

CEDEFOP

Nr. 7 januari – april 1996/I

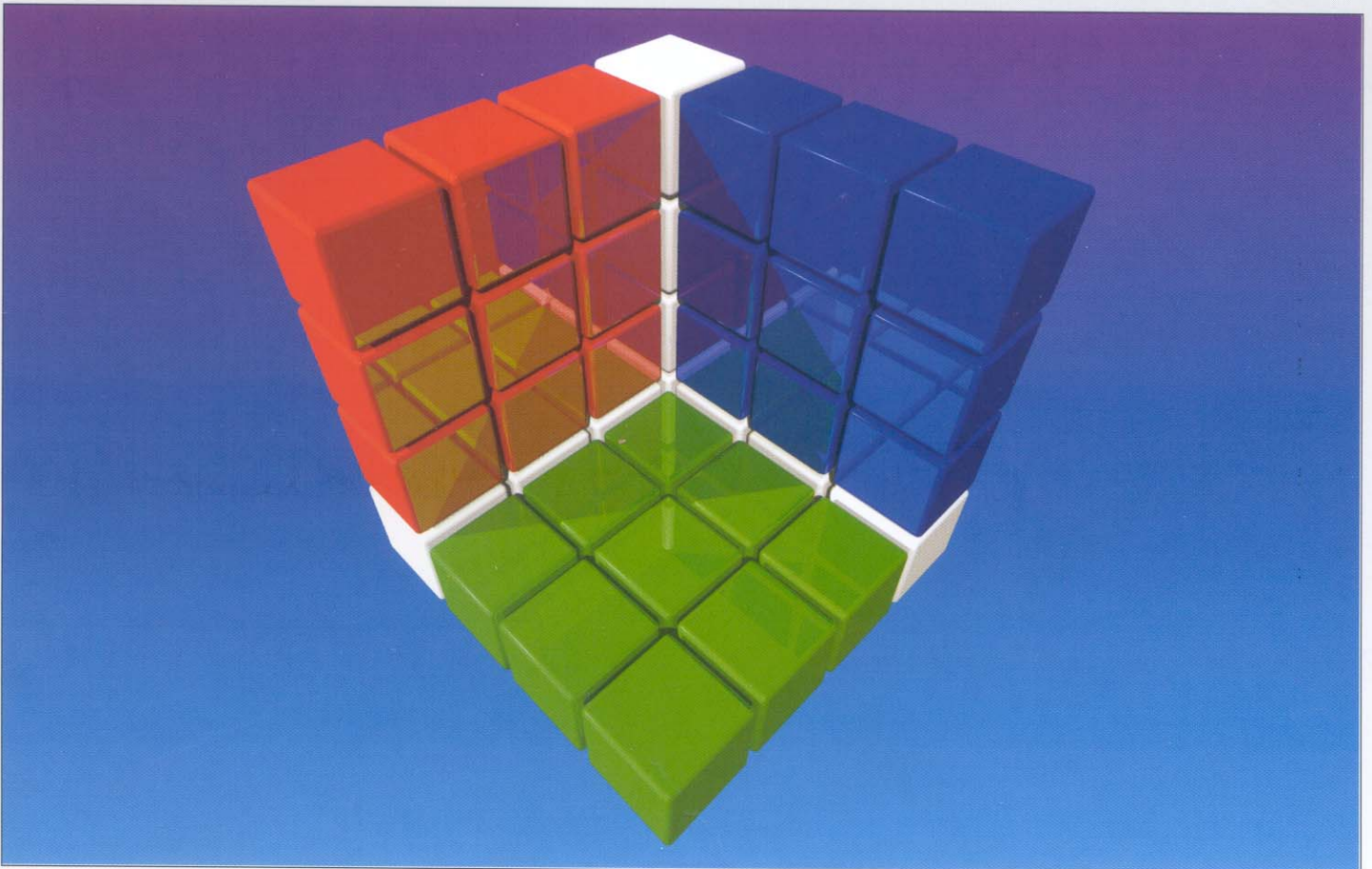
ISSN 0378-4959

BEROEPSOPLEIDING

EUROPEES TIJDSCHRIFT



Pedagogische vernieuwingen





Pedagogische vernieuwingen

Ontwikkelingen in de functies van opleidingen

Beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de landen van de Europese Unie - veelsoortige functies en bijzondere problemen 3

Joachim Münch

"Uit de hier besproken onderzoeksresultaten van een FORCE-project blijkt dat de beroepsgerichte scholing voor volwassenen een zeer dynamisch en gedifferentieerd veld in het beroepsopleidingsbeleid van de landen van de Europese Unie is."

Open onderwijs

Goed en verkeerd gebruik van "open and flexible learning": de resultaten van recente case-study's in het Verenigd Koninkrijk 8

Danny Beeton, Allan Duguid

"We zijn tot de conclusie gekomen dat OFL een benadering voor het leren is, die qua kosten en effectiviteit goede resultaten oplevert en door onderwijs- en scholingsorganisaties op grote schaal toegepast zou kunnen worden."

Méer technologieën en dus ook méer keuzemogelijkheden voor de cursist? bevindingen uit het TeleScopia-project 13

Betty Collis

"Wanneer men cursisten binnen cursussen meer keuzemogelijkheden wil geven, stuit men dus, zelfs als er een breed scala aan moderne technologieën beschikbaar is, af op aanzienlijke belemmeringen."

Modularisering: een paar aspecten van de discussie in Duitsland en het Verenigd Koninkrijk

De discussie over modulaire opleidingen in de Bondsrepubliek 22

Reinhard Zedler

Modulaire opleidingen en bij- en nascholing: het Britse en Duitse opleidingsstelsel met elkaar vergeleken 25

Hans Dieter Hammer

"Het Engelse systeem van modulaire opleidingen biedt dan ook enorm veel mogelijkheden, waarvan de algemeen vormende en beroepsgerichte volwassenen-educatie (die aansluit op het voortgezet onderwijs) en de scholingssector in Duitsland nog veel kan leren."

Modules in beroepsopleidingen 32

Ulrich Wiegand

"In het maatschappelijke debat wordt steeds vaker gesproken over modules, deelkwalificaties, opleidingseenheden en zelfs over modularisering van beroepsopleidingen als mogelijk uitgangspunt voor het beleid."

Modularisering en kwalificatiehervormingen in het Verenigd Koninkrijk: een paar feiten 35

Sue Otter

"Er kwamen mogelijkheden om studieprogramma's op te zetten die aan de behoefte van het toegenomen studentenaantal tegemoet kwamen en hen een voorbereiding zouden geven op de roerige arbeidsmarkt van de jaren negentig, maar van deze mogelijkheden werd maar weinig gebruik gemaakt."



Ontwikkeling van vaardigheden en arbeidsorganisatie

Organisatiestructuren en leren on-the-job: verbanden in de software-industrie 40

Dick Barton

“Werkt de bedrijfstak waarin u werkzaam bent, het eigen tekort aan vaardigheden in de hand?”

Een model voor de toetsing van het vermogen tot beroepsmatig handelen

Geprogrammeerde examenopgaven: een instrument voor het in kaart brengen van “het vermogen tot beroepsmatig handelen” 46

Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle

“Een representatieve en tegelijkertijd bindende lijst met handelingen die karakteristiek zijn voor een bepaald beroep zou een vertrekpunt kunnen vormen om beroepsmatige handelingen en verschillende typen toetsen aan elkaar te relateren.”

Opleiding van opleiders: bevordering van de samenwerking tussen opleiderteams

Pedagogische kwalificering en stimulering van samenwerking: een bij-en nascholingsaanpak voor mensen die werkzaam zijn op het gebied van de beroepsopleiding 51

Dietrich Harke, Regina Nanninga

“Uit de evaluatie van het “modelproject Kwalificering” is gebleken dat praktijkopleiders, leerkrachten en sociaal-pedagogen in gezamenlijke bij- en nascholingscursussen van langere duur méér pedagogische vaardigheden verwerven en beter leren samenwerken.”

Een aantal recente ontwikkelingen in Denemarken en Portugal

Pedagogische vernieuwingen in de Deense beroepsopleidingen 57

Soren P. Nielsen

“(...) het (is) een kenmerk is van de Deense tradities op pedagogisch gebied dat pedagogische vernieuwingen in sterke mate bepaald worden door ‘FoU’-werk van instellingen op lokaal niveau.”

Nieuwe trends op het gebied van de beroepsopleiding: twee voorbeelden van vernieuwingen in Portugal 65

Maria Teresa Ambrósio

“Hoe en waar is de voorhanden zijnde kennis over vernieuwende opleidingsprocessen te vinden?”

Leesstof

Selectie uit de literatuur 73



Beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de landen van de Europese Unie

- veelsoortige functies en bijzondere problemen

Door de zich steeds sneller voltrekkende ontwikkelingen op economisch, sociaal en technologisch gebied neemt in alle landen van de Europese Unie het besef toe dat beroepsgerichte scholing voor volwassenen van strategisch belang is. Doel van het FORCE-Programma was vooral om in de hele Gemeenschap iets aan de kwaliteit van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen en de voorzieningen op dit vlak te doen, de investeringen van bedrijven in beroepsgerichte scholing te bevorderen en ervoor te zorgen dat méér werknemers gebruik kunnen maken van de scholingsvoorzieningen voor volwassenen. Het aantal volwassenen dat scholing volgt en de financiële uitgaven op dit gebied vertonen in alle landen een stijgende lijn. Maar dit neemt niet weg dat er overal weer een andere betekenis en definitie aan het begrip beroepsgerichte scholing voor volwassenen wordt gegeven. Het FORCE-Programma stoelt dan ook op een heel brede definitie. Onder beroepsgerichte scholing voor volwassenen valt volgens het Programma "elke beroepsopleidingsactie waaraan door werkenden van de Europese Gemeenschap tijdens hun beroepsleven wordt deelgenomen."

Definitie van beroepsgerichte scholing voor volwassenen

In dit korte bestek kunnen we niet alle verschillende definities van beroepsgerichte scholing voor volwassenen afzonderlijk de revue laten passeren. Op een

aantal bijzondere punten willen we echter wat nader ingaan. In Spanje wordt beroepsgerichte scholing voor volwassenen gedefinieerd als een mogelijkheid om kennis en vaardigheden of kwalificaties op een hoger niveau te brengen of bij te stellen. Het begrip is alleen van toepassing op werknemers wier scholing geheel of gedeeltelijk door de werkgever gefinancierd wordt. Deze definitie heeft dus een beperkte reikwijdte, als we naar de groep mensen kijken die van scholing gebruik maakt. Kijken we daarentegen naar de vorm van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen, dan is er sprake van een definitie die vrij veel ruimte biedt. Ook de algemene vorming valt er namelijk onder. In andere landen (bijvoorbeeld België en Nederland) wordt die algemene vorming niet tot de beroepsgerichte scholing voor volwassenen gerekend. In Denemarken wordt daarentegen wel weer een zeer ruime definitie van scholing voor volwassenen gehanteerd. Niet alleen de beroepsgerichte scholing voor volwassenen valt onder de definitie, maar ook de algemene vorming.

Kijken we naar de verhouding tussen initiële beroepsopleidingen en beroepsgerichte scholing voor volwassenen, dan zien we wederom dat er grote verschillen tussen de afzonderlijke landen in de EU bestaan. Dit heeft vooral te maken met de structuur en ontwikkelingsgraad van het initiële opleidingssysteem. In Duitsland, Denemarken en Luxemburg bijvoorbeeld kan er een duidelijke scheidslijn getrokken worden tussen initiële beroepsopleidingen en beroepsgerichte scholing voor volwassenen, aangezien de initiële



Joachim Münch

Werkzaam bij de Faculteit Sociale en Economische Wetenschappen van de Universität

Kaiserslautern. Houdt zich als docent en onderzoeker voornamelijk bezig met personeelsontwikkeling en internationale vergelijkingen op het gebied van de beroepsopleiding.

Dit artikel is gebaseerd op het Europese rapport over het FORCE-Programma, dat intussen is opgegaan in het LEONARDO DA VINCI-Programma. Het Europese rapport (1) is opgesteld aan de hand van landenrapporten (2), die een beeld geven van de huidige stand van zaken op het gebied van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de afzonderlijke lidstaten. Daarnaast wordt in de landenrapporten ook stilgestaan bij de maatregelen die getroffen zijn om invulling te geven aan het "gemeenschappelijk kader van richtsnoeren" (artikel 5 van het Besluit van de Raad van 29 mei 1990).

In dit artikel zullen wij proberen om de (schier ongeloflijke) complexiteit en veelsoortigheid van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de landen van de Europese Unie terug te brengen tot een klein aantal punten, problemen en mogelijke oplossingen.



In alle landen vervult de beroepsgerichte scholing voor volwassenen min of meer de volgende functies:

- ***een adaptieve functie***
- ***een innovatieve functie***
- ***een promotiegerichte functie***
- ***een inhaalfunctie***
- ***een curatieve functie***
- ***een preventieve functie***

opleidingen in die landen vooral op jongeren gericht zijn en de meeste jongeren daar ook daadwerkelijk een initiële beroepsopleiding volgen. Dit heeft tot gevolg dat er in Duitsland, bijvoorbeeld, pas sprake is van beroepsgerichte volwassenenschooling, wanneer men een initiële opleiding achter de rug heeft en de arbeidsmarkt is opgegaan. In Portugal en Griekenland is dit niet zo. Aangezien in deze landen maar heel weinig jongeren een initiële beroepsopleiding volgen, worden initiële beroepsopleidingen voor volwassenen als een onderdeel van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen beschouwd. Interessant zijn ook de verschillende relaties en vloeiende overgangen tussen de beroepsgerichte scholing voor volwassenen enerzijds en de algemeen vormende scholing voor volwassenen anderzijds. In Denemarken, bijvoorbeeld waar men een lange traditie op het gebied van de volwasseneneducatie kent, maakt de algemeen vormende scholing voor volwassenen deel uit van de beroepsgerichte scholing. In andere landen (bijvoorbeeld Luxemburg, Ierland en Portugal) is de beroepsgerichte scholing voor volwassenen op beroepsmatige constellaties in gericht. Maar hoeveel definities er van beroepsgerichte scholing voor volwassenen ook mogen zijn en hoeveel "rek" daar ook in zit, het is toch vooral zaak dat de beroepsgerichte scholing voor volwassenen, in wat voor betekenis en vorm dan ook, snel werkende, pragmatische en doelgerichte oplossingen biedt voor werkgelegenheids- en arbeidsmarktproblemen.

Funcities van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen

Voordat we verschillende problemen en mogelijke oplossingen op een rijtje zetten, dienen we eerst op een meer systematische wijze in te gaan op de vraag welke functies de beroepsgerichte scholing voor volwassenen vervult of kan vervullen. Deze functies worden min of meer in alle landenrapporten genoemd. Het gaat daarbij om:

- een adaptieve functie
- een innovatieve functie
- een promotiegerichte functie

- een inhaalfunctie
- een curatieve functie
- een preventieve functie

Van alle functies is de adaptieve functie zonder enige twijfel het belangrijkste. Dit geldt voor alle landen en alle ondernemingen. Tegen de achtergrond van de dynamische ontwikkelingen op maatschappelijk, economisch en technologisch vlak doet zich bij de adaptieve beroepsgerichte scholing de grootste groei voor.

De promotiegerichte functie wordt eveneens in de meeste landenrapporten genoemd. Ze komt tot uiting in termen als kwalificatie-uitbreiding (België en Luxemburg), verbetering van carrièremogelijkheden (Frankrijk), aanvullende beroepsgerichte scholing (Denemarken), scholing om hogerop te komen (Duitsland), scholing om de eigen positie te verbeteren (Ierland) en verbetering van de mogelijkheden in het beroep (Portugal). In het verlengde van de sociale mobiliteit die karakteristiek is voor moderne industriële samenlevingen en de daaraan verbonden promoties vervult scholing voor volwassenen in zekere zin de functie van een opstapje.

Naar verhouding wordt er in de landenrapporten maar weinig melding gemaakt van de innovatieve functie. Klaarblijkelijk is het besef nog niet overal doorgedrongen dat er een nieuwe relatie aan het ontstaan is tussen organisatie-ontwikkeling en personeelsontwikkeling. Als kern van de personeelsontwikkeling gaat beroepsgerichte scholing steeds meer vooraf aan organisatie-ontwikkeling. Ze vindt niet louter en alleen meer achteraf plaats en heeft niet langer alleen tot doel om mensen aan te passen. Ze speelt, met andere woorden, zelf een vernieuwende rol bij de invulling die aan de arbeidsorganisatie en het arbeidsproces gegeven wordt.

In de inhaalfunctie en de curatieve functie, die vanuit het oogpunt van het arbeidsmarktbeleid van grote betekenis zijn, komt tot uiting dat het beleid ten aanzien van de initiële beroepsopleidingen voor jongeren ernstig tekortschiet. De inhaalfunctie en de curatieve functie van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen zijn dan ook vooral in die landen van belang, waar slechts een klein



deel van de jongeren met een formele beroepsopleiding de arbeidsmarkt opgaat (bijv. Griekenland, Italië, Portugal maar ook het Verenigd Koninkrijk).

Het voorbeeld van de nieuwe Duitse deelstaten, waar na de hereniging veel behoefte aan scholing voor volwassenen ontstond, toont aan dat het niet eenvoudig is om de beroepsgerichte scholing voor volwassenen een preventieve functie te geven. Wanneer men wil bereiken dat de beroepsgerichte scholing voor volwassenen preventief werkt, dan zal men elementen in de scholingsactiviteiten moeten opnemen waardoor mensen sleutelkwalificaties kunnen verwerven.

Internationalisering van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen

In de Europese Unie zijn zelfstandige landen samengegaan, die allemaal over een eigen cultuur en eigen taal beschikken. Op alle gebieden, en ook op het gebied van de beroepsopleidingen en de scholing voor volwassenen wordt internationalisering dan ook steeds noodzakelijker en nemen de mogelijkheden voor internationalisering toe. De programma's van de Task Force Menselijke Hulpbronnen van de Europese Commissie - het ERASMUS-Programma, het COMETT-Programma, het LINGUA-Programma, het TEMPUS-Programma, het FORCE-Programma, het PETRA-Programma en het EUROTECNET-Programma - hebben zonder enige twijfel een bijdrage aan de internationaliseringsprocessen geleverd en tot grensoverschrijdende programma's geleid. Er bestaan echter nog niet veel scholingsprogramma's met een internationaal tintje en een Europese inslag. Dit geldt vooral voor de grote lidstaten van de EU. In de wat kleinere landen van de EU (bijvoorbeeld Denemarken, de Vlaamse Gemeenschap in België, Luxemburg) is de internationale component al sterker aanwezig. In Luxemburg bijvoorbeeld zien we heel duidelijk dat de geoeconomische situatie van een land een belangrijke factor voor de internationalisering van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen is. Ongeveer een derde van de mensen die in Luxemburg scholing voor volwassenen volgen, komt niet

uit Luxemburg zelf. Een groot aantal Luxemburgers maken, dank zij hun veeltaligheid (Luxemburgs, Duits, Frans, en Engels) die in het onderwijs bevorderd wordt, gebruik van scholingsprogramma's van hun buurlanden of van cursussen uit het afstandsonderwijs van andere landen uit de Europese Unie. Maar voor de meeste landen geldt helaas dat de uitwisseling en samenwerking op dit gebied ten dele afstuit op taalbarrières.

Stijging van de uitgaven voor scholing voor volwassenen

We hebben er reeds op gewezen dat niet alleen de betekenis van de scholing voor volwassenen toegenomen is, maar dat ook de uitgaven daarvoor in de afgelopen tien jaar aanzienlijk gestegen zijn. In België (Vlaamse Gemeenschap) bijvoorbeeld heeft er zich bij de financiering van de scholing voor volwassenen door de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding een stijging van 65% voorgedaan. In Portugal zijn de uitgaven tussen 1989 en 1990 twee keer zo hoog geworden en in Griekenland zijn ze tussen 1988 en 1990 naar schatting zelfs verviervoudigd. Daarbij moet natuurlijk aangetekend worden dat deze twee landen op het gebied van de beroepsopleiding nog heel veel in te halen hebben. Maar ook in andere landen zijn de uitgaven, zowel aan de kant van de ondernemingen als aan de kant van de overheid en overheidsinstanties, aanzienlijk gestegen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de landenrapporten over Duitsland, Frankrijk en Nederland.

In de meeste Europese landen wordt de arbeidsmarktrelevante scholing voor werklozen voor het grootste gedeelte door en via de overheid (bijvoorbeeld uit bijdragen van werknemers en werkgevers) gefinancierd. Daarentegen wordt de scholing voor werkenden in alle landen in de regel door de ondernemingen zelf gefinancierd. Dit geldt in ieder geval voor de adaptieve scholing die door de ondernemingen zelf georganiseerd wordt en die het leeuwedeel vormt van alle scholingsmaatregelen van bedrijven. In een aantal landen bestaan wettelijke bepalingen op basis waarvan ondernemingen een be-

“Wanneer men wil bereiken dat de beroepsgerichte scholing voor volwassenen preventief werkt, dan zal men elementen in de scholingsactiviteiten moeten opnemen waardoor mensen sleutelkwalificaties kunnen verwerven.”

“Maar voor de meeste landen geldt helaas dat de uitwisseling en samenwerking op dit gebied ten dele afstuit op taalbarrières.”

De uitgaven voor volwassenenscholing zijn (...) “in de afgelopen tien jaar aanzienlijk gestegen (...).”



