het gebied van werkgelegenheid en opleiding.

### Een analysemodel

Sinds de jaren tachtig zijn onderzoekers, ondernemers, vakbondsleiders, leraren en opleiders, wellicht onder druk van de omstandigheden, duidelijk meer belang gaan stellen in het begrip competentie.

Als we kijken welke betekenissen men zoal aan dit begrip heeft gegeven, bijvoorbeeld tijdens symposia over opleiding en werkgelegenheid (o.a. Levesque, Fernandez en Chaput, 1993), vinden we verschillende elementen die te zamen voldoende materiaal bieden om een analysemodel op te stellen.

Wat zijn de redenen om nieuwe competenties te ontwikkelen en te gaan gebruiken? Ten eerste, de veranderingen van de markt: de consumenten stellen hogere eisen aan de producten, willen een grotere keuze, betere kwaliteit. Ten tweede de concurrentievervalsing als gevolg van de mondialisatie van de markt: de tijd van expansie en protectie is voorbij, een ondernemer opereert nu op een stagnerende of zelfs krimpende markt waar de mededinging enorm is. Ten slotte de verandering van de produktiemethoden door de invoering van nieuwe technologieën, een verandering die zo ingrijpend is dat ook de aard van het werk verandert: het wordt complexer en veelzijdiger, terwijl de werkgelegenheid flexibeler wordt. Het gevolg is een toenemende vraag naar nieuwe competenties. Competitie, complexiteit en competentie lijken hand in hand te gaan.

Die behoefte aan competenties hangt uiteraard samen met de crisis van de afgelopen jaren. Maar diezelfde periode wordt ook gekenmerkt door een sterke stijging van het opleidingsniveau van jongeren:

***“Het is daarom vooral zaak dat er naar een redelijk evenwicht gezocht wordt tussen relevante, op de werkplek gerichte bekwaamheden enerzijds en betrouwbaarheid en een passende kwaliteitsbewaking van toetsen en diploma's anderzijds.”***



**Mateo Alaluf**



**Marcelle Stroobants**

*Als docenten en onderzoekers verbonden aan de Université Libre de Bruxelles*

***“De terminologie verandert voortdurend: opleiding in bedrijfsverband wordt kwalificerende opleiding, polyvalentie, lerende organisatie en kwalificatie heten tegenwoordig competentie. Maar het eigenlijke onderzoek lijkt getroffen te zijn door geheugenverlies, ja zelfs door een theoretische terugval.”***



er zijn meer 'human resources' dan ooit, beter opgeleide arbeidskrachten dan ooit. Daardoor zijn ondernemers in staat hun manpowerplanning te koppelen aan de competenties van werknemers. Dat kan enerzijds door buiten het bedrijf jongeren te werven die zich gemakkelijk aanpassen aan nieuwe omstandigheden, ten koste van anderen die dan worden uitgestoten. Een dergelijk beleid vergroot de onzekerheid ten aanzien van de werkgelegenheid. Men kan anderzijds ook binnen het bedrijf een toekomstgericht arbeidsbeleid ontwikkelen waarin in competenties kan worden voorzien.

Tegelijk met de vraag naar nieuwe competenties wordt ook duidelijk waar de verwerving van die competenties moet plaatsvinden. Er is een duidelijke voorkeur voor praktische opleidingen ter aanvulling of uitbreiding van de schoolopleiding. Ondernemers menen dat het onderwijssysteem nog altijd slecht inspeelt op hun behoeften en bevelen alternatieve opleidingen aan als antwoord op de crisis. Zowel de maatregelen in het kader van het werkgelegenheidsbeleid als die welke tot vernieuwing van het schoolstelsel moeten leiden ruimen veel plaats in voor alternatief onderwijs. Beroepsopleidingen, voortgezet binnen het bedrijf dan wel aangevuld met korte cursussen bij opleidingscentra, fungeren dan als intermediaire, waardoor competenties van arbeidskrachten aangepast kunnen worden aan de modernisering van de productie.

Al met al kan de huidige behoefte aan competenties worden samengevat in een eenvoudig model, bestaande uit vier punten, waarvan de interpretatie nog ter discussie staat:

1) De marktontwikkelingen leiden onmiskenbaar tot verandering van de productieprocessen, de producten en het werk. Hoewel dikwijls naar die veranderingen wordt verwezen zijn de aard en de draagwijdte ervan niet direct vast te stellen.

2) Door de stijging van het scholingsniveau van werknemers is er een aanzienlijke hoeveelheid competenties beschikbaar. Het is veelzeggend dat deze ontwikkeling, die aan de twee volgende punten ten grondslag ligt, niet wordt genoemd in de discussie over competenties.

3) Het aanbod van arbeidskrachten is zo groot dat bedrijven het zich kunnen veroorloven hun manpowerplanning te koppelen aan het competentieniveau. Die 'druk op de competentie' bestendigt de tegenstelling tussen bedrijven waar alle "human resources" intensief worden gebruikt en een arbeidsmarkt waar ze op grote schaal worden verspild.

4) Deze combinatie van factoren leidt ertoe dat men meer en meer de beroepsopleiding in bedrijfsverband of de alternerende opleiding aangrijpt als middel om de gewenste competenties te krijgen. Het bedrijfsleven wordt gestimuleerd om in opleidingen te investeren, niet alleen door overheidsmaatregelen en onderlinge afspraken maar ook door de spanningen op de arbeidsmarkt. Die spanningen maken dat werknemers alles op opleidingen zetten en niet zo gauw weggaan bij het bedrijf dat bereid is in hun opleiding te investeren.

Tegen deze achtergrond kan competentie worden gedefinieerd als het gebruik en de aanpassing aan eigen behoeften door ondernemingen van de kennis die iemand tijdens zijn opleiding, voornamelijk op school, heeft verworven. Voor een arbeidskracht houdt competentie in: een richting kiezen, een baan vinden, verantwoordelijkheid op zich nemen en zich van zijn taak kwijten, dat wil zeggen aan de behoeften van de onderneming beantwoorden.

In een context waarin alles wat met werk te maken heeft wordt aangeduid in termen van oorlog (economische strijd, bedrijfsstrategieën, de markt veroveren, enz.) lijkt 'het mobiliseren' van competenties van levensbelang. Die mobilisatie vormt een uitdaging voor respectievelijk de onderneming, de regio, het land en Europa, en wordt zodoende een gebod van een hogere orde, het kenmerk van een nieuw soort burgerzin.

## De 'nieuwe' eisen

Wat zijn de 'nieuwe eisen van het bedrijfsleven' waarop de behoefte aan nieuwe competenties is gebaseerd? Zo gesteld nodigt deze vraag uit tot afbakening van de taakinhouden om vervolgens de voor die taken vereiste opleidingsinhouden vast te stellen. Deze methode om kwalifi-



caties van werknemers aan de hand van taakinhouden te definiëren is bepaald niet nieuw.

Zo beschrijft Jean Monnet kort na de Tweede Wereldoorlog, in het eerste Franse vijfjarenplan, het probleem van de belangrijkste economische sectoren in termen van een aansluitingsprobleem tussen werkgelegenheid en wederopbouw. Het tweede plan (1952-1957) noemt het gebrek aan geschoolde arbeidskrachten als groeibelemmerend element. Met de daarop volgende plannen wordt getracht de leerlingenstromen te reguleren aan de hand van de ontwikkelingsperspectieven van de diverse bedrijfstakken. Men streeft naar evenredigheid van de stromen schoolverlaters en de werkgelegenheidsprognoses per bedrijfstak, per regio en per beroepsgroep. Op die manier denkt men een evenwicht te bereiken, een situatie waarin het aanbod van banen en de door de schoolverlaters genoten opleidingen perfect op elkaar aansluiten. Met name de OESO heeft het idee van de onderwijsplanning verder uitgewerkt en daardoor in alle geïndustrialiseerde landen de bovengeschetste ontwikkeling bevorderd.

Langzamerhand komt er echter steeds meer kritiek op het idee om opleidingsstromen af te stemmen op werkgelegenheidsprognoses. De praktijk wijst uit dat een factor als beroepsmobiliteit niet in de modellen kan worden ingepast, dat de nomenclaturen die aan de prognoses voor de diverse bedrijfstakken ten grondslag liggen veranderlijk zijn, dat de werkgelegenheidsstructuren minder homogeen zijn dan men graag zou willen en dat men de concrete voorwaarden voor verandering van de werkgelegenheidsstructuren bij lange na niet precies kan voorspellen.

Bovendien is de poging om greep te krijgen op de werkgelegenheidsstructuren een typisch economische benadering, in die zin dat de maatschappelijke en institutionele factoren helemaal niet meetellen. De veranderingen in de werkgelegenheidsstructuren zijn immers niet uitsluitend afhankelijk van rentabiliteitseisen maar worden ook bepaald door de betrokken partijen, te weten de werknemers en de werkgevers. Daarom moeten ook de eisen en strategieën van werkgeversorganisaties en vakverenigingen worden

geanalyseerd, evenals het werkgelegenheidsbeleid van de overheden.

Uit de vergelijking van de voorspellingen met de waargenomen trends is niet alleen gebleken dat de prognoses technische onvolkomenheden vertoonden, maar ook dat de theoretische basis ondeugdelijk was. Daarom heeft men dit idee langzaam maar zeker losgelaten. Zelfs de OESO, de belangrijkste steunpilaar van deze methode, heeft moeten toegeven dat deskundigen 'niet in staat zijn de toekomstige werkgelegenheid te voorspellen. In de jaren tachtig is gebleken dat deze aanpak niet werkt: de manpowerplanning en de aansluiting tussen school en werk staan opnieuw ter discussie.' (OESO, 1992a, blz. 10)

Is deze uitspraak aanleiding geweest om meer rekening te houden met de afstand tussen de verwerving van kennis en de toepassing van die kennis in beroepsbezigheden, of met al die tussenschakels en complexe relaties die een obstakel vormen tussen school en werk?

Het lijkt wel of men nooit lering trekt uit het verleden. Hoewel men erkent dat de gevolgde methode geen zoden aan de dijk zet, dat het gevaarlijk is om opleidingsinhouden direct te koppelen aan de beroepsprofielen en dat ondernemingen niet in staat zijn hun toekomstige personeelsbehoeften te voorspellen, komt de OESO toch weer met nieuwe doelstellingen voor het hoger onderwijs.

Volgens de OESO brengen de 'economische behoeften' tegenwoordig 'nieuwe eisen' met zich mee. Welke? 'Ze komen tot uiting in een toenemende vraag naar nieuwe competenties: een bredere oriëntatie, meer flexibiliteit, zodat arbeidskrachten in staat zijn zich verder te ontwikkelen in situaties die zelf ook aan verandering onderhevig zijn' (OESO, 1992a). Het is dan ook de bedoeling om door opleiding, maar onafhankelijk van opleidingsinhouden, 'fundamentele vaardigheden' te ontwikkelen, met name kritisch vermogen, ondernemingsgeest, communicatieve vaardigheden en het vermogen om complexe, moeilijke, ondoorzichtige situaties te hanteren.

De OESO lijkt met deze recente activiteiten terug te keren tot haar oude opvatin-

***“De veranderingen in de werkgelegenheidsstructuren zijn immers niet uitsluitend afhankelijk van rentabiliteitseisen maar worden ook bepaald door de betrokken partijen, te weten de werknemers en de werkgevers.”***

***“Uit de vergelijking van de voorspellingen met de waargenomen trends is niet alleen gebleken dat de prognoses technische onvolkomenheden vertoonden, maar ook dat de theoretische basis ondeugdelijk was.”***



gen over de relatie tussen opleidingsstelsel en werkgelegenheid, ondanks het feit dat het vertrouwen in de 'afstemmingstheorie' behoorlijk is aangetast door de crisis van 1968 en vervolgens door de aanzienlijke toename van de werkloosheid in het midden van de jaren zeventig, een werkloosheid die sindsdien op een hoog peil is gebleven.

Ten aanzien van het hoger onderwijs constateert de OESO drie concrete veranderingen. Ten eerste heeft het hoger onderwijs massale vormen aangenomen. Steeds meer mensen combineren een studie met een baan of pakken hun studie weer op na een kortere of langere onderbreking. Bovendien gaan ook meisjes tegenwoordig en masse naar de universiteit, vormen er zelfs een meerderheid. Verder wordt de studieduur langer en is het aantal uitvallers groot. De openstelling voor de massa is gepaard gegaan met diversificatie van het publiek: de tijd dat de universiteit zich richtte op een homogene groep - jongens van ongeveer dezelfde leeftijd uit de gegoede milieus - is voorbij.

De tweede verandering is dat het aandeel van de menswetenschappen in het hoger onderwijs groter is geworden. Door de bezuinigingspolitiek van de grote industrielanden biedt de publieke sector steeds minder mogelijkheden voor afgestudeerden, die zich daarom op de particuliere sector richten. Volgens de OESO 'nemen de competenties die iemand zich eigen maakt tijdens een studie in de letteren of de sociale wetenschappen een steeds belangrijker plaats in het beroepsleven.' Het betreft hier met name communicatieve vaardigheden en 'het vermogen om ingewikkelde zaken te overzien, om onduidelijkheid en complexiteit het hoofd te bieden' (OESO, 1992b). Juist het algemene karakter van die opleidingen is van belang, en niet zozeer hun inhoud.

De derde verandering ten slotte: de grote aantallen studenten maken dat het hoger onderwijs zwak staat tegenover het bedrijfsleven. De menswetenschappen bevinden zich wat dat aangaat in een extreme positie: hoewel ze enorm veel studenten trekken en er van werkgeverszijde veel vraag is naar de competenties die men in deze studies ontwikkelt, vertegenwoordigen ze de 'zwakke kant' van het hoger onderwijs. Het rapport van de

OESO gebruikt in dit verband de term 'gedifferentieerde selectie.' 'Wanneer het aantal studenten relatief gering is garandeert eigenlijk elk universitair diploma, ongeacht studierichting of instelling, een hoge status en goede kansen op de arbeidsmarkt,' aldus het rapport. 'Zodra het hoger onderwijs een duidelijke groei vertoont, het aantal universitaire instellingen en studenten en diploma's flink toeneemt, zijn werkgevers en anderen geneigd alleen de meest prestigieuze universiteiten en de meest selectieve opleidingen als een goede zeef te beschouwen. Met als gevolg dat werkgevers weinig fiducia hebben in afgestudeerden van een opleiding die in hun ogen onvoldoende selectief is.' (OESO, 1992b)

De cirkel is rond: de grote toeloop van studenten, de doelgerichtheid en het succes verlagen de status van het hoger onderwijs in het algemeen en van de menswetenschappen in het bijzonder. Eens te meer rijst hier de vraag waarop de OESO zich baseert als ze 'nieuwe eisen' ter sprake brengt en waarom ze probeert die te formuleren, als ze tegelijkertijd erkent dat het bedrijfsleven niet in staat is ze te omschrijven en te voorspellen.

De Task Force Menselijke Hulpbronnen, Onderwijs, Opleiding en Jeugdzaken van de Europese Commissie is gestart met een veelomvattend onderzoeksprogramma met als titel: 'Het gebrek aan kwalificaties, de toekomstige behoeften en de consequenties daarvan voor onderwijs en scholing.' De initiatiefnemers van dit programma twijfelen blijkbaar niet aan het vermogen van de ondernemers om hun behoeften aan geschoold personeel te omschrijven en te voorspellen. Ze staan evenmin stil bij de massale werkloosheid, vooral onder geschoolde arbeidskrachten, die zich in de hele Europese Gemeenschap voordoet. Ze gaan zonder meer uit van 'de kwalificatietekorten die zijn geconstateerd in diverse studies en die de komende jaren nog groter dreigen te worden.' De Task Force stelt zich dan ook ten doel om met het oog op de economische behoeften de 'kwantitatieve en kwalitatieve investeringen in onderwijs en beroepsopleiding' vast te stellen (Europese Commissie, 1992).

Zo zijn we dus met een lange omweg weer terug bij de doelstellingen van de



naoorlogse Franse vijfjarenplannen en de pogingen tot onderwijsplanning van de OESO in de jaren zestig. Het scenario dat zich geleidelijk ontrolt komt feitelijk punt voor punt overeen met het draaiboek voor de afstemming van opleidingen op de werkgelegenheid.

De ingrijpende veranderingen op het gebied van produktie en werkverdeling hebben onvermijdelijk hun weerslag op de inhoud van beroepsbezigdheden en opleidingsdoelen. Omgaan met informatie en machines is minstens zo belangrijk als omgaan met materiaal, gereedschap en instrumenten. Taken worden gewijzigd, functies opnieuw verdeeld. De jacht op verloren tijd gaat in alle produktiefasen door en zal ook in de toekomst doorgaan. Problemen moeten niet meer alleen opgelost worden, men moet ze voorzien; storingen en onderbrekingen moeten niet meer alleen verholpen worden, men moet ze voorkomen. De formele instructies, die altijd de hiërarchische weg volgden, zijn minder zichtbaar, worden opgenomen in computerprogramma's of aangemerkt als collectieve doelstellingen. Tegelijkertijd komen de informele vermogens van de uitvoerenden, waarop expliciet een beroep wordt gedaan, meer en meer op de voorgrond. De 'latente talenten' van arbeidskrachten, een reservoir waaruit men vroeger putte zonder iets te zeggen of zonder het te weten, worden naarstig geëxploiteerd. Daarmee verandert ook de status van kennis: alle menselijke vermogens zijn bruikbaar. Zo bezien kan ook de 'competentie in woord en geschrift' van werknemers meetellen als beroepscompetentie.

Bij al die veranderingen en omwegen is er toch altijd nog een constante factor: er wordt gezocht naar overeenkomsten tussen de nationale kwalificatiesystemen, om de arbeidsmarkt doorzichtiger te maken. In het kader hiervan worden beroepsprofielen geschetst en probeert men vervolgens vast te stellen welke kwalificaties met de profielen overeenkomen. Maar naarmate er meer belang wordt gehecht aan de algemene opleiding enerzijds, en aan de veranderlijkheid van de functie-eisen en de beroepsmobiliteit anderzijds, gebruikt men eerder het begrip 'competentie' in plaats van 'kwalificatie' en krijgt het schooldiploma concurrentie van het 'competentie-register'.

## Homo competens

Arbeidssociologen zijn niet doof gebleven voor de roep om competenties. Halverwege de jaren tachtig worden 'know-how' en vervolgens 'competentie' centrale begrippen in het onderzoek. De terminologie zorgt meteen voor een spectaculair contrast in de beschrijvingen van bestudeerde gevallen. Voordien, en met name in de jaren zeventig, kwamen kennis en vaardigheden voor het werk niet of nauwelijks ter sprake. In die tijd sprak men nog over het taylorisme als een 'oorlogsmachine' die arbeiders hun vakkennis kon 'afnemen.' Gaan we verder terug in de geschiedenis, naar het ontstaan van de industriële sociologie in het Amerika van de jaren twintig, dan herinneren we ons dat Elton Mayo en zijn medewerkers al onverwacht een grotere zelfstandigheid en een hoge organisatiegraad bij operators waren tegengekomen. De boodschap van de 'human relations' kreeg gestalte in het management van die informele werkwijzen, waarover de tayloriaanse richtlijnen geen uitsluitel geven. Onderzoekers concentreerden zich intussen op de fordistische varianten van het taylorisme en schenen niet meer te beseffen dat voorgescreven werk en uitgevoerd werk eenvoudig twee kanten van rationalisatieprocessen zijn. Daardoor is de openbaring van de jaren tachtig tevens een herontdekking. En dat die herontdekking een ommekeer teweegbrengt is te danken aan het feit dat alle elementen van het hier beschreven model ertoe bijdragen dat de concepten van onderzoekers en die van ondernemers op één lijn komen.

Met enige overdrijving kunnen we de werknemer weergeven in karikaturen. Het taylorisme levert het portret op van de homo oeconomicus, de nuchtere arbeider die zich laat leiden door materiële belangen, die zoveel mogelijk geld wil verdienen. De Human Relations benadering zien we weerspiegeld in de homo sociabilis, de werknemer die zijn gevoel laat meespreken. Het nieuwste portret, geïnspireerd door de in alle functieomschrijvingen terugkomende competentie, is dat van de homo competens wiens handelen wordt bepaald door het streven naar uitbreiding van zijn 'competentie-register.'

In een analyse van publikaties uit de jaren tachtig (Stroobants, 1993) passeren de

***"Bij al die veranderingen en omwegen is er toch altijd nog een constante factor: er wordt gezocht naar overeenkomsten tussen de nationale kwalificatiesystemen, om de arbeidsmarkt doorzichtiger te maken."***

***"Halverwege de jaren tachtig worden 'know-how' en vervolgens 'competentie' centrale begrippen in het onderzoek."***

***"... homo sociabilis, ... het nieuwste portret, ... is dat van de homo competens wiens handelen wordt bepaald door het streven naar uitbreiding van zijn 'competentie-register'."***



meest uiteenlopende vaardigheden en soorten kennis de revue. In de meeste gevallen worden ze door de auteurs aangeduid met behulp van het woord 'kunnen', bijvoorbeeld 'kunnen verwerken', 'kunnen ingrijpen', 'onder woorden kunnen brengen', 'leiding kunnen geven', enz. Aan het eind van het decennium wordt competentie zelf in het algemeen omschreven met termen als 'kunnen omgaan met' ... 'kennis, know-how en gedragsnormen'. Een andere formule die we veelvuldig tegenkomen is: 'Competenties zijn belangrijker...' De zin wordt op verschillende manieren afgemaakt, afhankelijk van de interpretatie van het toegepaste model.

Volgens sommige auteurs is het belang van competenties toegenomen: voor hen markeren ze een breuk met het verleden, een verandering van het productie-systeem. Anderen stellen dat ze niet perse belangrijker zijn dan vroeger maar wel belangrijker dan men dacht.<sup>1</sup> Maar om welke periode, die volgens de ene groep voorbij is en volgens de andere verkeerd geïnterpreteerd wordt, gaat het dan? Het 'model' waaraan beide refereren is het 'taylorisme-fordisme', destijds beschouwd als methode die leidde tot degradatie van de arbeid en zelfs tot kwalificatieverlies. Laten we eens kijken hoe de twee interpretatiemodellen eruitzien.

### Objectieve verandering

De eerste redenering gaat uit van een feitelijke, radicale verandering: de serie-productie heeft voorgoed afgedaan, de concurrentie spitst zich toe op kwaliteit. De productieorganisatie wordt flexibeler, de arbeidsverdeling aangepast. De door het taylorisme aangebrachte verticale scheiding tussen ontwerp en uitvoering verdwijnt, evenals de horizontale versnippering die de fordistische lopende band kenmerkte. Arbeidsplaatsen en functies worden anders gestructureerd en anders met elkaar gecombineerd. Arbeid wordt abstracter, intellectueler, zelfstandiger, complexer, collectiever. De werkomgeving wordt 'opgewaarderd', net als de competenties van het personeel. Kwalificatieverlies zal in de praktijk niet meer voorkomen, de ondernemers hebben lering getrokken uit het verleden en zetten 'kwalificerende' opleidingen en organisaties op.

In deze context slaat de term 'gemobiliseerde competenties' niet op de competenties die werknemers door hun opleiding hebben verworven maar op die welke voor hun baan 'noodzakelijk' zijn. En die worden beoordeeld in het licht van de technische en organisatorische veranderingen. Dat betekent dat de eisen worden bepaald door **assimilatie**, dat ze een afspiegeling vormen van de werkingsprincipes en de opbouw van de machines. Om informatie te kunnen verwerken en doorgeven moet men uiteraard beschikken over een helder verstand, abstractievermogen, communicatieve vaardigheden. Aan de andere kant vraagt het werken in gedecentraliseerde maar nauw met elkaar samenhangende productie-eenheden initiatief en teamgeest. Deze interpretatie resulteert dus in een invulling van de rubrieken 'kennis' en 'attitudes'. Aan de hand van die algemene indeling worden dan weer nieuwe beroepsprofielen geschetst en zelfs aanbevelingen gedaan voor de beroepsopleiding, waarmee we weer terug zijn bij de 'afstemmingstheorie' met al zijn tegenstrijdigheden.

### Weerlegging

Volgens de tweede groep hebben de onderzoekers zich laten misleiden door de uiterlijke tekenen van het taylorisme. De geschoolde werknemer wordt behandeld als een domme robot maar is dat in feite niet. Zelfs gewoon routinewerk vereist heel wat know-how, maar wie alleen naar de buitenkant kijkt ziet dat niet. De ergonomie en de cognitieve psychosociologie hebben de aandacht gevestigd op het belang van cognitieve strategieën, zowel nu als vroeger. Dankzij een ruimere interpretatie van het vroegere taylorisme ziet de tweede groep ook tekenen van continuïteit, die pleiten voor het neotaylorisme-fordisme. De theorie van het kwalificatieverlies wordt in deze redenering niet ontkracht door de veranderingen in de feitelijke situatie, maar doordat men rekening houdt met een miskend element van het werk: de impliciete competenties die de zichtbare prestaties ondersteunen.