“In (bijna) alle landen van de Europese Gemeenschap speelt het bedrijfsleven - even afgezien van de verschillen die er op detailpunten bestaan - een grote rol bij de beroepsgerichte scholing van volwassenen.”

paald minimumbedrag voor de scholing van hun medewerkers moeten uittrekken. In Frankrijk bijvoorbeeld moeten ondernemingen uit hoofde van een uit 1971 daterende wet met ingang van 1993 1,5% van de loonsom (oorspronkelijk was het 0,8%) voor scholing uitgeven. Griekenland kent vanaf 1988 een soortgelijke regeling. Op basis van deze regeling moet minimaal 0,2 % van de loonsom voor scholing gereserveerd worden. In 1991 is dit percentage in een landelijke cao verhoogd tot 0,45%. Deze regeling is echter nog niet verbindend verklaard.

De rol van het bedrijfsleven en het hoger onderwijs

In (bijna) alle landen van de Europese Gemeenschap speelt het bedrijfsleven - even afgezien van de verschillen die er op detailpunten bestaan - een grote rol bij de beroepsgerichte scholing van volwassenen. In Denemarken is dit echter niet zozeer het geval. Denemarken heeft een lange traditie op het gebied van de volwasseneneducatie. Hierdoor is er na 1960 een vrij sterk geïnstitutionaliseerd scholingsstelsel voor volwassenen (m.i.v. beroepsgerichte scholing voor volwassenen) ontstaan, waarin voor de overheid (ook financieel) een grotere rol is weggelegd dan in de andere landen van de EU. Particuliere scholingsinstellingen voor volwassenen spelen daar dan ook een minder belangrijke rol dan in andere lidstaten.

Willen we een beeld krijgen van de rol die het hoger onderwijs bij de beroepsgerichte scholing voor volwassenen speelt, dan moeten we onze blik met name op het Verenigd Koninkrijk en Frankrijk richten. Het idee van de Open University heeft in het Verenigd Koninkrijk een verbazingwekkende ontwikkeling doorgemaakt. In 1990 lag het aantal werkende volwassenen dat hoger onderwijs volgde (237 000 in het totaal) daar boven het aantal “normale” studenten van jonge leeftijd (232 000). Ook in Frankrijk beginnen de instellingen voor hoger onderwijs een steeds belangrijkere rol op het gebied van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen te spelen. In 1991 volgden ruim 300 000 mensen daar scholings-

programma's van instellingen voor hoger onderwijs.

Bijzondere problemen en mogelijke oplossingen

Tegen de achtergrond van de hoge werkloosheidscijfers in de EU (ruim 19 miljoen) is het een van de belangrijkste prioriteiten in het scholingsbeleid van alle landen om (langdurig) werklozen weer aan het werk te krijgen. In dit verband willen we er nog eens op wijzen dat laaggeschoolde en ongeschoolde mensen een groter risico lopen om werkloos te worden en de grootste problemen hebben om weer aan de slag te komen. Programma's in het kader van het opleidings- en werkgelegenheidsbeleid (bijvoorbeeld in Spanje en Portugal) proberen hier iets aan te doen. Andere programma's (bijvoorbeeld in België, Denemarken, Frankrijk, Nederland en Duitsland) beogen mensen niet alleen aan de nodige beroepskwalificaties te helpen, maar proberen ook de eventuele hiaten op het punt van de algemene vorming op te vullen en op die manier te bereiken dat mensen de scholingsprogramma's ook met succes kunnen volgen.

Vooral in Duitsland is na 1984 uit een groot aantal door het Ministerie gesubsidieerde modelprojecten op het gebied van de kwalificering van volwassenen zonder beroepsopleiding gebleken dat ondersteuning en begeleiding van grote invloed zijn op het welslagen van scholingsactiviteiten voor volwassenen. In een aantal gevallen wordt tot en met de sollicitatie en de terugkeer in het werkende bestaan advies en begeleiding gegeven (bijvoorbeeld in België en Denemarken). In Frankrijk hecht men er bijzonder veel waarde aan dat laag- en ongeschoolden alsnog de mogelijkheid krijgen om een diploma of deelcertificaten te halen. De zogenaamde “Groupements d'établissements de l'éducation nationale pour la formation professionnelle continue” spelen daarbij een bijzondere rol. Het gaat daarbij om een samenwerkingsverband van scholingsinstellingen die in het bijzonder scholing voor volwassenen aanbieden aan mensen uit de publieke sector en mensen die werkloos zijn. Het Job Switching System waarmee men in Denemarken

Tegen de achtergrond van de hoge werkloosheid in de EU (...) “is het een van de belangrijkste prioriteiten in het scholingsbeleid van alle landen om (langdurig) werklozen weer aan het werk te krijgen.”



werkt, is eveneens interessant. Wanneer een onderneming een van haar medewerkers naar een bij- of nascholingscursus stuurt, ontvangt de onderneming een bepaald bedrag indien er voor de tijd van de cursus een werkloze in dienst wordt genomen die het werk tijdens de afwezigheid van de cursist overneemt. De werkloze die eventueel voor het werk in aanmerking komt, kan bovendien in het kader van het zogenaamde AMU-systeem worden opgeleid voor zijn of haar taken. Ook voor deze scholing wordt door de overheid subsidie verstrekt. Het mes snijdt in Denemarken zo dus aan twee kanten.

Het beroepsopleidingsbeleid is niet alleen op bijzondere doelgroepen zoals werklozen, ongeschoolden en laaggeschoolden gericht, maar ook op vrouwen. Zij zijn in alle landen van de Europese Unie niet alleen ondervertegenwoordigd op de arbeidsmarkt, maar ook op het gebied van de scholing voor volwassenen. Dit heeft allerlei uiteenlopende oorzaken. Vooral door hun dubbele belasting als werkende vrouw en moeder kunnen ze vaak niet aan intensieve en langer durende scholingsmaatregelen deelnemen. Men heeft echter ondertussen in alle lidstaten maatregelen getroffen om het scholingsaanbod voor vrouwen aantrekkelijker te maken en de deelname van vrouwen aan scholingsprogramma's mogelijk te maken. Het gaat daarbij vooral om de volgende maatregelen:

- oprichting van scholingsinstellingen en ontwikkeling van een scholingsaanbod speciaal voor vrouwen;
- subsidies voor ondernemingen die vrouwen een opleiding geven in typisch mannelijke, lees technische beroepen;

- subsidies voor instellingen die hun scholingsprogramma's speciaal toesnijden op de situatie en behoeften van vrouwen;
- oprichting van speciale adviesinstanties voor beroepskeuzebegeleiding en scholing voor vrouwen;
- flankerende maatregelen, zoals de invoering van vrouwvriendelijke lesroosters, kinderopvang, enz;
- specifieke maatregelen voor herintreedsters.

Samengevat

Uit de hier besproken onderzoeksresultaten van een FORCE-project blijkt dat de beroepsgerichte scholing voor volwassenen een zeer dynamisch en gedifferentieerd veld in het beroepsopleidingsbeleid van de landen van de Europese Unie is. Voor de kansen van de burgers in het werkende bestaan en in de maatschappij is het scholingsaanbod en het gebruik dat daarvan wordt gemaakt van wezenlijk belang. Voor de ondernemingen is beroepsgerichte scholing de kern van de personeelsontwikkeling en de grondsteen voor hun productie- en concurrentievermogen. Beroepsgerichte scholing voor volwassenen is daardoor ook een buitengewoon belangrijke factor voor de economische ontwikkeling van Europa in zijn geheel. Nationale vertakkingen en bijzonderheden drukken nog veel meer dan bij andere onderwijssectoren een stempel op de beroepsgerichte scholing voor volwassenen. Dit betekent dat er bij problemen en doelstellingen met een grensoverschrijdend karakter geput kan worden uit een groot aantal uiteenlopende formules.

Literatuur

Brandsma, J., Kessler, F., Münch, J.: Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektive. Bielefeld 1995

Landenrapporten

België, Vlaamse Gemeenschap:
Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.B - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Brussel. VDAB WD D 1994/5535/85

Denemarken:

Nielsen: 1995, SEL, Kopenhagen, ICIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8

Duitsland:

Alt/Sauter/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin en Bonn. ISBN 3-7639-0513-8

Spanje:

Drán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8

Frankrijk:

Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREQ - Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, 10, Place de la Joliette. F - 13002 Marseille

Ierland:

Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilwerth Square. IRL-Dublin 6.

Luxemburg:

Lenert: 1993, Ministère de l'Éducation Nationale, 29, rue Aldringen. L-2926 Luxemburg

Nederland:

Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsopleiding Bedrijfsleven, 's-Hertogenbosch. ISBN 90 5463-044-2



Danny Beeton

is op dit moment werkzaam als management-consultant bij Ernst & Young in Londen. Hij heeft meegewerkt aan een groot aantal onderzoeken naar het overheidsbeleid op het gebied van arbeidsmarktproblemen.



Allan Duguid

is een van de partners van Ernst & Young en de directeur van de afdeling dienstverlening aan overheidsinstanties in het Verenigd Koninkrijk. Hij heeft zich in het bijzonder toegelegd op beleidsanalyses, doorlichting van organisaties en prestatiemetingen.



Dit artikel is gebaseerd op een onderzoek, dat management-consultants van Ernst & Young in 1994/95 in opdracht van het Ministerie van Werkgelegenheid van het Verenigd Koninkrijk hebben uitgevoerd. In het onderzoek werden de ervaringen van drie representatieve Training and Enterprise Councils bestudeerd, die als aanvulling op hun meer conventionele scholingsprogramma's Open and Flexible Learning-programma's (OFL) hebben ingevoerd.

In het onderzoek werd voor de Training and Enterprise Councils bestudeerd in hoeverre er door middel van OFL lagere kosten per eenheid, een grotere effectiviteit op het punt van de kwalificaties en het vinden van werk, en een verbetering van de plaatselijke scholingsvoorzieningen gerealiseerd kan worden.

De conclusie van het onderzoek was dat OFL tot een verlaging van 10 tot 50% van de kosten per eenheid, significant betere resultaten en een breder en beter afgestemd netwerk van plaatselijke scholingsvoorzieningen had geleid.

Goed en verkeerd gebruik van *open and flexible learning*: de resultaten van recente case-study's in het Verenigd Koninkrijk

Inleiding

Dit artikel stoelt op een onderzoek, dat Ernst & Young Management Consultants in 1994/95 in opdracht van het Ministerie van Werkgelegenheid van het Verenigd Koninkrijk heeft uitgevoerd. Nadat de financiële gegevens en de gegevens van de cursisten geïnventariseerd en de bij OFL betrokken managers geïnterviewd waren, hebben wij case-study's opgezet om te onderzoeken op welke wijze drie Training and Enterprise Councils (TEC's) en de organisaties die in hun opdracht scholing verzorgen, OFL toepassen. TEC's zijn formeel particuliere ondernemingen die op grond van een contract met de centrale overheid middels een netwerk van sub-contractanten de volgende diensten aanbieden:

- Jonge mensen en oudere werklozen scholen, zodat ze nieuwe kwalificaties kunnen verwerven en werk kunnen vinden.
- Nieuwe en reeds bestaande kleine bedrijven helpen om zich verder te ontwikkelen en overeind te blijven.
- Onderwijs en bedrijfsleven stimuleren om samen te werken, zodat ze van elkaars inbreng kunnen profiteren.

In de praktijk worden de activiteiten van de TEC's vrijwel altijd gefinancierd met geld van de centrale overheid, subsidies van de Europese Commissie en het geld dat zij zelf overhouden.

De deelnemers aan de OFL-programma's van de drie TEC's verschilden nauwelijks van die van de conventionele programma's, met dien verstande dat zich onder de eerstgenoemden ca. 5-10% meer langdurig werklozen en herintreedsters bevonden.

In ons onderzoeksverslag is een handleiding opgenomen voor het gebruik van OFL door TEC's, die ook bruikbaar is voor andere organisaties die zich met scholing bezighouden. Dit verslag van de hand van Danny Beeton, getiteld "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs" is in juni 1995 verschenen als nummer 53 van de *Employment Department Research Series*¹.

In ons onderzoek hebben we de volgende definitie van *Open and Flexible Learning* gehanteerd:

□ Bij OFL kan gebruik gemaakt worden van *conventionele* onderwijsmethoden (zoals bestudering van teksten of audiovisueel materiaal, ervaringsleren of het volgen van lessen, als deze aangeboden worden in een open en flexibele context, d.w.z. als de cursisten de mogelijkheid hebben zich in de stof te verdiepen, wanneer dat hun uitkomt) én van *nieuwe* benaderingen, zoals inschakeling van nieuwe technologieën, bijvoorbeeld CD-ROM of interactieve video. In de praktijk zijn minder flexibele onderwijsvormen, zoals lessen en ervaringsleren minder geschikt voor OFL.

□ Welke methoden er worden gebruikt en in welke combinatie hangt af van de



eisen, voorkeuren en kenmerken van de cursist.

□ De cursisten werken op een door hen gekozen plek, bepalen zelf de volgorde van de werkzaamheden en gebruiken de hulpmiddelen en methoden die zij het meest bruikbaar vinden.

□ De cursisten sluiten een "contract" af waarin de leerdoelen, de inhoud van de scholing en wijze van overdracht zijn vastgelegd.

De voornaamste methode die bij OFL is uitgesloten is de conventionele, tot in de details vastgelegde, klassikale cursus.

In het vervolg van dit artikel zullen we achtereenvolgens nader ingaan op:

□ de mogelijke voordelen van OFL,

□ de gevallen waarin OFL naar alle waarschijnlijkheid lagere kosten met zich meebrengt en toch méér effect sorteert dan conventionele onderwijsmethoden,

□ de gevallen waarin OFL waarschijnlijk niet tot lagere kosten en ook niet tot méér effectiviteit leidt,

□ de wijze waarop men zelfs voor cursisten en doeleinden waarvoor OFL niet de meest geschikte benadering is, kan profiteren van de voordelen die OFL biedt,

□ onze conclusies met betrekking tot de voordelen van OFL als onderwijsmethode en de wijze waarop die optimaal benut kunnen worden.

Mogelijke voordelen van OFL

Gebleken is dat de invoering van OFL-programma's voor organisaties de volgende voordelen kan opleveren:

- lagere kosten
- betere resultaten
- verbetering van de plaatselijke scholingsvoorzieningen.

OFL bleek tot lagere *kosten per onderwijs- en scholingseenheid* te leiden. In ons on-

derzoek vonden we daarvan onder meer de volgende voorbeelden:

□ Lagere kosten per cursist, zelfs bij een groter aantal personeelsuren. De case-study's lieten zelfs in het eerste jaar - toen er uitgaven gedaan moesten worden voor de ontwikkeling van de programma's - besparingen zien van f 320 tot f 1.920 per cursist. Deze besparingen kwamen overeen met 12 tot 51% van de kosten van conventionele programma's.

□ Lagere kosten per baan (het gaat hierbij om cursisten die fulltime of parttime werk vonden; deze cursisten waren bijvoorbeeld werkloos geweest of maakten hun herintrede op de arbeidsmarkt). Bij het gebruik van OFL in plaats van een conventioneel programma werd per baan een besparing van f 720 tot f 17.290 bereikt (6 tot 80%).

□ Lagere kosten per "positief resultaat" (cursisten die werk vinden, een eigen bedrijf beginnen of toegelaten worden tot het voortgezet onderwijs) in het algemeen. Een organisatie in ons onderzoek bereikte op dit punt met OFL een besparing van f 13.300 (60%) in vergelijking met conventionele methoden.

□ Lagere kosten per kwalificatie. In de bestudeerde organisaties kostte het behalen van een beroepskwalificatie via OFL f 1.300 tot f 7.800 minder dan met conventionele programma's.

□ Lagere kosten voor de begeleiding van werklozen, die niet meer zo vaak opgeroepen hoefden te worden voor beoordelings- en begeleidingsgesprekken, omdat ze dankzij OFL meer kans hadden om werk te vinden.

We stelden vast dat deze besparingen waarschijnlijk nog toe zouden nemen na het eerste jaar. De uitgaven voor de ontwikkeling van de programma's zijn dan namelijk al gedaan en door de toename van het aantal cursisten gaan de overheadkosten van de OFL-programma's omlaag.

Uit ons onderzoek kwam naar voren dat OFL de effectiviteit van onderwijs en scholing op de volgende manieren kan verbeteren:

Onze bevindingen in het kort:

□ **OFL blijkt, ondanks de uitgaven voor de ontwikkeling van de plaatselijke OFL-voorzieningen, in het eerste jaar tot 10 tot 50% minder kosten per cursist te leiden.**

□ **Er werd een grotere effectiviteit bereikt: méér cursisten behaalden kwalificaties en/of vonden werk. De kosten per kwalificatie (de kwalificatie die de betrokken cursisten wilden behalen) vielen 500 tot 3000 pond lager uit; de kosten per baan waren 5 tot 30% lager dan bij conventionele methoden.**

□ **OFL leidde tot een verbetering van de lokale scholingsvoorzieningen, doordat het netwerk van aanbieders verbreed werd en de aanbieders gestimuleerd werden om gezamenlijk nieuw onderwijsmateriaal en programma's te ontwikkelen, nieuwe groepen te benaderen, met nieuwe financieringssystemen te werken, zich te specialiseren op de gebieden waar ze sterk in waren en gezamenlijk gebruik te maken van materialen en mogelijkheden voor begeleiding, ondersteuning en advies.**

1) verkrijgbaar bij: Research Strategy Branch, Department for Education and Employment, Moorfoot, Sheffield S1 4PQ, telefoon (0)114 259 3932



□ De doelgroepen, waaronder langdurig werklozen en herintreedsters, worden beter bereikt. Zo rapporteerde een van de organisaties dat 47% van haar OFL-cursisten langer dan een jaar werkloos was geweest, tegenover 41% van de deelnemers aan het conventionele programma.

□ Lagere uitvalspercentages. Een van de bestudeerde organisaties bereikte een uitvalspercentage onder de OFL-cursisten van slechts 5,5%. Een andere bereikte een uitvalspercentage van 10% voor OFL-cursisten, tegen 38,5% voor de cursisten die deelnamen aan conventionele programma's. Dit was wellicht een gevolg van het feit dat de OFL-cursisten vrijer werden gelaten bij de keuze van hun vakken. Ze werden gestimuleerd om vooraf alle mogelijkheden te onderzoeken, wat tot meer betrokkenheid en een grotere motivatie leidde.

□ Een groter percentage van de cursisten vindt werk, begint voor zichzelf of gaat een vervolgopleiding volgen. 57% van de OFL-cursisten van een van de onderzochte organisaties vond werk, tegen 20% van de cursisten die conventionele programma's volgden.

□ Een groter percentage van de cursisten behaalt een kwalificatie.

Gebleken is dat invoering van OFL-mogelijkheden de volgende invloed had op de ontwikkeling van de plaatselijke scholingsvoorzieningen:

□ De organisaties die verantwoordelijk zijn voor de toekenning van de gelden voor onderwijs en scholing konden dankzij OFL een zodanige invloed uitoefenen op de plaatselijke onderwijsinstellingen en werkgevers dat de onderwijsmogelijkheden en resultaten er op de lange termijn op vooruitgingen. De onderwijsinstellingen en werkgevers werden gestimuleerd om gezamenlijk nieuw lesmateriaal te ontwikkelen, nieuwe groepen cursisten te benaderen en nieuwe financieringssystemen te gebruiken. De invloed kon worden vergroot, doordat de onderwijsinstellingen dankzij OFL beter konden inspelen op de plaatselijke subsidiërende/coördinerende instellingen: bij OFL kan een groot deel van het administratieve werk worden

overgelaten aan de cursisten. Dit is natuurlijk aantrekkelijk voor de onderwijsinstellingen.

□ Er kon worden gewerkt aan meer algemene doelen, zoals het stimuleren van de individuele bereidheid tot leren en het toegankelijker maken van het onderwijs.

□ De lokale scholingsmogelijkheden konden worden uitgebreid, waardoor de plaatselijke werkloosheid afnam, de plaatselijke inkomens stegen en nationale onderwijs- en scholingsdoelen werden bereikt.

□ Aanbieders van scholing kwamen met elkaar in contact en gingen hun vaardigheden en materialen gemeenschappelijk gebruiken, legden zich toe op die gebieden waar ze sterk in waren en konden de plaatselijke instanties die onderwijs- en scholingsmaatregelen financieren zo een scala aan kostenbesparende onderwijs- en scholingsalternatieven bieden.

We hebben niet kunnen constateren dat de invoering van OFL-programma's ertoe leidde dat de lokale conventionele programma's duurder werden, doordat cursisten naar OFL overliepen. Dat was ook niet te verwachten, omdat OFL met name aantrekkelijk is voor cursisten die nooit deelgenomen zouden hebben aan conventionele programma's.

Gevallen waarin Open and Flexible Learning het beste toegepast kan worden

We hebben vastgesteld dat OFL de beste resultaten op het punt van de kosten en de effectiviteit opleverde als het ging om:

□ Werklozen die zich onprettig zouden hebben gevoeld in massale scholingsprogramma's en werkenden die hun vaardigheden op peil wilden brengen buiten de normale werktijd of voor wie eenvoudigweg geen geschikte plaatselijke onderwijsinstelling voorhanden was. Voor sommige zelfstandige ondernemers is OFL aantrekkelijk omdat ze geen omzet derven, als ze buiten de normale werktijden studeren.



❑ Mensen die snel iets wilden leren om in aanmerking te kunnen komen voor een specifieke plaatselijke baan, die alleen bepaalde onderdelen van een volledige beroepskwalificatie wilden behalen, of die wilden studeren voor een kwalificatie op middelbaar of hoger niveau. Voor mensen die met hun handen werken was OFL gunstig, omdat ze sneller met de scholing konden beginnen.

❑ Gevallen waarin al OFL-voorzieningen bestonden, bijvoorbeeld een instelling die OFL aanbood en een vrij toegankelijk leer-middelencentrum.

Gevallen waarin *Open and Flexible Learning* minder geschikt is

We hebben vastgesteld dat de potentiële voordelen van OFL minder makkelijk gerealiseerd werden als het ging om:

❑ Tweedekansstudenten of mensen met leermoeilijkheden die behoefte hadden aan de steun, die gewoonlijk in conventionele programma's wordt geboden.

❑ Mensen die zich ten doel gesteld hadden om te studeren voor lagere kwalificaties, of mensen die werkloos waren, maar die gedurende lange tijd praktijkervaring op zouden moeten doen om een volledige kwalificatie te verwerven, en mensen die een intensieve studie wilden beginnen in verband met een verandering van loopbaan.

❑ Gevallen waarin OFL-voorzieningen ontbraken. We stelden vast dat als er geen plaatselijke OFL-voorzieningen waren, de kosten van het ontwikkelen van OFL-programma's op konden lopen tot f 46.800 in het eerste jaar (f 312 per cursist). De in het onderzoek bestudeerde TEC's brachten naar voren dat deze kosten vergelijkbaar waren met de aanloopkosten voor conventionele programma's en in de daarop volgende jaren snel zouden afnemen (de bestudeerde programma's waren nog te nieuw om de kostenontwikkeling door de jaren heen te kunnen volgen).

Bepaalde methoden om OFL-programma's te financieren roepen specifieke problemen op. Als de financiering bijvoorbeeld

afhankelijk is van de resultaten, kan het gebeuren dat OFL-programma's geschrapt moeten worden, omdat mensen dan gaan studeren voor bepaalde kwalificatieonderdelen en niet voor een volledige kwalificatie. In gevallen waarin de financiering afhankelijk is van het aantal scholingsweken is het voor de scholingsaanbieder soms moeilijk om aan te tonen dat de cursisten een bepaald minimum aantal uren per week gestudeerd hebben.

OFL-programma's worden hoofdzakelijk op twee manieren aangeboden: de scholing wordt ofwel verzorgd door een daartoe aangewezen aanbieder of er is een puntensysteem, waarbij mensen zelf een aanbieder kunnen kiezen. Wij hebben vastgesteld dat beide benaderingen effectief zijn.

Zorgen dat *Open and Flexible Learning* werkt

Op grond van onze case-study's zijn we tot de conclusie gekomen dat organisaties op de volgende punten moeten letten als ze maximaal profijt willen trekken van OFL.

❑ Bij OFL moet gebruik worden gemaakt van de volgende drie elementen: (i) cursusmateriaal, (ii) het opdoen van praktijkervaring en (iii) ondersteuning door een begeleider. De verhouding tussen deze elementen wordt bepaald door de aard van de te geven cursus. Zo kan een eenvoudig open lespakket voldoende zijn voor een studie voor een vrij beroep, terwijl de opleiding tot vrachtwagenchauffeur voornamelijk zal moeten bestaan uit praktijkervaring (voor zover die op flexibele wijze verworven kan worden).

❑ Beoordeling en begeleiding zijn onontbeerlijk bij OFL-programma's. Het is echter niet nodig om de kosten voor reizen, levensonderhoud of kinderopvang te vergoeden, omdat OFL iemand per definitie in staat stelt op een voor hem gunstige plek en tijd te studeren.

❑ In verband met de kosten zijn er grenzen aan de flexibiliteit van het praktijkgedeelte van OFL-programma's. Volstrekt "open" en "flexibele" scholing is derhalve niet altijd te realiseren.



“In het algemeen kan gesteld worden dat de steun die de cursisten van dergelijke managers krijgen belangrijker voor het welslagen van OFL is dan de kwaliteit of de aard van het cursusmateriaal of de apparatuur (...).”

□ Om de effectiviteit van OFL te vergroten en OFL meer ingang te doen vinden, moet het worden aangeboden als onderdeel van een pakket waarin ook conventionele elementen zijn opgenomen.

□ De effectiviteit van OFL-programma's neemt aanzienlijk toe als er een actieve programma-manager wordt aangesteld, die belangstelling bij de plaatselijke werkgevers wekt en het zelfvertrouwen van de cursisten en hun belangstelling voor leren stimuleert.

□ De scholen voor voortgezet onderwijs zullen waarschijnlijk meer succes hebben met OFL, als ze met niet-instellingsgebonden open onderwijscentra werken. Omdat veel OFL-cursisten ook af en toe direct contact met hun begeleiders nodig hebben, komt afstandslernen over het algemeen niet in aanmerking.

□ Het is niet nodig om te adverteren of anderszins reclame te maken voor OFL-programma's. Uit de case-study's kwam naar voren dat er meer dan voldoende mensen belangstelling hebben.

Conclusies

We zijn tot de conclusie gekomen dat OFL een benadering voor het leren is, die qua

kosten en effectiviteit goede resultaten oplevert en door onderwijs- en scholingsorganisaties op grote schaal toegepast zou kunnen worden. Onze case-study's in het Verenigd Koninkrijk laten zien dat veel (maar niet alle) cursisten tegen lagere kosten en met betere resultaten door middel van OFL geschoold kunnen worden. Daarnaast heeft de ontwikkeling van OFL-programma's in meer algemene zin een gunstige invloed op de lokale onderwijs- en scholingsvoorzieningen.

OFL kan het beste beschouwd worden als een keuzemogelijkheid naast de conventionele programma's, waarin de beoordeling en begeleiding van de cursisten extra aandacht krijgt en die afgestemd is op het type cursist die het meest geschikt voor deze vorm van leren is. Actieve programma-managers kunnen ertoe bijdragen dat mensen belangstelling krijgen en plaatselijke werkgevers steun gaan verlenen. Investerings in een plaatselijk open leermiddelencentrum blijkt van groot belang voor het welslagen van OFL.

In het algemeen kan gesteld worden dat de steun die de cursisten van dergelijke managers krijgen belangrijker voor het welslagen van OFL is dan de kwaliteit of de aard van het cursusmateriaal of de apparatuur (bijvoorbeeld computers), waarover de cursisten kunnen beschikken.

Literatuur

T Crowley-Bainton, "Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme; Summary Report", Policy Studies Institute, januari 1995.

D. Beeton, "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs", Ernst & Young, juni 1995.

H. Temple, "Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning", Hilary Temple Associates, oktober 1995.

J. Calder en W. Newton, "A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible

Learning", Institute of Education Technology, The Open University, oktober 1995.

J. Calder et al., "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education", Institute of Educational Technology, Open University, augustus 1995.

A. McCollum en J. Calder, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography", augustus 1995.



Méer technologieën en dus ook méer keuzemogelijkheden voor de cursist ?

bevindingen uit het TeleScopia-project

Het TeleScopia-project

Het TeleScopia-project ("TeleScopia" staat voor "TransEuropean Learning System for Crossborder Open and Interactive Applications") had een looptijd van een jaar (december 1994 tot december 1995). Het werd gesubsidieerd door de Directoraten-Generaal XII, XIII en XXII van de Commissie van de Europese Gemeenschappen en stond onder leiding van de Deutsche Telekom. Het voornaamste doel van het project was om "in samenwerking met telecommunicatie-ondernemingen, cursusinstellingen, universiteiten en particuliere opleidingscentra een belangrijke bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke opleidingsmarkt in Europa". Hiertoe bood men verschillende cursusinstellingen de mogelijkheid om gebruik te maken van een heel scala aan technologische voorzieningen en werden de ervaringen bestudeerd, die de cursusinstellingen in dit kader opdeden. Daarbij werd gekeken naar het moment waarop de instellingen reeds bestaande cursussen toesneden op de verschillende technologische mogelijkheden tot aan het moment waarop ze de aangepaste cursussen aan cursisten door heel Europa heen gaven. De cursusinstellingen hadden de keuze uit een aantal combinaties van verschillende technologieën, namelijk:

□ vanuit Frankrijk en Duitsland via de satelliet uitgezonden televisieprogramma's, gecombineerd met ISDN-verbindingen met afgelegen gebieden voor audiovisuele feed-back;

□ videovergaderingen met behulp van ISDN: hiermee konden lessen in speciaal daartoe uitgeruste centra worden gegeven en kon de cursist persoonlijke begeleiding worden geboden wanneer hij/zij in het eigen bureau met gemeenschappelijke computertoepassingen werkte;

□ datacommunicatie-tools voor E-mail, computervergaderingen en toegang tot het World Wide Web via Internet.

Daarnaast konden de instellingen ook gebruik maken van gebruikelijke technologieën zoals video-apparatuur, computers, fax en telefoon.

Het project was opgebouwd rond de drie verschillende groepen die bijdragen aan het project moesten leveren. Dit waren: de leveranciers van de technologische infrastructuur (Deutsche Telekom, Francom/SNE en TechNet Finland), zes cursusinstellingen (Berlitz en IWB in Duitsland, UETP-Macedonia in Griekenland, UETP-EEE in Finland, en La Sept/Arte en ENIC in Frankrijk) en een uit vijf partners bestaand onderzoeksteam (Universiteit Twente, Nederland; CTA, Duitsland; EUTP-EEE en TechNet, Finland; en Consortio Nettuno, Italië). Elke partner uit het onderzoeksteam werkte met een of twee cursusinstellingen aan een case-study. Daarnaast moest elke partner aan de hand van alle case-study's te zamen ook onderzoek doen naar een of twee centrale vraagstukken. De universiteit van Twente nam de algehele coördinatie en het management van het onderzoekwerk voor zijn rekening. Tabel 1 geeft een overzicht van de partners uit het onderzoeks-



Betty Collis

Universiteit Twente (NL). Zij is in Noord-Amerika zowel als in Europa actief betrokken geweest bij een lange reeks projecten op het gebied van

innovatieve toepassingen van communicatie- en informatietechnologieën in onderwijs en scholing.

Bij het TeleScopia-project werd gewerkt met een aantal verschillende technologische voorzieningen voor grensoverschrijdend teleleren in Europa. In dit artikel worden zes cursussen beschreven die in het kader van het project gegeven werden. Daarnaast worden de aanpassingen bekeken die in de cursussen werden aangebracht, als er gebruik kon worden gemaakt van een breed scala aan technologieën, en wordt stilgestaan bij een aantal belangrijke bevindingen over de vernieuwingen van pedagogische aard die in het kader van het project plaatsvonden. Nu er meer technologieën beschikbaar zijn, hoort men vaak de stelling dat cursisten ook meer keuzemogelijkheden zouden hebben. In de cursussen van het TeleScopia-project werden onder invloed van het toegenomen aantal beschikbare technologieën wel vernieuwingen aangebracht, maar de keuzemogelijkheden voor de cursist bleven toch gering. Tegen de achtergrond van het TeleScopia-project komen hier een aantal punten aan de orde die van belang zijn voor "flexibele" vormen van leren in cursussen die over grenzen heen worden gegeven.

Noot: Dit artikel is gebaseerd op het eindrapport over het TeleScopia-project getiteld „Issues relating to Trans-European Course delivery and Implementation Strategies”, (Köhler & Collis, red., 1995). Alle TeleScopia-bijdragen waarnaar in deze tekst verwezen wordt, zijn te verkrijgen bij: Mw I. Dremeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, D-53113 Bonn, Duitsland. De auteur leidde de onderzoekscomponent van het project.



Tabel 1
TeleScopia: partners uit het onderzoeksteam, cursusinstellingen en speerpunten in het onderzoek

Partners uit het onderzoeksteam	Speerpunten in het onderzoek	Cursus die als „case-study“ onder de loep genomen werd	Cursusinstelling
Universiteit van Twente, Nederland	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibele vormen van leren en keuzemogelijkheden in de cursussen - Kosten 	Engels voor het bedrijfsleven I Engels voor het bedrijfsleven II Basiskennis technisch Engels Technisch Engels voor de telecommunicatie-industrie	Berlitz, Duitsland
TechNet, Finland	<ul style="list-style-type: none"> - Organisatorische kwesties 	Inleiding netwerken	ENIC, Frankrijk
CTA, Duitsland	<ul style="list-style-type: none"> - Samenwerking cursisten 	Controlling	IWB, Duitsland
Consortio Nettuno, Italië	<ul style="list-style-type: none"> - Het probleem van de „veletalen“ - Onderwijsmethoden / technologieën 	(a) Management bij innovaties; (b) Grieks als vreemde taal	(a) LaSept/Arte, Frankrijk (b) UETP-Macedonia, Griekenland
UETP-EEE, Finland	<ul style="list-style-type: none"> - Studiebegeleiding 	Milieubeheer	UETP-EEE, Finland

“Welke rol spelen technologieën bij de flexibilisering van cursussen ? (...) Hoe staat het met de kosten ?”

team en de cursusinstellingen die in het project samenwerkten, plus de speerpunten die door de afzonderlijke partners uit het onderzoeksteam onder de loep werden genomen.

“Flexibiliteit”, een speerpunt in het onderzoek

Welk speerpunt is zinnig bij onderzoekswerkzaamheden in een grensoverschrijdend project, dat tot doel heeft om licht te werpen op een aantal aspecten van met telecommunicatiemiddelen gegeven afstandsonderwijs of teleleren ? Uit de aard der zaak zijn bij projecten die helderheid moeten verschaffen over het leren op afstand in veel gevallen technologieën betrokken die voor veel deelnemers nieuw zijn, en heeft men door het grote aantal betrokken partners - cursusinstellingen, onderwijsinstellingen in verschillende landen, telecommunicatie-ondernemingen en onderwijsdeskundigen - te maken met complexe organisatorische structuren. Tegen deze achtergrond waren de partners het er van meet af aan over eens dat er geen evaluatie zou worden gemaakt van de cursussen en de

cursusinstellingen zelf. De cursussen zouden daarentegen worden bestudeerd als “cases”, die aanknopingspunten zouden kunnen opleveren over verder reikende vraagstukken die van belang zijn voor mensen die cursussen opzetten en door heel Europa geven. Er werd dan ook niet gekozen voor een evaluatiemethodiek, maar voor “gezamenlijke reflectie” van allen die bij het project betrokken waren (Collis & Vingerhoets, 1995).

Reflecteren moet echter gericht gebeuren. De deelnemers besloten om het project aan te grijpen als een gelegenheid om eens nader te kijken naar de vaak gehanteerde stelling dat technologieën tot flexibilisering van scholing leiden, doordat cursisten dan meer mogelijkheden zouden hebben om zelf te bepalen wanneer en waar, en wat en hoe ze leren. Maar is dit in de praktijk ook zo ? Als cursusinstellingen gebruik kunnen maken van een scala aan moderne technologieën, bieden zij hun cursisten dan ook méér keuzemogelijkheden dan wanneer ze met traditionele technologieën en methoden werken ? (Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995). Op welke keuzemogelijkheden spelen cursusinstellingen in en op welke niet ? Aan welke keuzemogelijkheden zijn



ongeacht de beschikbare technologieën problemen verbonden ?

Om een beeld te krijgen van het verband tussen méér technologieën en flexibelere mogelijkheden om te leren, besloten de onderzoekers in het TeleScopia-project om zich op het flexibliteitsvraagstuk te concentreren. Wat houdt "flexibilisering van cursussen" in concreto in en wat moet gedaan worden om die flexibiliteit te bereiken ? Welke rol spelen technologieën bij de flexibilisering van cursussen ? Bieden cursusinstellingen, wanneer ze gebruik kunnen maken van een breed scala aan technologieën, hun potentiële klanten ook meer keuzemogelijkheden ? En hoe is het met de "flexibiliteit op onderwijskundig vlak" gesteld ? Leiden goede technologische voorzieningen en een goede ondersteunende projectstructuur tot vernieuwende pedagogische modellen ? En last, but not least, hoe staat het met de kosten? Zijn alle ideeën over flexibilisering en pedagogische vernieuwingen te duur om buiten het raamwerk van een project in praktijk te worden gebracht? Tegen deze achtergrond kwamen drie centrale vraagstukken naar voren:

1. Welke aspecten zijn het belangrijkste voor de overstap *van strak geregelde opleidingen naar flexibele opleidingsvormen* in Europa ?

2. Als we naar de studiebegeleiders, de cursusinstellingen, de cursisten, de werkgevers van de cursisten, de technologieën, de opzet van de cursussen, het leer materiaal, de kosten, de cultuur, en de sociale en juridische context kijken, welke factoren staan dan de overstap *van strak geregelde opleidingen naar flexibele opleidingsvormen* in de weg of vormen daar juist een stimulans voor ?

3. Hoe kan de telematica, in het bijzonder als we denken aan begrippen als "virtuele klaslokalen", "uitgebreide contactmogelijkheden" en "samenwerkende groepen cursisten" een substantiële bijdrage leveren aan de overstap *van strak geregelde naar flexibele vormen van leren* ?

Gegevensverzameling

Om een antwoord te kunnen vinden op deze drie centrale vragen hebben de on-

derzoekers in het project nauw met de cursusinstellingen samengewerkt. Door middel van vragenlijsten, interviews, informele gesprekken, enz. werd een beeld van de ideeën en opvattingen van de cursusinstellingen verkregen. Bij diverse gelegenheden werden ook vragenlijsten verstuurd aan de cursisten van de TeleScopia-cursussen. Door interviews en andere methoden kregen de onderzoekers tevens inzicht in de meningen van de plaatselijke studiebegeleiders die voor de studiebegeleiding bij het afstands-onderwijs zorgen. Daarnaast werd ook gekeken naar het afgeleverde werk van de cursisten en de transcripties van hun discussies via de computer. Kortom, er werd een heel breed scala aan gegevens verzameld (zie de case-study's in de door Collis, 1995 en Köhler, 1995 uitgegeven rapporten). Een analyse van alle gegevens is te vinden in het eindrapport over het onderzoekgedeelte van het project (Köhler & Collis, 1995).

Wat voor beeld leveren al deze gegevens nu op ? Een aantal belangrijke conclusies willen we hier weergeven. We beschrijven daarbij wat over de drie centrale onderzoeksvragen naar voren kwam, toen de gegevens uit de vele bronnen in het project werden samengevoegd.

Welke aspecten zijn het belangrijkste voor de overstap van strak geregelde opleidingen naar flexibele opleidingsvormen in Europa ?

Om te beginnen: wat gebeurde er met de TeleScopia-cursussen toen de cursusinstellingen eenmaal verschillende technologieën tot hun beschikking hadden gekregen? Flexibiliseerden ze hun cursussen daarna ook op onderwijskundig vlak ?

Als we ervan uitgaan dat een cursist in een cursus een bepaald aantal uren uittrekt voor een bepaalde cursusactiviteit en er zeven categorieën cursusactiviteiten zijn, dan kunnen we een beeld schetsen van de veranderingen op onderwijskundig vlak die in de TeleScopia-cursussen zijn aangebracht (zie tabel 2).

Ondanks de veranderingen die aangebracht werden, bleven de TeleScopia-cursussen toch gewoon "cursussen". Men hield vast aan het idee dat een cursus een vast omlijnd stuk leerstof is en probeerde

"(...) bleven de TeleScopia-cursussen toch gewoon "cursussen". (...) (Men) probeerde niet echt een overstap te maken op modules die "just-in-time" leren op de werkplek mogelijk maken (...)."

"(...) ziet het er niet naar uit dat de cursisten daardoor zelf flexibelere mogelijkheden op het punt van het leren kregen."



Tabel 2

Veranderingen in het profiel van de TeleScopia-cursussen, aan de hand van een raming van het aantal uren dat de cursist aan elk van de zeven cursusactiviteiten besteedt, en de rol van technologieën bij die veranderingen

Cursus-activiteiten en mate aan veranderingen door technologieën	Berlitz	ENIC	IWB	LaSept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. Presentatie materiaal via college of les door docent	Ongewijzigd (Geen presentatie door docent)	Gewijzigd (docent feitelijk aanwezig plus interactieve video via ISDN)	Ongewijzigd (Geen presentatie door docent)	Ongewijzigd	Ongewijzigd (Geen presentatie door docent)	Ongewijzigd (Geen presentatie door docent)
2. Rechtstreekse contacten cursist/docent (afgezien van feedback bij huiswerk)	Gewijzigd: doorlopend via e-mail	Gewijzigd: doorlopend via e-mail en telefoon	Gewijzigd: intensief tijdens werk met gemeenschappelijke applicaties (ISDN en desktop-vergaderingen)	Ongewijzigd	Ongewijzigd	Mogelijke wijziging door e-mail-boodschappen op WWW-site
3. Discussies in de groep cursisten	Gewijzigd: door sommige cursisten in uiteenlopende mate met de computer uitgetoet	Mogelijke wijziging; wellicht concrete bijeenkomsten van de groep met plaatselijke studiebegeleiders	Ongewijzigd	Gewijzigd: werd kern van interactieve video/televisie-sessies	Ongewijzigd	Wijziging; doorlopend via nieuwsgroep-functies op WWW-site; minder uitgebreid tijdens interactieve video-sessies
4. Zelfstudie: lezen of verwerking van materiaal	Enigszins gewijzigd; lijkt deel te gaan uitmaken van het werk van de cursist aan taken (zie onder)	Geen wijzigingen; voorbereid tekstmateriaal, videobanden waarin voor verdere studie materiaal gepresenteerd wordt	Geen wijzigingen; tekstmateriaal	Wijzigingen: vertaling van tekstmateriaal en videobanden	Wijzigingen: vertaling van tekstmateriaal, gebruik van televisieprogramma's (ook beschikbaar op video)	Wijzigingen; tekstmateriaal beschikbaar via WWW, met inbegrip van materiaal dat niet van de cursusinstelling is en dat geraadpleegd kan worden via andere, externe WWW-sites
5. Individuele werkzaamheden aan opgaven en scripties	Omvangrijke wijzigingen; inleveren van werk en geven van feedback via overleg per computer	Ongewijzigd; opgaven op papier	Omvangrijke wijzigingen; veel opgaven in de software	Geen wijziging	Enige wijzigingen; werk inleveren per fax	Geen wijziging
6. Groeps-werkzaamheden (bij projecten of taken)	Geen	Geen	Geen	Wijziging; uitgebreide groeps-werkzaamheden als voorbereiding op interactieve video-sessies	Geen	Omvangrijke wijzigingen door interactieve video-sessies
7. Examens of beoordelingsmomenten (buiten het huiswerk)	Geen	?	Geen	?	Geen	Geen



niet echt een overstap te maken op modules die "just-in-time" leren op de werkplek mogelijk maken; een formule waarvoor met het oog op levenslang leren steeds vaker pleidooien te horen zijn (zie bijvoorbeeld Barker, 1995, in een speciaal nummer van een blad over de beroepsopleiding dat gewijd was aan "employee performance support systems" als omgevingen voor steun bij het leren op de werkplek). De TeleScopia-cursussen bleven cursussen waaraan de betreffende cursusinstituten vorm hadden gegeven en werden door de cursisten ook als cursussen ervaren. Naar het zich laat aanzien was de verwantschap met "traditionele" cursussen (docent tegenover cursist) het grootst bij de cursussen van ENIC en LaSept/Arte. De verwantschap met de "traditionele cursussen uit het afstandsonderwijs" bleek het grootst bij de Berlitz-cursussen, de UETP-Macedonia-cursussen en bij de IWB-cursus (waar ervaring werd opgedaan met één studiebegeleider per cursist). De UETP-EEE-cursus was qua opzet het meest vernieuwend. De veranderingen die in de cursussen werden aangebracht, lieten de cursisten echter weinig keuze. Als de verandering eenmaal een feit was, werden alle cursisten geacht daarin mee te gaan.