In deze optiek worden de competenties van werknemers niet gedefinieerd door assimilatie maar door **complementariteit** met technische gegevens. De tekortko-

<sup>1</sup> Een derde categorie plaatst de arbeid in een breed sociologisch perspectief. De auteurs pleiten voor een "meer omvattende" sociologie waarvoor ze uiteenlopende sociologische argumenten aandragen. Hun minutieuze onderzoekingen omvatten zowel de interacties als de concepten van "actoren" (meestal personen). De competentie speelt hier een zeer belangrijke rol, aangezien deze "actoren" de basis van maatschappelijke of sociologische constructies kunnen vormen. De bijdrage van Tripos is geïnspireerd op de conventietheorie (Tripos, 1992).



mingen van machines bewijzen hoeveel know-how onherleidbaar is. De niet-computeriseerbare eigenschappen, de beperkingen van de robotica, maken heel die complexiteit van alledaagse cognitieve handelingen duidelijk. Dat we er nooit eerder op gelet hebben komt doordat al die dingen voor ons 'kinderspel' zijn.

De toepassing van de cognitiewetenschap en het gebruik van kunstmatige intelligentie hebben aldus bijgedragen tot het zichtbaar maken van miskende competenties. Deze miskende competenties kunnen de traditionele klassering op basis van op school opgedane kennis en beroepsopleidingen ondermijnen. Ze kunnen worden opgenomen in een 'competentiebalans', in een curriculum vitae, in elke lijst van capaciteiten waarmee iemand zichzelf presenteert. Maar ze hebben geen invloed op de voorwaarden voor de waardering ervan. Op de arbeidsmarkt zijn schaarse eigenschappen veel waard, algemene eigenschappen niet. Hoe zou iets waarover alle mensen beschikken, in tegenstelling tot machines, een criterium kunnen zijn voor salarisverschillen? In deze optiek worden met de kwalificatie niet noodzakelijkerwijs alle competenties erkend. De kwalificatie draagt er veeleer toe bij dat competenties die op de arbeidsmarkt geen toekomst hebben impliciet blijven.

De verschillen tussen deze twee redeneringen maken duidelijk dat de werkelijkheid allesbehalve doorzichtig is en dat de interpretatie van de werkelijkheid afhangt van de manier waarop men het taylorisme-fordisme definieert. Niettemin stemmen ze vrijwel overeen waar het gaat om 'verborgen scholing', het leren tijdens het werkproces in de onderneming, een moeilijk te benoemen en moeilijk te inventariseren soort opleidingen binnen 'lerende organisaties' die zich van de traditionele opleidingen op de werkplek onderscheiden door hun 'cognitieve aanpak'. Omdat ze minder kostbaar zijn, kunnen deze opleidingen snel in aantal toenemen en concurreren met de oude certificatiesystemen. Dit kan uitmonden in een nieuw soort loopbaanontwikkeling, buiten de traditionele, hiërarchische structuren. Het belang van anciënniteit en geldelijke beloning kan dan afnemen door de opwaardering van competentie binnen een organisatie waarin de verticale mobi-

liteit plaats maakt voor een horizontale mobiliteit, mogelijk gemaakt door polyvalentie.

Een tweede, nog belangrijker punt van overeenkomst tussen de twee redeneringen blijkt aan te sluiten bij de theorie van het kwalificatieverlies, waarvan beide zich meenden te distantiëren. Vanuit dit oogpunt hebben we hier dus niet twee maar drie varianten van een zelfde argumentatie. In alle drie wordt namelijk de kwalificatie afgeleid uit de kwaliteit - in positieve of negatieve zin - van de arbeid:

- degradatie van de arbeid —> werknemer verliest kwalificatie (theorie van het kwalificatieverlies);
- opwaardering van de arbeid —> werknemer is competent, dus gekwalificeerd (theorie van de objectieve verandering);
- kwalificatie is afhankelijk van de impliciete competentie die feitelijk voor de arbeid wordt benut (weerlegging).

In alle gevallen gaat men er zonder meer van uit dat kwalificatie automatisch voortvloeit uit alle kwaliteiten die in het werk worden ontplooid. Zo redeneren ook de actoren die hun capaciteiten naar voren brengen om te proberen ze erkend te krijgen in termen van kwalificaties. Maar aangezien deze waarde een punt van onderhandeling is, kan ze niet worden afgeleid uit 'objectieve' factoren.

### **'Naturalisatie' van beroepenhierarchieën**

In de arbeidssociologie zijn de pogingen om op grond van een analyse van de kwaliteit van de arbeid op te sommen wat de kwalificaties van werknemers zijn, of zouden moeten zijn, al lang omstreden.

Met het begrip kwalificatie wordt een proces aangeduid dat ertoe leidt dat individuen worden gegroepeerd op basis van werksituaties en dat die groepen vervolgens worden gerangschikt, zodat er een hiërarchie ontstaat (Alaluf, 1991). Het is een begrip dat aanleiding kan geven tot misverstanden en meningsverschillen. Men gaat er bijvoorbeeld van uit dat de lonen een afspiegeling zijn van de kwali-





***“In deze context kan de verschuiving van het begrip kwalificatie in de richting van competentie worden opgevat als een poging om beroepskwalificaties te legitimeren op een niveau boven dat van de maatschappelijke verhoudingen, en uiteindelijk om de hiërarchieën die eruit voortvloeien te ‘naturaliseren’.”***

teit van het werk, maar uiteindelijk ‘is het de salarisschaal die de kwalificatie verklaart’ (Rolle 1988, blz. 121).

Hieruit volgt natuurlijk dat de kwalificatieschema’s die ontwikkeld worden in bedrijven of bedrijfstakken, net als de salarissen, soms onderwerp zijn van meningsverschillen, dat erover wordt onderhandeld en dat er soms ook conflicten over ontstaan. Voor zover het daarbij gaat om een codificatie van beroepshiërarchieën is de kwalificatie, die dan uitdrukkelijk geformuleerd wordt, een middel om de willekeur van de arbeidsorganisatie zowel te beperken als te legitimeren. De betrokken partijen - werknemers en ondernemingen - hebben elk zo hun redenen om regelmatig te proberen de gemaakte afspraken aan te passen aan de ‘reële situatie’. Daarmee ‘naturaliseren’ ze in zekere zin het resultaat van deze procedures. Hetzelfde geldt voor onderzoekers, die de salarisclassificaties wantrouwen omdat ze de machtsverhoudingen tussen de sociale partners weerspiegelen. Zij zijn geneigd te blijven zoeken naar een ‘reëlere’, een ‘objectievere’ kwalificatie, die niet wordt beïnvloed door onderhandelingen en toevallige machtsverhoudingen.

In deze context kan de verschuiving van het begrip kwalificatie in de richting van competentie worden opgevat als een poging om beroepskwalificaties te legitimeren op een niveau boven dat van de maatschappelijke verhoudingen, en uiteindelijk om de hiërarchieën die eruit voortvloeien te ‘naturaliseren’.

Door de term competentie als synoniem van kwalificatie te gebruiken neemt men de rationele theorieën betreffende de arbeidsorganisatie in feite klakkeloos over. Taylor baseert de wetenschappelijke arbeidsorganisatie op toewijzing van arbeidsplaatsen op grond van competenties, en Weber hanteert diezelfde grondslag voor de rationele legitimiteit die kenmerkend is voor het bureaucratische model. Met de term competentie legitimeert men dus de plaats die ieder individu inneemt.

Competentie wordt ook een middel om de relevantie van kwalificaties te beoordelen. Men wijst bijvoorbeeld op de veelheid of de rijkdom aan competenties van individuele werknemers. Dan gebruikt

men de term competentie - als synoniem of in de betekenis van essentie van de kwalificatie - als instrument om de kwalificatie te bewijzen dan wel te testen. Zodoende wordt de kwalificatie rechtstreeks gekoppeld aan de arbeidsinhoud. Langs die weg komt men tot de stelling: ‘Arbeid is een natuurlijke realiteit, een maatschappelijk erkende realiteit, die echter niet in de eerste plaats een ruilmiddel is.’ (Rolle, 1988, blz. 121)

Men zou verwachten dat de interesse in gemobiliseerde competenties een impuls geeft aan het onderzoek naar de verwerking daarvan. Maar vragen over de manier waarop nieuwe capaciteiten worden overgebracht, verworven, gestructureerd, komen nauwelijks aan de orde. De processen die aan informele scholing op de werkplek ten grondslag liggen zijn achteraf niet meer te traceren. Zolang men geen inzicht heeft in de manier waarop mensen impliciete know-how verwerven of zeer algemene gedragsvaardigheden leren zal men competentie beschouwen als een eenduidig mechanisme. Kunnen communiceren en onder woorden kunnen brengen zijn dan niets anders dan het resultaat van ad hoc vermogens, van communicatietalent of zelfs van ‘competentie in woord en geschrift’. Maar maakt dat iets duidelijk over hoe een en ander wordt opgebouwd? De inhoud van het werk bevestigt de competenties slechts voor zover ze zichtbaar worden binnen het kader van de arbeidsplaats, los van het hele socialisatieproces. Elders opgedane ervaring, afkomst, vooropleiding, kortom: alles wat buiten de werkkring valt schijnt geen invloed te hebben op de nieuwe kennisverwerving. Zonder de basis van een socialisatieproces moeten we er echter van uitgaan dat alles begint en ophoudt bij de onderneming. Men leert er alles, maar er valt altijd nog meer te leren aangezien de eendimensionale classificatie - al dan niet competent zijn - refereert aan wisselende en onvoorspelbare eisen.

De ‘naturalisatie’ van aan competentie gerelateerde verschillen ondermijnt de redenering waarin de kwalificatie de kern vormt van een geheel van sociale determinaties die verder gaan dan de beperkte ruimte van de arbeidssituatie. Pierre Naville zag in kwalificatie ‘een maatschappelijke waardering voor de verschillen



tussen werkzaamheden.' (Naville, 1963, blz. 243).

## Waardering van competenties en toenemende onzekerheid

De terminologie verandert voortdurend: opleiding in bedrijfsverband wordt kwalificerende opleiding, polyvalentie, lerende organisatie en kwalificatie heten tegenwoordig competentie. Maar het eigenlijke onderzoek lijkt getroffen te zijn door geheugenverlies, ja zelfs door een theoretische terugval. In de Amerikaanse industriële sociologie, die steunt op de theorie van de Human Relations, staat informeel werk centraal. Dit begrip is de afgelopen jaren verder uitgewerkt in verschillende studies. Tegelijkertijd is de kwalificatiebepaling op grond van arbeidsinhoud, het kenmerk van een hele stroming in de arbeidssociologie, op losse schroeven komen te staan.

Halverwege de jaren zestig bracht Pierre Naville een onderscheid aan tussen bewerkingen door machines en handelingen die werden uitgevoerd door degenen die de machines bedienden. Hij kwam tot de conclusie dat automatisch werkende machines in staat zijn vroeger gescheiden bewerkingen te herstructureren, maar dat dat niet geldt voor de mensen die de machine bedienen. Veranderingen in machines leiden niet vanzelf tot toename of afname van het aantal bewerkingen dat de operator controleert (Naville, 1963)<sup>2</sup>. Automatisering impliceert abstractie, in die zin dat de mens zich losmaakt van de taak die wordt overgenomen door de machine, maar het staat niet vast in hoeverre hij gebruik maakt van zijn eigen abstractievermogen.

Zelfs binnen een en hetzelfde bedrijf kan op twee manieren met computergestuurde werktuigmachines worden gewerkt. In het ene model zijn vooral opleiding en ervaring op het gebied van de mechanica van belang, in het andere komt het meer aan op kennis van de elektronica (Stroobants, 1993). Vertechnisering betekent niet perse dat het werk abstracter en formalisatie van kennis zodoende belangrijker wordt (Alaluf, 1986). Het gebruik van kwalificatie als synoniem van competentie is een

vervlakking die leidt tot simplistische redeneringen volgens welke de nieuwe technologieën noodzakelijkerwijs nieuwe competenties genereren en dus nieuwe opleidingen vereisen.

Overigens, zoals Naville zegt, 'bestaat er geen directe, "objectieve" manier om een geheel van arbeidsplaatsen te kwalificeren, om puur technische redenen.' (Naville, 1963, blz. 243) Kwalificatie heeft nooit betrekking op alle competenties. Trouwens, 'iets dat iedereen heeft, zoals iedereen benen heeft,' om met Eric Hobsbawm's woorden te spreken, maakt weinig kans te worden aangemerkt als kwalificatie (Hobsbawm, 1990, blz. 76). Gewone eigenschappen, zoals kunnen lopen, worden niet gewaardeerd in termen van kwalificaties, al zijn ze nog zo belangrijk voor de persoon zelf en voor zijn werk. Als een eigenschap, doordat ze weinig voorkomt of door de voorwaarden - de prijs - voor de verwerving ervan, wordt gewaardeerd in termen van kwalificaties, dan is dat omdat de waarde ervan door de aard van het werk niet rechtstreeks kan worden bepaald. De waarde vloeit voort uit een ruilbetrekking, en juist daarom is het in de gegeven maatschappelijke context essentieel dat arbeid de tegenprestatie is voor inkomen.

De selectie van competenties is dan afhankelijk van een gezamenlijke beoordeling van hun waarde. Sommige auteurs klagen opnieuw dat de voor tertiaire taken benodigde competenties worden miskend of ondergewaardeerd, terwijl het bij dergelijke taken juist aankomt op systematisch denken in interface-situaties (Perret & Roustang, 1993, blz. 139). Anderen bevestigen dat het werk in een hamburgertent - prototype van een 'tijdelijk baantje' - in werkelijkheid veel complexer is dan op papier. 'Als er voor elke kassa een hele rij mensen staat te wachten moet een bediende, om te voorkomen dat hij over zijn toeren raakt, ook de bestellingen die hij zijn collega's hoort doorgeven onthouden, en uitgaande van die informatie en van de bestelling waarmee hij zelf bezig is moet hij dan een uitgekiend plan maken voor de volgorde waarin hij alles wat hij nodig heeft gaat halen (...) Hij heeft er niets aan om dat sneller te doen dan zijn collega's, aangezien hij dan klanten uit de andere rijen krijgt...' (Piotet, 1989). Taken hebben nu

***"De selectie van competenties is dan afhankelijk van een gezamenlijke beoordeling van hun waarde."***

<sup>2</sup>) in een vraaggesprek in 1986 verwoordde Naville zijn bijdrage aan de arbeidssociologie aldus: "Door de automatisering te bestuderen kon ik onderscheid maken tussen mantijd en machinetijd" (Naville, 1986)



***“Door de aandacht zozeer te concentreren op competenties verliest men uit het oog dat de arbeidssituatie deel uitmaakt van een meer omvattend socialisatieproces, met als gevolg een verscherping van het contrast tussen de zogeheten lerende organisaties en de onzekerheid ten aanzien van de werkgelegenheid.”***

***“Het lijkt geen twijfel dat we allereerst moeten trachten inzicht te krijgen in de arbeidsverhoudingen in een maatschappij die wordt gekenmerkt door uitbreiding van de tertiaire sector, internationalisatie van de economische activiteit, toenemende onzekerheid omtrent de werkgelegenheid en groeiende werkloosheid. ...Niettemin zijn modellen en concepten onvermijdelijk.”***

eenmaal niet de doorzichtigheid die nodig zou zijn om alle vereiste competenties objectief vast te stellen en de waarde van degenen die ze uitvoeren daaruit af te leiden. Afhankelijk van de invalshoek of de omschrijving zal men voor een bepaalde taak de ene keer een ongeschoolde arbeider goed genoeg vinden, de andere keer een deskundig operator noodzakelijk achten (Stroobants, 1993).

Door de aandacht zozeer te concentreren op competenties verliest men uit het oog dat de arbeidssituatie deel uitmaakt van een meer omvattend socialisatieproces, met als gevolg een verscherping van het contrast tussen de zogeheten lerende organisaties en de onzekerheid ten aanzien van de werkgelegenheid. Terwijl de onderneming de werknemer liefst beschouwt als iemand die een taak moet vervullen, ziet de werknemer datgene wat hij doet als een baan, dat wil zeggen iets dat hem een inkomen verschaft en waardoor hij een status, een rol in de maatschappij heeft. ‘Afhankelijk van het standpunt dat men inneemt is de werknemer beurtelings een handelend persoon, een individu of een deel van een gemeenschap’ (Rolle, 1988, blz. 78). Dat betekent, nog steeds volgens Rolle, dat ‘the right man in the right place’ geen natuurlijke

realiteit is, niet a priori vaststaat maar ‘onder bepaalde voorwaarden in loondienst kan worden bereikt’ (Rolle, 1988, blz. 79).

Het lijkt geen twijfel dat we allereerst moeten trachten inzicht te krijgen in de arbeidsverhoudingen in een maatschappij die wordt gekenmerkt door uitbreiding van de tertiaire sector, internationalisatie van de economische activiteit, toenemende onzekerheid omtrent de werkgelegenheid en groeiende werkloosheid. Het onderzoek dient zich vooral te richten op de vormen van beroepenclassificaties en op de voorsnog beperkte procedures voor de waardering van beroepservaring en op de relatie tussen opleiding en werk. Daarbij moeten we ons ervoor hoeden al te theoretisch te werk te gaan, want als we de concrete maatschappelijke gegevens uit het oog verliezen zal het onderzoek ons eerder terugwerpen dan vooruit helpen. Niettemin zijn modellen en concepten onvermijdelijk. Hun overtuigingskracht hangt af van de onderzoeksmethoden, de omstandigheden, de beslissingen en de uitgangspunten. Maar tegelijkertijd moet erkend worden dat op het omstreden gebied van werk en opleiding modellen dikwijls een ideologische lading hebben.

#### Literatuur:

**M. Alaluf**, Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail, Brussel, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1986.

**M. Alaluf**, ‘Kwalificatie: waar hebben we het over?’ CEDEFOP, Beroepsopleiding nr. 2/1991 blz. 34-37.

**Commissie van de Europese Gemeenschappen**, Education & Training, nr. 4/1992.

**E. Hobsbawm**, Nations et nationalismes depuis 1780, Parijs, Gallimard, 1990.

**J.-L. Levesque, J. Fernandez & M. Chaput** (red.), Formation travail - Travail formation. Handelingen van het 5e symposium van het Internationaal Netwerk Opleiding en Onderzoek inzake Bij- en Nascholing (2 delen), Sherbrooke, CRP Press, 1993.

**P. Naville**, ‘Réflexions à propos de la division du travail’, Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automation nr. 5/1963 blz. 323-344.

**P. Naville**, in M. Guillaume (red.), L'état des sciences sociales en France, Parijs, La Découverte, 1986.

OESO, L'enseignement supérieur et l'emploi, Verslag van de conferentie van 15-17 juni 1992, Parijs, DELSA/ED/WD (92) II.

OESO, L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales. Beknopt verslag van de conferentie van 15-17 juni 1992, Parijs, DELSA/ED/WD/92/7.

**B. Perret & G. Roustang**, L'économie contre la société, Parijs, Seuil, 1993.

**F. Piotet**, ‘Qualifiés fast-food’, Projet aug. 1989 blz. 60-67 (geciteerd in Perret & Roustang 1993).

**P. Rolle**, Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail, deel 1, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1988.

**M. Stroobants**, Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Brussel, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1993.

**J.-Y. Trépos**, Sociologie de la compétence professionnelle, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

**P. Tripiet**, Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions, Brussel, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1991.



# Organisatorische veranderingen en opleidingsbeleid: Welke competentie- benadering?

De discussie in tal van Europese landen over het competentiebegrip leent zich voor uiteenlopende interpretaties.

Leiden de veranderingen in sommige bedrijven tot een andere kijk op human resources of, anders gezegd, tot een andere vraag naar kennis en know-how in kwalitatief en kwantitatief opzicht, en tot meer aandacht voor het dynamische aspect? Indien ja, vormt het in zwing geraakte competentiebegrip dan alleen maar een afspiegeling van deze ontwikkeling, van de spanning tussen het kwalificatiebegrip, dat in de afgelopen veertig jaar de arbeidsorganisatie en de arbeidsverhoudingen kenmerkte, en een ander begrip dat nog in de maak is?

Gaat het hier om een ontwikkeling die te maken heeft met de andere manier waarop onderwijssystemen arbeidskrachten voortbrengen, met het stijgende niveau van de uitstroom uit het onderwijs, en met het begin van een verschuiving zoals die zich óók tussen de term "onderwijs" en "opleiding"<sup>1</sup> in een aantal landen heeft voorgedaan?

Gaat het hier tegen de achtergrond van de enorme werkloosheid om een ommekeer in het aanwervingsbeleid van bedrijven, waarin de grote toestroom van mensen met diploma's tot uiting komt, waardoor nieuwe selectiemethoden kunnen worden toegepast? (Het aan de kant blijven staan van mensen zonder diploma's of met lage diploma's kan in dat geval vanuit de maatschappij bekritiseerd worden, daar de positie van deze mensen dan immers te wijten zou zijn aan een niet goed functionerend schoolsysteem. De marginalisatie van "niet competente" mensen is dan ook gemakkelijker te rechtvaardigen, daar ze schijnbaar te maken heeft met individuele eigenschappen.)

Al deze interpretaties zijn mogelijk en waarschijnlijk sluit geen enkele interpretatie een andere helemaal uit. Dit artikel beoogt niet zozeer een uitspraak over het competentie-vraagstuk als zodanig te doen, maar heeft een bescheidener doelstelling. Het wil vooral een antwoord geven op de eerste van de drie aangestipte vragen en bestudeert daartoe de verschuivingen in de manier waarop bedrijven die belangrijke technische en organisatorische veranderingsprocessen hebben ondergaan gebruik maken van kwalificaties en kwalificaties produceren. Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteed aan de aansluiting tussen expliciete scholing en verborgen scholing<sup>2</sup> en aan de rol van beide vormen van scholing bij de totstandbrenging van kwalificaties.

Het artikel stoelt op de CEDEFOP-werkzaamheden ten aanzien van het thema "De rol van het bedrijfsleven in de kwalificatievoorziening: de opleidingseffecten van de arbeidsorganisatie"<sup>3</sup>, op een aantal "macro"-studies over de trends in de opleidingssystemen, op de arbeidsmarkten en in de arbeidsverhoudingen van 9 landen, en op een aantal "micro"-studies over een aantal geselecteerde bedrijven die veranderingsprocessen hebben ondergaan die ten opzichte van de belangrijkste sociale en wetenschappelijke maatstaven van het betrokken land als ingrijpend worden beschouwd<sup>4</sup>.

## Vereiste kennis: het competentiemodel

### Nieuwe produktiemodellen en kwalificaties

Een van de voornaamste doelstellingen van het onderzoek was om aan de hand



### Ph. Méhaut

Hoofd onderzoek aan het CNRS.

Directeur van de Groupe de Recherche sur l'Éducation et l'Emploi, een onderzoeksteam dat deel uitmaakt van de CNRS, Frankrijk.

### "Leiden de veranderingen in sommige bedrijven tot een andere kijk op human resources?"

... Vormt het in zwing geraakte competentiebegrip dan alleen maar een afspiegeling van deze ontwikkeling?

... Is de competentiebenadering alleen van belang voor een deel (een klein deel?) van de bedrijven en werknemers?"

<sup>1</sup> In de aansluitingsdiscussie in Frankrijk, bijvoorbeeld, heeft de term "opleiding" in de jaren zestig en zeventig geleidelijk de plaats ingenomen van de term "onderwijs". Vgl. Tanguy 1986 "De onvindbare relatie tussen opleiding en werk", Parijs, La Documentation française

<sup>2</sup> Onder expliciete scholing verstaan wij alle "geformaliseerde" opleidingen die afgestemd zijn op een vast omschreven opleidingsdoelstelling. Met verborgen scholing bedoelen we alle verschillende leersituaties die zich bij de uitvoering van werkzaamheden voordoen. Twee trends oefenen invloed op deze tweedeling uit. De kennis die door verborgen scholing wordt opgedaan blijkt in de eerste plaats niet langer alleen te maken te hebben met een paar "handgrepen" en "weetjes". In de tweede plaats verschuift ook de grens tussen verborgen en expliciete scholing.



***“... vijftal belangrijke trends ... die ... bepalend zijn voor de verschuivingen op het gebied van de kwalificaties.”***

van de geboden bij- en nascholing en mede op basis van de discussies en talrijke studies over de invloed van nieuwe produktiemodellen op de inhoud van het werk vast te stellen welke belangrijke verschuivingen zich op het gebied van kennis en know-how hebben voorgedaan. De vijftig bestudeerde bedrijven hebben een breed scala aan veranderingsprocessen doorgemaakt. In sommige gevallen werd er een overstap gemaakt van een bijna ambachtelijke produktiewijze naar een tayloristische produktie-organisatie. Er vonden aanpassingen plaats in de marges van een tayloristische arbeidsorganisatie (bijvoorbeeld door de invoering op kleine schaal van een zekere graad aan polyvalentie, van gedeeltelijk zelfstandig werkende units), terwijl elders radicaal met de tayloristische organisatie-beginselen gebroken werd. Hiërarchische lijnen werden ingekort, het aantal voorschriften voor de uitvoering van het werk werd teruggeschroefd, en er vonden ingrijpende wijzigingen plaats in de werkwijze van teams. Deze verschillende ontwikkelingen hingen enerzijds samen met de uiteenlopende bedrijfstakken waartoe de ondernemingen behoren, de positie van de desbetreffende ondernemingen op de produktmarkten, de omvang van de bedrijven en de verschillende snelheden waarmee veranderingsprocessen zich voltrekken (bijvoorbeeld in landen als Denemarken en Portugal). Ze hadden anderzijds ook te maken met de maatschappelijke kenmerken van de opleidingsystemen, de arbeidsmarkten en de classificatiesystemen. Zien we even af van al deze factoren, dan kunnen we niettemin een vijftal belangrijke trends signaleren die, al naar gelang hun intensiteit en combinaties, bepalend zijn voor de verschuivingen op het gebied van de kwalificaties.