Met andere woorden, hoewel de Telescopica-cursussen door het scala aan technologische mogelijkheden en door het project zelf een aantal nieuwe pedagogische kenmerken kregen, ziet het er niet naar uit dat de cursisten daardoor zelf flexibeler mogelijkheden op het punt van het leren kregen.

De cursisten, cursusinstituten en studiebegeleiders bleven flexibiliteit echter belangrijk vinden. Aan de hand van de gegevens uit onze vragenlijsten en interviews en de vele aspecten indachtig, die theoretisch van belang worden geacht voor een flexibilisering van opleidingen, (een analyse van 26 in de literatuur gevonden aspecten is te vinden in Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995) stelden we vast dat de cursisten zeven aspecten heel belangrijk blijken te vinden om tot meer flexibiliteit te komen. We wijzen er met nadruk op dat we met *meer flexibiliteit* bedoelen dat de cursist voor of tijdens de cursus de gelegenheid heeft om ten aanzien van de verschillende aspecten van een cursus een keuze te maken uit ver-

Tabel 3

Aspecten van cursussen waarbij keuzemogelijkheden voor de cursist bijzonder wenselijk worden geacht.

SITUATIE NU

(strak geregeld):

Cursusinstelling bepaalt van te voren welke invulling er aan bepaalde aspecten van de cursus wordt gegeven

1. De cursusinstelling bepaalt de sociale vorm van de cursus: klas- of groepsvorm (klaslokaal op afstand), of individuele vorm (type „schriftelijk afstandsonderwijs“)

2. De cursusinstelling legt de inhoud, de volgorde en de leeractiviteiten vast

3. De cursusinstelling stelt het pakket lesmateriaal voor de cursus samen

4. De cursusinstelling bepaalt hoe de interactie in de cursus plaatsvindt

5. De cursusinstelling bepaalt welke technologische mogelijkheden gebruikt worden

6. De cursusinstelling bepaalt welke taal (of talen) gebruikt moet(en) worden

7. De cursusinstelling bepaalt of de cursus volledig op afstand wordt gevolgd of deels op afstand en deels in de vorm van contactonderwijs

GEWENSTE SITUATIE IN DE TOEKOMST(MEER FLEXIBILITEIT):

Bepaalde keuzemogelijkheden voor de cursist

1. Biedt een keuzemogelijkheid: (a) Geeft de cursist er de voorkeur aan om deel uit te maken van een groep en gezamenlijk met de groep aan de cursus deel te nemen? Of (b) geeft hij/zij er de voorkeur aan individueel te werken, zonder het gevoel „klasgenoten“ te hebben?

2. Biedt een keuzemogelijkheid: (a) Geeft de cursist er de voorkeur aan dat de cursusinstelling de inhoud, de volgorde en de leeractiviteiten vastlegt? Of (b) zou hij/zij op die punten liever zelf zijn eigen keuzes willen maken?

3. Biedt een keuzemogelijkheid: educatieve software, via het World Wide Web verspreid materiaal, materiaal uit video-bibliotheken, multimediale gegevensbestanden

4. Biedt een keuzemogelijkheid: (a) Geeft de cursist de voorkeur aan contact van mens tot mens op een bepaald moment? (b) Geeft de cursist de voorkeur aan schriftelijke, asynchrone contacten, zodat hij/zij tijd heeft om na te denken over een reactie en kan antwoorden wanneer hij/zij dat zelf wenst? (c) Geeft de cursist in plaats van contacten van mens tot mens de voorkeur aan kennisgerichte interactie met een daarvoor geschikt computerprogramma of ander leermateriaal ?

5. Biedt de cursist een keuze uit drie belangrijke varianten (of een combinatie ervan): (a) de „thuis“-variant met televisie, telefoon, video-apparatuur en een stand-alone computer; (b) een computer-netwerk met toegang tot e-mail, wellicht computervergaderingen en eventueel World Wide Web via Internet; (c) interactieve video, wellicht via ISDN of ATM waardoor audiovisuele communicatie in twee richtingen en wellicht ook het gemeenschappelijk gebruik van applicaties mogelijk wordt.

6. Biedt de cursist een keuzemogelijkheid ten aanzien van de taal die gebruikt wordt (a) in het lesmateriaal, (b) bij asynchrone contacten, (c) bij interactieve video- of audiocontacten in real-time en (d) bij contacten van mens tot mens

7. Biedt de cursist een keuzemogelijkheid: (a) geeft hij/zij er de voorkeur aan de gehele cursus „op afstand“ te volgen?, of (b) wil hij/zij een combinatie van afstandsonderwijs en zelfstudie met enkele sessies „van mens tot mens“?



Tabel 4

Belemmeringen die keuzemogelijkheden voor cursisten in de weg staan

Belangrijke belemmeringen voor keuzemogelijkheden van cursisten

Keuzemogelijkheden voor cursisten zijn niet te managen...

Belangrijkste achtergronden

- Studiebegeleiders (docenten): kunnen het qua tijd en in cognitief opzicht niet aan om ieder op de persoon toegesneden onderricht te geven, wanneer het aantal cursisten toeneemt.
- Cursusinstellingen hebben noch tijd, noch mogelijkheden om in te haken op de onderling afwijkende keuzes van cursisten en samenhangende cursussen van hoge kwaliteit te ontwikkelen die recht doen aan die keuzes.

Keuzemogelijkheden voor cursisten zijn niet aanvaardbaar...

- De instanties die verantwoordelijk zijn voor de erkenning van cursussen kunnen niet overweg met een groot aantal mogelijke afwijkingen.
- In de cultuur waarvan de cursist deel uit maakt, gaat men niet uit van het idee dat de cursist keuzes moet kunnen maken, maar dat de cursusinstelling van te voren moet vaststellen hoe de cursus eruit moet komen te zien.

Keuzemogelijkheden voor cursisten zijn onbetaalbaar...

Door de keuzen die de cursist op verschillende punten maakt, moet de cursus hier en daar een andere opzet krijgen. Schaalvoordelen zijn daardoor niet haalbaar. De keuzen van de cursisten hebben zowel op het personele als technische vlak implicaties die zich geen enkele cursusinstelling kan veroorloven.

Keuzemogelijkheden voor cursisten zijn niet haalbaar...

Keuzemogelijkheden voor cursisten vereisen dat men bij de nieuwe opzet fantasieerlijk en creatief te werk gaat, iets wat veel cursusinstellingen niet kunnen (relatief weinig mensen zijn vernieuwers)
- Sommige keuzemogelijkheden zijn niet met andere te combineren (als een cursist in zijn eigen tempo wil werken, de eigen cursusinhoud- en volgorde wil kiezen, kan hij/zij niet verwachten, dat hij/zij via video-vergaderingen ook contacten in real-time met "klagenoten" kan onderhouden; als een cursist in de eigen taal wil werken en de andere cursisten deze niet spreken, dan kan hij/zij niet staan op contacten van mens tot mens, noch in real-time, noch asynchroon)

niet mee te doen en bijvoorbeeld niet deel te nemen aan een videosessie in real-time, maar met deze keuzemogelijkheid was in de cursusopzet geen rekening gehouden. Wanneer men een sessie miste, dan bleek men iets te missen wat als onderdeel van de cursus gedacht was.

Er waren, zoals gezegd, een aantal uitzonderingen. De TeleScopia-cursussen boden de cursisten in het bijzonder de volgende keuzemogelijkheden:

bij IWB konden de cursisten in overleg met hun studiebegeleiders zelf hun leeractiviteiten bepalen

bij UETP-Macedonia konden de cursisten zelf bepalen of ze gebruik wilden maken van fax, telefoon of computer-vergaderingen en of ze van de satelliet een download wilden maken van de video's voor de cursus of de videobanden liever per post ontvingen

bij UETP-EEE konden de cursisten via links op de WWW-site aanvullend materiaal verkrijgen en konden ze bepalen in welke volgorde ze bepaalde thema's wilden bestuderen die allemaal op de WWW-site te vinden waren

bij LaSept/Arte en UETP-Macedonia konden de cursisten uit gedrukt lesmateriaal en (bij LaSept/Arte) videomateriaal in drie talen kiezen.

bij UETP-EEE konden de cursisten wanneer zij met plaatselijke studiebegeleiders werkten, in hun moedertaal spreken.

De keuzemogelijkheid die de meeste cursisten in het TeleScopia-project hadden, had te maken met het tijdstip (dag of week) waarop er gecommuniceerd werd. In de meeste cursussen konden de cursisten zelf bepalen wanneer ze via E-mail, computer-vergaderingen, newsgroup functionalities of fax asynchroon met een antwoord of vraag op iets wilden reageren. Dit was het geval bij variant 2, d.w.z. bij de beschikbaarheid van een computernetwerk. (in één cursus was het ook mogelijk per fax). De flexibiliteit qua tijd was echter aan grenzen gebonden, doordat de cursusinstelling had vastgelegd in welk tempo er geleerd moest worden en in welke volgorde dit diende te gebeuren.

"(...) we met meer flexibiliteit bedoelen dat de cursist voor of tijdens de cursus de gelegenheid heeft om ten aanzien van de verschillende aspecten van een cursus een keuze te maken uit verschillende mogelijkheden."

schillende mogelijkheden. Tabel 3 geeft een overzicht van de zeven aspecten die TeleScopia-cursisten bijzonder belangrijk vonden voor de flexibilisering van de cursussen en van de keuzemogelijkheden waaraan de cursist het meest dachten te hebben.

Het is interessant dat deze keuzemogelijkheden er - afgezien van een paar uitzonderingen - voor de TeleScopia-cursisten niet waren. Bij alle cursussen had de instelling van te voren al bepaald welke invulling er aan de verschillende aspecten van de cursus zou worden gegeven. De cursist had wel de mogelijkheid om bij bepaalde onderdelen gewoon



De cursisten waren ook bij alle cursussen van meet af aan vrij in de keuze van de plaats waar ze de cursus wilden volgen. De UETP-Macedonia-cursus bood op dit punt de grootste keuzemogelijkheden. Bij ENIC en LaSept/Arte kon men kiezen uit een bepaald aantal plaatsen. Bij cursussen waarin met interactieve video werd gewerkt, waren de keuzemogelijkheden - in elk geval tijdens de video-activiteiten - beperkt. De cursisten moesten naar de plaats komen waar interactieve video (en gemeenschappelijk gebruik van toepassingen) technologisch mogelijk was. Dit laatste was het geval bij de Berlitz, bij de ENIC-, bij de UETP-EEE-, bij de LaSept/Arte- en bij de IWB-cursussen. De mate waarin met interactieve video en gezamenlijk gebruik van toepassingen gewerkt werd, varieerde echter. Bij de Berlitz-cursussen speelden deze twee componenten bijna geen rol, terwijl ze bij de ENIC-cursus juist een centrale plaats innamen.

Dat het cursusaanbod in het kader van TeleScopia de cursist relatief weinig ruimte bood voor eigen keuzes, moet niet als kritiek op de cursusinstellingen worden opgevat. De cursusinstellingen moesten namelijk heel snel reageren, nadat het TeleScopia-project, dat slechts een looptijd had van één jaar, van start was gegaan. Er was maar weinig tijd beschikbaar om de cursussen zodanig te herstructureren dat de cursist van meet af aan keuzemogelijkheden zou hebben. Alleen bij de UETP-EEE-cursus was er sprake van een "nieuwe" cursus. Maar ook deze cursus stelde op eerder opgedane ervaringen met cursusmateriaal en op een vóór het TeleScopia-project genomen beslissing om met het World Wide Web te werken. Een van de grootste voordelen van het WWW is dat het de cursist mogelijkheden biedt om zelf te bepalen wat hij/zij wil lezen en welke zaken hij/zij via het grote aantal links verder wil uitdiepen.

Naar het zich laat aanzien is het zónder WWW en zónder een cursusopzet die van meet af aan keuzemogelijkheden biedt moeilijk om achteraf keuzemogelijkheden in cursussen in te bouwen. Het antwoord op de vraag of meer technologieën ook tot meer keuzemogelijkheden voor de cursist leiden moet dan ook luiden: "ja, maar alleen in bepaalde gevallen en alleen op een beperkt aantal manieren". We

Tabel 5

Verband tussen technologische varianten en een aantal keuzemogelijkheden

Technologische varianten	biedt méér mogelijkheden om zich deel van een groep/klasse te voelen	biedt méér mogelijkheden voor persoonlijke contacten met de docent/studiebegeleider	biedt méér keuzemogelijkheden voor deelname aan gemeenschappelijke leeractiviteiten	biedt méér mogelijkheden voor inhoudelijke vernieuwingen en experimenten
Voorzieningen "thuis": televisie, video-apparatuur, telefoon	*P ?	P?	P -	P+
Computernetwerk: toegang tot CMC en WWW	P?	P+	P?	P+
Interactieve video	P+	P ?	P -	P?

Legenda: met „+“ wordt bedoeld dat er goede mogelijkheden aanwezig zijn, terwijl er tevens met goede resultaten al een stevige basis aan praktijkervaring is opgedaan (zowel in het TeleScopia-project als daarbuiten). Een „?“ betekent dat er goede mogelijkheden aanwezig zijn, maar dat wezenlijke belemmeringen die mogelijkheden in de weg staan. Deze belemmeringen hangen, zoals hierboven vermeld, vooral samen met kosten en menselijke beperkingen. Een „-“ wijst op geringe mogelijkheden. Het is eenvoudigweg te complex en te duur.

zullen hieronder in grote lijnen aangeven waarom dit zo is.

Als we naar de studiebegeleiders, de cursusinstellingen, de cursisten, de werkgevers van de cursisten, de technologieën, de opzet van de cursus, het leer materiaal, de kosten, de cultuur, en de sociale en juridische context kijken, welke factoren staan dan de overstap van strak geregelde opleidingen naar flexibele opleidingsvormen in de weg of vormen daar juist een stimulans voor ?

De herstructurering van de cursussen op een zodanige wijze dat de cursist - vooral ten aanzien van de zeven in tabel 3 genoemde aspecten - meer keuzemogelijkheden krijgt, stuitte in het TeleScopia-kader vooral af op tijdgebrek. In veel gevallen kan men de cursist niet zomaar een aantal keuzemogelijkheden voorschieten. Het kan zijn dat de hele cursus opnieuw worden opgezet en er zelfs een nieuw concept moet worden ontwikkeld, waarin geanticipeerd wordt op de verschillende keuzemogelijkheden. Een cursus die bijvoorbeeld is opgezet vanuit het idee dat de cursisten zowel



“(...) komt iedere technologische variant een bepaald type keuzemogelijkheden wél en bepaalde andere typen keuzemogelijkheden níet ten goede (...).”

“live” als via voorzieningen voor videovergaderingen contact met elkaar moeten onderhouden, zoals de ENIC-cursus, kan niet zomaar even in een nieuw jasje worden gestoken als cursisten een individuele aanpak willen hebben, zelf de inhoud en volgorde van hun leeractiviteiten willen bepalen en de cursus in hun eigen taal (niet-Frans) willen volgen en daarbij alleen gebruik kan worden gemaakt van technologische voorzieningen thuis.

Welke factoren staan méér keuzemogelijkheden voor de cursist zelfs bij een heel scala aan moderne technologieën in de weg? Op grond van de ervaringen uit het TeleScopia-project en ook op grond van meer algemene ervaringen kunnen we vaststellen dat kosten en menselijke beperkingen de belangrijkste belemmeringen vormen. Tabel 4 geeft een overzicht van de kosten en menselijke beperkingen die bij de TeleScopia-cursussen een bijzonder belangrijke rol bleken te spelen.

Wanneer men cursisten binnen cursussen meer keuzemogelijkheden wil geven, stuit men dus, zelfs als er een breed scala aan moderne technologieën beschikbaar is, af op aanzienlijke belemmeringen. Deze belemmeringen zijn niet nieuw. Wat echter bestreden moet worden, is het nieuwe “idee”, dat een “een heel scala aan technologische mogelijkheden” het grootste deel van deze menselijke en organisatorische belemmeringen te niet doet.

Door een scala aan technologische mogelijkheden kunnen sommige keuzemogelijkheden wel meer in het bereik van de cursist komen. Hierop willen we nu wat nader ingaan.

Hoe kan de telematica, in het bijzonder als we denken aan begrippen als “virtuele klaslokalen”, “uitgebreide contactmogelijkheden” en “samenwerkende groepen cursisten” een substantiële bijdrage leveren aan de overstap van *strak geregelde naar flexibele vormen van leren?*

Hoewel het niet mogelijk lijkt om de cursist bij alle aspecten van een cursus een groot aantal keuzemogelijkheden te bieden, blijkt uit de analyses van het TeleScopia-project dat er tóch een aantal veelbelovende mogelijkheden voor een beperkte mate aan flexibilisering zijn.

Wanneer een cursusinstelling geen breed scala aan keuzemogelijkheden kan bieden, kunnen er op zijn minst een paar in het vizier worden genomen. En de cursusinstelling kan ook een beetje voorzichtiger worden met het in de mond nemen van begrippen als “flexibele” mogelijkheden om te leren en in plaats daarvan precies aangeven bij welke aspecten van de cursus de cursist, in het licht van de beschikbare technologische voorzieningen, keuzemogelijkheden heeft. In tabel 5 schetsen we, aan de hand van een groot aantal gegevens uit het TeleScopia-project, een aantal mogelijke verbanden tussen bepaalde typen technologieën en bepaalde typen keuzemogelijkheden. Volgens de cursusinstellingen, cursisten, studiebegeleiders en de onderzoekers uit het TeleScopia-project komt iedere technologische variant een bepaald type keuzemogelijkheden wél en bepaalde andere typen keuzemogelijkheden niet ten goede (zie tabel 5).

Nog een aantal bevindingen

Aan de hand van het eigen onderzoek en dankzij de medewerking van alle anderen in het TeleScopia-project - cursusinstellingen, studiebegeleiders en cursisten - hebben de onderzoekers die een jaar lang intensief betrokken waren bij het project, een groot aantal indrukken en feiten verzameld. Een aantal bevindingen komt te voorschijn als men de specifieke gegevens van het project, de vragenlijsten en de samenvattende verslagen ter hand neemt. Veel van de inzichten die men heeft verkregen springen niet direct in het oog en komen pas te voorschijn als men de interactie tussen de partners en het persoonlijk en gezamenlijk denkwerk van de partners beschouwt. Negen van deze punten willen we hier tot slot nog vermelden. Ze worden uitgebreid besproken in het eindverslag van het TeleScopia-project (Köhler & Collis, 1995):

1. *Cursusformules moeten ingegeven worden door de cursist en niet door de cursusinstelling die de cursist iets wil opdringen, noch door het feit dat bepaalde technologieën ter beschikking staan.*
2. *De invoering van computernetwerken en interactieve video blijkt minder problemen op te leveren als men contacten van*



mens tot mens mogelijk wil maken, dan wanneer men toegang wil verstrekken tot multimediaal en ander materiaal.

3. *Bij interactiviteit moet niet automatisch aan „praten“ worden gedacht.*

4. *Voor het leren op afstand door heel Europa heen is het probleem van de „vele talen“ van cruciaal belang.*

5. *Met de kosten moet op realistische wijze rekening worden gehouden. De kosten per cursist en per uur contacten liggen, wat voor technologische voorzieningen ook gekozen worden, over het algemeen op eenzelfde niveau.*

6. *Méer (d.w.z. méer technologieën, méer interactiviteit, méer communicatie enz.) is niet noodzakelijkerwijs beter.*

7. *Technologische voorzieningen moeten betrouwbaar zijn en er moeten goede mogelijkheden voor hulpverlening zijn. De cursisten moeten er plezierig en vaardig mee kunnen omgaan.*

8. *Experimenten met degenen die een cursus volgen, moeten worden vermeden.*

9. *Er moeten betere manieren worden gevonden om de effectiviteit te meten en in kaart te brengen.*

Literatuur:

Barker, P. (Ed.), (1995). Speciale uitgave over Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Training international*, 32 (1).

TeleScopia-rapporten:

Collis, B. (ed.), (1995). *The TeleScopia courses; Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable. UT/DL1001/WP3.3. Bonn, Duitsland: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B. & Vingerhoets, J. (1995). *Evaluating trans-national tele-learning demonstrator projects; Designs and methodology*. TeleScopia Deliverable. UT/DL1001/WP1.3. Bonn, Duitsland: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J., & Moonen, J. (1995). *Flexibility as a key construct in European training: The TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable. UT/DL1001/WP1.2a. Bonn, Duitsland: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (ed.) (1995). *Experiences with course delivery using trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable. UT/DL1001/WP3.4. Bonn, Duitsland: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. & Collis, B. (eds.). (1995). *Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable. CTA/DL1001/WP1.6. Bonn, Duitsland: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



De discussie over modulaire opleidingen in de Bondsrepubliek

In Duitsland is de discussie over modules en modulaire concepten weer opgelaaid. Het is evenwel niet altijd duidelijk wat met het begrip "module" bedoeld wordt. In een document uit december 1995 hebben de koepelorganisaties die aangesloten zijn bij het Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung duidelijk gemaakt dat het begrip gebruikt kan worden in een didactische en methodische context, bij de beroepsgerichte bij- en nascholing, bij de verwerving van aanvullende kwalificaties in de initiële beroepsopleidingen en bij de kwalificering van bepaalde doelgroepen. In de Duitse discussie over modulaire opleidingen komen twee hoofdpunten, ofte wel twee belangrijke thema's aan de orde, namelijk de praktische kant en de beleidsmatige kant.

Toepassing van modules

1. Modules in de beroepsgerichte bij- en nascholing

In de beroepsgerichte bij- en nascholing wordt al lang met modulaire concepten gewerkt. Het gaat daarbij om op zichzelf staande bouwstenen van opleidingen, waarover men afzonderlijk examens kan afleggen en certificaten kan behalen. Het REFA-Bundesverband heeft bijvoorbeeld een modulair concept voor de beroepsgerichte bij- en nascholing uitgewerkt. In dit concept is een module een op zichzelf staande opleidingseenheid waarin een bepaald thema aan de orde komt. De modules zijn allemaal op dezelfde wijze opgebouwd en de toegangseisen, eindtermen, doelstellingen en leerplannen liggen duidelijk vast. Het uitgangspunt is dat de modules flexibel toepasbaar zijn en werkgevers en werknemers de mogelijkheid hebben om de cursussen flexibel vorm te geven. Een ander voorbeeld is de Handwerkskammer Triër, die zijn taalcursussen een modulaire opzet heeft gegeven. Mensen die in het bedrijfsleven als "Meister" werkzaam zijn, kunnen een module Frans van zestien uur volgen.

2. Modules als uitgangspunt voor de opzet van opleidingen

Modules kunnen eveneens als didactisch-methodisch uitgangspunt voor de opzet

van opleidingen en opbouw van complexe opleidingsconcepten gebruikt worden. De opleidingsdeskundigen van Mannesmann AG hebben bijvoorbeeld in 1995 een modulair, didactisch kwalificeringssysteem op het gebied van de proces-techniek ontwikkeld. In dit model doorloopt men via modules een aantal gesimuleerde productieprocessen van begin tot eind.

Ook in de grafische sector overweegt men een modulesysteem aan de bestaande opleidingen toe te voegen en de opleidingen daarmee ook verder te ontwikkelen. De cursist kan dan uit verschillende modules kiezen. Wanneer men een minimaal aantal modules achter de rug heeft, wordt zoals gebruikelijk bij de Industrie- und Handelskammer examen afgelegd.

3. Modules als mogelijkheid om aanvullende kwalificaties te verwerven

In dit geval biedt men naast initiële opleidingen en bij- en nascholingsprogramma's bijvoorbeeld verschillende modules vreemde talen aan. Leerling-werknemers die een opleiding volgen voor een functie in de commerciële sfeer kunnen dankzij die modules bij de examens van sommige Industrie- und Handelskammer een aanvullende kwalificatie vreemde talen verwerven. Andere Industrie- und Handelskammer hebben voor mensen die reeds werkzaam zijn speciale examens ontwikkeld, waarin specifieke op de beroepsuitoefening toegesneden kennis van vreemde talen kan worden getoetst.

4. Modules voor de kwalificering van bepaalde doelgroepen

Modules bieden een mogelijkheid om jonge werkende volwassenen die geen beroepsopleiding hebben gevolgd alsnog te kwalificeren. Sinds kort wordt er ook over gedacht om de beroepsopleidingen van zwak presterende jongeren een modulaire opzet te geven. Sommige onderwijskundigen



zouden graag zien dat hiermee geëxperimenteerd wordt.

Tot nu toe hebben we het over de praktische kant van modules gehad. Bij modules als didactisch-methodisch uitgangspunt of de ontwikkeling van modulaire concepten voor de beroepsgerichte bij- en nascholing, de verwerving van aanvullende kwalificaties of de kwalificering van bepaalde doelgroepen worden geen vraagtekens gezet. De invoering van modules in de initiële beroepsopleidingen is daar-entegen wel omstreden.

Beleidsmatige impulsen uit het Britse module-systeem

De discussie over de beleidsmatige aspecten van modules is in Duitsland op gang gekomen door de opleidingsprogramma's van de Europese Unie en de opleidings-systemen van andere landen, in het bijzonder het model van de National Vocational Qualifications van verschillend niveau in Groot-Brittannië. In Groot-Brittannië heeft men in de afgelopen jaren een modulair kwalificeringssysteem ontwikkeld, dat uit National Vocational Qualifications bestaat. In dit modulaire systeem vormen een aantal opleidings-eenheden een kwalificatieniveau dat vereist is voor een nauwkeurig omljnd werkgebied, bijvoorbeeld voor de installatie van programmeerbare schakelingen. Op deze manier wordt het systeem van de National Vocational Qualifications in Duitsland beschreven. Britse onderwijsdeskundigen wijzen er echter op dat er bij dit modulaire systeem een onderscheid moet worden gemaakt tussen theorie en praktijk. Men denkt vaak dat de lerenden in het model van de National Vocational Qualifications een keuze kunnen maken uit de verschillende modules. Maar in werkelijkheid is dat niet het geval. Het systeem is wettelijk geregeld en de inhoud van de cursussen ligt vast.

Modules zijn geen vervanging voor het "beroep"

In de Bondsrepubliek zou een modulaire opzet van de beroepsopleidingen inhou-

den dat men deelkwalificaties zou verwerven, die door de opsplitsing van een beroepskwalificatie in gedeelten ontstaan. Maar uit beleidsoverwegingen is men er tegen dat beroepskwalificaties worden opgesplitst. Er zij met nadruk op gewezen dat de opleidingsdeskundigen van de werkgeversorganisaties, de werknemersorganisaties en de Duitse regering het er met elkaar over eens zijn dat er geen modulaire kwalificering onder het niveau van een volledige beroepsopleiding mag komen. De motieven waarom de werkgevers, werknemers en de Duitse regering dit afwijzen, verschillen van elkaar. Het bedrijfsleven is tegen modularisering van de beroepsopleidingen, omdat daardoor het "beroep" als dragend concept zou verdwijnen en men met een niet te overzien aantal deelkwalificaties zou blijven zitten.

De koepelorganisaties hebben hun standpunt over deze kwestie als volgt geformuleerd: "Het beroep is een van de meest wezenlijke fundamenten van het opleidingssysteem. Dit concept kan niet vervangen worden door modules. Doordat er bij de opleiding wordt uitgegaan van beroepen, is een opleiding veel méér dan alleen een optelsom van deelkwalificaties. Op basis van in de hele Bondsrepubliek geldige, uniforme en transparante opleidingsvoorschriften, die in samenwerking met het bedrijfsleven geformuleerd worden, verwerven jongeren een volledige beroepskwalificatie die garandeert dat ze ingezet kunnen worden, flexibel tussen verschillende beroepen heen en weer kunnen switchen en van bedrijf en bedrijfstak kunnen veranderen."

Verdere ontwikkeling

Het bedrijfsleven is tegen modularisering van de beroepsopleidingen. Maar tegelijkertijd is het er wel een voorstander van dat men de voordelen van modules bij de beroepsopleidingen meeneemt. De voordelen zijn dat er met modules flexibeler kan worden ingespeeld op veranderende functie-eisen en er beter rekening kan worden gehouden met de verschillen tussen mensen en de behoeften en mogelijkheden van ondernemingen dan bij de complexe opleidingen voor beroepen het geval is. De koepelorganisaties in het Kuratorium der Deutschen Wirtschaft pleiten er dan ook



voor om voor de verwerving van aanvullende kwalificaties in het kader van de beroepsopleidingen meer met modules te werken. Ook voor de bij- na- en omscholing van volwassenen zou men meer gebruik moeten gaan maken van modules. Modulaire concepten worden tevens

geschikt geacht om de kansen van gehandicapte jongeren en jongeren met leerproblemen op een baan te vergroten.

Reinhard Zedler

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Literatuur

Bildungskommission NRW (ed.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied 1995

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (ed.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (ed.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995

REFA-Bundesverband (ed.): Modulkonzept der REFA- Aus- und Weiterbildung, Darmstadt 1995

Helmut Pütz: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlin 1993



Modulaire opleidingen en bij- en nascholing: het Britse en Duitse opleidingsstelsel met elkaar vergeleken

In deze tijd waarin men de structuren van de samenlevingen in Europa in afwachting van de komst van de *bewuste burger* van hiërarchische elementen ontdoet en zich zo tevens voorbereidt op nieuwe organisatievormen voor de productiesector en de dienstverlening - sleutelwoorden zoals Just in Time, Total Quality Management, netwerkstrategieën, deregulering en nieuwe vormen van kwaliteitscontrole, chaosmanagement, nieuwe onoverzichtelijkheid, risicomaatschappij, 'global thinking' wijzen in deze richting - lijkt het *nieuwe individu* meer belangstelling te krijgen voor flexibelere onderwijs- en leer vormen.

Tot nu toe is de afgeronde opleiding de meest gangbare onderwijs- en leervorm. In een afgeronde opleiding volgen de lerenden een groot aantal vakken en koppelen ze de inhoud van de verschillende vakken op individuele en subjectieve wijze aan elkaar. Daarnaast treden er synergie-effecten op, doordat men zich in de opleidingen op bepaalde richtingen toelegt. In die zin is het systeem van de afgeronde opleidingen dan ook buitengewoon complex.

Van afgeronde opleidingen en diploma's van afgeronde opleidingen kan echter zonder al te grote moeilijkheden worden overgeschakeld op een minder complex systeem van modulaire opleidingen. Hier voor is nodig dat

- er minder vakken worden gegeven, resp. er over minder vakken examen hoeft te worden afgelegd
- er over ieder vak apart examen kan worden afgelegd (alle afzonderlijke certificaten te zamen vormen dan het diploma van de hele opleiding)

□ ieder vak zelf nog qua tijdsduur in blokken, resp. niveaus is opgesplitst (alle blokken, resp. niveaus van een vak leiden tot een certificaat in één vak en alle certificaten te zamen leiden tot het diploma van de hele opleiding)

□ ieder niveau, resp. ieder blok nog eens opgesplitst is in afzonderlijke elementen (modules) die niet per se na elkaar moeten worden gevolgd, maar die naar believen binnen een blok, resp. niveau aan elkaar kunnen worden gekoppeld. Alle blokken, resp. niveaus leiden dan tot een certificaat in één afzonderlijk vak en alle certificaten van de afzonderlijke vakken te zamen monden uit in het diploma van de hele opleiding.

Wanneer men zo te werk gaat, kan men echter niet meer met de gebruikelijke didactiek uit de voeten. Men dient dan over te schakelen op meer op de persoon toegesneden onderwijs- en leervormen, zoals bijvoorbeeld geprogrammeerde onderwijs- en leervormen.

Zoals uit de voorgaande opsplitsing al blijkt, kan men de vraag wat een module nu eigenlijk is op verschillende manieren beantwoorden. Ik definieer een module als volgt: een module is de kleinste bouwsteen in het (eigen) opleidings- resp. vormingsproces, waaraan iedere lerende qua vorm en omvang - en ook qua vakken en thema's - zelf gestalte kan geven. Deze definitie sluit goed aan op de criteria van flexibelere onderwijs- en leervormen. Ze biedt de lerende bovendien nieuwe mogelijkheden om zelf gestalte te geven aan het leerproces. Wanneer mensen zelf hun opleidingsstrategieën uitstippen en verwezenlijken, zelf bepalen welke doelen ze met hun opleidingen nastreven en daarbij certificaten voor



Hans Dieter Hammer

Leraar aan het Wetsfalen-Kolleg te Dortmund en het Rahel-Varnhagen-Kolleg in Hagen.

Aan deze instellingen kunnen volwassenen die werken of gewerkt hebben zich voorbereiden op het hoger onderwijs.

Een onderwijssysteem dat op het hebben van rechten stoelt, ontwikkelt afgeronde opleidingen. Een onderwijssysteem dat op zelfontplooiing mikt, ontwikkelt modules. Modulaire opleidingen en afgeronde opleidingen zijn dan ook uitvloeisels van uiteenlopende maatschappelijke opvattingen. Vooral op het gebied van de opleidingen na het voortgezet onderwijs (universitair onderwijs, hoger beroepsonderwijs en algemeen vormende en beroepsgerichte volwasseneneducatie) en op het punt van de erkenning van de scholing voor werkenden kan men echter van elkaars opvattingen leren. Daaraan voorafgaand dient men alle jongeren en jonge volwassenen in staat te stellen om de overstap naar het werkende bestaan te maken (de samenleving heeft in alle landen van de Europese Unie de plicht om de werkloosheid onder jongeren terug te dringen).



“(...) het onderwijs- en scholingssysteem in het Verenigd Koninkrijk (is) meer op het individu gericht (...). In het Duitse systeem ligt daarentegen veel meer nadruk op de rechten die men met een kwalificatie verwerft.”

modules verwerven, dan heeft dat iets weg van een computerspelletje. Voordat men namelijk de bevestiging krijgt dat men een bepaald doel bereikt heeft (of anders gezegd, een module heeft afgerond) - die bevestiging hoeft overigens niet per se in schriftelijke vorm gegeven te worden - liggen succes en mislukkingen, plezier en frustratie heel dicht bij elkaar. Maar als men zich maar genoeg inspant, kan men na een mislukking gelijk weer succes hebben. Het is met andere woorden lonend om zich in te spannen.

Bovendien prikkelen modules, zoals hierboven gedefinieerd, mensen die niet zo gemotiveerd zijn en niet zo goed weten wat ze willen, net als Gelukkige Hans in het sprookje van Grimm, tot handelen. Dat wil zeggen, mensen ruilen bij modules iets in tegen iets anders, waaraan ze op dat moment méér hebben.

En daarmee komen we onmiddellijk terecht bij de vraag welke verplichtingen de maatschappij ten opzichte van haar jongeren heeft, nu het dialectische denken steeds meer plaats maakt voor een zienswijze waarin individuele rechten op de voorgrond staan. Het individu mag, neen moet zijn rechten tot gelding kunnen brengen en de maatschappij moet daarvoor de nodige financiële middelen beschikbaar stellen.

In onze Europese samenlevingen zijn beide zienswijzen te vinden. Zo is het onderwijs- en scholingssysteem in het Verenigd Koninkrijk (dat we in het vervolg het *Engelse* systeem zullen noemen) meer op het individu gericht (inspanningen zijn lonend; je moet alleen maar willen). In het Duitse systeem ligt daarentegen veel meer nadruk op de rechten die men met een kwalificatie verwerft. Het individu heeft hier met andere woorden rechten in een context die op wettelijke regels berust en de maatschappij heeft tot taak om ieder individu al naar gelang zijn of haar rechten ontplooiingsmogelijkheden te bieden.

Op welke punten bieden modulaire modellen aanknopingspunten voor het Duitse onderwijs- en scholingssysteem en hoe kunnen die modellen overgenomen worden? Om op deze vraag een antwoord te geven, zal ik het Engelse en Duitse systeem hier aan de hand van een aantal

typische aspecten naast elkaar leggen. Daarbij put ik uit de ervaringen die ik in het kader van een uitwisselingsprogramma van de Europese Unie heb mogen opdoen, uit uitgebreid literatuuronderzoek en contacten.

De eerste fase van het voortgezet onderwijs

(leerlingen van 10/11 jaar tot en met 16 jaar)

in Engeland afgesloten met het General Certificate of Secondary Education

en in Duitsland met de diploma's van de Sekundarstufe 1

Zowel in Duitsland als in Engeland gaan kinderen en jongeren tot hun zestiende naar school. In Engeland eindigt op zestienjarige leeftijd ook de leerplicht. Jongeren kunnen daar dus (met of zonder diploma) met hun zestiende van school. In Duitsland moeten jongeren tot hun achttiende onderwijs blijven volgen. Ze doen dit in het merendeel van de gevallen door een beroepsopleiding in het kader van het duale stelsel te volgen. De leerplicht met alle juridische consequenties en verplichtingen van dien ('je moet eerst je school afmaken') loopt in Duitsland met andere woorden door tot jongeren achttien zijn. Pas op negentienjarige leeftijd kunnen jongeren in Duitsland naar een opleiding overstappen die niet meer onder de leerplicht valt. Jongeren in Engeland kunnen dat al als ze met zestien van school komen.

De trajecten die jongeren tot hun zestiende in het onderwijs afleggen, zien er in Duitsland en Engeland ook zeer verschillend uit. In Engeland zitten jongeren met uiteenlopende vakkenpakketten in een klas bij elkaar. Ze leggen op zeven-, elf- en veertienjarige leeftijd landelijke toetsen af en worden - naar het schijnt geheel los van de behaalde resultaten - binnen hun klas op het eigen niveau naar het eindexamen voor het General Certificate of Secondary Education *geloodst*. Overgaan en zittenblijven kent men in het Engelse onderwijs niet. In het Duitse systeem zijn jongeren daarentegen over verschillende onderwijstypes (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) verdeeld. Samen met zijn of haar klasgenoten wordt de Duitse leerling naar het examen *geleid*, dat voor de hele klas het-



zelfde is. Daarbij is in het Duitse systeem bijna alles geregeld, vastgelegd of aan de beginselen van de Duitse grondwet ontleend. Het gevolg daarvan is dat men met bijna alles naar de rechter kan stappen. Er bestaan wettelijke voorschriften voor de toelating tot de verschillende vormen van het voortgezet onderwijs, voor de beoordeling van de prestaties, voor de medezeggenschap van scholieren en ouders, voor het zittenblijven, voor de diplomering, enz. Dit uitgangspunt dat er voor bijna alles een wettelijk voorschrift bestaat, hebben de onderwijsinstellingen (in praktische zin) overgenomen. Het feit dat er in termen van rechten gedacht wordt, is hier debet aan. In Engeland kent men dit denken in termen van voorschriften en rechten in beginsel niet (jongeren worden daar bijvoorbeeld niet verplicht om een klas nog eens over te doen).

Onder invloed van de ideeën van Alexander von Humboldt is in Duitsland bovendien tijdens de eerste fase van het algemeen vormend voortgezet onderwijs sprake van een strikte scheiding tussen de school enerzijds en het bedrijfsleven en de industrie anderzijds. Alleen tegen het einde van de eerste fase lopen jongeren met het oog op hun beroepskeuze gedurende korte tijd stage bij bedrijven. In Engeland daarentegen is het niet ongebruikelijk dat scholen afspraken maken met lokale ondernemers en jongeren die genoeg hebben van school vanaf hun veertiende tijdens de lesuren voorbereiden op de eisen van een bepaalde onderneming.

Nog even afgezien van deze scholing ("training") waarin jongeren direct voor een bepaalde baan worden opgeleid, zijn er nog meer verschillen tussen beide systemen. Deze verschillen hebben te maken met het niveau waarop de vakken gevolgd moeten worden en het aantal vakken. In Duitsland krijgen jongeren in de laatste zes jaar van de eerste fase van het voortgezet onderwijs veeleer een brede opleiding. Ze doen ruim twaalf vakken (plus maximaal zeven keuzevakken). Engelse scholen geven daarentegen tot het landelijke examen voor het General Certificat of Secondary Education een opleiding die meer in de diepte gaat. De leerlingen krijgen er onderwijs in negen vakken (plus een keuzevak). In Engeland is daarbij in de regel slechts één vreemde

taal, die de leerling maximaal twee jaar lang moet hebben gevolgd. In Duitsland daarentegen moeten leerlingen minimaal zes jaar één vreemde taal doen (aan het gymnasium kunnen dat twee à drie vreemde talen zijn). Jongeren die in het Engelse systeem met zestien jaar het landelijke examen voor het General Certificate of Secondary Education afleggen, krijgen een diploma wanneer ze tenminste in één vak een zogenaamd *G-niveau* (het laagste niveau van zeven verschillende niveaus waarin examen kan worden afgelegd) hebben behaald. Wanneer de jongeren door willen gaan naar de tweede fase van het algemeen vormend voortgezet onderwijs, moeten ze voor vijf vakken geslaagd zijn. Op basis van wettelijke voorschriften moeten jongeren in het Duitse systeem in het laatste jaar van de eerste fase voor alle vakken ten minste een voldoende (het laagste cijfer) behalen.