□ Een van de belangrijkste elementen in de trend naar “produktieve flexibiliteit” is dat fluctuaties in de produktiehoeveelheden en produktsoorten (vermindering van het aantal series; verdere ontwikkeling van de produkten, dagelijkse bijstellingen) in real-time moeten worden opgevangen. Om dit doel te verwezenlijken, worden verschillende vormen van polyvalentie ingevoerd. Door de invoering van polyvalentie kan namelijk de taaksamenstelling veranderd worden en kunnen mensen op verschillende plaat-

sen in het productieproces worden ingezet. Uit onze studies blijkt dat eenvoudige veranderingen in de taaksamenstelling (bundeling van voorheen gescheiden taken) voorkomen naast heel complexe veranderingen, waarbij werknemers binnen een groep aanverwante functies rouleren (roulatie van de ene metaalverwerkende machine naar de andere; overstap van de controlekamer naar de installaties in de procesindustrie; zorg voor uiteenlopende groepen produkten). Daar waar de meest complexe veranderingen zijn doorgevoerd, wordt véél bredere technische kennis en vakkennis verlangd. Deze bredere kennis houdt echter niet in dat werknemers hun eigenlijke beroep niet meer onder de knie hoeven te hebben. Het tegendeel is het geval.

□ Een tweede element in het openbreken van organisatiestructuren is dat de scheidingen tussen functies worden opgeheven. Zo wordt de kwaliteitszorg of kwaliteitscontrole geïntegreerd in het productieproces en worden de commerciële activiteiten en de technische bewerking van dossiers in de banksector aan elkaar gekoppeld. In dit geval spreken we van poly-functies om te onderstrepen dat er óók kennis en know-how nodig is van werkzaamheden en specialismen die verwant zijn aan het eigenlijke beroep van iemand of in een andere categorie vallen (bijvoorbeeld de koppeling van technische bankkennis met commerciële bankkennis).

□ Een derde serie ontwikkelingen heeft te maken met de toenemende betekenis van het vermogen om te “sturen”, hetgeen enerzijds te maken heeft met het verdwijnen van de voorschriften voor de uitvoering van het werk en anderzijds met de toenemende invloed van markteisen op de produktie. Er is vraag naar mensen die zelf kunnen bepalen wat voor werkzaamheden er moeten worden verricht en in welke volgorde dit dient te gebeuren, hun tijd kunnen indelen en daarnaast complexe informatie kunnen analyseren en interpreteren en daarbij economisch kunnen handelen.

□ Een vierde serie ontwikkelingen heeft te maken met kwaliteitsvraagstukken, in die zin dat kennis nodig is over kwaliteitscontroles en mensen in staat moeten zijn om de nodige bijstellingen ten uit-

<sup>3</sup> In dit artikel worden alleen een aantal algemene conclusies van het onderzoek weergegeven. Lezers die meer informatie willen, worden verwezen naar de rapporten van de nationale onderzoeksteams en het samenvattende rapport. De auteur van het artikel hecht eraan een woord van dank uit te spreken in de richting van de nationale onderzoeksteams en J. Delcourt, een van de auteurs van het samenvattende rapport, dat als grondslag voor dit artikel diende.

<sup>4</sup> Er zijn vooral in de produktiesector en met name in grote bedrijven 47 case-study's uitgevoerd (met uitzondering van 9 case-study's bij banken en een handelsonderneming).



voer te brengen (opnieuw afstellen van machines, bijwerken van onderdelen, enz.).

□ De laatste categorie ontwikkelingen heeft te maken met de complexe coördinatie tussen de verschillende units tegen de achtergrond van just-in-time strategieën. De mobilisatie en ontwikkeling van communicatieve vaardigheden komt in dit verband een belangrijke plaats toe. Mensen moeten de taal beheersen die op de werkvloer en in het bedrijf gangbaar is.

### Het te verhandelen produkt komt in het middelpunt te staan

Als we alle verschuivingen in de vereiste kennis en know-how weer bij elkaar voegen, dan kunnen we zeggen dat de verhouding tot het produkt (d.w.z. het produkt van een productiebedrijf of de dienst die wordt verleend door een dienstverlenend bedrijf), in al zijn verschillende dimensies het bindende element is.

We hebben het dan in de eerste plaats over het produkt als "technisch" voorwerp dat qua toegepaste produktietechnologieën en qua ingebouwde techniek min of meer snel een aantal ontwikkelingen ondergaat. Te denken valt in dit verband bijvoorbeeld aan de opname van micro-elektronische componenten in mechanische produkten, de invoering op grote schaal van geautomatiseerde opmaak in de grafische sector, en de diversificatie en verdere ontwikkeling van financiële produkten en verzekeringsprodukten in het bankwezen.

In de tweede plaats doelen we op de sociale dimensie van het produkt, dat de spil vormt voor verschuivingen in de werkverdeling en samenwerkingsvormen. Zo worden er aan de hand van bepaalde produktiefasen zelfstandig werkende teams gevormd, worden de grenzen tussen ontwerp, productie en onderhoud opgeheven, en wordt er een ononderbroken lijn tot stand gebracht tussen leveranciers en opdrachtgevers. Hierdoor komen vraagstukken in verband met de kwaliteit, just-in-time beginselen en andere concurrentiefactoren dan alleen de kosten op de voorgrond te staan, ligt de manier waarop moet worden samengewerkt niet meer zo vast, hoeft de arbeids-

verdeling niet langer te stoelen op elementaire taken, en worden de hiervoor aangestipte dimensies van kwalificaties steeds belangrijker.

En dan is er tot slot nog de dimensie van het produkt als handelswaar. Naast de te beheersen technische en sociale aspecten van het produkt gaat het hierbij om elementen die vooral verband houden met de markt, zoals kwaliteit en just-in-time beginselen, optimalisatie van produktiekosten, en soms nauwere contacten met de klant. Een deel van de kwalificaties verschuift hierdoor in de richting van zaken als bedrijfseconomie, markt en concurrenten, analyse en optimalisatie van produktieparameters met inbegrip van de kosten, enz.

### Erkenningsprocessen en hun verschillen

Wanneer men echter denkt dat de ontwikkelingen op het gebied van de kwalificaties eenduidig het gevolg zijn van de vraag naar totaal nieuwe kennis, dan vergist men zich. Technologische vernieuwingen blijken niet het belangrijkste element te zijn in dat wat men het "brutto"-kennistekort bij werknemers zou kunnen noemen. Uit het bekende klassieke onderscheid tussen het werk dat daadwerkelijk gedaan wordt en het werk volgens de voorschriften blijkt bijvoorbeeld dat arbeidsorganisaties bepaalde kennis niet erkennen, terwijl de werknemers er dagelijks wel stilzwijgend gebruik van maken. Voorts is bekend dat er in tal van landen geen systematische overeenstemming bestaat tussen de functie-classificatie en de kwalificatie van het individu en dat dit er vaak toe leidt dat een deel van die kwalificatie niet erkend wordt.

Wanneer we de vraag naar "nieuwe" kennis nader onder de loep nemen, kunnen we onderstaande typologie opstellen:

□ Een deel van de kennis waarnaar vandaag de dag expliciet vraag is vloeit voort uit dat wat we een **intern erkenningsproces**<sup>5</sup> zouden kunnen noemen. Het gaat hierbij om kennis waarover de werknemers reeds beschikten, maar waarvoor in de oude arbeidsorganisatie geen plaats was, terwijl er nu expliciet om gevraagd wordt. Voorbeelden hiervan zijn de know-

***"Als we alle verschuivingen in de vereiste kennis en know-how weer bij elkaar voegen, dan kunnen we zeggen dat de verhouding tot het produkt ... in al zijn verschillende dimensies het bindende element is."***

***"Wanneer men echter denkt dat de ontwikkelingen op het gebied van de kwalificaties eenduidig het gevolg zijn van de vraag naar totaal nieuwe kennis, dan vergist men zich."***

<sup>5</sup> Onder "erkeningsproces" verstaan we dat arbeidsorganisaties openlijk te kennen geven dat ze behoefte hebben aan bepaalde kwalificatie-componenten. Dit erkenningsproces staat los van de honorering in termen van salaris of de certificering van kwalificaties.



***“In arbeidsorganisaties die ingrijpende veranderingsprocessen hebben ondergaan vertoont het opleidingspeil van de werknemers in het algemeen een stijgende lijn. Individuele en collectieve kwalificaties zijn een centraal punt aan het worden bij de opbouw en flexibilisering van organisaties.”***

how die nodig is om machines af te kunnen stellen en bepaalde kennis over het werk met numeriek bestuurd machines die werknemers vroeger niet in de praktijk mochten brengen, terwijl dat vandaag de dag juist van hen verlangd wordt.

□ Een ander deel van de kennis houdt verband met dat wat we een **extern erkenningsproces** zouden kunnen noemen. Het gaat hierbij om kennis en know-how waarvoor men vroeger bij de uitoefening van het werk geen oog had, terwijl ze vandaag de dag deel uitmaken van de vereiste kwalificaties. De meest duidelijke voorbeelden op dit vlak zijn zaken als taalbeheersing en communicatieve vaardigheden in woord en geschrift. Taalbeheersing en communicatieve vaardigheden werden vroeger bij bepaalde groepen werknemers niet van belang geacht, hoewel deze werknemers er buiten het bedrijf, d.w.z. in het gezin en de maatschappij, wel degelijk gebruik van maakten. Onder invloed van de nieuwe vormen van arbeidsorganisatie wordt echter nu veel meer dan vroeger om goede taalbeheersing en goede communicatieve vaardigheden gevraagd. Bedrijven nemen deze twee zaken mee als ze moeten beoordelen of de vereiste kennis aanwezig is en nemen soms zelfs scholingsmaatregelen om deze vaardigheden op peil te houden en verder tot ontwikkeling te brengen. (opfriscursussen, enz.).

□ In de derde plaats is er soms sprake van een verbreding (door toevoegingen) van het pakket vakkennis waarop vroeger een beroep werd gedaan. We geven een aantal voorbeelden. In een van de bestudeerde bedrijven oefenen productie-medewerkers niet alleen meerdere functies uit, maar wordt ook van hen verwacht dat ze de productieprocessen helpen verbeteren. Ze dienen dan ook niet alleen over allerlei werktuigkundige kennis te beschikken, maar moeten ook thuis zijn in de elektronica en hydraulica. In een ander bedrijf wordt in verband met de opheffing van de scheidslijnen tussen functies verwacht dat de medewerkers niet alleen de oorzaken van storingen helpen vinden, maar óók zelf en in eigen verantwoordelijkheid kwaliteitscontroles verrichten. In deze gevallen vindt er dus een uitbreiding plaats met kennis en know-how uit beroepen die met het beroep van de werknemer verwant zijn.

Deze uitbreiding van het kennispakket komt echter niet neer op een eenvoudige optelsom. Worden allerlei basistaken simpelweg bij elkaar gevoegd, dan ontstaat bij sommige werknemers namelijk de indruk dat ze hun oorspronkelijke vakken-kennis kwijtraken en een “manusje-van-alles” worden. De beperkingen van een polyvalentie-model dat mensen uiteindelijk hun kwalificatie ontnemen worden dan duidelijk. Wordt de verbreding van de taken echter opgevat als een werkelijk leerproces, dan ontstaat er zowel bij het individu als bij de groep nieuwe kennis. In een van de bestudeerde bedrijven, bijvoorbeeld, werden de grenzen tussen ontwerp en productie afgebroken en werd gestreefd naar dat wat men tegenwoordig “simultaneous engineering” noemt. De medewerkers verwierven collectief meer inzicht in alle fasen van het arbeidsproces en kregen daardoor meer greep op produktvernieuwingen en konden daaraan ook zelf een bijdrage leveren.

□ In het vierde geval vormen het bedrijf en de werkplek zèlf de plaats waar werkelijk nieuwe kennis geproduceerd wordt (voor de werknemers, maar eventueel ook voor buiten het bedrijf). Wordt er bijvoorbeeld technologisch gezien een grote stap voorwaarts gezet of vinden er combinaties plaats die de grenzen tussen bestaande kennisgebieden en bestaande beroepen overstijgen, dan is er sprake van schepping van radicaal nieuwe kennis.

Al deze gevallen maken duidelijk dat er zich, zij het in verschillende mate, wel degelijk een ontwikkeling voordoet in de manier waarop kwalificaties tot stand komen en in het beroep dat op kwalificaties gedaan wordt. In arbeidsorganisaties die ingrijpende veranderingsprocessen hebben ondergaan vertoont het opleidingspeil van de werknemers in het algemeen een stijgende lijn. Individuele en collectieve kwalificaties zijn een centraal punt aan het worden bij de opbouw en flexibilisering van organisaties.

## **Organisatie-ontwikkelingen en scholingsontwikkelingen**

Wanneer we het in praktijk gebrachte scholingsbeleid bekijken, dan vallen twee



zaken op. In de eerste plaats wordt er veel nadruk gelegd op de werkplek als scholingsfactor. In de tweede plaats blijken tussen verborgen scholing en expliciete scholing tal van combinaties mogelijk.

### **De rol van verborgen scholing**

In het kader van dit artikel kunnen we niet alle verschillende manieren waarop verborgen scholing plaatsvindt in kaart brengen, noch volledig recht doen aan de uiteenlopende situaties in de diverse landen en bedrijven. Wij beperken ons hier tot een aantal belangrijke conclusies en laten de verschillen daarbij voor wat ze zijn.

De eerste conclusie is dat er in de bestudeerde ondernemingen steeds meer belang wordt gehecht aan leerprocessen tijdens het werk zelf en dat die leerprocessen steeds vaker geformaliseerd worden en dus uiteindelijk deel gaan uitmaken van dat wat wij expliciete scholing hebben genoemd. Bedrijven staan binnen bepaalde grenzen toe dat er fouten worden gemaakt en bieden mensen de ruimte om te oefenen en zelf van de gemaakte fouten te leren. Medewerkers worden op verschillende manieren begeleid door "mentors", die soms een specifieke scholingstaak hebben en soms ook niet. Werksituaties worden gesimuleerd en daartoe worden speciale ruimtes ingericht, oefengroepen in het leven geroepen of verschillende vormen van computerondersteund onderwijs ingevoerd. Dwars door het bedrijf heen worden ad-hoc groepen samengesteld, waardoor de kennis van de afzonderlijke mensen uit de verschillende fasen van het productieproces en de verschillende teams vrij kan circuleren (hierbij wordt met name een koppeling gelegd tussen de afdelingen ontwerp/productie/verkoop en de afdelingen productie/onderhoud). Er wordt veel belang gehecht aan "mensen waarvan de anderen iets kunnen leren", aan zeer ervaren medewerkers en technici die de produktiemedewerkers de helpende hand kunnen bieden en in hun werk ook een opleidende functie hebben.

De tweede conclusie heeft te maken met het type kennis en know-how dat op deze wijze wordt doorgegeven. Gebleken is dat

mensen hierbij niet alleen know-how verwerven doordat ze ervaring opdoen, maar dat er in verband met het werk ook daadwerkelijk theoretische inzichten gevormd en doorgegeven worden. G. Vergnaud heeft het in dit verband over "stellingen en concepten uit handelingen"<sup>6</sup>. Daarnaast is het niet uitgesloten dat mensen door verborgen scholing ook algemene, abstractere kennis verwerven in de klassieke betekenis van het woord. Terwijl er namelijk enerzijds steeds meer kennis wordt opgedaan die gebonden is aan het product en dus bedrijfspecifiek is, wordt er tegelijkertijd door de "concepten uit handelingen" en de al eerder besproken toevoegingen - en ondanks de grote problemen op het punt van waardering en certificering - steeds meer transversale kennis verworven.

De derde conclusie is dat kennis uit verborgen scholing er vooral in landen met een "schools" model toe leidt dat de bestaande kloof tussen verborgen scholing en expliciete scholing verdwijnt en er meer een onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende soorten kennis dan tussen de verschillende manieren waarop kennis wordt overgedragen.

### **Ontwikkelingen in scholing laten grote verschillen zien**

Als we de mate waarin de bestudeerde bedrijven gebruik maken van expliciete scholing enerzijds en de verschillende vormen van verborgen scholing anderzijds als een van de elementen beschouwen waaraan we de invloed van het werk op kwalificaties kunnen aflezen, dan kunnen we het volgende schema opstellen:

Cijfer 1 staat voor scholing op de werkplek door "meesters" of "gezellen". Dit traditionele scholingsmodel, dat losstaat van expliciete scholing, is nog steeds kenmerkend voor een aantal ambachtelijke bedrijven, die volgens onze "micro"-onderzoeken echter aan het verdwijnen zijn.

Cijfer 2 is tekenend voor de meest extreme vormen van een tayloristische arbeidsorganisatie. Mensen worden niet op de werkplek geschoold, maar alleen snel ingewerkt. Alleen het stafpersoneel krijgt een formele opleiding. Dit model is nog steeds te vinden in een aantal bedrij-

***"... dat er in de bestudeerde ondernemingen steeds meer belang wordt gehecht aan leerprocessen tijdens het werk zelf"***

***"Gebleken is dat mensen hierbij niet alleen know-how verwerven doordat ze ervaring opdoen, maar dat er in verband met het werk ook daadwerkelijk theoretische inzichten gevormd en doorgegeven worden."***

<sup>6</sup> Zie met name G. Vergnaud "Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés." in *Éducation Permanente*, nr. 111, 1992 blz. 19-22.



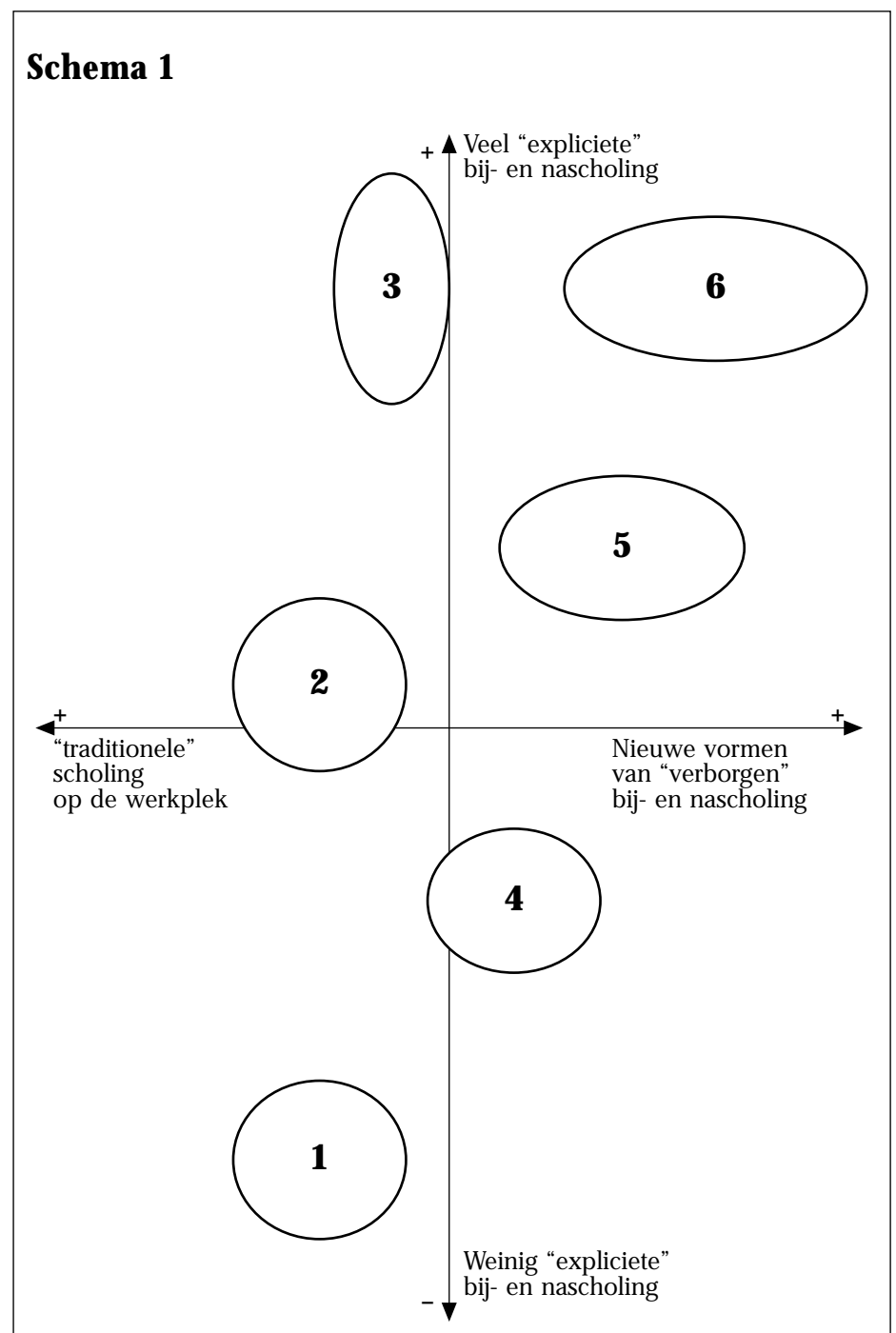


ven uit onze "micro"-onderzoeken. Het wordt vooral in Zuideuropese landen momenteel zelfs ingevoerd door bedrijven die langs tayloristische weg op industriële methoden overstappen.

Cijfer 3 staat voor ontwikkelingen die zich bijvoorbeeld in de jaren tachtig in Frankrijk hebben voorgedaan, en ook in een aantal Spaanse, Italiaanse en Portugese bedrijven. Technologische ontwikkelingen, organisatorische eisen in verband

met de afnemende serieproductie en kwaliteitseisen stuiten af op het lage kwalificatieniveau van de productie-medewerkers. Er worden vrij omvangrijke bij- en nascholingsprogramma's ontwikkeld om mensen betere basiskwalificaties te verschaffen, technologisch gezien op peil te brengen en op andere posities in het bedrijf te zetten. Doordat de ontwikkelingen in de arbeidsorganisatie van bovenaf vanuit een socio-technische benadering<sup>7</sup> opgelegd worden, kan er ech-

### Schema 1



<sup>7</sup> Een benadering waarin werk en kwalificaties geacht worden zich aan te passen aan technisch-organisatorische keuzes, waarin stellig rekening wordt gehouden met werk en kwalificaties maar méér als variabelen achteraf.



ter niet gesproken worden van een radicale ommezwaai waardoor in de organisatie mogelijkheden ontstaan voor zelfstandige leerprocessen.

De cijfers 4, 5 en 6 zijn tekenend voor nieuwe organisaties waarin verschillende verborgen vormen van nieuwe leerprocessen een belangrijke rol spelen. Tijdens het werk wordt nieuwe kennis en know-how verworven en wordt niet alleen geleerd hoe men iets moet doen. Er wordt kennis opgedaan die niet tot routinematig handelen, maar tot innovatie leidt. In dit soort leerprocessen komt het verdwijnen van de scheidslijnen tussen beroepen en rangen tot uiting. Ze dragen er toe bij dat er nieuwe normen en regels ontstaan die de nieuwe organisatie schragen. Tussen 4, 5 en 6 bestaan echter verschillen wat betreft de omvang van de verborgen scholing én de aansluiting van de verborgen scholing op expliciete vormen van scholing.

Bij 4 is de expliciete bij- en nascholing weinig ontwikkeld. Dit heeft te maken met het landelijke bij- en nascholingsstelsel (zwakte van de opleidingsvoorzieningen of een initieel opleidingsmodel waarin het leerlingwezen een vooraanstaande plaats inneemt) en met de kosten.

Bij 5 en 6 wordt er een sterk beroep gedaan op verborgen vormen én expliciete vormen van bij- en nascholing. Het bedrijf wordt in zijn geheel betrokken bij het organisatorische veranderingsproces en ontwikkelt zich daardoor tot een leerplaats. Terwijl bij 5 de verschillende vormen van scholing door elkaar heen worden gebruikt (de ene vorm van scholing voor de ene categorie medewerkers, de andere voor een andere categorie; de ene vorm van scholing sluit niet aan op de andere), wordt bij 6 een integraal scholingsplan<sup>8</sup> ontwikkeld waarin verborgen scholing en expliciete scholing op elkaar afgestemd zijn.

De meeste bedrijven uit onze "micro"-onderzoeken hebben gaandeweg min of meer een ontwikkeling doorgemaakt in de richting van 4, 5 of 6, maar slechts een klein aantal kan in de laatste categorie ondergebracht worden. Twee scenario's zijn hier dan mogelijk. Het eerste scenario gaat ervan uit dat de nieuwe produktievormen en de daaruit voort-

vloeiende stijgende vraag naar verschillende kwalificatie-componenten door de "universele" druk van de markt een model is dat overal ingang zal vinden. De geconstateerde verschillen houden in dit scenario verband met de markteisen die al naar gelang het stadium dat men bereikt heeft krachtig of minder krachtig doorwerken. Volgens het tweede scenario hebben we in een deel van de bedrijven wel te maken met nieuwe uitgangspunten, maar niet met uitgangspunten die overal ingang zullen vinden. Dit scenario gaat ervan uit dat de competentiebenadering alleen van belang is voor een deel van de bedrijven en werknemers (een klein deel?) en er al naar gelang het soort bedrijf en de categorie werknemers nieuwe scheidslijnen aan het ontstaan zijn. Gezien het aantal bedrijven dat bestudeerd is en de omstandigheden waarin het onderzoek moest plaatsvinden kunnen we moeilijk zeggen welk scenario juist is. Er zijn echter tal van zaken die vóór het tweede scenario spreken en de conclusies van de meeste landenrapporten liggen dan ook op die lijn. In de meeste landenrapporten wordt namelijk onderstreept dat men voorwaarden - en vooral institutionele voorwaarden - zal moeten scheppen voor de ontwikkeling van "lerende organisaties"

## Enkele gevolgen voor het beleid

Het samenvattende rapport van het CEDEFOP-onderzoek werpt een groot aantal issues op die te maken hebben met de dynamiek van de leerprocessen, de ontwikkeling van het overheidsbeleid, de veranderende samenstelling van de arbeidsmarkten (mobiliteit; marginalisatie-risico voor bepaalde groepen), de plaats van de verschillende hoofdrolspelers in het overleg binnen bedrijven en op landelijk niveau, en de groei van het aantal bedrijfsopleidingen en de daaraan verbonden problemen met de certificering en waardering van kwalificaties. Wij beperken ons hier tot twee vraagstukken, namelijk het vraagstuk van de "interne" voorwaarden die nodig zijn om dynamische leerprocessen in de onderneming op gang te brengen en het vraagstuk van de verbanden tussen die dynamische leerprocessen en het opleidingsbeleid van de zijde van de overheid.

***Wanneer kunnen we van een "lerende organisatie" spreken?***

<sup>8</sup> In dit geval komen de scheidslijnen tussen verborgen scholing en expliciete scholing het meest zichtbaar op losse schroeven te staan.



### **De ontwikkeling van scholing in bedrijven: beperkingen van "lerende organisaties"**

Wanneer verborgen vormen van scholing worden ontwikkeld en op doeltreffende wijze met expliciete scholing worden gecombineerd, blijken een aantal voorwaarden nodig te zijn om werkelijk van een "lerende organisatie" te kunnen spreken, die de kwalificaties van de werknemers permanent verder ontwikkelt en dynamische processen op gang brengt waarin zelfstandig wordt geleerd en zelfstandig veranderingen worden doorgevoerd.

De eerste voorwaarde heeft te maken met de verhouding tussen de leerprocessen en de produktieve tijd en de tijdcontroles. Wanneer er ruimte wordt geboden voor scholing (voor verborgen scholing en in mindere mate voor expliciete scholing), dan zal daar in de tijdcontroles ook rekening mee moeten worden gehouden. In een aantal bedrijven gebeurt dit ook ("improductieve" tijden worden in de arbeidsorganisatie geaccepteerd), maar in de meeste bedrijven worden de tijden toch nog steeds rechtstreeks gecontroleerd. Dit kan zowel een hindernis zijn voor geformaliseerde opleidingen (die het bedrijf dan buiten de werktijden laat geven) als voor de ontwikkeling van verborgen vormen van nieuwe scholing.

De tweede factor heeft te maken met de mate waarin de taken van de afzonderlijke medewerkers en teams zijn vastgelegd en met de mate aan autonomie die aan hen wordt toegekend. Wanneer een bedrijf zijn mensen de mogelijkheid biedt om tijdens het werk van eigen fouten te leren en naar nieuwe technische en organisatorische oplossingen te zoeken, dan zal het de stringente taakomschrijvingen los moeten laten. Het zal mensen zelf moeten laten bepalen hoe ze tot de prestatie komen waartoe ze verplicht zijn. Daarnaast zal men moeten "accepteren dat er allerlei dingen gebeuren"<sup>9</sup> en dat een storing niet betekent dat de normen niet worden gehaald en er dus "straffen" moeten worden uitgedeeld, maar dat mensen dan juist de mogelijkheid hebben om te leren en gezamenlijk tot een oplossing te komen.

De derde factor heeft te maken met samenwerking en spanningen die kunnen

voortvloeien uit de spreiding van kennis. Het is bekend dat beroepsgroepen hun identiteit voor een groot deel ontleen aan de mate waarin ze macht uitoefenen op kennis die bepalend is voor hun positie in de maatschappij. In een aantal van de door ons bestudeerde bedrijven zien we dan ook dat ploegbazen hun evenwicht verliezen, met pensioen gaan of alles proberen af te remmen, als ze merken dat betere kwalificaties en meer handelingsvrijheid van de produktiemedewerkers bedreigend zijn voor hun positie. In een Deens bedrijf hebben we daarentegen kunnen constateren dat het door een complex onderhandelingsproces tussen geschoolden en ongeschoolden (die vertegenwoordigd werden door verschillende vakbonden) eenvoudiger werd om tussen beide groepen kennis uit te wisselen. In de processen waarbij kennis gespreid wordt komt het tot spanningen tussen de verschillende groepen, die door de nieuwe organisatievorm in opschudding zijn gebracht. Deze spanningen kunnen ertoe leiden dat mensen op verschillende manieren proberen om kennis voor zichzelf te houden, hetgeen hinderlijk is voor de totstandbrenging van een organisatievorm die kennis juist van privé-personen wil losmaken. Aan de andere kant hebben we ook in een aantal organisaties kunnen vaststellen dat een te plat model waaruit alle hiërarchische spanning verdwenen is of een streven naar homogeniteit onder de produktiemedewerkers (in termen van aanwerving of scholingsmethoden) kunnen uitmonden in een "te vlak encefalogram", dat de dynamiek mist die ontstaat door heterogeniteit in groepen of door spanningen tussen groepen.

De laatste factor heeft te maken met de plaats van de leerprocessen in de tijd. Het probleem is namelijk dat de scholingsdynamiek afgestemd moet worden op de organisatie-dynamiek. Dit probleem doet zich trouwens ook voor bij de "pedagogische" modellen die in de samenleving en het bedrijfsleven in zwang zijn. We zouden vereenvoudigd een bottom-up benadering, waarbij leerprocessen ruimschoots vóór organisatorische veranderingen plaatsvinden (met het risico dat de opgedane kennis weer verloren gaat omdat men er niet direct gebruik van kan maken en er twijfels ontstaan over het nut van scholing die losstaat van almaar niet komende veranderingen) kunnen stellen

<sup>9</sup> Zie o.a. Ph. Marifian "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante" in *Éducation Permanente*, nr. 112, 1993, blz. 15-22.



tegenover een top-down benadering, waarin scholing wordt afgeleid van organisatorische veranderingen en als "ambulance" fungeert voor alle "ongevallen" die zich daarbij voordoen. Tussen deze twee uitersten in zijn allerlei gunstige of niet zo gunstige formules mogelijk. Achter deze problematiek gaan in feite twee vragen schuil. De eerste vraag is hoe dynamische leerprocessen en dynamische veranderingsprocessen aan elkaar gekoppeld moeten worden om tot positieve produktieve flexibiliteit te komen. De tweede vraag is hoe scholing in die koppeling moet worden ingebouwd om te bereiken dat het de grondslag wordt waarop de nieuwe organisatie en de daarbij horende regelingen kunnen worden opgebouwd.

### **De verbanden met het overheidsbeleid ten aanzien van initiële opleidingen en bij- en nascholing**

Een tweede categorie voorwaarden (en variabelen) die van invloed zijn op de competentiebenadering houdt verband met de algemene structuur van de opleidingssystemen.

Het is van belang er hier op te wijzen dat de ontwikkeling van "nieuwe" dynamische leerprocessen staat of valt met het peil van de basiskennis waarover werknemers beschikken. Maatregelen om mensen op het gewenste niveau te brengen, die vaak zwaarwegend zijn en veel kosten, kunnen natuurlijk succes hebben. In een aantal van de door ons bestudeerde gevallen hebben we gezien dat ondernemingen door dynamische leerprocessen voor minder geschoold personeel kunnen voorkomen dat mensen aan de kant komen te staan, en "sokkels" tot stand kun-

nen brengen waarop competenties ontwikkeld kunnen worden. Maar het bij-scholen van mensen is natuurlijk eenvoudiger als het initiële opleidingssysteem van goede kwaliteit is, aangezien goede basiskennis positief uitwerkt op het vermogen om al werkend te leren en gebruik te maken van expliciete bij- en nascholing.

De structuur van het initiële opleidingssysteem is aan de andere kant niet neutraal. De plaats die wordt toegekend aan beroepsopleidingen, de maatschappelijk bepaalde indeling van kennis (in de vorm van schoolvakken of niet; gerelateerd aan beroepen, enz.), en het verband tussen het opleidingssysteem en de hiërarchie in het bedrijfsleven zijn elementen die van invloed zijn op de te creëren ruimte voor scholing en de daarmee gepaard gaande dynamische veranderingsprocessen.

Daarnaast speelt stellig ook het overheidsbeleid op het gebied van de bij- en nascholing een rol. Uit de door ons bestudeerde gevallen blijkt dat structurende maatregelen van de overheid, die het bedrijfsleven ofwel rechtstreeks ten goede komen ofwel gestalte krijgen via het opleidingsapparaat, noodzakelijk (maar niet voldoende) zijn voor een competentiebenadering. Dit is des te meer van belang nu de netwerken tussen ondernemingen en de plaatselijke context (netwerken tussen ondernemingen die opdrachten verstrekken en leveranciers, netwerken tussen ondernemingen en opleidingsapparaat) aan het veranderen zijn. De kwaliteit van deze netwerken en de plaats die aan kwalificatie- en scholingsvraagstukken wordt gegeven zijn tegen deze achtergrond variabelen van eminent belang.

***"Het is van belang er hier op te wijzen dat de ontwikkeling van 'nieuwe' dynamische leerprocessen staat of valt met het peil van de basiskennis waarover werknemers beschikken."***

***"... blijkt dat structurende maatregelen van de overheid ... noodzakelijk (maar niet voldoende) zijn voor een competentiebenadering."***



**Eugenia  
Kazamaki  
Ottersten**

Onderzoekmede-  
werkster aan het  
Instituut van het  
bedrijfsleven voor  
economisch en sociaal  
onderzoek te Stockholm.



# Trends in personeelswerving bij Zweedse bedrijven

**De industrielanden hebben behoefte aan een verbeterd economisch beleid, dat gebaseerd is op de ontwikkeling van vaardigheden en intensievere scholing. In dit artikel wordt kort uiteengezet hoe men in Zweedse bedrijven te werk gaat bij de werving van personeel. Zweedse werkgevers benadrukken de noodzaak van communicatieve vaardigheden in een omgeving waarin voortdurend organisatorische veranderingen plaatsvinden. Uit gesprekken met mensen uit de productiesector blijkt dat in de toekomst de volgende eisen aan in dienst tredende productiemedewerkers zullen worden gesteld: een middelbare-schoolopleiding (minimaal), een brede algemene vorming en het vermogen problemen op te lossen. Om aan deze eisen te voldoen is meer samenwerking tussen scholen en bedrijven noodzakelijk en moeten scholen zich aanpassen aan de veranderende behoeften van de arbeidsmarkt en van werkgevers.**

*“Door het toegenomen belang van vaardigheden en competentie - en de hogere kosten die ontoereikende vaardigheden en competentie met zich meebrengen - is bij- en nascholing en aanvullende opleiding belangrijker geworden voor bedrijven (met het oog op de concurrentie), voor individuen (om inzetbaar te blijven en kans te maken op loonsverhoging) en voor de maatschappij in zijn geheel (om zeker te stellen dat de nationale economie op internationaal niveau concurrerend blijft en dat iedereen in de maatschappij daarvan de vruchten kan plukken).” (OESO 1993, blz. 8)*

*“Het is van het allergrootste belang dat instellingen voor hoger onderwijs de samenwerking met het bedrijfsleven als een fundamenteel onderdeel van hun taak gaan beschouwen, vooral op het gebied van bij- en nascholing, en dat bedrijven zelf een goed uitgewerkt opleidings- en scholingsbeleid ontwikkelen, en een goed georganiseerde koppeling met instellingen voor hoger onderwijs tot stand brengen waardoor de toegankelijkheid en dialoog bevorderd worden.” (EEG, 1993, blz. iv)*

Het algemene uitgangspunt in het beleid van dit moment is dat de industrielanden een verbeterd economisch beleid nodig hebben, dat is gebaseerd op de ontwikkeling van vaardigheden. De ontwikkeling van vaardigheden en verbeterde interne scholing in bedrijven worden in het algemeen noodzakelijk geacht voor een verhoging van de productiviteit en voor een voorspoedige toekomst. Bijna overal ter wereld maakt het vroegere tayloristische produktiemodel langzaam maar zeker plaats voor de “derde industriële revolutie” met nieuwe, op hoge prestaties gerichte organisatiemodellen. De tayloristische methode (Taylor 1920) was geschikt voor de massaproductie van relatief eenvoudige goederen. De ontwikkelingen van vandaag de dag gaan meer

in de richting van complexe, hoge prestaties leverende en op de klant afgestemde systeem-producten die tegemoetkomen aan hoge eisen ten aanzien van kwaliteit, verscheidenheid en veranderende voorkeuren van de klant.

Hoewel er een grotere behoefte aan opleiding en vaardigheden wordt gesignaleerd, onderstrepen veel recente studies (Bishop 1993, EEG 1993, Heckman 1993, OESO 1993) de afnemende kwaliteit en opleidingsniveaus van de arbeidskrachten en in het bijzonder het gebrek aan geschikte interne scholing. Het beleid en de maatregelen om deze situatie te corrigeren, lopen uiteen in de Europese landen. De huidige discussie is voornamelijk toegespitst op de samenwerking tussen hoger onderwijs en het bedrijfsleven op het gebied van scholing en opleiding. Er is echter ook enige bezorgdheid geuit omtrent de onbevredigende toestand van de beroepsopleidingen in de Europese Gemeenschap begin jaren negentig. Een deel van deze bezorgdheid is echter meer gebaseerd op veronderstellingen dan op feiten. Aangezien een langzame groei en slechte werknemersprestaties worden toegeschreven aan een gebrek aan vaardigheden van de arbeidskrachten, krijgen de opleidingsinstellingen de schuld. Maar de oorzaak kan bijvoorbeeld ook liggen in een slecht georganiseerde arbeidsmarkt (zie Eliasson 1993). De markt moet namelijk een plaats weten te bieden aan individuele vaardigheden en nieuwe kennis. Als dat niet het geval is en de flexibiliteit van de arbeidsmarkt beperkt is, kunnen kennis en vaardigheden verloren gaan. Managers moeten over de juiste vaardigheden beschikken om aan individuele werknemers de juiste banen toe te wijzen en om dergelijke banen te creëren. Voorts is het van belang dat er op alle niveaus scholing wordt gegeven. De diverse landen proberen hun problemen inzake de ontwikkeling van vaardigheden op verschillende manieren op te lossen.



Landen als Duitsland, Zwitserland en Australië maken gebruik van leerlingstelsels voor jongeren, terwijl in Frankrijk bijvoorbeeld alle werkgevers worden aangemoedigd om on-the-job te scholen en Zweden een groot aantal vakscholen heeft (zie Ballot-Taymaz 1993). Het toekomstige arbeidspotentieel moet echter al op school worden voorbereid op voortdurend leren tijdens het werkende leven.

In dit artikel komt de vraag naar voren hoe de school individuele werknemers zodanig kan opleiden dat ze over de juiste basis beschikken voor een verdere ontwikkeling van de vaardigheden op hun werkplek. De kennis die leerlingen van school meenemen naar hun werkplek, beïnvloedt de manier waarop ze functioneren op de arbeidsmarkt en in een baan. Scholen kunnen zich dan ook niet afsluiten van de rest van de wereld, maar moeten zich aanpassen aan de ontwikkelingen op het werk. Het behoort tot de verantwoordelijkheden van de school om leerlingen een minimum aan communicatieve vaardigheden bij te brengen en zo de noodzakelijke basis te leggen voor leren in de praktijk. Volgens managers van bedrijven worden de prestaties op de werkplek op een aantal wijzen beïnvloed door de schoolprestaties.

In dit artikel wordt ingegaan op de werving door Zweedse bedrijven en zullen de onmiddellijke en toekomstige behoeften van deze bedrijven worden geïnventariseerd. Ons onderzoek is gebaseerd op een aantal interviews met Zweedse productiebedrijven, voornamelijk in de constructiesector. De steekproef van ongeveer 50 bedrijven omvat zowel grote als een aantal kleine en middelgrote bedrijven. Het betreft een representatieve steekproef in termen van geografische spreiding en omvat zowel hi-tech als low-tech bedrijven en zowel exporterende als niet-exporterende bedrijven. De interviews zijn gehouden tussen mei en december 1993, en er werd gesproken met de directeur en/of met de personeelschef of het hoofd van de afdeling opleidingen van het bedrijf. De resultaten vertoonden verrassend veel overeenkomst, wat interessant mag heten gezien het heterogene karakter van de steekproef. Zo vertonen met name zowel grote als kleine bedrijven gelijksoortige ontwikkelingstrends en krijgen ze in de toekomst met dezelfde

problemen te maken. Dit artikel is gebaseerd op de ervaringen van de geïnterviewde bedrijven.

## Nieuwe uitdagingen voor bedrijven

Na meer dan honderd jaar van voortdurende groei is de Zweedse industrie sinds het begin van de jaren zeventig op een reeks steeds ernstiger wordende problemen gestuit. De omstandigheden waarin de industriële productie plaatsvindt, zijn zowel in Zweden als in de rest van Europa verslechterd (Andersson e a. 1993). De meeste veranderingen die nodig zijn om de produktiviteit te verhogen en een concurrerende positie te behouden op de internationale markten hebben te maken met de invoering van geavanceerde produktietechnieken, die een geringer aantal, maar wel hoger opgeleide arbeidskrachten vereisen. Veel bedrijven hebben geavanceerde geautomatiseerde produktiemethoden ingevoerd, die vereisen dat produktiemedewerkers ingewikkelde machine-instructies kunnen lezen en begrijpen en dat ze voorbereid zijn op voortdurend bijleren en flexibel reageren op mogelijke wijzigingen in de procedure. In dit verband moet eerder van opgeleide arbeidskrachten dan van geschoolde arbeidskrachten worden gesproken, daar bedrijven er normaliter de voorkeur aan geven om hun medewerkers zelf voor bepaalde werkzaamheden te scholen. Medewerkers die onvoldoende opleiding hebben gehad, bieden echter geen goede basis om in dergelijke scholing te investeren (Eliasson 1993). Deze verandering in de eisen die aan produktiemedewerkers worden gesteld, is duidelijk zichtbaar in de geavanceerde productie-ondernemingen, maar we verwachten dat de veranderende eisen in de komende twee à drie jaar van belang zullen worden voor bijna alle produktiemedewerkers.

Uit onze interviews komen de volgende problemen naar voren:

1) De gemiddelde leeftijd van de Zweedse arbeidskracht is hoog; een *geschoolde* produktiemedewerker is gemiddeld tussen de 45 en 50 jaar oud (kantoorpersoneel is in het algemeen nog wat ouder) en managers maken zich er zor-

***“De markt moet namelijk een plaats weten te bieden aan individuele vaardigheden en nieuwe kennis. Als dat niet het geval is en de flexibiliteit van de arbeidsmarkt beperkt is, kunnen kennis en vaardigheden verloren gaan.”***

***“In dit verband moet eerder van opgeleide arbeidskrachten dan van geschoolde arbeidskrachten worden gesproken, daar bedrijven er normaliter de voorkeur aan geven om hun medewerkers zelf voor bepaalde werkzaamheden te scholen. Medewerkers die onvoldoende opleiding hebben gehad, bieden echter geen goede basis om in dergelijke scholing te investeren ...”***



gen over dat nieuwkomers mogelijk onvoldoende opleiding hebben genoten om op een rendabele manier in de praktijk te leren.

2) De "derde industriële revolutie" vereist nieuwe management- en organisatie-methoden ten aanzien van werk en produktie.

3) Massaproductiemethoden zullen ook in de toekomst toegepast worden bij de grootschalige produktie van eenvoudige produkten, die een significant deel vormt van de Zweedse industriële produktie (Braunerhjelm 1994).

4) Er is echter een ontwikkeling gaande in de richting van meer flexibele, kleinschalige, op de kwaliteit en op de klant gerichte batch-produktie.

5) Dit laatste produktietype vereist nieuwe, stimulerende bedrijfssystemen. Een gevolg daarvan is dat het bedrijf alle individuele werknemers moet behandelen als vakmensen, omdat de meesten van hen betrokken zijn bij de produktieplanning, of bij het instellen of het herprogrammeren van machines. Dit is niet eenvoudig in een werkomgeving die is gebaseerd op de tayloristische gedachte.

Deze uitdagingen vereisen ook een fundamentele cultuuromslag in het bedrijf en organisatorische aanpassingen die de invoering van flexibele, klantgerichte technologieën, kwalitatieve verbeteringen en kortere leveringstijden. Een plattere organisatie met minder managers (veel beslissingen worden overgelaten aan de uitvoerende werknemers), het scheppen van zinvollere werkzaamheden voor iedereen en de nadruk op teamwork. De organisatorische verandering van het werk in de richting van meer team-gerichte taken, stelt echter weer meer eisen aan de individuele werknemer op het gebied van opleiding en vaardigheden, met name voor wat betreft de communicatieve vaardigheden. Een andere verandering is dat er in de toekomst weinig banen zullen zijn die mensen hun leven lang houden. Integendeel, flexibiliteit zal beloond worden en het beurtelings uitvoeren van verschillende taken zal veel meer voorkomen dan voorheen. Dit zal leiden tot minder gedetailleerd uitgewerkte functiebeschrijvingen en elkaar overlappende

taken van werknemers. Ook zullen de duidelijke scheidslijnen tussen banen in de produktiesfeer en kantoorbanen geleidelijk aan verdwijnen. Groepsgericht gedrag, flexibiliteit, het vermogen op collega's te letten en om beginnende werknemers te instrueren zijn enkele kenmerken van de nieuwe organisatie in fabrieken, die naar verwachting de efficiëntie zullen doen toenemen. Dit betekent ook dat produktiemedewerkers meer verantwoordelijkheden zullen krijgen. Zowel het team als de individuele produktiemedewerker zal verantwoordelijk zijn voor zijn aandeel in de produktie. Teamwork wordt ook gekoppeld aan een bredere informatiestructuur, zoals in Japanse bedrijven het geval is. In Japanse bedrijven is informatieverwerking op hoog niveau zelden voorbehouden aan managers, maar geïntegreerd in de lokale informatieverwerking door de produktiemedewerkers op de werkvloer. Ondanks dit algemene concept van teamwork zullen produktiemedewerkers handelen op grond van hun eigenbelang, omdat de lonen gekoppeld zijn aan individuele prestaties. Veel bedrijven werken aan de ontwikkeling van nieuwe, op resultaat en kwaliteit gerichte salarissystemen, waarin een groot aantal individuele verschillen mogelijk zal zijn.

Medewerkers hebben vaardigheden nodig waardoor ze kunnen omgaan met organisatorische veranderingen in een bedrijf. Verder geldt: *"Het is de aard van de vaardigheden van de medewerker die voor een hoge doelmatigheid op de werkvloer zorgt, en wat op het eerste gezicht teamwork lijkt, is in feite het resultaat van deze vaardigheden."* (Koike 1991, blz.1). Organisatorische veranderingen zetten zowel managers en werkgevers als werknemers onder druk, omdat ze ondersteunende aanpassingen vergen in de houding van medewerkers en in de werkpriktijk in het bedrijf, aanpassingen die op hun beurt ondersteuning van het onderwijs vragen. Uit de interviews komt naar voren dat de grootste druk tot verandering normaal gesproken te maken heeft met de bedrijfscultuur, met name met waarden, houdingen en de manier waarop mensen met elkaar omgaan. Volgens de bedrijven moet de strenge Zweedse arbeidswetgeving ook worden aangepast aan dergelijke organisatorische veranderingen.



## Functie-eisen en praktijk

Functie-eisen zullen in de toekomst worden verhoogd. Nu al stellen Zweedse werkgevers zeer hoge eisen. Het is vrijwel onmogelijk om een baan in een fabriek te krijgen zonder middelbare schooldiploma, en gezien het hoge werkloosheidscijfer is de concurrentie op de arbeidsmarkt zeer groot voor bijna elk type baan. Geschoolde produktie-medewerkers dienen normaal gesproken over een diploma van het middelbaar onderwijs, en bij voorkeur over een middelbaar diploma in technische vakken te beschikken. Het argument is dat een dergelijke algemene opleiding nodig is als basis voor een voortdurende vergroting van de competentie in de praktijk. Dergelijke strenge eisen kunnen te maken hebben met de recessie, maar ook met institutionele factoren. Bovendien heeft de strenge arbeidswetgeving ervoor gezorgd dat werkgevers door de jaren heen zeer voorzichtig zijn geworden in het selecteren van sollicitanten, omdat ze geen "minkukels" willen aannemen.