Al uit deze vereenvoudigde beschrijving van het Engelse systeem wordt duidelijk dat jongeren in Engeland al op heel jonge leeftijd door hun school, door de trajecten die ze afleggen en door hun leraren vertrouwd worden gemaakt met het idee van de modules (verwerving van kwalificaties in afzonderlijke vakken). Voor het werk en de opleiding van de leraren ('class-room-manager', 'loofs voor de leerlingen' en 'manager van leerprocessen') heeft dit natuurlijk tal van consequenties. In Duitsland daarentegen leiden de leraren alle scholieren te zamen op voor een en hetzelfde eindexamen. Dit eindexamen hebben de jongeren nodig om toegelaten te kunnen worden tot de tweede fase van het voortgezet onderwijs, waarin wederom afgeronde algemeen vormende en beroepsgerichte opleidingen worden gegeven. Dit verklaart ook waarom er in Duitsland een andere opvatting over het beroep van leraar en een andere lerearenopleiding bestaat dan in Engeland.

Tweede fase voortgezet onderwijs (algemeen vormend en beroepsgericht) en de overstap naar het werkende bestaan

In het Engelse systeem spreekt men niet van de tweede fase voortgezet onderwijs. Na de leerplicht begint voor jongeren van zestien jaar en ouder de zogenaamde

"Daarbij is in het Duitse systeem bijna alles geregeld, vastgelegd of aan de beginselen van de Duitse grondwet ontleend. Het gevolg daarvan is dat men met bijna alles naar de rechter kan stappen."

"(...) in Duitsland (is) bovendien (...) sprake van een strikte scheiding tussen de school enerzijds en het bedrijfsleven en de industrie anderzijds. (...) In Engeland daarentegen is het niet ongebruikelijk dat scholen (...) jongeren die genoeg hebben van school (...) tijdens de lesuren voorbereiden op de eisen van een bepaalde onderneming."

"In Duitsland krijgen jongeren in (...) de eerste fase van het voortgezet onderwijs veeleer een brede opleiding. (...) Engelse scholen geven daarentegen tot het landelijke examen voor het General Certificat of Secondary Education een opleiding die meer in de diepte gaat."

"(...) wordt duidelijk dat jongeren in Engeland al op heel jonge leeftijd door hun school, door de trajecten die ze afleggen en door hun leraren vertrouwd worden gemaakt met het idee van de modules (...). In Duitsland daarentegen leiden de leraren alle scholieren te zamen op voor een en hetzelfde eindexamen."



“*further education*”. Afhankelijk van het behaalde General Certificate of Secondary Education kunnen de jongeren binnen het zogenaamde *National qualification framework van de NCVQ* (zie grafiek 1) de volgende wegen afleggen:

□ *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs van twee jaar*

Tijdens de twee jaar voorbereidend wetenschappelijk onderwijs verwerven de leerlingen een dieper inzicht in twee à

drie vakken (ongeveer 18 à 24 uur per week). Bij deze vakken kan het eveneens om onderdelen van vakken gaan. Na afloop van de twee jaar - en na afloop van een half jaar kan ook via modules - examens worden gedaan voor het zogenaamde *A-level*. Met de zogenaamde *A-level* diploma's kunnen jongeren een bepaald vak of een bepaalde studierichting aan de universiteit doen of naar het hoger beroepsonderwijs gaan.

□ *beroepsonderwijs (GNVQ: General National Vocational Qualification - niveau 1 tot 3)*

In het beroepsonderwijs worden algemene beroepsopleidingen gegeven die meer in de diepte gaan. Jongeren kunnen uit veertien verschillende trajecten met een modulaire structuur kiezen. Het diploma van een opleiding op niveau 3 (GNVQ 3) komt overeen met een diploma met twee A-levels. Met dit diploma kunnen jongeren een bepaald vak aan de universiteit doen of naar het hoger beroepsonderwijs gaan.

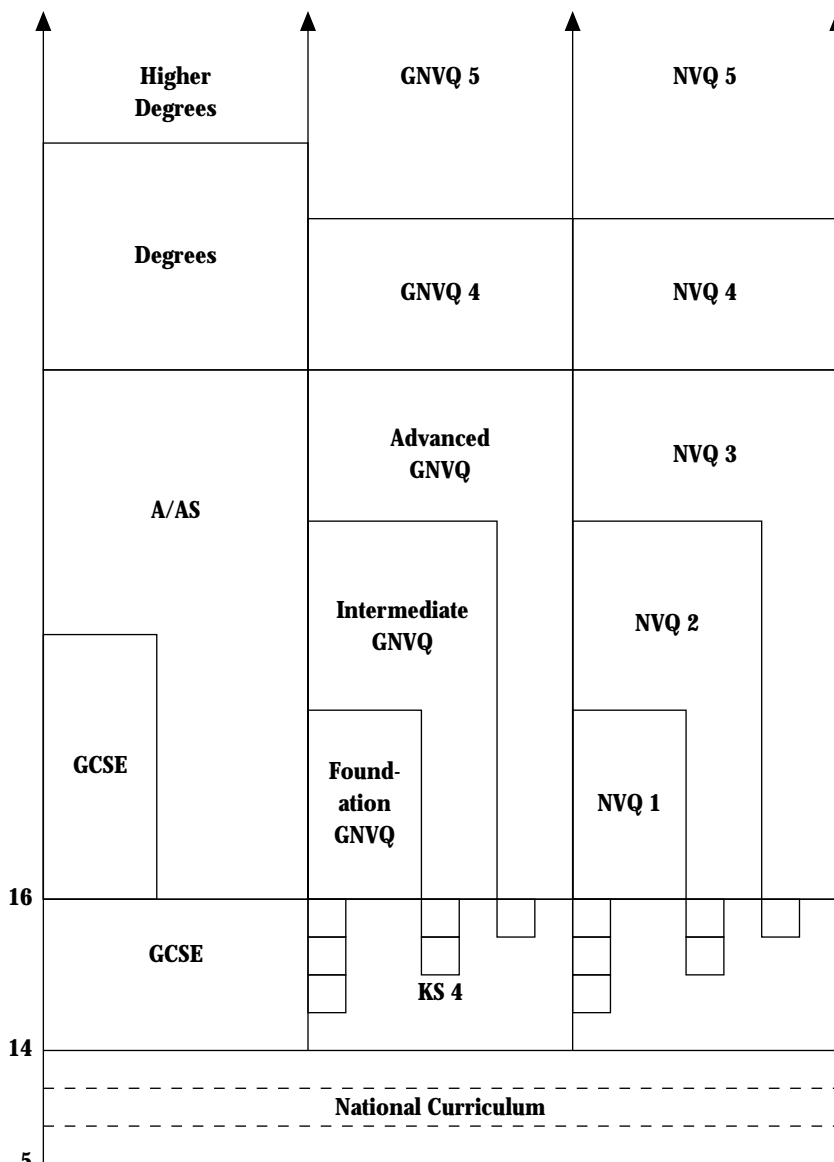
□ *een beroepsopleiding in het bedrijfsleven (ook zonder betaling) of een volledige beroepsopleiding op school (NVQ - National Vocational Qualification - niveau 1 tot 3)*

Deze opleidingen bestaan uit modules waarover deelkwalificaties kunnen worden behaald. De jongeren kunnen zelf bepalen in wat voor volgorde ze de modules doen en waar (in het bedrijfsleven of op school). Hebben de jongeren op school of in een bedrijf alle modules van een bepaald niveau gedaan, dan krijgen ze het einddiploma. Het aantal modules waarvoor de jongeren in het bedrijfsleven of op school een certificaat kunnen behalen is in beginsel onbegrensd. De jongeren hoeven niet per se een einddiploma te behalen. En er vindt ook niet bij alle deelkwalificaties een schriftelijke toetsing plaats. In sommige gevallen is het voldoende als jongeren aantonen dat ze iets in de praktijk onder de knie hebben. Met een NVQ-diploma van niveau 3 kunnen jongeren naar de universiteit of naar een hogere beroepsopleiding.

Voor alle drie opleidingsvormen, resp. trajecten geldt het volgende:

□ Men kan zo vaak examens in een bepaald vak afleggen als men wil en de

Grafiek 1:
Nationale kwalificatiestructuur van de National Council for Vocational Qualifications



Bron: GNVQ Information Note, NCVQ Londen 1993



examens zijn niet aan een bepaalde leeftijd gebonden.

□ Om aan bepaalde functie-eisen te kunnen voldoen, kunnen diploma's en deelcertificaten van het zogenaamde A-level en de verschillende niveaus van de General National Vocational Qualifications en National Qualifications met elkaar gecombineerd worden.

Het Engelse systeem is zeer flexibel. Maar een diploma garandeert niet dat men automatisch toegelaten wordt tot een vervolgopleiding of tot het hoger onderwijs. De instellingen van het hoger onderwijs bepalen - evenals de werkgevers - zelf wie ze nemen en wie ze afwijzen. Een ieder zoekt ook zelf een passende werkgever, resp. een passende instelling voor hoger onderwijs. De beroepsorganisaties en Industrie- und Handelskammer die in Duitsland in de loop der geschiedenis ontstaan zijn en die bepalen wie er tot opleidingen moet worden toegelaten en wie niet en die als publiekrechtelijke lichamen tal van functies vervullen en tal van rechten hebben, bestaan in Engeland niet. De scheiding tussen het publiekrechtelijke bestel en het particuliere bestel dat daardoor in Duitsland bestaat, kent men in Engeland dan ook niet. Met het oog op de belangen van het individu zijn er daarom in Engeland voortdurend pleidooien voor gelijke kansen te horen. In het kader van deze discussie over gelijke kansen heeft men de National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) in 1986 opdracht gegeven om de eindcertificaten van alle opleidingsinstellingen aan de hand van uniforme criteria in te delen en in een algemeen raamwerk met verschillende niveaus onder te brengen. In aansluiting op de indeling naar niveaus die in artikel 2 van de tweede alinea van het Besluit nr. 85/368/EEG te vinden is, is men daarbij uitgekomen op vijf opeenvolgende niveaus. Voor ieder niveau moet men een aantal voorgeschreven modules doen. Aan welke voorwaarden men moet voldoen om tot een opleiding te worden toegelaten en wie er tot een opleiding of moet worden toegelaten, is echter niet vastgelegd. Dit verklaart ook waarom het Sociale Handvest van de EG/EU (zie bijvoorbeeld paragraaf 15: het recht op een initiële beroepsopleiding) niet door Engeland overgenomen is. Engeland kent

weliswaar net als Duitsland een leerlingwezen, maar dit is vooral bedoeld voor kansarme jongeren.

In het Duitse systeem houdt het beginsel van de gelijke kansen daarentegen in dat men aanspraak kan maken op toelating tot opleidingen ofte wel dat men een individueel recht op toelating heeft. Hierdoor zijn er in het algemeen vormende en beroepsgerichte voortgezet onderwijs en voor de overstap naar het werkende bestaan een aantal trajecten ontstaan die we hieronder schematisch zullen weer geven. Het type diploma van de zogenaamde *Sekundarstufe I* bepaalt naar welke opleiding jongeren van zestien jaar en ouder kunnen gaan.

□ *Twee- à driejarig voorbereidend wetenschappelijk onderwijs aan de verschillende typen "Gymnasiale Oberstufen" ter voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs (algemeen vormend en beroepsgericht)*

In het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs van twee à drie jaar krijgen de leerlingen 31 à 35 uur les per week. Ze moeten acht vakken doen, waarvan twee op een hoger niveau. Bij de acht vakken zijn minimaal een à twee vreemde talen. Ieder half jaar zijn er tentamens die tezamen met het eindexamen tot de zogenaamde *"Allgemeine Hochschulreife"* of het *"Abitur"* leiden.

□ *Twee- à driejarig voortgezet beroepsopleiding ter voorbereiding op een studie aan de Fachhochschule*

Binnen het voortgezet beroepsopleiding bestaan qua niveau en vorm verschillende opleidingen. Het gaat daarbij om full-time of part-time opleidingen. De leerlingen doen ongeveer acht vakken (waaronder een vreemde taal) en krijgen bij de full-time opleidingen ongeveer 33 uur les per week.

□ *Beroepsopleidingen in het kader van het duale stelsel (in het algemeen met een duur van drie jaar)*

In het duale stelsel wordt een opleiding in een bedrijf gecombineerd met een opleiding op school (12 uur les per week). Op school doen de leerlingen ongeveer 6 vakken (op het ogenblik wordt geëxperimenteerd met de invoering van een vreemde taal). In het kader van het duale stelsel worden momenteel erkende oplei-

"Het Engelse systeem is zeer flexibel. Maar een diploma garandeert niet dat men automatisch toegelaten wordt tot een vervolgopleiding of tot het hoger onderwijs."



In Duitsland “bestaat een duidelijk onderscheid tussen diploma’s uit het onderwijsbestel en de diploma’s die in het werkende bestaan worden behaald. Op het gebied van het onderwijs in vreemde talen en bij de ontwikkeling van de diploma’s op het gebied van de beroepsgerichte volwasseneducatie wordt een begin gemaakt met de invoering van modules.”

“(…) in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (algemeen vormend en beroepsgericht) neemt de Duitse samenleving de verplichting op zich om ervoor te zorgen dat alle jongeren een plaats in het opleidingsstelsel en in de wereld van het werk vinden en een productieve rol in de maatschappij kunnen spelen.”

dingen voor 370 beroepen gegeven. De opleidingen worden afgesloten met een theoretisch examen en praktijkexamen bij de Industrie-und Handelskammer of de Handwerkskammer.

Als gevolg van het feit dat het algemeen vormend en beroepsgericht voortgezet onderwijs aan tal van voorschriften en regels gebonden is, kan men in Duitsland ook buiten het voortgezet onderwijs en op alle leeftijden een diploma van een beroepsopleiding behalen. Er bestaat een duidelijk onderscheid tussen diploma’s uit het onderwijsbestel en de diploma’s die in het werkende bestaan worden behaald. Op het gebied van het onderwijs in vreemde talen en bij de ontwikkeling van de diploma’s op het gebied van de beroepsgerichte volwasseneducatie wordt een begin gemaakt met de invoering van modules. Bij de hierboven genoemde beroepsopleidingen buiten het voortgezet onderwijs wordt eveneens gesproken over de invoering van modules. In alle genoemde opleidingsvormen vinden we bovendien de volgende aspecten terug:

□ Wanneer men een diploma van het voortgezet beroepsonderwijs heeft, dan heeft men in principe recht op een één jaar korter durende opleiding in het duale stelsel. Ook jongeren met een “Abitur” die aan een beroepsopleiding in het duale stelsel beginnen, kunnen op die kortere opleidingsduur aanspraak maken.

□ Met een diploma waarmee men toegang verwerft tot het universitair onderwijs kunnen mensen ook naar een opleiding in het hoger beroepsonderwijs gaan.

□ De opleidingsjaren in het duale stelsel en de jaren die men doorbrengt in het voortgezet beroepsonderwijs tellen mee als pensioenjaren.

Jonge werkzoekenden vallen bovendien onder de zogenaamde “*Als-ob-Regelung*”. Deze regeling houdt in dat voor de toekenning van een werkloosheidsuitkering net gedaan wordt alsof ze al werkzaam zijn geweest in het beroep waarvoor ze in het duale stelsel een opleiding hebben gehad. Er zijn dan ook maar weinig scholingssituaties in het werkende bestaan, die niet erkend worden. Over mogelijke verbeteringen op dit punt wordt

momenteel nagedacht. Los daarvan kan men ook voor dit soort scholingssituaties buiten het onderwijs examens afleggen.

Anders gezegd, in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (algemeen vormend en beroepsgericht) neemt de Duitse samenleving de verplichting op zich om ervoor te zorgen dat alle jongeren een plaats in het opleidingsstelsel en in de wereld van het werk vinden en een productieve rol in de maatschappij kunnen spelen.

Opleidingen na het voortgezet onderwijs (universitair onderwijs, hoger beroepsonderwijs en algemeen vormende en beroepsgerichte volwasseneducatie)

Zowel in Engeland als in Duitsland kan men met 18 resp. 19 jaar naar het hoger onderwijs. In Engeland vallen daaronder het universitair onderwijs (opleidingen tot Bachelor, Master, enz.) het hoger beroepsonderwijs (opleidingen tot het General National Vocational Qualifications van niveau 4 en 5) en de kwalificatieniveaus die al werkend kunnen worden behaald (National Qualifications van niveau 4 en 5). Aan een modulaire structuur voor deze kwalificatieniveaus wordt momenteel gewerkt. Ook aan het beginsel van de gelijke kansen, d.w.z. aan de rechten voor een ieder wordt momenteel invulling gegeven. Naast de genoemde opleidingsvormen bestaan er in Engeland ook modulair opgezette cursussen waarmee volwassenen zich kunnen voorbereiden op een studie aan de universiteit (“*Access-course*”). Deze cursussen die toegesneden zijn op bepaalde studierichtingen, zijn kort van duur en vergen slechts een gering aantal uren studie per week.

In Duitsland is op dit punt nog veel mogelijk. De toelating van werkenden tot het hoger onderwijs en het universitair onderwijs en het hoger beroepsonderwijs zelf zijn in Duitsland namelijk aan vaste voorschriften gebonden. Hierdoor wordt er ook nu pas gesproken over de gelijkwaardigheid van diploma’s die buiten het onderwijs zijn verworven en over de mogelijkheid om mensen met een diploma als “*Meister*” of “*Techniker*” toe te laten tot het hoger onderwijs (niveau 3 in het reeds genoemde Besluit 85/368/EEG). In Engeland worden de General National



Vocational Qualifications en de National Qualifications, naar mijn idee vanwege puur Engelse belangen, tot niveau 3 gerekend en als gelijkwaardig aan het zogenaamde A-Level gezien. Deze kwalificaties worden in het Europese systeem tot niveau 3 en 4 gerekend (bijlage D bij Richtlijn 92/51/EEG), maar hieraan moeten niet al te veel betekenis hechten.

Vaststaat in ieder geval dat er in Duitsland regelingen moeten komen voor de officiële erkenning van diploma's van post-initiële beroepsopleidingen die buiten het onderwijsbestel zijn behaald, en dat dit niet alleen een kwestie is van mensen toegang geven tot het hoger onderwijs.

Samenvattend kunnen we het volgende zeggen:

Een opleidingssysteem met een modulaire opzet is een uitvloeisel van een door en

door liberaal maatschappelijk systeem, dat ervan uitgaat dat een ieder capaciteiten heeft en een meerderheid die capaciteiten ook zonder discussies over rechten tot ontplooiing kan brengen. Die rechten worden stilzwijgend buiten beschouwing gelaten en naar een ander niveau getild. Het Engelse systeem van modulaire opleidingen biedt dan ook enorm veel mogelijkheden, waarvan de algemeen vormende en beroepsgerichte volwasseneneducatie (die aansluit op het voortgezet onderwijs) en de scholingssector in Duitsland nog veel kan leren. In de beleidsvoorstellen op onderwijsgebied waarover momenteel in Duitsland gediscussieerd wordt, zijn aanzetten te vinden dat men in deze richting wil gaan. De grote verschillen qua jeugdwerkloosheid tussen Engeland en Duitsland wijzen er echter op dat modulaire opleidingen nog niet geschikt zijn voor jongeren, die de overstap van het onderwijs naar het werkende bestaan nog moeten maken.

Literatuur

U. Lauterbach: *Internationales Handbuch der Berufsbildung*, Nomos-Verlag 1995

Eurydice en CEDEFOP: *Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der EG*; Brussel 1990

Eurydice: *Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU*; Brussel 1994

Eurydice: *Die Bekämpfung des Schulversagens - eine Herausforderung an ein Vereinigtes Europa*, Brussel 1994

R. Hrbek: *Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip*; Nomos-Verlag 1994

Der Arbeitsminister des UK: *Berufsbildung in Großbritannien-Übersicht (deutsch)*; London 1994

Publikaties van het NCVQ tot 1994, Londen

D. Handley: *Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*; NCVQ Londen 1994

A. Smithers: *All Our Futures - Britain's Education Revolution*; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844

E. Clarke, Th. Lange, r. Shackleton, S. Walsh: *Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland*; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, blz 373-388

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG*; Bonn 1993

W. D. Grünert: *Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive*; Nomos-Verlag 1993

W. Schlaffke: *Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland*; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4)(1995) blz. 6-8

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Berufsbildungsbericht 1994*; Bonn 1994

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995

H. D. Hammer: *Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven* - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf 1994, ISBN 3-928204-16-5

OECD: *Education in OECD-Countries*, Paris 1993

G. Igl: *Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements* - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS, Band 26, Bonn 1994



Ulrich Wiegand

sinds oktober 1991
werkzaam bij het
Bundesverband der
Deutschen
Arbeitgeberverbände,
Keulen



Modules in beroepsopleidingen

In het maatschappelijke debat over

- maatregelen om de beroepsopleidingen aantrekkelijker, efficiënter en flexibeler te maken
- een Europese dimensie in de beroepsopleidingen
- Europese programma's en initiatieven
- het verband tussen de nationale onderwijsstelsels en Europese ontwikkelingen (artikel 137 van het Verdrag van Maastricht),

wordt steeds vaker gesproken over modules, deelkwalificaties, opleidings-eenheden en zelfs over modularisering van beroepsopleidingen als mogelijk uitgangspunt voor het beleid. In de discussie wordt niet voldoende gedifferentieerd. In Duitsland bestaat de vrees dat het duale stelsel door modules uit de Europese context op losse schroeven komt te staan. Aan de wisselwerking tussen het nationale niveau en het Europese niveau wordt daarbij voorbijgegaan. Naar de indirecte effecten van het oprukken van modulaire concepten in de Europese beroepsopleidingsstelsels wordt bijna helemaal niet gekeken. Er moet echter in het oog worden gehouden dat er eigenlijk nu al door een aantal bepalingen op Europees niveau - bijvoorbeeld het Besluit van de Raad 85/368/EEG over de vergelijkbaarheid van de getuigschriften van vakbekwaamheid in de lidstaten van de Europese Gemeenschap - beslissingen zijn gevallen die door zullen werken in de toekomstige structuren. Tegen deze achtergrond worden hier een aantal feiten op een rijtje gezet.