Bij de werving van personeel worden in feite op alle niveaus steeds hogere eisen gesteld aan vaardigheden en opleiding. *Allereerst* is er behoefte aan algemene communicatieve vaardigheden in het Zweeds en andere talen en aan wiskunde. Vooral kennis van vreemde talen wordt steeds belangrijker, omdat de meeste technische handleidingen zijn geschreven in een vreemde taal (meestal Engels, maar ook Duits en Frans). *Ten tweede* zijn onderwerpen als computers, elektronica, besturingstheorieën en mechanica van bijzonder belang voor de ontwikkeling van vaardigheden en het probleemoplossend vermogen van produktie-medewerkers op de werkvloer, vooral in kleine bedrijven die niet over interne onderhoudsspecialisten beschikken. Daarnaast is er, als gevolg van de nieuwe organisatievormen, waarbij in teams wordt gewerkt, veel vraag naar mensen met bepaalde eigenschappen. Behalve naar een goed arbeidsethos is er veel vraag naar goede sociale vaardigheden of het vermogen in een team te werken. Persoonlijke eigenschappen die door werkgevers zeer hoog worden gewaardeerd zijn: onafhankelijkheid, creativiteit, flexibiliteit, het vermogen in een team te werken en problemen op te lossen, communicatieve

en sociale vaardigheden. Ten slotte zouden kleine bedrijven het ook op prijs stellen als werknemers enigszins over ondernemerskwaliteiten beschikten.

Cijfers en diploma's spelen een rol bij het in dienst nemen van jonge werknemers. Bedrijven kijken echter eerder naar het cijfer voor communicatieve vakken dan naar het cijfer van een bepaald kennisvak. Ze beschouwen de cijfers als een middel voor de selectie van algemene kwaliteit, maar sommige bedrijven zien goede cijfers ook als een teken van potentiële mogelijkheden. Op een arbeidsmarkt met een hoog werkloosheidscijfer bieden hoge schoolcijfers meer kans op een baan. Bij een sollicitatie is het echter van belang om, naast de juiste opleiding, over "ervaring, persoonlijkheid en referenties" te beschikken. En daarbij tellen vooral in de praktijk "bewezen" kwaliteiten en prestaties. Referenties zijn vooral belangrijk voor kantoorpersoneel, hoewel de meeste grote bedrijven het onderscheid tussen produktie-medewerkers en kantoorpersoneel willen opheffen.

De bedrijven zijn van mening dat er verschillende manieren zijn waarop scholen en bedrijven tot elkaar kunnen komen en kunnen samenwerken. Produktieve relaties met instellingen voor hoger onderwijs leveren reeds een grote bijdrage aan het concurrentievermogen en de zakelijke prestaties van veel grotere bedrijven. Maar ook de kleine bedrijven hebben behoefte aan een dergelijke samenwerking. Het probleem is alleen dat de kleine bedrijven en de instellingen voor hoger onderwijs geen gemeenschappelijke basis hebben kunnen vinden die tot beider voordeel strekt. Bovendien wordt hun communicatie bemoeilijkt door een groot aantal misverstanden.

Werkgevers van kleine, middelgrote en grote bedrijven hebben ook voldoende reden om goede betrekkingen met scholen te onderhouden, want zij weten welke eisen zij stellen aan hun personeel en kunnen dus de scholen vertellen welke vaardigheden zij zouden moeten onderwijzen. Recent onderzoek heeft uitgewezen dat een goede basisopleiding in het onderwijs van groot belang is (Psacharopoulos 1991, Eliasson & Kazamaki Ottersten 1994). *"Zorg er eerst voor dat het land een solide stelsel voor basisoplei-*

***"Het is vrijwel onmogelijk om een baan in een fabriek te krijgen zonder middelbaar schooldiploma ...***

***Geschoolde produktie-medewerkers dienen normaal gesproken over een diploma van het middelbaar onderwijs, en bij voorkeur over een middelbaar diploma in technische vakken te beschikken."***

***"... de meeste grote bedrijven willen het onderscheid tussen produktie-medewerkers en kantoorpersoneel opheffen."***





***“De grondgedachte dat iemand beter kan worden geschoold naarmate hij/zij een betere opleiding in het onderwijs heeft genoten, zet bedrijven ertoe aan om scholen te benaderen.”***

*dingen in het onderwijs heeft en begin pas daarna met uitbreiding van het universitaire onderwijs. Uitbreiding van basisopleidingen in het onderwijs zou in landen waar die niet door iedereen worden gevolgd, wel eens een groter maatschappelijk rendement per uitgegeven dollar of peso kunnen opleveren dan enige andere investering in het land. Uitbreiding van de basisopleidingen in het onderwijs zal waarschijnlijk ook van grote invloed zijn op de terugdringing van inkomensverschillen en armoede, omdat juist degenen die helemaal onderaan de inkomensladder staan, geen basisopleidingen in het onderwijs volgen.”* (Psacharopoulos, 1991, blz. 18). Dit geldt niet alleen voor ontwikkelingslanden, maar ook voor ontwikkelde landen. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat *“de kwaliteit en omvang van vroege schoolervaringen van voorspelende waarde zijn voor de kwaliteit en omvang van latere leerervaringen, die op hun beurt weer invloed hebben op de baan die iemand krijgt, zijn salaris en meer in het algemeen zijn mogelijkheden.”* (Tuijman, 1994, p. 17). In Zweden begint het basisonderwijs op zevenjarige leeftijd (wat laat is in vergelijking met andere Europese landen) en het behoort tot de duurste van de wereld. Er zijn weinig alternatieven in de vorm van particuliere scholen, zodat er in het algemeen slechts kleine verschillen tussen de scholen bestaan.

De grondgedachte dat iemand beter kan worden geschoold naarmate hij/zij een betere opleiding in het onderwijs heeft genoten, zet bedrijven ertoe aan om scholen te benaderen. Veel werkgevers hebben relaties gelegd met scholen via de zogenaamde praktijkervaringsprogramma's waar leerlingen aan deelnemen. De werkgevers benadrukken het belangrijk te vinden dat leerlingen een bezoek brengen aan de werkvloer en daar ook enige ervaring opdoen. Ondanks het feit dat de beroepsopleiding in Zweden goed ontwikkeld is in vergelijking met veel andere landen, zijn veel werkgevers toch van mening dat zowel leerlingen als leraren een verouderd beeld hebben van banen in de industrie. Daarom zouden ze naar de werkvloer moeten worden gehaald om te leren.

Organisatorische veranderingen brengen met zich mee dat er bij de werving van personeel nieuwe eisen worden gesteld

ten aanzien van vaardigheden en genoten opleidingen in het onderwijs. Ook zal worden geëist dat bestaande vaardigheden op peil worden gehouden en ontwikkeld. De werknemers moeten worden geïntegreerd in het veranderingsproces. Werkgevers proberen dit op verschillende manieren te bereiken.

*“Men leert op basis van zijn ervaringen... technologische verandering kan in het algemeen worden toegeschreven aan ervaringen, ofwel aan precies die productie-activiteit die aanleiding geeft tot problemen waarvoor door de tijd heen de juiste oplossingen worden gekozen.”* (Arrow 1962 blz. 155-156). Leren door doen is buitengewoon belangrijk en het kost tijd om te leren en gewend te raken aan een nieuwe baan (volgens de bedrijven duurt dit gemiddeld zes maanden). Bovendien vereisen voortdurende veranderingen in de productie en in de organisatie dat mensen ook on-the-job geschoold worden. Deze scholing kan op verschillende manieren vorm krijgen: *al-lereerst* door begeleiding van meer ervaren collega's in het bedrijf, *ten tweede* door middel van het volgen van externe programma's die niet door het bedrijf zelf worden verzorgd (en die al dan niet in het bedrijf plaatsvinden), *ten derde* door werknemers naar scholingscentra en/of andere bedrijven in het buitenland te sturen, *ten vierde* door middel van bedrijfs-scholen die met het onderwijs samenwerken of uitsluitend door het bedrijf worden gerund.

Grote bedrijven (en een paar kleine) zien meer in bedrijfsscholen binnen het bedrijf, en vooral in scholen die door het bedrijf worden gerund, omdat het lesprogramma in dergelijke scholen wordt afgestemd op de behoeften van het bedrijf. Er worden dan ook hoge eisen aan cursisten en docenten gesteld. De ervaring is dat bedrijfsscholen heel goed functioneren en dat ze erin slagen bedrijven de mensen met de juiste vaardigheden aan te leveren. Vandaag de dag is er niet echt gebrek aan vakbekwaam personeel, behalve misschien op een aantal zeer gespecialiseerde gebieden. In de nabije toekomst verwachten bedrijven wel een ernstig tekort aan specialisten in een aantal verschillende beroepsgroepen, bijvoorbeeld: lassers, gespecialiseerde monteurs, operators, computer-operators, produkttechnici en -



beheerders, werktuigbouwkundige technici en technici in het algemeen.

De meeste bedrijven doen hun best om hun werkomgeving aantrekkelijker te maken dan die nu is, en om zowel de status als de eisen van de bedrijfsscholen te verhogen. Men wordt zich er echter steeds meer van bewust dat men dan eerst moet nadenken over manieren om nieuwe technieken en kansen te ontwikkelen die zowel ten goede komen aan het bedrijf als aan de werknemers.

Er is een trend waarneembaar in de richting van:

- kleinschalige productie en maatwerk-ontwerp en -productie (kleine batches);
- een meer open en experimentele houding ten opzichte van nieuwe manieren om de productie te organiseren.

Bij de werving van sollicitanten zullen de bedrijven de volgende eisen stellen:

- een middelbare-schoolopleiding. Banen waarvoor weinig vaardigheden vereist zijn, zullen geleidelijk aan verdwijnen;
- brede vorming en het vermogen problemen op te lossen;

□ een sterkere oriëntatie op de arbeidsmarkt en het bedrijfsleven tijdens de schoolopleiding;

□ een beter arbeidsethos en meer discipline, die de leerlingen al op school worden bijgebracht.

Om de vereiste competenties op school of in de werksituatie te kunnen ontwikkelen, moeten scholen zich goed op de hoogte houden van de veranderende eisen op de arbeidsmarkt en van de wervingspraktijken van werkgevers. Een dergelijke openheid en flexibiliteit maakt traditioneel geen deel uit van de schoolmentaliteit. Maar ook scholen moeten hun produkt innoveren en verbeteren om in de toekomst stand te kunnen houden, en een experimentele aanpak biedt de beste garanties om dat te bereiken (Eliasson 1992). Op dat gebied kunnen scholen veel leren van de experimentele produktontwikkelingsmethode waarvan bedrijven gebruik maken. Er zal ook een betere samenwerking moeten komen tussen scholen en het bedrijfsleven, vooral in de bovenbouw, waar het onderwijs een brug slaat naar de arbeidsmarkt.

#### Literatuur:

**Andersson et al.**, 1993, *Den långa vägen. Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris* (The Long Road: The limitations and possibilities of economic policy to preserve Swedish welfare by reducing the welfare state to manageable proportions), IUI, Almqvist och Wiksell International, Stockholm.

**Arrow, K.J.**, 1962, The Economic Implications of Learning by Doing, *Review of Economic Studies*, Vol. 29, No. 3 (juni), pp. 155-173.

**Ballot, G. en Taymaz, E.**, 1993, *Firm Sponsored Training and Performance - A comparison between France and Sweden based on firm data*, IUI Working Paper Nr. 387.

**Bishop, J.H.**, 1993, *The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States?*, CAHRS, ILR Cornell University, Ithaca, NY, Working Paper 93-05.

**Braunerhjelm, P.**, 1994, "Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Disintegration: Somem Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization", in *Patterns in a Network Economy*, Editorad av B. Johansson, C. Karlsson och L. Westin, Springer-Verlag, binnenkort te verschijnen.

**EEG**, 1993, European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for competitive advantage.

**Eliasson, G.**, 1992, *The markets for learning and educational services - a micro explanation of the role of education and competence development in*

*macro economic growth*, IUI Working Paper No. 350b.

**Eliasson, G.**, 1993, Vocational Training, nog te verschijnen IUI Working Paper.

**Eliasson, G. en Kazamaki Ottersten, E.**, 1994, *Om förlängd skolgång* (Verlengd schoolbezoek), nog te verschijnen, Sou 1994: Bilaga II-4.

**Heckman, J.m** 1993, *Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace*, NBER, Working Paper No. 4428.

**Koike, K.**, 1991, "Learning and Incentive Systems in Japanese Industry", paper op de conferentie "Japan in a Global Economy: A European Perspective", gehouden in de Stockholm School of Economics, 5-6 sept.

OESO, 1993, Industry Training in Australia, Sweden and the United States.

**Psacharopoulos**, 1991, *The Economic Impact of Education - Lessons for Policy Makers*, International Center for Economic Growth, ICS press, San Francisco.

**Taylor, F.W.**, 1920, Rational Work Sharing. The Taylor Method.

**Tuijnman, A.C.**, 1994, On a Path from Pre-schooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan, Zweedse Ministerie van Onderwijs en Wetenschap, Commissie voor verlenging van het schoolbezoek.

***Bij de werving van sollicitanten zullen de bedrijven de volgende eisen stellen:***

***□ een middelbare-schoolopleiding; banen waarvoor weinig vaardigheden vereist zijn, zullen geleidelijk aan verdwijnen;***

***□ brede vorming en het vermogen problemen op te lossen.***

***□ een sterkere oriëntatie op de arbeidsmarkt en het bedrijfsleven tijdens de schoolopleiding;***

***□ een beter arbeidsethos en meer discipline, die de leerlingen al op school worden bijgebracht.***

***"... moeten scholen zich goed op de hoogte houden van de veranderende eisen op de arbeidsmarkt en van de wervingspraktijken van werkgevers."***



## Andrew Moore

Hoofd British Business Bureau te Brussel. Werkt op onderwijs- en scholingsgebied nauw samen met de UNICE.



## Anne Françoise Theunissen

Vertegenwoordigster van het Algemeen Christelijk Vakverbond in België en momenteel vice-voorzitster van de Raad van Bestuur van het CEDEFOP.



# Kwalificatie versus competentie: een discussie over de betekenis van woorden, een nieuwe ontwikkeling in het begrippenapparaat of een politiek vraagstuk?

Interview van F. Oliveira-Reis (CEDEFOP) met Andrew Moore namens de UNICE<sup>1</sup> en Anne-Françoise Theunissen namens het EVV<sup>2</sup>

**AM :** "Voor ons is er tot op zekere hoogte sprake van een politiek vraagstuk. ... Politiek gezien gaat het er dus om dat er samenhangende scholings-, evaluatie- en classificatiesystemen worden ontwikkeld, waarin alle partijen vertrouwen kunnen stellen en waarin voldoende garanties zijn ingebouwd voor ieder individu en de werkgevers."

**AFT:** "De vraag die vandaag de dag aan de orde is, is of in die verschuiving op het terrein van de begrippen niet naar voren komt dat er zich verschuivingen voordoen in de plaatsen waar onderhandeld wordt en in de onderhandelingen zelf. ... En op dat punt denken wij, werknemers, dat we wel degelijk met een politiek vraagstuk te maken hebben."

**FOR:** Men kan zich niet aan de indruk onttrekken dat het woord "kwalificatie" in de huidige discussie steeds meer plaats begint te maken voor het woord "competentie". Is dit alleen maar een kwestie van semantiek, of is er sprake van een ander discussie-thema of een nieuw politiek vraagstuk?

**AM :** Voor ons is er tot op zekere hoogte sprake van een politiek vraagstuk. Competentie verwijst naar het werkelijke vermogen van iemand om alle taken uit te voeren die aan een bepaalde arbeidsplaats verbonden zijn. Door de ontwikkelingen op technologisch en organisatorisch vlak en de modernisering van de werk-omstandigheden moeten wij ons veel meer gaan concentreren op het potentieel van mensen, op hun nog te mobiliseren mogelijkheden. Dat potentieel moet tot ontwikkeling worden gebracht in concrete en veranderende omstandigheden, hetgeen betekent dat we afscheid moeten nemen van de klassieke functie-beschrijvingen.

De competentiebenadering wordt door de werkgevers bijzonder relevant geacht, aangezien we door de hernieuwde aandacht voor de mens en zijn/haar groei-mogelijkheden tot flexibiliteit kunnen komen en mensen goed kunnen motiveren. Het is van groot belang dat we overstappen van een managementfilosofie

waarin de mens in dienst staat van "het systeem" (classificaties aan de hand van eisen en voorgeschreven taken) naar een filosofie waarin "het systeem" in dienst staat van de mens, en waarin rekening wordt gehouden met de manier waarop iemand zich ontwikkelt en gebruik maakt van zijn/haar mogelijkheden om problemen tot een oplossing te brengen. Ieder mens is weer anders, en sommige mensen bereiken bepaalde stadia eerder dan anderen. Het komt erop aan dat mensen individueel gemotiveerd worden, zodat er vooruitgang wordt geboekt, en dat het arbeids- en scholingssysteem zo geflexibiliseerd worden dat een ieder daarin een plaats vindt en de mogelijkheid krijgt om fouten te herstellen.

Politiek gezien gaat het er dus om dat er samenhangende scholings-, evaluatie- en classificatiesystemen worden ontwikkeld, waarin alle partijen vertrouwen kunnen stellen en waarin voldoende garanties zijn ingebouwd voor ieder individu en de werkgevers.

**AFT :** De vraag die vandaag de dag aan de orde is, is of in die verschuiving op het terrein van de begrippen niet naar voren komt dat er zich verschuivingen voordoen in de plaatsen waar onderhandeld wordt en in de onderhandelingen zelf. De vaste plaatsen voor onderhandelingen tussen werkgevers en werknemers over door beide partijen aanvaarde regis-



ters van werkzaamheden, beroepenlijsten en classificaties maken plaats voor een discussie die niet meer het karakter heeft van onderhandelingen tussen werkgever en individuele werknemer. En op dat punt denken wij, werknemers, dat we wel degelijk met een politiek vraagstuk te maken hebben.

Daar komt nog bij dat we momenteel in bepaalde bedrijfstakken van een aantal landen zien dat er geen vakbonden meer zijn om te onderhandelen en dat er daardoor een reëel gevaar bestaat dat de collectieve onderhandelingen terrein moeten prijsgeven aan individuele onderhandelingen. Dit gevaar is in het bijzonder aanwezig in kleine bedrijven, waar het door de afwezigheid van een tegengewicht, van de beschermende en stimulerende kracht van de vakorganisaties, tot ernstige ontsporingen kan komen.

**FOR : Welke belangrijke problemen doen zich, concreet gesproken, voor bij onderhandelingen die op "competenties" stoelen?**

**AFT :** Bij de onderhandelingen in een bedrijf wordt er een koppeling gelegd tussen dat wat de werknemer in de loop van zijn/haar leven geleerd heeft en dat wat hij/zij daarvan bij de uitoefening van zijn/haar beroep aanwendt. We weten dat iedere arbeidsplaats, al naar gelang de werkomstandigheden, een beroep doet op het potentieel waarover de werknemer beschikt en dat het potentieel waarop geen beroep wordt gedaan noch erkend, noch gehonoreerd wordt. Welnu, hebben we het over competenties, dan hebben we het over iets wat heel erg sterk aan het oordeel van de werkgever wordt overgelaten, in die zin dat de werkgevers bepalen welke capaciteiten ze van de vele capaciteiten van de werknemers willen gebruiken en wat ze daarvoor willen betalen. In een tijd waarin veel mensen, en met name jongeren, er door de dreigende werkloosheid toe neigen om werk te aanvaarden dat onder hun kwalificatieniveau ligt, is dit voor ons een heel belangrijk vraagstuk.

**AM :** Als iemand een kwalificatie verwerft die goed is voor zijn/haar ontwikkeling in het beroepsleven, dan kunnen we ervan uitgaan dat het niveau van die persoon en zijn/haar aspiraties ook veran-

deren. De werkgever moet de inspanningen die de persoon in kwestie zich getroost heeft erkennen, omdat hij/zij anders weggaat. Maar dit kan niet automatisch betekenen dat hij/zij ook een salarisverhoging of ander werk krijgt.

Hier ligt trouwens ook het dilemma waarmee de werkgever vaak geconfronteerd wordt: scholen en het risico op je nemen dat de werknemer weggaat als je niet aan zijn/haar eisen kunt voldoen en de werknemer elders zelf meer mogelijkheden ziet, of niet scholen en met arbeidskrachten blijven zitten die niet op technologische en organisatorische ontwikkelingen kunnen inspelen, en uiteindelijk aan concurrentiekracht verliezen. We zien dat er tegenwoordig in het bedrijfsleven steeds meer belang wordt gehecht aan human resources en het besef is doorgedrongen dat er aan behoeften op technologisch gebied of aan de behoefte aan informatie onmiddellijk kan worden voldaan, maar dat gekwalificeerde en goed presterende arbeidskrachten niet "geïmporteerd", noch van de ene op de andere dag gevormd kunnen worden. Maar het is en blijft van fundamenteel belang dat er een evenwicht tussen beide uitgangspunten, een compromis tussen de verschillende belangen wordt gevonden.

**FOR : We weten dat er tegenwoordig steeds meer vraag is naar mensen die zich aan kunnen passen, zich verder kunnen ontwikkelen en kunnen innoveren. Hoe moeten, volgens u, de verantwoordelijkheden tussen het onderwijs en het bedrijfsleven verdeeld worden, als het om de productie van "competenties" gaat.**

**AFT :** Deze vraag heeft in eerste instantie met de functie van het onderwijs te maken. Het onderwijs is een universum met tal van gezichten, het is de plaats waar geleerd wordt, waar de overdracht van kennis en cultuur plaatsvindt. Het onderwijs zorgt voor een stuk openbare dienstverlening en staat daarbij los van de verschillende sociaal-economische terreinen, maar is tegelijkertijd ook heel stevig in de samenleving verankerd. Hierdoor is er een verband tussen het onderwijs en de kennis die mensen in het economisch leven, in hun sociale contacten, de thuisituatie, hun leven als staatsburger en het beroep opdoen. Aan de andere kant oe-

**AFT : "... hebben we het over competenties, dan hebben we het over iets wat heel erg sterk aan het oordeel van de werkgever wordt overgelaten, in die zin dat de werkgevers bepalen welke capaciteiten ze van de vele capaciteiten van de werknemers willen gebruiken en wat ze daarvoor willen betalen."**

**AM: "... het dilemma waarmee de werkgever vaak geconfronteerd wordt: scholen en het risico op je nemen dat de werknemer weggaat ... of niet scholen ... en uiteindelijk aan concurrentiekracht verliezen."**

<sup>1</sup> De Unie van Europese Industrie- en Werkgeversorganisaties (UNICE) is in 1958 opgericht en vormt de koepel van 33 werkgeversorganisaties uit 22 Europese landen.

<sup>2</sup> Het Europees Verbond van Vakverenigingen (EVV) vormt de koepel van 36 werknemersorganisaties uit de lid-staten van de Europese Unie en de Europese Vrijhandels-associatie en een aantal andere landen.



fenen ouders, bedrijven, leerlingen en politici allemaal druk op het onderwijs uit, waardoor de maatschappelijke functie van het onderwijs telkens opnieuw ter discussie komt te staan.

Uit de discussies en bijdragen over het onderwijs waarin het werkgelegenheidsaspect aan de orde komt weten we dat werk en werkgelegenheid niet bepalend kunnen zijn voor dat wat onderwijs, scholing of permanente educatie mensen bij moeten brengen. De moeilijkheden om vooruitzichten op het gebied van werkgelegenheid en competenties te ontwikkelen en de voortdurende afbraak van werkgelegenheid wijzen daarop.

Het komt er met andere woorden op aan dat er ingespeeld wordt op democratische beginselen en mensen een dusdanige opleiding krijgen dat ze goederen en/of diensten kunnen voortbrengen en hun rol als burger in de gemeenschap kunnen vervullen. Daarnaast dient bevorderd te worden dat mensen vooruitkomen en gelijke kansen krijgen. Deze beginselen vormen de leidraad voor onderwijs, scholing en permanente educatie.

De relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven wordt door deze beginselen bepaald en alternerende opleidingen hebben tegen deze achtergrond een bijzondere betekenis, in die zin dat alternerende opleidingen mogelijkheden bieden voor jongeren die het op school niet redden, maar wel kenniselementen kunnen verwerven uit dat wat ze concreet doen. Beginnen mensen te werken, dan hebben ze trouwens ook aanvullende scholing nodig.

**AM :** Voor ons, werkgevers, is het van fundamenteel belang dat we er zeker van kunnen zijn dat we snel kunnen beschikken over de kwalificaties waardoor mensen een beroep kunnen uitoefenen, zich verder kunnen ontwikkelen en tegelijkertijd vooruitgang in de werksituatie teweeg kunnen brengen. Bij "competenties" moeten we een onderscheid maken tussen algemene "competenties" en "competenties" voor bepaalde taken. Het is aan de overheid om ervoor te zorgen dat mensen over algemene "competenties" beschikken. Wij zouden dan ook graag zien dat het algemeen vormend onderwijs een goed niveau heeft en dat proberen we via overleg tussen werkgevers en rege-

ringen in alle lid-staten te bereiken. In het Verenigd Koninkrijk vragen we bijvoorbeeld om onderwijs dat niet zo sterk gespecialiseerd is, daar mensen zich aan de universiteit of in het bedrijfsleven zouden moeten specialiseren.