Modulariseringsvormen in Europa

a) Modules in het hele systeem (system-wide-modules)

Voorbeelden: Portugal en Spanje die bij de opbouw van hun nationale beroepsopleidingsstelsel (initiële beroepsopleidingen én beroepsgerichte bij- en nascholing) modulaire systemen ontwikkelen).

b) Modules bij bepaalde leergangen en in bepaalde sectoren (course-or-sector-specific-modules)

Voorbeeld: Specifieke opleidingsmaatregelen voor bepaalde doelgroepen, zoals jonge werklozen.

c) Op zichzelf staande modules (stand-alone-modules)

Voorbeeld: Modules die los van het nationale opleidingssysteem bestaan, zoals transnationale modules.

Bezien vanuit het oogpunt van het Duitse beroepsopleidingsstelsel kunnen de volgende algemene kenmerken van modules genoemd worden:

- grote aantallen (in Schotland bijvoorbeeld kent men in 11 beroepenclusters niet minder dan 2700 modules);
- groot aantal bijstellingen (in Schotland worden ieder jaar zo'n 300 modules herzien);
- weinig heldere inhoud en kwalificatienormen;
- gebrekkige kwaliteitscontrole;
- weinig systematische opbouw in de richting van een volledige kwalificatie;
- er wordt in de regel niet, zoals in het Duitse stelsel wel gebeurt, vastgesteld of de opleidingsinstelling en de opleiders aan geschiktheidseisen voldoen;

Het Europese niveau

De invoering van modules is voor een deel van de lidstaten een belangrijke eerste stap in de richting van een nog op te bouwen of verder te ontwikkelen nationaal beroepsopleidingsstelsel.

Modules zijn op zichzelf staande, toetsbare kwalificatie-onderdelen of kwalificatie-clusters, die in korte tijd verworven kunnen worden.

Het begrip "module" draagt heel sterk het stempel van het Britse opleidingssysteem. Afhankelijk van het opleidingssysteem zijn er echter grote verschillen tussen de lidstaten. Heel belangrijk in dit verband is de vraag of modules in de initiële beroepsopleidingen zijn ingevoerd, of bij de beroepsgerichte bij- en nascholing of bij beide.

"De invoering van modules is voor een deel van de lidstaten een belangrijke eerste stap in de richting van een nog op te bouwen of verder te ontwikkelen nationaal beroepsopleidingsstelsel."



- aan het einde van de module vindt niet altijd toetsing plaats;
- er worden ten dele ook certificaten op basis van doorlopende evaluaties verstrekt;
- in modules krijgt men delen van een kwalificatie aangereikt en verwerft men niet het vermogen tot beroepsmatig handelen, dat in Duitsland onlosmakelijk verbonden is met dat wat onder een 'beroep' verstaan wordt.

Het is een welkome ontwikkeling dat men in de lidstaten van de EU meer aan de opbouw en verdere ontwikkeling van de beroepsopleidingsstelsels is gaan doen. De invoering van modules is een van de mogelijkheden op deze weg.

Wat hierbij van belang is, is dat die invoering in lijn met artikel 127 van het Verdrag van Maastricht wel moet plaatsvinden onder de verantwoordelijkheid van de lidstaten zelf. Modules die in het kader van programma's of initiatieven van de EU gemeenschappelijk tot stand zijn gebracht, mogen ook in de toekomst niet aan de lidstaten worden opgedrongen. Het moet ook in de toekomst aan de bevoegde instanties van de lidstaten voorbehouden blijven om te beslissen of tot invoering en erkenning van die modules wordt overgegaan. De Commissie van de Europese Gemeenschappen moet zich dan ook beperken tot de bevoegdheden die ze op grond van het subsidiariteitsbeginsel heeft.

Het Duitse niveau

De beroepsopleidingen in het duale stelsel bereiden direct voor op de uitoefening van een beroep en leggen tegelijkertijd ook de basis voor een proces van levenslang leren. Het duale stelsel zal ook in de toekomst de belangrijkste opleidingsweg voor geschoolde vakmensen in Duitsland blijven.

Een van de belangrijkste grondslagen van de opleidingen in het duale stelsel is het beroep. Een beroep is veel meer dan alleen een optelsom van een aantal uiteenlopende in te zetten deelkwalificaties. Doel van de opleidingen in het duale stelsel is mensen de vaardigheden mee te

geven die ze voor de uitoefening van een beroep nodig hebben en daartoe behoort ook dat ze de nodige ervaring moeten kunnen opdoen. Het beroep zal ook in de toekomst een belangrijk uitgangspunt blijven. Met het beroep als uitgangspunt is gewaarborgd dat een opleiding niet alleen maar een aaneenschakeling van deelkwalificaties is. Jongeren verwerven zo op basis van in de hele Bondsrepubliek geldige, uniforme en duidelijk omschreven opleidingsvoorschriften, die te zamen met het bedrijfsleven geformuleerd worden, een volledige beroepskwalificatie die hen, zoals altijd weer blijkt, inzetbaar maakt en mogelijkheden tot flexibiliteit biedt.

Wat daarbij van uitermate grote betekenis is, is dat het duale stelsel op basis van duidelijk vastgelegde opleidingsvoorschriften voor de afzonderlijke beroepen opleidingen biedt, die middels examens worden afgesloten. De werkgever weet met andere woorden wat hij minimaal van een werknemer kan verwachten. Bij modules is die duidelijkheid er niet. Modules zouden dan ook tot onzekerheid bij de ondernemers leiden ten aanzien van de vraag of de geboden kwalificaties wel aansluiten op de kwalificatie-eisen van het bedrijf.

Wanneer het beroep als uitgangspunt voor een proces van levenslang leren zou worden losgelaten en daarvoor in de plaats modules zouden komen, zou het voor de werkgevers en werknemers op de middellange termijn allemaal veel ingewikkelder worden, aangezien de reeds voorhanden zijnde kwalificaties voortdurend zouden moeten worden bijgesteld. Met een beroepsopleiding verwerven mensen daarentegen een brede basiskwalificatie, waardoor ze zowel binnen de onderneming als op de arbeidsmarkt in hoge mate mobiel en inzetbaar worden.

Uit hoofde van de Duitse Wet op de beroepsopleiding kunnen jongeren onder de achttien jaar alleen opgeleid worden voor beroepen waarvoor officieel vastgelegde opleidingsvoorschriften bestaan. Ook vanuit dit wettelijke oogpunt is het dus niet mogelijk om de opleidingen voor deze groep te modulariseren of anders gezegd op te splitsen in toetsbare en in een kort tijdsbestek te verwerven kwalificatie-onderdelen of kwalificatie-clusters. Dit neemt niet weg dat modules wel als

“In modules krijgt men delen van een kwalificatie aangereikt en verwerft men niet het vermogen tot beroepsmatig handelen, dat in Duitsland onlosmakelijk verbonden is met dat wat onder een ‘beroep’ verstaan wordt.”

“Een van de belangrijkste grondslagen van de opleidingen in het duale stelsel is het beroep. Een beroep is veel meer dan alleen een optelsom van een aantal uiteenlopende in te zetten deelkwalificaties.”

Het duale stelsel biedt (...) “op basis van duidelijk vastgelegde opleidingsvoorschriften voor de afzonderlijke beroepen opleidingen, die middels examens worden afgesloten. (...) Bij modules is die duidelijkheid er niet.”



“Voor jongeren die leermoeilijkheden hebben of gehandicapt zijn en die niet in staat zijn om een diploma van een erkende opleiding in het duale stelsel te behalen, kunnen modulaire concepten een uitkomst zijn. Men kan hen daarmee namelijk aan een betere startpositie op de arbeidsmarkt helpen.”

didactisch-methodisch uitgangspunt voor bepaalde onderdelen van de erkende opleidingen in het duale stelsel gebruikt kunnen worden.

Bij de opleidingen in het duale stelsel is er een duidelijk onderscheid mogelijk tussen degenen die goed kunnen leren en presteren en degenen die dat minder goed kunnen. In het kader van de opleidingen kunnen jongeren op vrijwillige basis aanvullende cursussen volgen (bijvoorbeeld taalcursussen) en certificaten behalen. Jongeren die het goed doen, kunnen zo heel gericht gestimuleerd en via aanvullende cursussen geprikkeld worden om nog beter te presteren. Hierdoor worden de opleidingen in het kader van het duale stelsel nog aantrekkelijker. Doordat er aanvullende kwalificaties kunnen worden behaald, kan men tevens op korte termijn inspelen op specifieke kwalificatie-behoefte van het bedrijfsleven.

Voor jongeren die leermoeilijkheden hebben of gehandicapt zijn en die niet in staat zijn om een diploma van een erkende opleiding in het duale stelsel te behalen, kunnen modulaire concepten een uitkomst zijn. Men kan hen daarmee namelijk aan een betere startpositie op de arbeidsmarkt helpen.

De ontwikkeling en invoering van modules in de volwasseneneducatie is eveneens een goede zaak. Vooral in het kader van promotiegerichte scholingsmaatregelen kunnen volwassenen tegenwoordig een reeks kwalificaties behalen, die ieder op zich niet zoveel in tijd in beslag nemen. Deze kwalificaties vormen een belangrijke aanvulling op de initiële opleidingen. Een verdere uitbreiding van deze kwalificaties aan de hand van de behoeften van de ondernemingen is noodzakelijk. De wettelijke basis hiervoor is reeds voorhanden.



Modularisering en kwalificatie-hervormingen in het Verenigd Koninkrijk: een paar feiten

Modularisering

De invoering van studieprogramma's voor de zogenaamde "first degrees" ("bachelor of arts", enz.) op basis van modules of leereenheden viel samen met een forse uitbreiding van het aantal full-time studenten in het hoger onderwijs in het Verenigd Koninkrijk en met het opgaan van de vroegere Polytechnics in de universiteiten. Tal van universiteiten zagen in een modulaire opzet een middel om tot grotere flexibiliteit te komen, waardoor vakkencombinaties mogelijk zouden worden en het studeren in deeltijd en met behulp van verschillende methoden voor het toegenomen aantal studenten gestimuleerd zou kunnen worden. "Going modular", op modules overstappen, werd een van de belangrijkste prioriteiten aan het einde van de jaren tachtig en het begin van de jaren negentig. De literatuur en congressen uit die tijd geven een beeld van de reikwijdte die de veranderingen hadden en van de beroering die erdoor ontstond. Maar wat werd er bereikt? Er kwamen mogelijkheden om studieprogramma's op te zetten die aan de behoefte van het toegenomen studenten-aantal tegemoet kwamen en hen een voorbereiding zouden geven op de roerige arbeidsmarkt van de jaren negentig, maar van deze mogelijkheden werd maar weinig gebruik gemaakt.

Het is de vraag in hoeverre de doelstelling van een grotere flexibiliteit ook daadwerkelijk voor veel mensen een feit is geworden. Er staan nog steeds veel structuren en regelingen overeind, die het maken van keuzes in de weg staan en de oorspronkelijke inhoud en structuur van

de studieprogramma's voor de "first degrees" onverlet laten. Over de ontwikkeling van arbeidsmarktrelevante vaardigheden, zoals zakelijk inzicht, presentatietechnieken, en het opbouwen en onderhouden van netwerken van relaties hoort men nog steeds alleen maar heel veel mooie woorden. En in het merendeel van de programma's wordt ook nog steeds veel te weinig aan talen en informatica gedaan. Op al deze gebieden had een modulaire hervorming tot een "verlicht" leerplan kunnen leiden, maar dit is niet gebeurd.

Beroepskwalificaties

De National Vocational Qualifications (NVQ's) en de Schotse equivalenten, de Scottish National Qualifications (SVQ's) zijn in het verlengde van het Witboek "A New Training Initiative" (Manpower Services Commission MSC 1981) en de Review of Vocational Qualifications (MSC/Department of Education and Science DES 1986) in de afgelopen acht jaar tot stand gebracht. De belangrijkste boodschap van deze twee documenten was dat het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing het contact met de concrete situatie op de werkvloer hadden verloren en niet inspeelden op de eisen van de nieuwe post-industriële wereld van het werk. Deze kritiek was ook op het hoger onderwijs gericht, hetgeen tot uiting kwam in de volgende krantenkop: "Slim zijn ze wel, maar kunnen ze ook werken?" (*The Independent*, nov. 1993).

De nieuwe beroepskwalificaties verschillen radicaal van hun voorgangers. Er zijn twee soorten.



Sue Otter

is momenteel freelance consultant. Zij is adviseur hoger onderwijs bij de afdeling Skills Partnerschip Division van het Ministerie van Onderwijs en Werkgelegenheid en houdt zich daar bezig met de ontwikkeling van National Vocational Qualifications op hoger niveau.

De aard en structuur van de kwalificaties voor niet-leerplichtigen in het Verenigd Koninkrijk hebben de afgelopen tien jaar een grondige verandering ondergaan. Heel wat traditionele universitaire opleidingen van drie jaar hebben een modulaire opzet gekregen en worden niet meer in trimesters, maar in semesters gegeven. Met aanzienlijke steun van de overheid is een volledig nieuw systeem van beroepskwalificaties tot stand gebracht, dat alternatieve toegangswegen tot de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs biedt. De omstandigheden voor de ontwikkeling van een flexibel kwalificatiesysteem, dat beantwoordt aan de behoeften van jonge mensen en volwassenen en steun biedt aan mensen die de arbeidsmarkt opgaan en vooruit willen, waren nooit eerder zo gunstig. In dit artikel wordt geschetst hoe de hervormingen in de praktijk uitpakken.

"Het is de vraag in hoeverre de doelstelling van een grotere flexibiliteit ook daadwerkelijk voor veel mensen een feit is geworden."



“De National Vocational Qualification (NVQ) is een op werkzaamheden gebaseerde en uit verschillende eenheden bestaande kwalificatie, die voornamelijk vanuit de arbeidsmarkt ontwikkeld is.”

“De GNVQ's zijn een buitengewoon belangrijk nieuw element in het raamwerk van de National Vocational Qualifications. Met een GNVQ verwerven mensen een initiële kwalificatie die sterk op het werkende bestaan gericht is en wezenlijk uitgebreidere mogelijkheden voor vervolgstudies biedt dan de louter op het werk gebaseerde NVQ.”

De National Vocational Qualification (NVQ) is een op werkzaamheden gebaseerde en uit verschillende eenheden bestaande kwalificatie, die voornamelijk vanuit de arbeidsmarkt ontwikkeld is. NVQ's geven prestatienormen weer voor werkzaamheden die in het werkende bestaan moeten worden verricht en stippen niet zozeer een leerplan uit dat moet worden gevolgd. Toetsing vindt plaats op de werkplek en daarbij wordt gekeken naar materiaal dat op de werkplek wordt geproduceerd en naar dat wat iemand tijdens zijn of haar werk doet. Er zijn heel duidelijke banden met de arbeidsmarkt gelegd en deze banden worden in stand gehouden door bedrijfstakorganisaties (Lead Bodies). De Lead bodies bestaan uit groepen werkgevers die bepaalde bedrijfstakken vertegenwoordigen, en zijn verantwoordelijk voor de aanlevering en bijstelling van de kwalificaties voor elke bedrijfstak.

NVQ's zijn bedoeld voor mensen in een werksituatie. Ze zijn met andere woorden evenzeer bestemd voor jongeren in ondergeschikte posities als voor volwassenen in leidinggevende en managementfuncties. NVQ's vormen een aan werkzaamheden gerelateerde structuur, die levenslang leren mogelijk maakt of alsnog mogelijk moet maken.

De tweede soort is de **General National Vocational Qualification** (GNVQ en de General Scottish Vocational Qualification - de Schotse equivalent), die in 1992 tot stand is gekomen. GNVQ's bestaan eveneens uit diverse eenheden. In elke GNVQ zijn zowel nationaal verplichte onderdelen en kernvaardigheden opgenomen, als een aantal facultatieve eenheden. De structuur van de GNVQ's lijkt veel op die van een groot aantal modulaire studies of diploma's. Bij de GNVQ's gaat het om breed georiënteerd beroepsonderwijs, dat full-time gevolgd wordt en niet zoveel mogelijkheden voor het opdoen van concrete werkervaring biedt. De Advanced GNVQ's (het gevorderde niveau) zijn bijzonder interessant voor het hoger onderwijs, daar het niveau van de Advanced GNVQ's vergelijkbaar worden geacht met de A-niveaus van het middelbaar onderwijs. Over de eventuele ontwikkeling van de GNVQ's op hogere niveaus is overleg gepleegd tussen de National Council for Vocational Qualifications en het hoger

onderwijs. Op dit gebied liggen nog een aantal mogelijkheden voor verdere ontwikkeling braak.

De GNVQ's zijn een buitengewoon belangrijk nieuw element in het raamwerk van de National Vocational Qualifications. Met een GNVQ verwerven mensen een initiële kwalificatie die sterk op het werkende bestaan gericht is en wezenlijk uitgebreidere mogelijkheden voor vervolgstudies biedt dan de louter op het werk gebaseerde NVQ. De GNVQ's trekken veel mensen aan: uit recente UCAS¹-cijfers blijkt dat 40% van alle studenten die niet-leerplichtig zijn een GNVQ-programma volgt en dat van al degenen die over een paar jaar naar het hoger onderwijs zullen komen een derde een GNVQ op zak zal hebben.

Toetsing

De toetsen in het systeem van nieuwe beroepskwalificaties zijn aan criteria gebonden en beogen eenvoudigweg een onderscheid te maken tussen competente en nog niet competente mensen. Het is een kwestie van slagen of zakken, er worden geen cijfers toegekend. De uitgangspunten voor de toetsen in het kader van de NVQ's/SVQ's staan gedetailleerd beschreven in de NVQ-handleiding (NCVQ 1995). In het recente rapport van het Beaumont Comité (1995) zijn ze nog eens onder de loep genomen. De toetsen hebben twee belangrijke kenmerken:

- De kandidaat moet er blijk van geven dat hij/zij prestaties kan leveren die overeenkomen met de normen die voor de eenheden zijn vastgelegd. Hij/zij speelt dus een actieve rol bij de toetsen en het is zijn/haar taak om te laten zien dat hij/zij aan de normen voldoet. Bij de toetsen kan bekeken worden hoe iemand werkt, maar er kan ook gekeken worden naar de resultaten van werkzaamheden in simulatie-situaties (projecten en opdrachten). Daarnaast kunnen er in de vorm van mondelinge vragen of schriftelijke tests (opstel; meerkeuzetoetsen) ook aanvullende blijken van kennis en inzicht worden geëist.
- Degene die beoordeelt moet over voldoende bewijs beschikken dat de kandi-

1) University and College Admissions Service 1995



daat in de toekomst dezelfde prestaties kan blijven leveren. Daartoe moet de kandidaat zijn/haar vaardigheden in verschillende omstandigheden en bij meer dan een gelegenheid onder bewijs stellen.

Een belangrijk kenmerk van de toetsingsnormen is dat mensen over een heel breed terrein specifieke bewijzen moeten leveren dat ze competent zijn. Er is sprake van een duidelijke scheidslijn tussen slagen en zakken, maar deze scheidslijn speelt bij een aanzienlijke reeks prestaties een rol. De resultaten van elk getoetst onderdeel moeten dan ook zorgvuldig vastgelegd en bij elkaar opgeteld worden. Het is waar dat mensen door deze aanpak niet zozeer tot meer diepgang en tot betere prestaties worden gestimuleerd. Maar op dit punt hangt veel af van de kwaliteit van de steun die bij het onderwijs en het leren wordt gegeven.

De feiten

Hoger onderwijs en beroepskwalificaties hebben uiteenlopende doelen

De NVQ's en GNVQ's worden beschreven als middelen om een arbeidspotentieel te ontwikkelen dat "veelzijdiger, makkelijk aan te passen, sterker gemotiveerd en produktiever is" (A New Training Initiative, 1981). In de NVQ's en de GNVQ's spelen de bredere onderwijs- en ontplooiingsdoelstellingen van het hoger onderwijs geen rol.

De doelstelling van de National Council for Vocational Qualifications bijvoorbeeld is gewoon:

"door middel van NVQ's te bevorderen dat er meer en betere beroepsopleidingen gegeven worden die inspelen op de werkelijke behoeften van de arbeidsmarkt en mensen voorbereiden op de veranderingen op het gebied van technologieën, markten en arbeidspatronen, en zo tot betere economische resultaten op nationaal niveau bij te dragen". (Guide to National Vocational Qualifications NCVQ, 1991).

De doelstellingen van het hoger onderwijs zijn complexer. Bij Atkins e.a. (1993) worden vier oogmerken genoemd:

- onderwijservaring in het algemeen
- voorbereiding op het proces van kennisschepping
- specifieke beroepsvoorbereiding
- voorbereiding op werk in het algemeen.

Acceptatie van de beroepskwalificaties en vorderingen

Met de ontwikkeling van de National Vocational Qualifications heeft men een kwalificatiesysteem tot stand gebracht voor mensen die werken. De kwalificaties maken deel uit van een raamwerk (het National Vocational Qualification Framework), dat de mensen die leren en de werkgevers duidelijk laat zien wat verbanden er tussen de kwalificaties bestaan en wat de eventuele volgende stappen kunnen zijn. Het raamwerk biedt mensen die zich in een bepaalde functie verder willen bekwamen of managementfuncties willen overnemen mogelijkheden om geleidelijk aan vorderingen te maken. Daarnaast kunnen mensen ook kennis verwerven op gebieden waarop ze tot nu toe niet werkzaam waren, aangezien er binnen het raamwerk ook overgestapt kan worden naar andere eenheden, waarin nieuwe vaardigheden aan bod komen en nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden.