We zijn tevens van mening dat de werkplek mogelijkheden kan bieden voor de verwerving van "competenties" die niet per sé in het onderwijs kunnen worden verworven en een aanvulling vormen op dat wat men op school geleerd heeft. Hierdoor vindt een geleidelijke verschuiving plaats van het onderwijs naar de werkplek en naar mensen die niet alleen een beroep uitoefenen maar ook zorg dragen voor scholing, hetgeen betekent dat we afscheid nemen van "lessen in het klaslokaal". Het probleem daarbij is dat we mensen moeten zien te vinden die in een werksituatie voor de overdracht van die "competenties" kunnen zorgen en ze ook op betrouwbare wijze kunnen evalueren.

Het is de taak van de overheid om ervoor te zorgen dat algemene en specifieke "competenties" op de korte, middellange en lange termijn met elkaar in evenwicht zijn en voldoende samenhang vertonen.

De politieke vraag waarmee we op Europees niveau geconfronteerd worden is wat de gevolgen zullen zijn van de invoering van een nieuw systeem in de lid-staten en welke afspraken er gemaakt moeten worden met de vakbonden en de onderwijs- en opleidingsinstellingen. Ik ben van mening dat de Commissie en het CEDEFOP ten aanzien van dit vraagstuk een rol te spelen hebben.

**FOR : Wat denkt u over het vraagstuk met betrekking tot de evaluatie van "competenties" die op de werkplek worden verworven?**

**AM :** Dat is politiek en technisch gezien een heel belangrijk vraagstuk. Aan de evaluatie van "competenties" is enerzijds het probleem van de maatschappelijke erkenning van de uitkomsten van de evaluaties verbonden en dus ook de vraag in hoeverre de evaluaties betrouwbaar zijn. Anderzijds kan de evaluatie van "competenties" niet los worden gezien van het vraagstuk van de mobiliteit, waaraan twee kanten zitten.



In de ogen van de werkgevers doen zich vandaag de dag een aantal problemen voor die de oplossing van het vraagstuk van de evaluatie van op de werkplek verworven "competenties" in de weg staan. Op de werkplek moeten namelijk mensen aanwezig zijn die een betrouwbare evaluatie kunnen maken. In een aantal landen heeft het huidige middenkader echter geen ervaring met de evaluatie en bevestiging van "competenties".

Voor het individu en de werkgever zou het tegelijkertijd onaanvaardbaar zijn als de evaluaties alleen aan de werkgevers zouden worden overgelaten. De evaluatie, erkenning en/of bevestiging van "competenties" kan alleen ter hand worden genomen door instanties, die verantwoordelijkheden op dit punt hebben. In het Verenigd Koninkrijk kan er, bijvoorbeeld, een beroep worden gedaan op een organisatie die certificaten verstrekt. Deze organisatie stuurt mensen naar de werkplek die ter zake deskundig zijn.

Politiek gezien is het van belang dat er een systeem wordt ontwikkeld waardoor een dubbele erkenning mogelijk wordt, namelijk een erkenning door het bedrijf en een erkenning door opleidingsinstellingen. Anders kan de kwalificatie, ook al heeft ze haar beslag gekregen in een certificaat, niet te gelde worden gemaakt. Hiervoor zijn kwaliteitscontroles nodig en op dit punt is er voor de overheid een belangrijke rol weggelegd. De overheid zal de ontwikkelingen namelijk nauwkeurig in het oog moeten houden.

Op Europees niveau hebben de Gemeenschap en het CEDEFOP hier ook een rol te spelen. Ze zullen enerzijds analyses moeten maken van de manier waarop de evaluatie, erkenning en/of bevestiging van leerprocessen nu in de verschillende landen plaatsvindt en anderzijds zullen ze belangrijke werkzaamheden moeten verrichten op terminologisch vlak, zodat er een basis ontstaat voor de discussie tussen de sociale partners.

**AFT** : Als we ervan uitgaan dat de evaluaties moeten leiden tot de erkenning van dat wat mensen in hun werk geleerd hebben, dan hebben we inderdaad met een heel belangrijk vraagstuk te maken waarop tot nu toe nog geen antwoord is gevonden. Aan dit vraagstuk zitten ver-

schillende kanten, die zowel te maken hebben met de beschrijving van werk- en opleidingsinhouden als met de rol van de verschillende hoofdrolspelers (werkgevers, vakbonden, overheid).

Voor de uitoefening van bepaalde taken wordt geen beroep gedaan op de "competenties" die het individu meebrengt. In bepaalde functie-analyses wordt geen waarde gehecht aan de daadwerkelijk gebruikte "competenties" en dit wordt met name duidelijk wanneer identieke functies op verschillende manieren worden beschreven. Wanneer we bijvoorbeeld mannen en vrouwen aan het woord laten over een en hetzelfde beroep, dan blijkt dat er op de achtergrond verschillende waardensystemen meespelen. We zien vaak dat vrouwen ander werk doen dan je op grond van de functiebenaming zou verwachten en dat daarbij allerlei soorten verantwoordelijkheid komen kijken waarover vrouwen niet expliciet spreken. Dit verschijnsel zie je bij mannen veel minder.

Als sociale partners zullen we ons over dit soort vraagstukken moeten buigen. De overheid heeft trouwens een hoofdrol te spelen als het om de erkenning van via beroepservaring verworven kennis en vaardigheden (en de certificering van opleidingen) gaat, maar die rol moet qua vorm en inhoud opnieuw gepreciseerd worden.

Om een antwoord te kunnen geven op dit issue, hebben we studies en onderzoekswerkzaamheden nodig. Het CEDEFOP kan de basisinformatie leveren die onontbeerlijk is om dit vraagstuk in de politieke discussie aan de orde te stellen.

**FOR** : *Zouden we kunnen zeggen dat de competentiebenadering de bestaande akkoorden tussen werkgevers en vakbonden ondermijnt?*

**AFT** : Aan het definiëren van kwalificaties zit een dynamisch element, wat al blijkt uit het feit dat er momenteel discussies over kwalificaties gaande zijn. Kijken we naar een aantal landen, dan zien we dat werkgevers- en werknemersorganisaties er daar behoefte aan hadden om de classificaties, waarvan de kwalificaties deel uitmaken, te herzien. De

**AM** : *"Politiek gezien is het van belang dat er een systeem wordt ontwikkeld waardoor een dubbele erkenning mogelijk wordt, namelijk een erkenning door het bedrijf en een erkenning door opleidingsinstellingen. Anders kan de kwalificatie, ook al heeft ze haar beslag gekregen in een certificaat, niet te gelde worden gemaakt."*

**AFT** : *"De overheid heeft ... een hoofdrol te spelen als het om de erkenning van via beroepservaring verworven kennis en vaardigheden (en de certificering van opleidingen) gaat, maar die rol moet qua vorm en inhoud opnieuw gepreciseerd worden."*



**AM : “We hebben een instrument nodig waarmee we eenvoudige en duidelijke informatie van het ene naar het andere land kunnen doorgeven, een instrument dat zowel de werkgever als de afzonderlijke burger goede diensten bewijst.”**

arbeidsorganisaties zijn veranderd en door de technologische ontwikkelingen is een hele serie nieuwe elementen op de voorgrond komen te staan, waarmee rekening moet worden gehouden. Het probleem is echter dat we bij de hernieuwde vaststelling van de taken die werknemers daadwerkelijk moeten verrichten, geconfronteerd worden met een groot aantal uiteenlopende vormen van arbeidsorganisatie die vandaag de dag allemaal naast elkaar bestaan.

Om ervoor te zorgen dat kwalificaties meer in de pas lopen met de veranderingen in werk en werkgelegenheid, moeten we het werk aan die nieuwe definities voortzetten. Het collectieve overleg biedt hier de beste garanties voor. In dit verband wil ik op een aantal aspecten wijzen. Aan de ene kant zullen we moeten accepteren dat er steeds minder kan worden gedacht in termen van een passende aansluiting tussen opleiding en werkgelegenheid en dat alle pogingen om tot een mechanische systematisering van kwalificaties te komen tot mislukken gedoemd zijn. Aan de andere kant zien we dat er qua werknemers een verschuiving plaatsvindt van de productiesector naar de dienstensector, hetgeen betekent dat we onze benaderingen zullen moeten herzien, die immers nog heel sterk op de gegevens uit de productiesector stoelen. En last but not least zullen we ook meer aandacht moeten besteden aan het vraagstuk van de maatschappelijke betekenis van kwalificaties. Waarom staat een verpleegkundige of een leraar minder hoog in aanzien dan bijvoorbeeld een ingenieur uit het bedrijfsleven, terwijl we toch kunnen zeggen dat hun opleidingen - als je ze met elkaar vergelijkt - even lang zijn. Waarom wordt aan werk met mensen minder waarde gehecht dan aan technische werkzaamheden? De competentiekwestie roept dit soort vragen op en het gaat daarbij om politieke vragen, die te maken hebben met de manier waarop een samenleving zich structureert en organiseert.

“competentie-registers” een goed idee. Een competentie-register is een instrument dat in de eerste plaats “begrijpelijk” moet zijn voor uiteenlopende groepen mensen in verschillende landen. Maar om dat te bereiken, moeten er structuren, concepten en termen ontwikkeld worden waardoor mensen in uiteenlopende culturen een idee van de verworven “competenties” krijgen.

Dat is verre van eenvoudig en uit alle discussies tot nu toe blijkt dat er op het punt van de terminologie en concepten problemen liggen. Over het nu ter discussie staande competentie-register moet stellig nog veel gesproken worden, maar ik denk dat de sociale partners het idee - tenminste zolang ze nog geen andere solide werkhypothese hebben - niet aan de kant kunnen schuiven, omdat er problemen aan verbonden zijn.

We hebben een instrument nodig waarmee we eenvoudige en duidelijke informatie van het ene naar het andere land kunnen doorgeven, een instrument dat zowel de werkgever als de afzonderlijke burger goede diensten bewijst.

En hoewel het doel niet is om de kwalificatiesystemen van de verschillende landen te veranderen of te harmoniseren, geloven we wel dat dit instrument een stimulans kan zijn voor een kwaliteitsverbetering van de systemen, in die zin dat kwalificaties uit de verschillende landen met dit instrument naast elkaar kunnen worden gelegd.

**AFT :** Het “competentie-register” is door de Commissie geïntroduceerd naar aanleiding van een besluit van de Raad van Ministers inzake kwalificaties. De Commissie kwam hiermee op het moment dat duidelijk werd dat de werkzaamheden met betrekking tot de vergelijkbaarheid van kwalificaties de beoogde transparantie en mobiliteit niet naderbij brachten.

Om een dergelijk instrument bij de onderhandelingen te kunnen aanvaarden, moet eerst duidelijk zijn wat het doel is en wat de voorwaarden zijn om dit doel te bereiken. Voor werknemers is het natuurlijk van essentieel belang om een instrument in de hand te hebben, waarmee ze aan dat wat ze gedaan en geleerd hebben geldigheid kunnen verschaffen. Maar

**AFT : “Voor werknemers is het natuurlijk van essentieel belang om een instrument in de hand te hebben, waarmee ze aan dat wat ze gedaan en geleerd hebben geldigheid kunnen verschaffen. Maar de grote vraag is wat voor vorm dat instrument moet krijgen en hoe het kan worden gebruikt.”**

**FOR : Hoe ziet u het vraagstuk van de zogeheten “competentie-registers” waarover momenteel op Europees niveau gesproken wordt?**

**AM :** Om vast te kunnen stellen wat mensen gedaan en geleerd hebben, lijken me



de grote vraag is wat voor vorm dat instrument moet krijgen en hoe het kan worden gebruikt.

Naar ons idee zou tevens bekeken moeten worden of er niet een aantal verschillende mogelijkheden zijn om de transparantie en mobiliteit te vergroten.

Een eerste mogelijkheid zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat we centra oprichten, naar het voorbeeld van de centra voor beroepskeuzebegeleiding, waar werknemers vrijwillig naar toe kunnen gaan om een "competentie-register" te laten samenstellen door in Europees verband erkende mensen die over de vereiste deskundigheid beschikken. Dit houdt voor ons niet in dat er uitgebreide curricula vitae worden opgesteld. We weten immers dat bij iedere sollicitatie, al naar gelang de eisen, weer andere elementen op de voorgrond worden geplaatst.

Een tweede mogelijkheid is dat we in de lid-staten een type instrument ontwikkelen, dat lijkt op de zogeheten "bilan de compétences" zoals die in Frankrijk geïntroduceerd is. In een akkoord tussen de Franse sociale partners vinden we voor het eerst formeel de term "individuele

competentie" en wordt het recht op een competentiebalans toegekend, dat wil zeggen het recht van iedere werknemer om eens in de vijf jaar een balans van zijn/haar kwalificaties, met inbegrip van zijn/haar competentie op te stellen. Dit recht, dat wettelijk erkend is, houdt in dat een werknemer vrij kan krijgen om een competentiebalans op te stellen en dat dit verlof betaald wordt met geld uit het "Fonds de la formation professionnelle", dat gezamenlijk beheerd wordt door de sociale partners. De wet voorziet tevens in de mogelijkheid - en ook dit is een resultaat van de onderhandelingen - dat werkgevers in hun scholingsplannen plaats inruimen voor de competentiebalansen van hun werknemers.

Een derde mogelijkheid is dat we aan werknemers die in een bedrijfstak van een ander land willen werken informatie verschaffen. Wat voor taken moet ik, bijvoorbeeld, in mijn eigen beroep in een ander land verrichten? Aan wat voor voorwaarden moet ik voldoen, als ik mijn beroep in een ander land wil uitoefenen? Waarover en hoe wordt er met de werkgever onderhandeld? Op dit punt is voor de EG-instellingen een belangrijke rol weggelegd.



Deze rubriek wordt verzorgd door

**Maryse Peschel**

en de documentatieafdeling van het CEDEFOP en komt tot stand met medewerking van de nationale organisaties in het documentatienetwerk (zie de laatste bladzijde van de rubriek).

Deze rubriek geeft een overzicht van belangrijke recente publikaties over ontwikkelingen in beroepsopleidingen en kwalificaties op Europees en internationaal vlak. Vergelijkende studies staan hier op de voorgrond, maar er wordt ook aandacht besteed aan nationale studies die in het kader van Europese en internationale programma's tot stand zijn gekomen, aan analyses over de effecten van de activiteiten van de Gemeenschappen in de lidstaten, en aan studies waarin het een of andere land van buitenaf bekeken wordt. Onder het hoofdje "Uit de lidstaten" vindt u een keuze uit belangrijke nationale publikaties.



## Selectie uit de literatuur

# Europa - Internationaal

### Informatie, studies en vergelijkend onderzoek

#### Het stelsel voor beroepsopleiding en scholing

- in Denemarken (DA)
- in Frankrijk (FR)
- in het Verenigd Koninkrijk (EN, IT, PT, DE)
- in Nederland (NL)

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)  
Luxemburg, Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen, 1993

Na een schets van de bestuurlijke, demografische en economische situatie in het desbetreffende land en een kort historisch overzicht van de ontwikkelingen in het opleidingssysteem gaan de genoemde monografieën uitgebreid in op de initiële beroepsopleiding en bij- en nascholing, de verantwoordelijke instanties, de rol van de sociale partners en de financiering. Vervolgens komen de trends en actuele ontwikkelingen aan bod.

#### Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP), Berlijn, Panorama, nr. 17, 1993, 103 blz. DE, EN, FR

*Gratis verkrijgbaar bij het CEDEFOP*

In dit samenvattende rapport worden twaalf nationale studies over de kwalificatiesystemen en kwalificatieverwerving naast elkaar gelegd. Het rapport geeft een overzicht van de opleidingssystemen en beschrijft vervolgens hoe het kwalificatiesysteem en de kwalificatieverwerving er op ieder niveau uit ziet. Het bevat een aantal overzichten waarin de verschillende diploma's, de benodigde opleidingen, de gemiddelde leeftijd van de gediplomeerden, de diplomerende instanties en de wijze van toetsing vermeld staan.

*Een samenvatting van het rapport en de overzichten is te vinden in CEDEFOP Flash*

6/93. De nationale studies in de serie Panorama zijn gratis verkrijgbaar bij het CEDEFOP

#### L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne

Lassibille G.; Paul J.J.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)  
Berlijn, 1993, Panorama, nr. 14, 59 blz. FR

*Gratis verkrijgbaar bij het CEDEFOP*

In het kader van de voorbereidingen voor een gemeenschappelijk advies over de mogelijkheden om de toegang tot de beroepsopleiding te verruimen heeft het CEDEFOP het initiatief genomen voor een onderzoek naar de toelatingsvoorwaarden op papier en in de praktijk bij bij- en nascholingscursussen in drie bedrijfstakken, namelijk de bouw, de elektro-elektronicasector en de sector van het kantoorwerk en de administratie. Het genoemde rapport, dat op zes rapporten over de afzonderlijke bedrijfstakken en landen stoelt, beschrijft de gang van zaken bij de bij- en nascholing in de bedrijfstakken en de methode van vergelijking.

*Twee van de afzonderlijke rapporten zijn gepubliceerd in de serie Panorama en zijn gratis verkrijgbaar bij het CEDEFOP*

#### Occupational profiles: the restoration and rehabilitation of the architectural heritage

Paulet J.L.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)  
Berlijn, 1993, Panorama nr. 18, 29 blz. FR, EN, ES, IT

*Gratis verkrijgbaar bij het CEDEFOP*

#### Kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking in het Europese hoger onderwijs: methoden en mechanismen

Commissie van de Europese Gemeenschappen - Task Force Menselijke hulp-



bronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties van de Europese Gemeenschappen, studies nr. 1, 1993, 28 blz. + bijlagen  
ISBN 92-826-6392-2

Dit rapport geeft een overzicht van de methoden en mechanismen voor de evaluatie van de kwaliteit van het hoger onderwijs in de lid-staten en de EVA-landen.

### **Administrative and financial responsibilities for education and training in the European Community**

Europese Eurydice-Unit. In opdracht van de Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken  
Brussel, Eurydice, 1993, 32 blz.

DE, EN, FR

*Verkrijgbaar bij Eurydice*

### **Requirements for entry to higher education in the European Community**

Europese Eurydice-Unit. In opdracht van de Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken.  
Brussel, Eurydice, 1993, 71 blz.

DE, EN, FR

*Verkrijgbaar bij Eurydice*

### **The main systems of financial assistance for students in higher education in the European Community**

Europese Eurydice-Unit. In opdracht van de Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken.  
Brussel, Eurydice, 1993, 32 blz.

DE, EN, FR

*Verkrijgbaar bij Eurydice*

### **Werkgelegenheid in Europa 1993**

Commissie van de Europese Gemeenschappen - Directoraat-Generaal Werkgelegenheid, arbeidsbetrekkingen en sociale zaken

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1993, 206 blz.

ISBN 92-826-6055-9

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Tevens gepubliceerd in de serie "Documenten" van de Commissie van de Europese Gemeenschappen: COM (93) 314

### **Vocational training: international perspectives**

Laflamme G.

International Labour Office (ILO), Laval University - Quebec

Genève, ILO (Collection Instruments de Travail), 1993, 277 blz.

ISBN 2-920259-16-4

FR, EN

Deze bundel bevat de teksten van een internationaal colloquium te Quebec in september 1992. Doel van het colloquium was de uitdagingen op het gebied van de beroepsopleiding in een aantal geïndustrialiseerde landen in kaart te brengen, de bijzondere kenmerken van een aantal onderdelen van de desbetreffende opleidingssystemen voor het voetlicht te brengen, en gegevens op een rijtje te zetten over de manier waarop een beroepsopleidingssysteem zo effectief mogelijk kan worden gemaakt. De vragen in verband hiermee werden voorgelegd aan deskundigen van nationale organisaties (uit Duitsland, België, Canada, Zweden, de Verenigde Staten, Frankrijk, Zwitserland, Japan, het Verenigd Koninkrijk en Oostenrijk) en internationale organisaties. De verschillende analyses maken duidelijk tot op welke hoogte beroepsopleidingen de spil voor industriële ontwikkeling vormen en een centraal element zijn in het streven naar kwaliteit en innovaties en zo een antwoord leveren op de concurrentiestrijd.

### **The changing role of vocational and technical education and training, assessment, certification and recognition of occupational skills and competences**

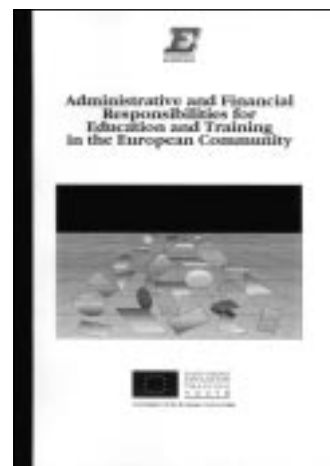
**Seminar 27 - 30 October 1992**

Organisation for economic co-operation and development (OECD)

Parijs, 1992, uiteenlopende paginering. Beperkte verspreiding, publicatie in voorbereiding

EN, FR

Deze bundel bevat de teksten waarover de werkgroepen zich tijdens dit seminar over evaluatie, certificatie en erkenning van kwalificaties en competenties gebogen hebben. In de werkgroepen kwamen de volgende thema's aan de orde: gevolgen voor programma's en pedagogiek van de verschillende evaluatie- en certifica-





tiebenaderingen, de rol van evaluatie en certificatie in het functioneren van opleidings- en arbeidsmarkten; overdraagbaarheid van kwalificaties; ervaringen uit Europa en uit Quebec; evaluatie, certificatie, bevestiging en erkenning in de praktijk.

besluiten worden genomen; aantallen scholieren; selectie van leerlingen, behaalde resultaten en slaagpercentages), maar waarmee ook vastgesteld kan worden welke onderwijsniveaus en -typen het werkloosheidsrisico verminderen.

### **Reviews of national policies for education - Belgium**

Organisation for Economic Co-operation and Development

Parijs, OECD, 1993, 142 blz.

ISBN 92-64-239898

EN, FR

Deze publikatie brengt verslag uit over het eerste OESO-onderzoek naar het onderwijsbeleid in België. De karakteristieke Belgische context is in de afgelopen vijftientig jaar sterk veranderd en er zijn grote hervormingen doorgevoerd op alle onderwijsniveaus. De onderwijsdeelname steeg tot ongekende hoogte en het grondwettelijke raamwerk werd in het kader van de staatshervorming ingrijpend gewijzigd. De drie Gemeenschappen, de Vlaamse, de Franse en de Duitse Gemeenschap hebben bijna volledige zeggenschap over het onderwijs gekregen. Het rapport vestigt de aandacht op een aantal nog op te lossen problemen, zoals het aantal zittenblijvers en uitzichtloze opleidingswegen, het probleem van de gelijke kansen, en de voorzieningen qua personeel en materiaal. De OESO-onderzoekers stellen tevens vragen over het ontbreken van voldoende toekomstverkenningen en betrouwbare gegevensbestanden waarmee de systemen beter gestuurd kunnen worden.

### **Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER seminar (IIEP, Paris, 7-9 December 1992)**

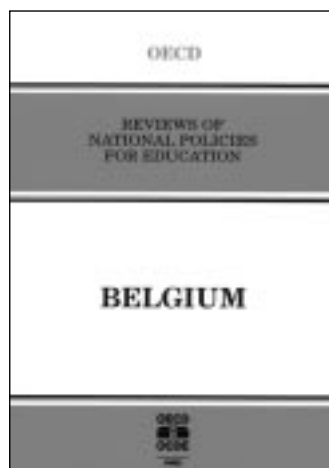
Atchoarena D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

National Institute for Educational Research (NIER), Tokio, Parijs, IIEP, 1993, 199 blz. EN

*IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix, F-75116 Paris*

Het genoemde seminar vond plaats in het kader van een gezamenlijk onderzoeksproject van het IIEP en NIER over levens-



### **L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'informations statistiques/Education in OECD countries. A compendium of statistical information**

Organisation for economic co-operation and development (OECD)

Parijs, 1993, 131 blz.

ISBN 92-64-03890-6

EN/FR

Deze bundel bevat statistieken en gegevens over de onderwijssystemen in de OESO-landen uit het schooljaar 1988/1989 en 1989/1990. De statistieken geven informatie over het aantal leerlingen in de verschillende fasen en onderdelen van het onderwijs, het aantal leerlingen dat de opleidingen met of zonder diploma verlaat, het aantal docenten en de onderwijsuitgaven. In de bundel zijn een aantal diagrammen over de onderwijssystemen in de OESO-landen opgenomen, waarin in de meeste gevallen ook recente ontwikkelingen verwerkt zijn. De bundel geeft tevens een aantal ramingen van het aantal leerlingen dat zich na het jaar 2000 in de verschillende onderwijsfasen zal bevinden.

### **Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OECD indicators**

Centre for Educational Research and Innovation (CERI)

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

Parijs, OECD, 1993, 259 blz.

ISBN 92-64-03894-9

EN/FR

Deze tweede editie heeft betrekking op het schooljaar 1990/1991 en bevat in het totaal 38 indicatoren, waarmee niet alleen een beeld kan worden verkregen van de verschillende aspecten van het onderwijsbeleid (niveau van de investeringen; financieringswijzen en aanwervingsprocedures, plaatsen waar belangrijke





lang leren in Frankrijk, Duitsland, Japan, de Russische Federatie, Zweden, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Na een presentatie van de NIER-onderzoeken in Japan (wordt separaat gepubliceerd) werd de deelnemers gevraagd een analyse en vergelijking te maken van de ervaringen in hun landen met een aantal belangrijke aspecten van levenslang leren, zoals de trends op het punt van de voorzieningen m.i.v. de betrokkenheid van het bedrijfsleven en het hoger onderwijs, de vernieuwingen en de rol van internationale samenwerking. Deel I vat de discussies van het seminar samen, deel II bevat de landenrapporten die tijdens het seminar gepresenteerd werden.

### **L'Europe et l'insertion par l'économique**

Lejeune R.

Parijs, ed. Syros, 1993, 231 blz.

ISBN 2-86738-913-5

FR

Het gaat hier om de Handelingen van het Europees Congres over integratie door economische activiteiten, dat in november 1992 georganiseerd werd door het Centre des Jeunes Dirigeants de l'économie sociale en Le Monde. Het eerste deel van de handelingen is gewijd aan de betekenis van het verschijnsel in de landen van de Gemeenschap, en met name Frankrijk, België, Duitsland, Spanje en het Verenigd Koninkrijk, en tracht een aantal conclusies te trekken voor een Europese benadering. In het tweede deel worden voor ieder land in de EG een aantal achtergrondgegevens vermeld, zoals belangrijke data, integratie-initiatieven, en maatregelen op het gebied van werkgelegenheid en opleiding. Het derde deel geeft de referaten weer van vertegenwoordigers van verschillende Franse autoriteiten over dat wat de Franse overheid op dit gebied doet. De bijlage geeft een overzicht van de verschillende Europese netwerken op dit gebied en bevat een lijst van mensen die in ieder land betrokken waren bij de organisatie van het congres.

### **Les entreprises face à l'Europe: le défi formation d'Allevard Aciers, modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational**

Morin P.; Riera J.-C.

Parijs, Racine Editions, la Documentation française, 1993, 94 blz.

ISBN 2-84108-001-3

FR

Deze monografie beschrijft een aantal vernieuwingen in het personeelsmanagement van een middelgrote industriële onderneming, de totstandkoming van een samenwerkingsverband met een gelijksoortige onderneming in Duitsland en de effecten daarvan voor beide bedrijven. Uit de samenwerking van beide bedrijven zijn blijvende scholingsvoorzieningen voortgekomen, die een open en grensoverschrijdend karakter hebben.

### **Compétences et Alternances**

Jedliczka D.; Delahaye G.

Parijs, Liaisons, 1994, 200 blz.

ISBN 2-87880-085-0

FR

Dit werk bevat schema's en voorbeelden die duidelijk maken welke plaats de onderneming, de werknemer en de praktijkopleider innemen in de alternerende opleidingen in Frankrijk en hoe ze te werk gaan bij de ontwikkeling, het beheer en de uitbouw van "competenties". Er wordt tevens een vergelijking gemaakt met Duitsland en het Verenigd Koninkrijk.

### **Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison**

Oulton, N.

Londen, 1993

EN

Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research,

7 Dean Trench Street, Smith Square,

UK—London SW1P 3HE

Dit werk bestudeert of de export van het Verenigd Koninkrijk een kwaliteit heeft die vergelijkbaar is met de kwaliteit van de Duitse export, vergelijkt de relevante opleidingsniveaus in Duitsland en het Verenigd Koninkrijk en onderzoekt of de verschillen in exportcijfers te maken hebben met verschillen in de opleidingsniveaus. Aan de hand van vijf belangrijke exportmarkten wordt onderzocht welke effecten tekorten aan vaardigheden hebben op de exportprestaties van beide landen.





### **Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper**

Evans, K; Bynner, J.

Londen 1993

EN

*Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK-London EC1V 0HB*

In Engeland wordt beroepsonderwijs vooral opgevat als een middel om jongeren de vaardigheden bij te brengen waarnaar bij werkgevers vraag is. In Duitsland heeft het beroepsonderwijs een bredere doelstelling: het bereidt jongeren voor op hun leven in de maatschappij. Dit beeld wordt bevestigd in een studie over jongeren in Engeland en Duitsland. Met behulp van vragenlijsten en vraaggesprekken werden zestienjarigen op het punt van de beroepen die ze waarschijnlijk gaan uitoefenen vergeleken met hun leeftijdgenoten in een vergelijkbare stad in het andere land. Een van de conclusies is dat het beroepsvoorbereidende onderwijs in Engeland in gunstigere economische omstandigheden een breder scala aan kansen op werk biedt. Het Duitse systeem biedt institutionele steun over een langere periode en stelt jongeren zo in staat het hoofd te bieden aan economische en persoonlijke moeilijkheden.

### **Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries**

Raffe D.

Edinburgh, The University of Edinburgh, 1993, ongepagineerd

EN

Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleugh Place, UK-Edinburgh EH8 9LW

Dit rapport gaat in op de modularisering van een aantal initiële beroepsopleidingen in zes landen van de Europese Gemeenschap. Modularisering is geïntroduceerd als middel om het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing te diversifiëren. Doel van deze vernieuwing is het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing flexibeler te maken en ervoor te zorgen dat er beter kan worden inge-

speeld op economische, technologische en sociale ontwikkelingen en de samenhang en efficiëntie van het opleidingsstelsel als zodanig verbetert. Het rapport besteedt uitgebreid aandacht aan de modularisering in zes opleidingsinstellingen in verschillende landen. Daarbij komen de volgende vragen aan de orde: hoe wijd verspreid zijn modules in de beroepsopleidingen van de EG-landen; wanneer zijn de modules geïntroduceerd, wat voor opleidingen zijn gemodulariseerd en voor wie zijn deze opleidingen bestemd; hoe zien de modules en het modulesysteem eruit, wat zijn de doelstellingen van de modularisering en hoe is er bij de modularisering te werk gegaan?

### **The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s**

Clarke L.

Berkshire, Chartered Institute of Building, 1993, ongepagineerd

EN

*Chartered Institute of Building, Englemere, Kings Ride, Ascot, UK-Berkshire SL5 8BJ*

De resultaten van drie onderzoeksprojecten (uit de jaren tachtig) naar de organisatie op bouwterreinen en scholingsvoorzieningen zijn onlangs gepubliceerd. In het desbetreffende rapport worden de organisatievormen op een aantal bouwterreinen in Frankrijk, Italië, Duitsland en Groot-Brittannië met elkaar vergeleken. Er wordt een analyse gemaakt van de vaardigheidsconcepten en de scholing, de mate waarin vaardigheden verloren gaan, overdraagbare vaardigheden en algemene/specifieke vaardigheden, en de veranderingen in de arbeidsverdeling in de bouw in de jaren tachtig.

### **La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système**

Lasserre R.; Lattard A.

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine, CIRAC Paris, 1993

ISBN 2-905518-24-3

FR





Twee Franse auteurs analyseren in dit werk het succes van het Duitse opleidingsstelsel, dat vooral te danken is aan de intensieve medewerking van het bedrijfsleven bij de initiële beroepsopleidingen, en maken in grote lijnen de balans op van het Duitse "alternerende model". Na een kort historisch overzicht en een beschrijving van het institutionele raamwerk gaan de auteurs in op de kwaliteit van de gegeven opleidingen, de kosten en de economische rentabiliteit, en de doeltreffendheid van het opleidingsstelsel wat betreft het aantal mensen dat een job vindt. Het laatste deel van het werk, waarin zowel evaluaties als toekomstbeschouwingen te vinden zijn, maakt de balans op en laat zien waar de sterkste en zwakste punten van het opleidingsstelsel liggen.

**Le système dual allemand, fissures et dynamique, quelques enseignements de comparaisons internationales**

Drexel I.; Marry C.; Le Tiec C. et autres  
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)  
Parijs, in Formation Emploi nr. 43, la Documentation française, blz. 3-54  
ISSN 0759-6340  
FR

Het opleidingsstelsel in Duitsland en het opleidingsstelsel in Frankrijk hebben een tegengestelde ontwikkeling doorgemaakt. In dit documentatiedossier wordt eerst een vergelijking gemaakt van de opleidingen voor ploegbazen (niveau tussen produktiemedewerkers en ingenieurs) en hun mogelijkheden om een baan te vinden in Frankrijk en Duitsland. Daarna volgen een stuk waarin kritiek geleverd wordt op de stellingen uit het eerste deel en het antwoord van de auteur. Het dossier sluit af met twee artikelen over een vergelijkende benadering voor de onderwijsstelsels en de intrede op de arbeidsmarkt in Duitsland en de Verenigde Staten.

**Numéro spécial Europe**

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) Parijs, 1993, Formation Emploi nr. 42, la Documentation française, 108 blz.  
ISSN 0759-6340  
FR

Dit nummer maakt de balans op van de Europese vraagstukken op het gebied van werkgelegenheid en beroepsopleiding. In twee artikelen wordt een analyse gemaakt van de Europese arbeidsmarkt en van het functioneren van de nationale arbeidsmarkten. In een ander artikel wordt aan de hand van een kritische beschouwing over de verschillende benaderingen inzicht verschaft in het economische integratieproces in Europa. Voorts wordt een beeld geschetst van het omscholingsbeleid van de verschillende landen en van de vraagstukken die verband houden met de vergelijkbaarheid en erkenning van kwalificaties in Europa. In een ander artikel wordt aandacht besteed aan de opleidingssystemen in Oost-Europa die zich in een overgangssituatie bevinden. Een omvangrijke bibliografie maakt dit documentatiedossier compleet.

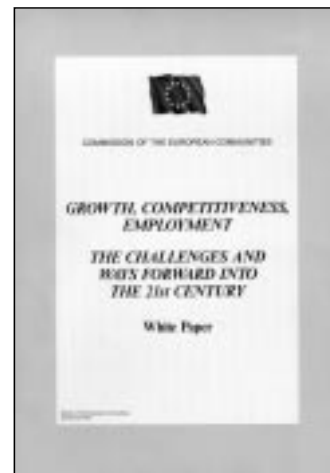
**Europese Unie: beleid, programma's, hoofdrolspelers**

**Groei, concurrentievermogen, werkgelegenheid. Naar de 21e eeuw: wegen en uitdagingen**

Commissie van de Europese Gemeenschappen  
Luxemburg, Bulletin van de Europese Gemeenschappen, supplement 6/93, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1993, 160 blz.  
ISBN 92-826-7001-5  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Deel II bevat de bijdrage van de lidstaten in de landstaal: **Groei, concurrentievermogen, werkgelegenheid. Naar de 21e eeuw: wegen en uitdagingen. Witboek-deel c**  
ISBN 92-826-7071-6

Dit werk is het antwoord op een verzoek van de Europese Raad van Kopenhagen, die de Commissie gevraagd had om een witboek voor het middellange beleid ter bevordering van groei, concurrentievermogen en werkgelegenheid. Het witboek bouwt voort op de bijdragen van de afzonderlijke lidstaten en sluit aan op de discussies die momenteel in de afzonderlijke landen tussen de overheid en de sociale partners plaatsvinden. Het boek,





dat voornamelijk een economische grondslag heeft, geeft een aantal richtlijnen om de doelstelling van een gezonde, open, gedecentraliseerde, concurrerende en op solidariteit gegrondveste economie te bereiken.

**Voorstel voor een besluit van de Raad tot vaststelling van een actieprogramma voor de ontwikkeling van een beleid van de Europese Gemeenschap inzake beroepsopleiding Leonardo da Vinci:**

Commissie van de Europese Gemeenschappen

COM (93) 686 def. 21.12.93, 61 blz.

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen

ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63077-9

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dit voorstel maakt deel uit van het algemene kader dat het Witboek voor groei, concurrentievermogen en werkgelegenheid schetst. Het LEONARDO-Programma, dat stoelt op de ervaringen die met de verschillende opleidingsprogramma's van de EG zijn opgedaan, heeft voornamelijk tot doel een beroepsopleidingsbeleid te verwezenlijken dat de maatregelen van de lid-staten ondersteunt en aanvult, en de samenwerking tussen de landen te bevorderen, zodat er geleidelijk een Europa zonder grenzen voor opleidingen en beroepskwalificaties ontstaat. Het Programma geeft een aantal gemeenschappelijke doelstellingen voor de werkzaamheden van de Gemeenschap aan en bestaat uit drie delen, namelijk a) maatregelen ter versterking van de kwaliteit van de systemen, de voorzieningen en het beleid van de lid-staten, b) maatregelen ter versterking van vernieuwingen in de activiteiten op de opleidingsmarkt, en c) ontwikkeling van een netwerk en flankerende maatregelen - versterking van de Europese dimensie.

**Voorstel voor een besluit van het Europees Parlement en de Raad tot instelling van het communautair actieprogramma "Socrates"**

Commissie van de Europese Gemeenschappen

COM (93) 708 def., 03.02.93., 78 blz.

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen

ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63808-7  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Met dit voorstel beoogt de Commissie alle bestaande EG-werkzaamheden op het gebied van onderwijs, scholing en jongeren te vereenvoudigen en te rationaliseren en daardoor te versterken. Het SOCRATES-Programma bevordert activiteiten die te maken hebben met grensoverschrijdende samenwerking en betreft de lid-staten hierbij. De activiteiten vallen uiteen in drie categorieën, nl. activiteiten ten behoeve van het hoger onderwijs, activiteiten in verband met de Europese dimensie in het onderwijs, en transversale activiteiten waaronder de bevordering van vreemde talenkennis in de Gemeenschap, van open en op afstand opererende onderwijs- en leersystemen, en van de informatievoorziening.

**Skills for a competitive and cohesive Europe. A human resources outlook for the 1990's**

Commissie van de Europese Gemeenschappen - Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken

Brussel, 1993, 42 blz.

DE, EN, FR

*Commissie van de EG - Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken,*

*Wetstraat 200, B-1049 Brussel*

Na een korte inleiding over de centrale betekenis van human resources voor de economische en sociale ontwikkeling, maakt het rapport op het punt van de kwalificaties - trends (beroepen en bedrijfstakken), tekorten, nieuwe vereiste "competenties", toekomstverkenningen, terminologie - de balans op. Er worden een aantal benaderingen voorgesteld waarmee een antwoord kan worden gegeven op cruciale vragen, zoals hoe kunnen we de kwaliteit van de human resources verbeteren en met succes het hoofd bieden aan veranderingen, en welke hervormingen zijn er in de onderwijs- en scholingssystemen nodig om nieuwe kwalificaties voort te kunnen brengen?



### **Welke toekomst heeft het hoger onderwijs in de Europese Gemeenschap? Reacties op het memorandum**

Commissie van de Europese Gemeenschappen - Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, Studies nr. 2, 1993, 70 blz.

ISBN 92-826-6401-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Over het in 1991 door de Commissie gepubliceerde Memorandum over het hoger onderwijs is in alle lid-staten en EVA-landen uitgebreid gediscussieerd. De discussies leidden tot de formulering van een aantal reacties die in deze studies geanalyseerd en samengevat worden. De belangrijkste elementen van het vraagstuk komen aan de orde aan de hand van vijf thema's, die in de reacties ook als de meest dringende kwesties zijn aangemerkt, namelijk onderwijsdoelstellingen, mobiliteit en talen, toegankelijkheid voor studenten en volwassenen, kwaliteitsbeleid en financiering.

*Twee aanvullende rapporten met de samenvattingen van de reacties en de thema-verslagen zijn verkrijgbaar bij de Task Force Menselijke hulpbronnen in het DE, EN, FR. De Franse titel: **Réponses au mémorandum sur l'enseignement supérieur. Résumé des rapports nationaux et des rapports des organisations européennes, 1993, 83 blz./ Réponses au mémorandum sur l'enseignement supérieur. Rapports thématiques. 1993, pagination spéciale***

### **Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources humaines, Education, Jeunesse**

Merle V.; Bernard Brunhes Consultants  
Parijs, 1992, 42 blz.

FR

*Verkrijgbaar bij BBC, 89 rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Paris*

De auteur van dit werk gaat in op de verschillende betekenissen van het begrip "Europese kwalificatiemarkt", analyseert de belangrijkste vraagstukken op dit gebied en stelt wegen en middelen voor het

EG-werk op dit punt voor. Deze analyse, die een aantal uitgangspunten van fundamenteel belang bevat, zou als basis moeten dienen voor het verdere denkproces over de totstandkoming van een Europese kwalificatiemarkt.

### **Groenboek. Europees sociaal beleid. Opties voor de Unie.**

Directoraat-Generaal Werkgelegenheid, arbeidsbetrekkingen en sociale zaken  
Commissie van de Europese Gemeenschappen

Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1993, 108 blz.

ISBN 92-826-6897-5

EN, FR, DE, DA, ES, GR, IT, NL, PT

De bedoeling van het Groenboek is in alle lid-staten een brede discussie op gang te brengen over de toekomst van het sociaal beleid in de Europese Unie. De Commissie zal deze discussie volgen en te zamen met het Witboek voor groei, concurrentievermogen en werkgelegenheid als uitgangspunt nemen voor overleg. Het Groenboek bestaat uit drie delen. In deel I wordt uiteengezet wat de Commissie op dit gebied reeds bereikt heeft. Deel II besteedt aandacht aan de uitdagingen op sociaal vlak en neemt de dreigende afbraak van de sociale samenhang en de bedreigingen voor belangrijke gemeenschappelijke doelstellingen, zoals sociale zekerheid en een hoog werkgelegenheidspeil onder de loep. Dit deel gaat uitgebreid in op de stijgende werkloosheid en de methoden om het productiesysteem in de Gemeenschap te verbeteren en concurrerder te maken. Mogelijkheden voor jongeren en gelijke mogelijkheden in de samenleving en op de arbeidsmarkt voor vrouwen, gehandicapten, immigranten, de plattelandsbevolking en anderen krijgen daarbij veel nadruk. In deel III worden de mogelijke antwoorden van de Europese Unie op deze uitdagingen besproken, en daarbij wordt aangegeven wat de lid-staten willen en wat de Gemeenschap tracht te bereiken. Het Groenboek eindigt met conclusies en een samenvatting van de belangrijkste opgeworpen vraagstukken. In de vijf bijlagen van het Groenboek komt het volgende aan bod: een overzicht van de externe bijdragen; een lijst van enige wetsteksten; de status van de initiatieven in het actieprogramma ter uit-







voering van het Sociaal Handvest uit 1989; de Europese Sociale Dialoog; een lijst van programma's, netwerken en bureaus voor het in kaart brengen van ontwikkelingen.

**Vocational training in the countries of central and eastern Europe: what course of action for the European Community? Thessaloniki, 23-24 november 1992**

Commissie van de Europese Gemeenschappen - Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken; The Federation of Greek industries; The Federation of Industry of Northern Greece; The Central Union of Chambers of Commerce/Greece; The Assembly of French Chambers of Industry and Commerce (ACFCI)

Parijs, ACFCI, 1993, 79 blz.

DE, EN, FR, GR

*Verkrijgbaar bij de ACFCI, 45, av. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16*

Doel van dit symposium was om te bepalen hoeveel hulp er op opleidingsgebied in de afgelopen drie jaar door de EG aan de landen in Oost-Europa is gegeven en vast te stellen onder wat voor condities er hulp op de lange termijn geboden kan worden. De openings- en slottoespraak van het symposium worden in dit werk weergegeven, dat tevens een samenvatting geeft van de bijdragen over de vaststelling van de behoeften aan hulp, de ontwikkelingen in de beroepsopleidings-systemen en de opwaardering van human resources in het economische en sociale ontwikkelingsproces.

**Petra 6. Qualitative aspects of alter-nance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark**

Houman Sørensen J.; Magnussen L., Novoa A, etc.

Statens Erhvervspædagogiske Lærer-uddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação

Kopenhagen, 1993, 205 blz.

EN

*The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL),*

*Rigsgade 13,*

*DK-1316 København K*

**La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux**

Blanpain R.; Engels C.

Instituut voor Arbeidsrecht, Katholieke Universiteit Leuven (KUL), Task Force Menselijke hulpbronnen, FORCE Brugge, Die Keure, 1993, 189 blz.

ISBN 90-6200-690-6

FR

Deze studie over de rol van de sociale partners op het gebied van de bij- en nascholing maakt deel uit van de door de Europese Gemeenschap uitgevoerde analyses (FORCE-Programma) van de collectieve afspraken omtrent bij- en nascholing in de lid-staten. In deze Belgische studie wordt tegen een Europese achtergrond bekeken in hoeverre vertegenwoordigers van werknemers en werkgevers gemeenschappelijk scholingsinitiatieven voor werknemers ontwikkelen en daarbij ligt het accent op de meest interessante en vernieuwende modellen.

**A report on continuing vocational training in Denmark. Force article 11.2**

Nielsen, S.P.

Statens Erhvervspædagogiske Lærer-uddannelse; Commissie van de Europese Gemeenschappen - Task Force Menselijke hulpbronnen, onderwijs, opleiding en jeugdzaken

Kopenhagen, 1993, 130 blz.; 56 blz.

EN (deel 1), DA (deel 2)

*The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL),*

*Rigsgade 13, DK-1316 København K*

Dit in opdracht van de Commissie opgestelde rapport van de SEL maakt deel uit van het FORCE-programma en bevat een systematisch overzicht van het Deense bij- en nascholingssysteem. In deel I vindt men een nationale monografie met een beschrijving en analyse van het systeem in grote lijnen. Deel II bevat een systematisch overzicht van nieuwe Deense initiatieven en activiteiten op het gebied van bij- en nascholing uit de afgelopen jaren. De Deense regering heeft besloten het aantal opleidingsplaatsen in de bij- en nascholing tussen 1994 en 2000 te verdubbelen. De nieuwe instrumenten en maatregelen in het Deense bij- en



nascholingsbeleid worden in dit rapport besproken.

**Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario**

Pitoni I.; Tomassini M.; Scongiaforno C.  
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Milaan, Angeli, 1994, 148 blz.  
ISBN 88-204-8108-1  
IT

Deze studie bevat een evaluatie van de Italiaanse deelname aan het COMETT-Programma van de Europese Gemeenschappen, dat gericht is op samenwerking tussen universiteiten en bedrijfsleven op het gebied van technologische opleidingen. De uitvoering van het COMETT-Programma in de afgelopen zeven jaar heeft tot een aantal uitstekende resultaten geleid en de analyse daarvan kan nuttige aanwijzingen opleveren voor de toekomstige koers van de EG op opleidingsgebied. Het genoemde werk beoogt duidelijkheid te verschaffen over de reikwijdte, problemen en perspectieven van het COMETT-werk op het punt van opleidingsstructuren en -produkten. Er wordt een totaalbeeld gegeven van de belangrijke resultaten van de Italiaanse medewerking aan het COMETT-Programma.

**Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)**

Tomassini M.; Nanetti M.; Turrini M.  
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Milaan, Angeli, 1993, 256 blz.  
ISBN 88-204-8101-4  
IT

Innovaties moeten worden opgevat in de betekenis die daaraan op de conferentie in Rome in de herfst van 1992 is gegeven, namelijk als middel om noodzakelijke veranderingen tot stand te brengen en vooral als middel om tot nieuwe leermodellen te komen. Het genoemde werk bestaat uit twee delen. Het eerste deel bevat het verslag van de conferentie, het tweede deel bevat beschrijvingen van de opleidingsprojecten die deel hebben uitgemaakt van de Italiaanse bijdrage aan het Eurotecnet-Programma.

**Euroqualification info 1**

Euroqualification  
Brussel, Euroqualification, 1993, 68 blz.  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT  
*Gratis verkrijgbaar bij Euroqualification,  
Duquesnoystraat 38, B-1000 Brussel*

Euroqualification is een initiatief van dertien nationale organisaties op het gebied van beroepsopleidingen en beroepskwalificaties uit de twaalf lid-staten van de Europese Gemeenschap. Het programma, dat door de Europese Gemeenschap en de partnerorganisaties gezamenlijk gefinancierd wordt en een looptijd van drie jaar heeft, heeft tot doel voor 6000 cursisten een veertigtal beroepsopleidingen met een Europese dimensie te ontwikkelen en de mobiliteit van werknemers via partnerships van bedrijven te bevorderen. In de brochure worden de twaalf geselecteerde bedrijfstakken die bij Euroqualification betrokken zijn en de partnerorganisaties voorgesteld.

**Partenariats européens: les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle. Ouvrage collectif**

Paris, Editions Racine, La Documentation française, 1993, 158 blz.  
ISBN 2-84108-000-5  
FR

Grensoverschrijdende projecten zijn van essentieel belang voor de opbouw van een verenigd Europa op opleidingsgebied. In dit werk worden de vraagstukken, de totstandbrenging, het verloop en de resultaten van dergelijke samenwerkingsprojecten geanalyseerd. In het tweede deel worden een twintigtal projecten aan de hand van het zogeheten RACINE-analyseschema (RACINE is een netwerk voor steunverlening en toepassing van Europese innovaties) voorgesteld.

**De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in de Vlaamse Gemeenschap, eindrapport, deel I: teksten, deel II: documenten**

Verbruggen M.V.; Katholieke Universiteit Leuven (KUL), Faculteit Rechtsgeleerdheid Leuven, 1992, 189 blz. + bijlage  
NL  
*KUL-Faculteit Rechtsgeleerdheid,  
Tiensestraat 41, B-3000 Leuven*





Dit rapport bevat een samenvatting van een diepgaand onderzoek naar de bevoegdheden van de Europese Gemeenschap op onderwijsgebied. Daarna volgt een analyse van de artikelen in het Verdrag van Maastricht waardoor de Gemeenschap expliciet bevoegdheden op onderwijsgebied toegekend krijgt. Vervolgens komen de toelating tot het onderwijs en de plaats van het onderwijzend personeel in het Europese onderwijsbeleid aan de orde. Het rapport wordt aangevuld met gegevens over belangrijke Europese rechtsbronnen en belangrijke onderwijs-wetgeving.

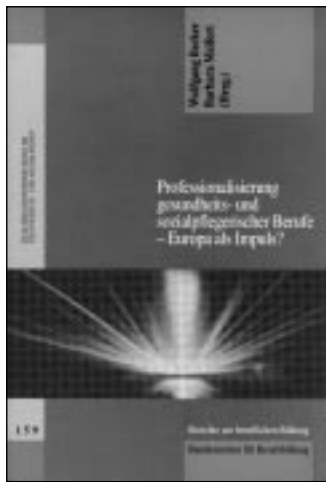
### **Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung**

Bonn, in: Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag, 1993, 21 blz.

DE

Deutscher Bundestag, Bundeshaus - Drucksache, D-53113 Bonn

Dit rapport is het resultaat van de discussie in de commissie voor onderwijs en wetenschappen van de Bondsdag over de Richtsnoeren van de Europese Commissie voor communautaire actie op het gebied van onderwijs en opleiding. De commissie van de Bondsdag juicht de Europese aanpak toe en acht het noodzakelijk dat er systematisch evaluaties worden gemaakt van de positieve en negatieve resultaten van de Europese actieprogramma's. De Bondsdag vraagt daarom ook om een verlenging van de actieprogramma's tot vooralsnog eind 1995. Aan het document zijn de Richtsnoeren voor communautaire actie toegevoegd, alsmede een overzicht van de actieprogramma's, en hoofdstuk III van het Verdrag betreffende de Europese Unie (onderwijs, beroepsopleiding en jeugd).



### **Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impulse? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen**

Becker W.; Meifort B.

Berlin, in: Berichte zur beruflichen Bildung (Band 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 1993, 199 blz.

ISBN 3-38555-530-1

DE

BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin

Twee aspecten zijn kenmerkend voor de veranderingen die zich momenteel in de beroepen op het vlak van de gezondheidszorg en het maatschappelijk werk voltrekken. De opvatting over dat wat onder zorg moet worden verstaan is aan het veranderen en er vindt een verschuiving plaats in het wetenschappelijk referentiekader voor de zorgwetenschappen. Door de Europeanisering van de beroepsopleidingen en de Europese ontwikkelingen in de beroepen is er behoefte aan grensoverschrijdende erkenning van diploma's in de gezondheidszorg en het maatschappelijk werk en kan men niet om het recht van vrije vestiging heen. Een aantal hiermee samenhangende vraagstukken komen in de genoemde bundel aan de orde. Tegen de achtergrond van de interne markt worden kwesties besproken die verband houden met opleidingen en bij- en nascholing, de kwaliteit ervan, de opleidingen voor de docenten, en de kwalificatie-eisen voor beroepen in de gezondheidszorg en het maatschappelijk werk.

### **Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6), W. Bertelsmann Verlag, 24 blz.

DE

Bertelsmann Verlag, Postfach 100633, D-33506 Bielefeld

Dit themanummer van "Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" bevat vier artikelen over actuele bij- en nascholingsvraagstukken in het licht van de politieke en economische ontwikkelingen in Europa. De senator voor onderwijs en beroepsopleiding in Hamburg, Rosemarie Raab geeft het standpunt van de deelstaten ten aanzien van bij- en nascholing weer en de staatssecretaris voor onderwijs en wetenschappen, Fritz Schaumann doet dit voor de Duitse regering. De secretaris-generaal van het Bundesinstitut für Berufsbildung, Hermann Schmidt en zijn medewerkers, Uwe Grünwald en Edgar Sauter gaan in op de Europese dimensie in de bij- en nascholing in de



Bondsrepubliek. Uit de artikelen blijkt dat er in andere landen al aanvaarde oplossingen voor bepaalde vraagstukken zijn, waarover in de Bondsrepubliek nog steeds grote onenigheid bestaat. Tegelij-

kertijd wordt echter ook duidelijk gemaakt dat er stelselmatige problemen verbonden zijn aan rechtstreekse vergelijkingen met de onderwijssystemen van de Europese partners.

## Uit de lid-staten

### **F Moderniser sans exclure**

Schwartz B.; Lambrichs L. (Coll)  
Parijs, La Découverte, 1994, 245 blz.  
ISBN 2-7071-2301-3  
FR

Aan de hand van zijn lange ervaring beoogt de auteur aan te tonen dat er oplossingen voor marginalisatieverschijnselen en werkloosheid zijn. Hij analyseert Franse scholingsmaatregelen die marginalisatie tegen moeten gaan, zoals de scholingsmaatregelen van de task force "Nouvelles qualifications", en gaat in op de valstrikken die aan een "mechanische benadering" verbonden zijn.

### **La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes**

Cambon C.; Butor P.  
Parijs, Descartes 1993, 194 blz.  
ISBN 2-910301-04-4  
FR

Hoewel er verschillende stimulerende maatregelen genomen zijn, blijft het leerlingwezen toch onbekend. Aan de hand van uitspraken van leerling-werknemers en vaklieden pleiten de auteurs voor erkenning van het leerlingwezen als échte opleidingsweg. Ze bevelen een sterkere decentralisatie van beroepsopleidingen ten gunste van de regio's en een grotere betrokkenheid van het plaatselijke bedrijfsleven aan.

### **Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (Rome)**

Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)  
La Documentation française, 1993, 4 delen, 280 blz. 264 blz.+280 blz.+495 blz.  
ISBN 2-11-002991-9  
FR

Dit nieuwe register, dat uit 4 delen bestaat, deelt alle beroepen en functies in beroepengebieden in. Het deel over beroepen en functies in de dienstverlenende

sector en het deel over beroepen en functies in de technische sfeer en de productiesector bevatten 466 beschrijvingen van beroepen en functies, waarin de inhoud van het werk, de vereiste competenties, de werksituatie en de toelatingsvoorwaarden voor het beroep/de functie in kwestie aangegeven staan. Toegang tot het register wordt verkregen via een alfabetische lijst, waarin 10 000 momenteel in gebruik zijnde beroeps- en functiebenamingen opgenomen zijn. De gegevens over mobiliteit in het beroep geven aan welke wegen men kan inslaan en hoe men verder kan komen.

*Nummer 6 van het tijdschrift "Grand Angle" van de Agence Nationale pour l'Emploi is gewijd aan het ontstaan, het concept en de productie van het register en besteedt tevens aandacht aan competentie-vraagstukken en human resources management.*

*Het tijdschrift wordt uitgebracht door de ANPE, 4, rue Galilée, F-93198 Noisy-le-Grand cedex.*

### **Entreprises et métiers demain**

Office nationale d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP); Conseil national du patronat français (CNPF)

Parijs, les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 blz.

FR

*ONISEP, 50, rue Albert, F-75013 Paris*



CEDEFOP



Dit document inventariseert de situatie en economische context van bedrijven, de "competenties" waarnaar in de wereld van het werk vraag is, de relatie tussen opleiding en werk, en de verwachte behoefte aan banen en opleidingen aan de vooravond van de 21ste eeuw. Daarna komen 21 bedrijfstakken aan bod, die voorgesteld worden door de desbetreffende beroepsorganisaties, en worden de ontwikkelingen in de beroepen van deze bedrijfstakken en de daarvoor vereiste diploma's onder de loep genomen.

### **IRL** Education and training policies for economic and social development

National Economic and Social Council, NES  
Dublin, 1993, NES Report 95  
ISBN 0-907116-79-5  
EN

Dit rapport is van belang voor het onderwijs- en scholingsbeleid in Ierland. Het analyseert de huidige en potentiële rol van onderwijs en scholing en met name van het beroepsonderwijs, de mate waarin onderwijs en scholing in de afgelopen decennia toegankelijker zijn geworden voor kansarmen, en de rol van het hoger onderwijs. Er worden een aantal conclusies getrokken over het belang van onderwijs en scholing voor een verhoging van de produktiviteit en de economische groei en er wordt in het kort een vergelijking gemaakt met Denemarken en Nederland.

### **The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997**

Dublin, the Training and Employment Authority (FAS), 1993,  
156 blz.  
EN  
FAS, 27-33, Upper Baggot Street,  
IRL-Dublin 4

Deze studie maakt deel uit van een serie bedrijfsonderzoeken die door FAS, het Ierse Orgaan voor scholing en werkgelegenheid verricht worden. Doel van de onderzoeken is meer inzicht te verkrijgen in de positie en toekomstmogelijkheden van de Ierse productiesector in de jaren negentig en dat met name tegen de ach-

tergrond van de Interne Markt en de veranderingen in de structuren en strategieën van productiebedrijven wereldwijd. Het werk bevat een analyse van de toestand in de chemische industrie, waarna de verwachte behoefte aan personeel en opleidingen in kaart wordt gebracht en een aantal aanbevelingen volgen voor opleidingen en hervormingen in opleidingen van de zijde van FAS, instellingen voor hoger onderwijs en andere erkende organisaties.

### **Report on the National Education Convention**

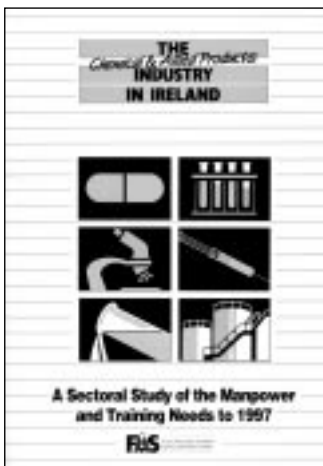
Coolahan J. (ed)  
Dublin, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 blz.  
EN  
Government Publications,  
Sun Alliance House, Molesworth Street,  
IRL-Dublin 2

Dit congres van negen dagen, dat in oktober 1993 in Dublin plaatsvond, vormde de voorlaatste fase in een overlegprocedure met alle betrokken partijen, die later dit jaar moet uitmonden in de publicatie van een Witboek over het onderwijs. Dit witboek zal aangeven welke koers het Ierse onderwijs tot in de volgende eeuw zal varen. Het secretariaat van het nationale onderwijscongres beveelt onder andere aan in specifieke streefcijfers vast te leggen dat de ongelijkheid verminderd moet worden, daar falen in het onderwijs hoge kosten op het punt van de sociale zekerheid en gezondheidszorg met zich meebrengt. Het diploma-systeem moet gerationaliseerd worden en daarbij moet rekening worden gehouden met beroepsgericht en niet-beroepsgericht onderwijs en met formeel en informeel onderwijs.

### **PT** O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica

Neves A. e.a.  
Lissabon, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 blz.  
ISBN 972-732-071-6  
PT

In dit werk over het leerlingwezen in Portugal komt o.a. het volgende aan bod: het sociaal-economische en institutionele





kader waarin het leerlingwezen is ontstaan; een nauwkeurige beschrijving van het leerlingwezen; een inschatting van de resultaten van het leerlingwezen ten opzichte van de doelstellingen; een analyse van de medewerking van het bedrijfsleven; een serie aanbevelingen voor de versterking van de alternerende opleidingen.

**UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies**

Confederation of British Industry

Londen, 1993

EN

*Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU*

**Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils**

Bennett R.; Wicks P.; McCoshan A.

Londen, University College, 1993, 352 blz.

ISBN 1-85728-144-6

EN

In de afgelopen jaren werd het scholingsbeleid in Groot-Brittannië gekenmerkt door decentralisatie en de totstandbrenging van Training and Enterprise Councils (TEC's) in Engeland en Wales, en Local Enterprise Companies (LEC's) in Schotland. Er is veel geschreven over deze ontwikkelingen, maar de hierboven genoemde publikaties zijn van bijzonder belang.

Het rapport van de Confederation of British Industry gaat in op een aantal beleidsvraagstukken waarop volgens de auteurs een antwoord moet komen om de TEC's en LEC's een kans van slagen te geven. Zo zal men de taak en rol van de TEC's en LEC's duidelijker moeten vaststellen, hun financiering moeten regelen,

hun plaatselijke verantwoordelijkheid moeten versterken en de bureaucratie moeten verminderen. Het rapport bevat een aantal aanbevelingen hieromtrent.

De studie van het University College te Londen zet op gezaghebbende wijze uit een waarom de economische problemen van Groot-Brittannië plaatselijke institutionele hervormingen vereisen en er meer verantwoordelijkheid moet worden toegekend aan door het bedrijfsleven geleide bureaus voor plaatselijke ontwikkeling. Er wordt een evaluatie gemaakt van de afzonderlijke werkterreinen van de TEC's en LEC's, van hun leiding, personeel, financiën en kosten per afdeling. Het boek stoelt op uitgebreide onderzoeksrapporten. Het beschouwt de TEC's en LEC's als een poging om de tekortkomingen van een aanbodeconomie op te vangen en sluit af met een aantal constatering over de vraag hoe de hiaten in deze strategie kunnen worden gevuld, hoe de relaties tussen bedrijven door plaatselijke dienstencentra ("one-stop-shops") kunnen worden ontwikkeld en wat er door de regering gedaan moet worden om bedrijven tot volledige "promotors" voor plaatselijke ontwikkeling te maken.

**The National Curriculum and its Assessment: Final Report**

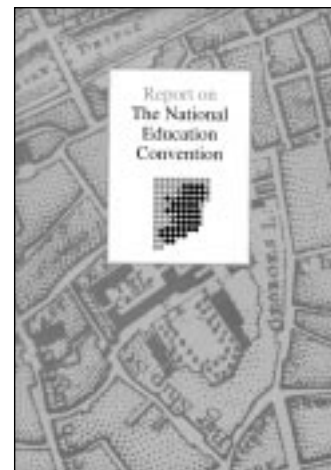
Dearing R.

Londen, Department for Education, 1994

ISBN 1-85838-030-8

EN

Dit belangwekkende rapport, dat tot stand kwam op verzoek van het Ministerie van Onderwijs, gaat in op de tien verplichte vakken in het middelbaar onderwijs en levert kritiek op tal van onderwijs-hervormingen uit de afgelopen jaren. Het geeft aan wat voor wijzigingen noodzakelijk zijn om het systeem te verbeteren, zoals afslanking van het curriculum, vereenvoudiging van het toetsysteem en verbetering van het bestuur in het algemeen.





### **Outcomes: NVQ's and the emerging model of education and training**

Gilbert Jessup

Londen, Falmer, 1991

Afhankelijk van het standpunt dat je inneemt is het Verenigd Koninkrijk ofwel het buitenbeentje in Europa, ofwel het land dat in Europa de toekomst inluidt. In de meeste opleidingssystemen in de Europese Unie wordt meer nadruk gelegd op "competenties", maar het Verenigd Koninkrijk onderscheidt zich in die zin dat het de competentiebenadering over de hele linie invoert (met uitzondering van Schotland waar de competentiebenadering in afgezwaktere vorm wordt ingevoerd). Gilbert Jessup, die tegenwoordig adjunct-directeur van de National Council for Vocational Qualifications is, is de man achter deze ontwikkeling. Ik beveel het bovengenoemde werk aan alle Europeanen aan die inzicht willen krijgen in de ideeën achter de benadering in het Verenigd Koninkrijk en vooral aan diegenen die eraan twifelen of er überhaupt wel ideeën aan ten grondslag liggen.

Zoals de titel van het werk al aangeeft is het uitgangspunt van de competentiebenadering dat een opleidingssysteem opgezet, begeleid, geregeld en gefinancierd kan worden aan de hand van de resultaten van het leerproces en dat het niet zozeer nodig is om de "inputs", zoals onderwijsinstellingen, leerplannen, duur van de opleidingen en leermethoden als basis te nemen. Vanuit dit uitgangspunt kan men een flexibel en coherent systeem ontwerpen, waarin verschillende leervormen samengevoegd zijn en onderwijs en scholing hand in hand gaan. De mogelijkheden om te leren, een diploma te halen en vooruit te komen zijn groot. Het systeem is meer "klantgericht" en draait niet zozeer om de aanbieders.

Op papier ziet dit er allemaal geweldig uit. Maar werkt het ook? In zijn argumenten gaat Jessup van een aantal veronderstellingen uit.

Zo gaat Jessup er in de eerste plaats van uit dat we helder en zeer duidelijk op papier kunnen zetten welke resultaten behaald moeten worden om "competent" voor een beroep (of "competent" ten aanzien van alle andere onderwijsdoelstellingen) te zijn. Wanneer we dat niet

kunnen, is het wellicht verstandig af te gaan op de "inputs", zoals op perioden waarin, met het oog op de minder grijpbare sociale vaardigheden en kennis voor een functie, werkervaring moet worden opgedaan.

Daarnaast gaat Jessup van de veronderstelling uit dat alle resultaten perfect getoetst kunnen worden. Jessup heeft lange discussies gevoerd met zijn critici in het Verenigd Koninkrijk over de vraag of de toetsen in het systeem van de National Council for Vocational Qualifications accurater zijn dan de toetsen in de traditionele systemen. Maar veel van wat er gezegd is, is niet erg steekhoudend. Alle toetssystemen hebben zwakke kanten, maar deze zwakke kanten zijn veel ernstiger in een opleidingssysteem dat gebaseerd is op een nauwkeurige vastlegging en toetsing van resultaten.

Verder zijn er veronderstellingen ten aanzien van de manier waarop opleidingssystemen functioneren. Jessup ziet bijvoorbeeld niet dat de geloofwaardigheid en status van een diploma net zo belangrijk kunnen zijn als de validiteit van de toetsen. Hij geeft zich er ook geen rekenschap van hoe diploma's op de arbeidsmarkt gebruikt worden (vaak worden ze gebruikt om sollicitanten met elkaar te vergelijken en een selectie te maken en niet zozeer om te bezien wat voor "competenties" in detail voorhanden zijn). Jessup houdt evenmin rekening met het feit dat een op resultaten gebaseerd systeem veel ruimte voor misbruik biedt (bijvoorbeeld wanneer de financiering op basis van resultaten inhoudt dat toetsen met positieve toetsresultaten beloond worden of wanneer de financiers van opleidingen de benadering op basis van resultaten als een excuus gebruiken om de noodzakelijke "inputs" onvoldoende te financieren).

Andere critici richten zich, méér dan uit dit werk blijkt, op de manier waarop het systeem van de National Council for Vocational Qualifications wordt toegepast. Het model heeft echter ook een aantal sterke kanten. Zou een minder stringente benadering waarin het belang van de "input" wordt erkend dezelfde voordelen opleveren als een op resultaten gebaseerde benadering zonder alle zwakke punten die daaraan verbonden zijn?



Jessup schrijft helder en enthousiast. Hij geeft in dit werk een vollediger en duidelijker uiteenzetting over het huidige beleid en de ideeën daarachter dan we normaal gesproken voorgezet krijgen. Ook al vinden we die ideeën ontoereikend, dan nog moeten we Jessup dankbaar zijn dat hij ze zo helder heeft neergezet.

*David Raffé*  
*Centrum voor onderwijssociologie*  
*Universiteit van Edinburgh*

□ **Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg**

Werner G. Faix; Angelika Laier  
 Wiesbaden 1991

Deze publikatie gaat ervan uit dat bedrijven vandaag de dag in sterk veranderde economische omstandigheden moeten opereren. Het succes van een onderneming hangt niet alleen meer af van de inschakeling van de nieuwste technologieën, maar wordt steeds meer een kwestie van het al dan niet hebben van gekwalificeerde medewerkers. Tegen de achtergrond van de gewijzigde economische omstandigheden probeert deze publikatie een licht te werpen op het begrip "sociale competentie", en de onderlinge relaties tussen mens, de wereld van het werk en zijn/haar omgeving in kaart te brengen. De auteurs gaan daarbij uit

van de stelling dat sociale kwalificaties en een zekere toekomst nauw met elkaar verweven zijn. Ze bevelen dan ook aan op alle levensgebieden meer aandacht aan sociale kwalificaties te besteden en mensen zowel in het onderwijs als het bedrijfsleven van alledag sociale kwalificaties mee te geven.

□ **Zur Vermittlung von Fachkompetenz in der beruflichen Bildung**

Günter Pätzold  
 In Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier (Ed.): Berufliche Bildung  
 Opladen, 1994 (in voorbereiding)

□ **Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall)**

Günter Wiemann e.a.  
 2e druk, Berlijn, 1976

In deze studie is een instrumentarium ontwikkeld om mensen beroepsgerichte handelingscompetentie mee te geven. De drieëenheid op het gebied van de competenties, nl. vakcompetentie, sociale competentie en planningscompetentie is daarna op velerlei manieren in de literatuur behandeld. Deze studie heeft daarnaast ook theoretische grondslagen geleverd voor zelf gestuurde en groeps-gestuurde leerprocessen.

*Reinhard Zedler*

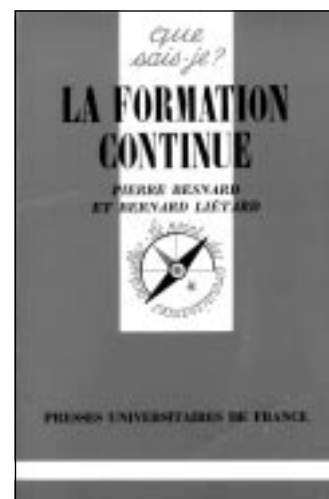
**La formation continue**

Besnard P.; Liétard B.  
 Paris, PUF (collection Que sais-je?), 1993  
 - 4th edition - 127 blz.  
 ISBN 2-13-046015-1  
 FR

**L'alternance école-production.**

Companies and the training of young people since 1959  
 Monaco A.  
 Paris, PUF (collection L'éducateur), 1993  
 227 blz.  
 ISBN 2-13-045737-1  
 FR

Binnengekomen bij de redactie







## Partnerorganisaties in het documentatienetwerk van het CEDEFOP

### B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)  
 ICODOC (Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding)  
**Dhr. Jean-Pierre Grandjean**  
**Dhr. Frédéric Geers**  
 Bd. de l'Empereur 11  
 B-1000 Brussel  
 Tel. 322+5025141  
 322+5102244  
 Fax 322+5025474

### D

### BIBB

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)  
 Referat K4  
**Herr Bernd Christopher**  
**Herr Manfred Bergmann**  
**Herr Klaus-Detlef R. Breuer**  
 Fehrbelliner Platz 3  
 D-10702 Berlin  
 Tel. 4930+86432230  
 (B. Christopher)  
 4930+86432438  
 (M. Bergmann)  
 4930+86432445  
 (K.-D. Breuer)  
 Fax 4930+86432607

### DK

### SEL

SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)  
**Søren Nielsen**  
**Merete Heins**  
 Rigsgade 13  
 DK-1316 København K  
 Tfl. 4533+144114 ext. 317/301  
 Fax 4533+144214

### E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)  
 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
**Sra. Carmen Roman Riechmann**  
**Sra. Maria Luz de las Cuevas**  
 Condesa de Venadito, 9  
 E-28027 Madrid  
 tel. 341+5859582  
 341+5859580  
 fax 341+3775881  
 341+3775887

### F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)  
**Mme Christine Merllie**  
 Tour Europe Cedex 07  
 F-92049 Paris la Défense  
 tél. 331+41252222  
 fax 331+47737420

### GR



OEK (Organization for Vocational Education and Training)  
**Ms. Catherine Georgopoulou**  
**Ms. Evdokia Vardaka-Biniari**  
 1, Ilioupoleos Street  
 17236 Ymittos  
 GR-Athens  
 Tel. 301+9733828  
 Fax 301+9250136

### I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)  
**Sig. Alfredo Tamborlini**  
**Sig. Colombo Conti**  
 Via Morgagni 33  
 I-00161 Roma  
 Tel. 396+445901  
 Fax 396+8845883

### IRL



FAS - The Training and Employment Authority  
**Mr Roger Fox, Ms Margaret Carey**  
 P.O. Box 456  
 27-33, Upper Baggot Street  
 IRL-Dublin 4  
 Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

### L

Chambre des Metiers  
 du G.-D. de Luxembourg  
 2, Circuit de la Foire internationale  
**M. Ted Mathgen**  
 B.P. 1604 (Kirchberg)  
 L-1016 Luxembourg  
 tél. 352+4267671; fax 352+426787

### NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps- onderwijs Bedrijfsleven)  
**Mw Gerry Spronk**  
 Postbus 1585  
 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
 Tel. 3173+124011; Fax 3173+123425

### PT



SICT (Servico de Informação Científica e Técnica)  
**Ms Odete Lopes dos Santos**, Director  
**Ms Fatima Hora**, documentation Department  
 Praça de Londres, 2-1° Andar  
 P-1091 Lisboa Codex  
 tel. 3511+8496628; fax 3511+806171

### UK



BACIE (British Association for Commercial and Industrial Education)  
**Mr Basil Murphy, Mr Simon Rex**  
 35, Harbour Exchange Square  
 UK-London E14 9GE  
 Tel. 4471+9878989; Fax 4471+9878988