Maar in werkelijkheid heeft het systeem alleen maar hier en daar ingang gevonden. Sommige bedrijfstakken - bijvoorbeeld de detailhandel - waren blij met de National Vocational Qualifications en hebben er ook gebruik van gemaakt. Andere zijn sceptisch gebleven en werken nog steeds met de vertrouwde kwalificaties van vroeger. Er zijn wel tekenen dat men meer vertrouwen begint te krijgen in de NVQ's, maar die ontwikkeling gaat langzaam.

Bij de instap en doorstroming van mensen in het raamwerk van NVQ's doen zich verschillende problemen voor. In de praktijk maken mensen wel vorderingen, maar voor velen blijkt het systeem van toetsen een hinderpaal. Soms willen de werkgevers niet aan de toetsen meewerken en soms loopt de aard van het werk dat iemand doet niet precies in de pas met dat wat in de kwalificatiestructuur wordt vereist. Een van de belangrijkste punten die ten aanzien van de NVQ's naar voren

"Sommige bedrijfstakken (...) waren blij met de National Vocational Qualifications en hebben er ook gebruik van gemaakt. Andere zijn sceptisch gebleven en werken nog steeds met de vertrouwde kwalificaties van vroeger."



“Een van de punten waarop bij het NVQ-stelsel steeds weer kritiek is, is dat de toetsen veel kosten. De kosten van de toetsen hebben er stellig ook toe geleid dat de kwalificaties in sommige bedrijfstakken niet veel ingang hebben gevonden.”

“Er is veel ongerustheid over het feit dat bij de NVQ's het vermogen tot handelen getoetst wordt en er niet zozeer inzicht wordt verkregen in de cruciale cognitieve vermogens die voor het handelen nodig zijn. (...) Vandaag de dag is voor bijna alle NVQ's precies vastgelegd welke kennis vereist is en hoe die kennis getoetst moet worden.”

gekomen is, is dat de mensen tijdens alle fasen van het proces steun nodig hebben. Er bestaan op dit moment enkele honderden NVQ's en elk daarvan bestaat uit verschillende eenheden die op verschillende niveaus gegeven worden. Er is dan ook sprake van een groot aantal keuzemogelijkheden en veel flexibiliteit, maar dit kan verwarrend zijn voor volwassenen die gewend zijn aan een meer gestructureerd kwalificatiesysteem met minder keuzemogelijkheden.

Toetsing

In de praktijk zijn de toetsingsprocedures log en ingewikkeld gebleken. Dit was deels toe te schrijven aan onervarenheid bij degenen die verantwoordelijk waren voor de toetsen en deels aan het feit dat men vraagtekens had over de kwaliteit van het systeem. Dit laatste leidde ertoe dat degenen die beoordeelden extreem nauwkeurig te werk gingen, waardoor de beoordelingen buitengewoon zwaar werden. Die twijfels over de normen en de vergelijkbaarheid op nationaal niveau zijn er nog steeds. Het is dan ook niet uitgesloten dat er een of andere vorm van gestandaardiseerde externe toetsing zal worden ingevoerd.

In veel van de kritiek op de toetsen bij de NVQ's komt tot uiting dat de NVQ/SVQ-stelsels en een groot deel van de rest van het onderwijsstelsel in het Verenigd Koninkrijk van heel verschillende grondbeginselen uitgaan. Het idee achter het NVQ-systeem is dat er een arbeidspotentieel moet worden ontwikkeld dat over de juiste kwalificaties voor een bepaalde functie beschikt. De toetssystemen zijn opgezet vanuit het idee dat men moet kunnen vertrouwen op de prestaties van iemand en niet zozeer op de cijfers die iemand in vergelijking met anderen heeft gehaald. De kwalificaties in de rest van het onderwijs hebben daarentegen andere doelstellingen en meten prestaties op andere wijze.

Een van de punten waarop bij het NVQ-stelsel steeds weer kritiek is, is dat de toetsen veel kosten. De kosten van de toetsen hebben er stellig ook toe geleid dat de kwalificaties in sommige bedrijfstakken niet veel ingang hebben gevonden. Het is bijvoorbeeld overduidelijk dat sommige werkgevers de normen voor

werkzaamheden waarop de NVQ's gebaseerd zijn heel handig vinden voor hun eigen scholings- en ontwikkelingsprogramma's, maar de voorwaarden en de kosten van de toetsen als een belemmering zien.

Het ontbreken van een leerplan

Veel kwalificaties berusten op een leerplan waarin beschreven staat hoe een opleiding dient te verlopen: wat wordt er onderwezen en in welk vorm, hoe veel tijd is ermee gemoeid, hoe dienen de toetsen plaats te vinden en welke kwalificaties moet iemand eventueel hebben om te kunnen beginnen. NVQ's stelen op een heel ander concept. Ze zijn gebaseerd op prestatienormen, niet op cursussen of studieprogramma's. Een NVQ geeft aan waartoe iemand in staat moet zijn om de kwalificatie te verkrijgen; de opzet van het onderwijs- en leerproces wordt daarbij overgelaten aan de instellingen. Bij NVQ's is bewust gebroken met bestaande opvattingen over cursussen en vaste onderwijspatronen en wordt erkend dat mensen op verschillende manieren en in een verschillend tempo, en in toenemende mate ook op verschillende plekken, leren. Dat er prestatienormen zijn, betekent niet dat er geen programma meer hoeft te worden ontwikkeld dat aan de behoeften van de cursisten/studenten beantwoordt. Het betekent alleen dat instellingen die uiteenlopende groepen bedienen, verschillende onderwijs- en leermodellen en verschillende leerplannen kunnen hebben.

Competentie als uitgangspunt voor beroepskwalificaties

Er is veel ongerustheid over het feit dat bij de NVQ's het vermogen tot handelen getoetst wordt en er niet zozeer inzicht wordt verkregen in de cruciale cognitieve vermogens die voor het handelen nodig zijn. Critici hebben naar voren gebracht dat er in systemen die op competentie gebaseerd zijn te weinig aandacht is voor de toetsing van kennis en inzicht. In werkelijkheid was dit een probleem dat zich bij de kwalificaties van ouder datum voorded. Vandaag de dag is voor bijna alle NVQ's precies vastgelegd welke kennis vereist is en hoe die kennis getoetst moet worden. Een ander probleem dat naar voren is gekomen, is dat de NVQ's geba-



seerd zijn op competentienormen die opgesteld zijn door instanties waarin vertegenwoordigers van werkgevers zitting hebben. Het is dan ook begrijpelijk dat men in de onderwijssector vreest dat de NVQ's weliswaar nauw aansluiten op de behoeften van een werkgever, maar niet op de bredere behoeften van de arbeidsmarkt.

De methode die gehanteerd is bij de ontwikkeling van de beroepskwalificaties heeft er in de praktijk aanzienlijk toe bijgedragen dat uiteenlopende en vaak met elkaar overhoop liggende partijen het in sommige sectoren eens zijn geworden over functieprofielen. Met deze methode kan, wanneer men het goed aanpakt, voort worden gebouwd op de ervaringen van grote en vaak tegenover elkaar staande groepen, die ondanks het feit dat zij dezelfde doelen nastreven, historisch gezien vaak liever verschillende wegen zijn gegaan om die doelen te bereiken. Door de werkafspraken die gemaakt zijn bij de ontwikkeling van de NVQ's is men anders aan gaan kijken tegen kwalificaties en kon er een opmerkelijke mate aan consensus en medewerking worden be-

reikt. Vertegenwoordigers uit de onderwijssector zijn hierbij een steeds actievere rol gaan spelen en zijn steeds meer gaan meewerken aan de ontwikkeling van onderwijs- en leerstructuren voor mensen die werken.

Samenwerking

Een van de opvallendste kenmerken van de afgelopen tien jaar was dat het bij de hervormingen in het hoger onderwijs en de beroepsgerichte opleidingen aan onderlinge samenwerking, medewerking en wederzijds begrip ontbrak. De kansen om nieuwe leerplannen te ontwikkelen en de groei van de deelname aan niet-leerplichtig onderwijs vorm te geven, zijn daardoor blijven liggen. Samenwerking moet het parool worden voor de toekomst. Het is nog niet te laat om deze kansen nu te baat te nemen en verbanden tot stand te brengen tussen een systeem van nationaal erkende en op werkzaamheden gebaseerde prestatienormen enerzijds en de onderwijsstructuren van het hoger onderwijs anderzijds, zodat een ieder de mogelijkheid krijgt om op effectieve wijze te leren.

“Een van de opvallendste kenmerken van de afgelopen tien jaar was dat het bij de hervormingen in het hoger onderwijs en de beroepsgerichte opleidingen aan onderlinge samenwerking, medewerking en wederzijds begrip ontbrak.”

Literatuur:

A New Training Initiative. Manpower Services Commission, 1981

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Science 1986

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission

Service (1995) (verkrijgbaar bij UCAS, Fulton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3HS.

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - verkrijgbaar bij NCVQ, 222 Euston Road, Londen NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993), verkrijgbaar bij DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton

is onafhankelijk adviseur Development of Managers and Organizations. Hij is sinds 1990 werkzaam op het gebied van het human resource development. Daarvoor heeft hij zeven jaar als programmeur, projectleider en personeelschef in de software-industrie gewerkt.



In dit artikel wordt de stelling onderzocht of het bedrijfsleven in sommige gevallen zelf verantwoordelijk is voor de eigen tekorten aan vaardigheden, doordat het voor organisatievormen kiest waarin mensen weinig mogelijkheden hebben om vaardigheden te ontwikkelen. Bij wijze van voorbeeld wordt hier de software-industrie onder de loep genomen, daar de vereiste vaardigheden in deze bedrijfstak snel veranderen en er zich vaak tekorten aan bepaalde vaardigheden voordoen. Er is gekeken naar zes softwareprojecten, naar boeken en cursussen op het gebied van het projectmanagement, en naar de arbeidsmarkt voor werknemers in de software-industrie. Sommige projecten waren zo opgezet dat werknemers nauwelijks gelegenheid hadden om nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. De ontwikkeling van vaardigheden stond in die gevallen ook niet hoog in het vaandel bij het management. Andere projecten waren anders georganiseerd en stelden werknemers in staat om een breed scala aan vaardigheden te ontwikkelen. Kortom: het kan zijn dat het tekort aan vaardigheden in deze cruciale bedrijfstak in de hand wordt gewerkt, doordat men niet voldoende afweet van de ontwikkeling van vaardigheden en de verwerving van vaardigheden met het oog op bepaalde belangen aan banden legt.

Organisatiestructuren en leren on-the-job: verbanden in de software-industrie

In dit artikel wordt gekeken naar de verbanden tussen de manier waarop taken in een organisatie verdeeld zijn en de ontwikkeling van vaardigheden on-the-job. Een logische stap daarbij zou zijn dat we eerst een definitie geven van "vaardigheden", maar de discussie over de precieze betekenis van dit begrip is nog lang niet ten einde. Hoewel men het niet eens is over een definitie, kunnen de verschillende invalshoeken die klaarblijkelijk ten aanzien van vaardigheden worden gehanteerd wel op een rijtje worden gezet. We gaan er hier vanuit dat er doorgaans drie invalshoeken zijn: een invalshoek op micro-niveau, een invalshoek op macro-niveau en een "politieke" invalshoek.

De invalshoek op micro-niveau is gebaseerd op het idee dat vaardigheden teruggebracht kunnen worden tot afzonderlijke handelingen of activiteiten. Deze invalshoek heeft veel aanhang gevonden in Groot-Brittannië en ligt ten grondslag aan begrippen zoals "time and motion study", competenties en de National Vocational Qualifications (nationale beroepskwalificaties)¹. Het voordeel van deze invalshoek is dat scholing toegespitst kan worden op in kaart gebrachte handelingen, waarna erkenning en honoreringsplaats kunnen vinden. Eventuele nadelen zijn dat hierdoor onpraktische, bureaucratische en starre processen ontstaan. Soms wordt er meer nadruk gelegd op de beoordeling van vaardigheden dan op de ontwikkeling ervan. Ook kunnen mensen blind raken voor de bredere aspecten van vaardigheden.

In dit artikel bezien we vaardigheden vanuit een andere invalshoek, namelijk de invalshoek op macro-niveau. Hierbij gaat het niet zozeer om wat een werknemer precies doet, maar meer om de algemene vraag hoe iemand zich in brede zin vaar-

digheden eigen kan maken. In dit licht moet ook het Britse "Investors in People"-initiatief (beleggers in mensen) worden gezien. Ook het merendeel van de activiteiten van ondernemingen op het gebied van beoordelingen, coaching, begeleiding, leidinggeven en scholing in het algemeen behoren tot deze invalshoek. *Maar al deze activiteiten hebben alleen zin als iemand een functie heeft waarin hij of zij de te verwerven vaardigheden in praktijk kan brengen. Als dat inderdaad mogelijk is, zullen coaching en dergelijke tot de ontwikkeling van vaardigheden leiden. Maar als de functie zo is opgezet dat de vaardigheden niet of nauwelijks aangewend kunnen worden, kan men trainen, scholen en beoordelen wat men wil, maar dan zal iemand die vaardigheden niet onder de knie te krijgen.*

Op dit idee is dit artikel gebaseerd. De "politieke" invalshoek komt als laatste aan bod. De vraag hier is: zijn functies zodanig opgezet dat mensen een breed scala aan vaardigheden kunnen ontwikkelen, waardoor ze geïnteresseerd blijven in hun werk, flexibeler en beter inzetbaar worden, of zijn de functies zodanig opgezet dat er maar weinig mogelijkheden zijn voor de ontwikkeling van vaardigheden, en inflexibiliteit en tekorten aan vaardigheden in de hand worden gewerkt? Deze vraag kan men zich in elke bedrijfstak stellen.

De software-industrie wordt hier onder de loep genomen, omdat de auteur op dit gebied ervaring heeft. Deze bedrijfstak kampt met tekorten aan vaardigheden en doordat de technologische ontwikkeling zo snel gaat, zijn er grenzen aan wat er van de nationale onderwijsstelsels kan worden verwacht. In ons onderzoek is naar zes softwareprojecten gekeken, waarbij gebruik werd gemaakt van per-



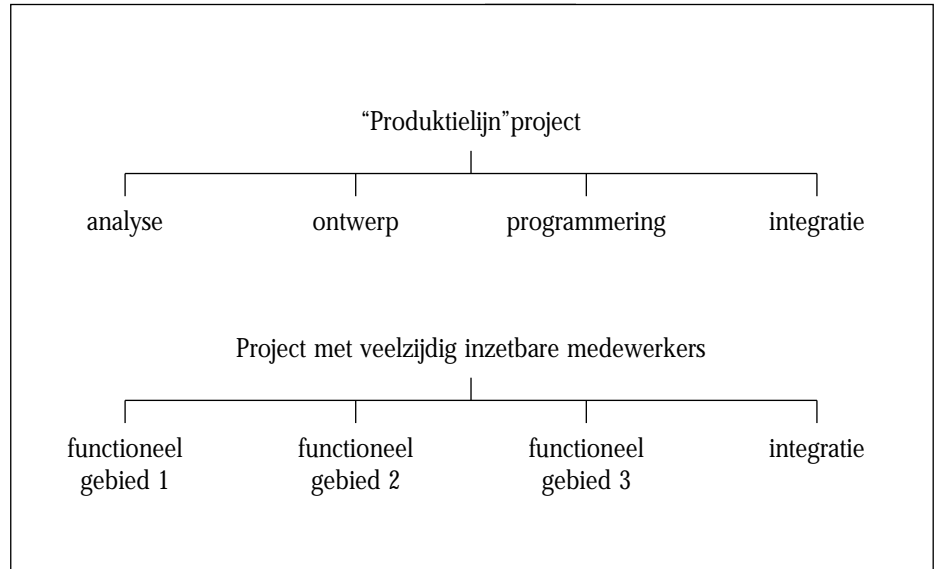
soonlijke ervaringen en gesprekken met projectleiders en medewerkers, die waren geselecteerd op grond van persoonlijk en zakelijk contact. Het aantal medewerkers aan de projecten varieerde van 5 tot ruim 100. De projecten hadden te maken met verschillende gebieden, waaronder defensie en overheid, en werden in heel Groot-Brittannië ten uitvoer gebracht. Er werd gezocht naar bewijzen dat de taken zodanig over de medewerkers waren verdeeld dat ze een breed scala aan vaardigheden konden ontwikkelen. Daarnaast werd gekeken naar de vraag of de desbetreffende projectleider zich met deze kwestie bezighield.

Ook boeken en cursussen voor projectleiders werden bestudeerd om na te gaan of daarin een verband wordt gelegd tussen arbeidsorganisatie en de ontwikkeling van de medewerkers. Daarnaast werd er ook gesproken met een aantal bureaus voor de aanwerving van personeel over hun visie op vaardigheidsprofielen voor de arbeidsmarkt van de informatietechnologieën.

Twee verschillende projectstructuren

Een softwareproject kan op veel verschillende manieren worden opgezet. In het onderstaande schema hebben we de twee belangrijkste varianten weergegeven. Het "produktielijn"project is gestructureerd aan de hand van de verschillende fasen in het ontwikkelingsproces van software. Eerst wordt er een analyse gemaakt van het gewenste systeem, de resultaten hiervan worden aan de ontwerpers gegeven, zij geven hun ontwerp weer aan de programmeurs, die de uiteindelijke software schrijven. In de volgende fasen wordt de software geïntegreerd en getest.

Het alternatief is het project met veelzijdig inzetbare medewerkers, waarbij elke werknemer zich bezighoudt met een functioneel onderdeel van het systeem en met alle ontwikkelingsfasen voor dat onderdeel, waardoor hij of zij zich alle vaardigheden op softwaregebied eigen maakt. In ons onderzoek hebben wij getracht te achterhalen welke structuur in de praktijk het meest voorkomt.



Eerste project: klein elektronica-systeem voor de vliegtuigindustrie

Bij dit project werd software, die door een Italiaanse partner was ontwikkeld, geconverteerd voor de Britse markt. Wanneer het werk van een team naar een ander gaat, is het bijna onvermijdelijk dat de ontvangers aanmerkingen hebben op het werk van hun voorgangers. Dat was ook bij dit project het geval, al hadden de Italianen ook een aantal bruikbare ideeën. Zo was hun project niet georganiseerd aan de hand van de fasen in een ontwikkelingscyclus. De medewerkers werden dan ook geen "analisten", "ontwerpers" of "programmeurs" genoemd, maar "engineers", die aan alle aspecten van het ontwikkelingsproces meewerkten en zich van begin tot eind met een bepaald stuk werk bezighielden. Het Britse team volgde dit voorbeeld en de engineers ontwikkelden het hele scala aan vaardigheden op het gebied van de software-ontwikkeling.

Bij kleine projecten is deze organisatievorm heel handig. Ze wordt daarom ook veel gebruikt. Er is geen ruimte voor aparte teams die aan de verschillende fasen van de software-ontwikkeling werken. Dit voorbeeld toont aan dat het goed werkt, wanneer mensen aan alle fasen meewerken en alle noodzakelijke vaardigheden aanwenden.

Tweede project: middelgroot systeem voor de overheid

In het beginstadium van het project was er door analisten een analyse van het ge-

"De vraag is: zijn functies zodanig opgezet dat mensen een breed scala aan vaardigheden kunnen ontwikkelen (...) of zijn de functies zodanig opgezet dat er maar weinig mogelijkheden zijn voor de ontwikkeling van vaardigheden, en inflexibiliteit en tekorten aan vaardigheden in de hand worden gewerkt?"

"(...) dat het goed werkt, wanneer mensen aan alle fasen meewerken en alle noodzakelijke vaardigheden aanwenden."

1) Noot van de redactie: National Vocational Qualifications (NVQ's) zijn officieel vastgelegde prestatienormen voor bepaalde functies. De NVQ's zijn afgeleid van de werksituatie, zijn binnen een uitgebreid nationaal raamwerk ingedeeld in vijf niveaus, en zijn uitgewerkt om iedereen de mogelijkheid te geven tot beoordeling van zijn of haar vaardigheden en beogen levenslang leren voor werkenden te bevorderen.



“Los van het feit dat de ‘produktielijn’ structuur weinig mogelijkheden biedt om vaardigheden te ontwikkelen, is deze structuur ook nog eens in strijd met alles wat een goede functie-opzet uitmaakt.”

wenste systeem gemaakt. Daarna was er door ontwerpers een detailontwerp gemaakt. Daar de systeemeisen in de loop der tijd veranderden, bleef dit ontwerp grotendeels liggen. De analisten en ontwerpers vertrokken en uiteindelijk waren het de programmeurs die aan de hand van de specificaties programma's schreven en zelf tests uitvoerden. De programma's werden vervolgens opgeslagen. Later kwam er een nieuwe manager, die een nieuw team vormde dat de programma's samen moest proberen te voegen. Hoewel de programma's afzonderlijk werkten, werkten ze niet goed als systeem. Er werd extra tijd en geld in het project gestoken om de problemen op te lossen, waarbij soms zelfs bijna helemaal opnieuw werd begonnen.

Omdat niemand aan meer dan één fase van de hele levenscyclus had meegewerkt, had niemand het gevoel dat het “zijn” of “haar” systeem was. Aangezien de analisten en ontwerpers weg waren, kon men hen niets meer over hun werk vragen. Zij kregen de schuld van veel problemen, hetgeen bijna onvermijdelijk is bij een “produktielijn”project. In het kader van het project kon zich niemand meer dan een kleine reeks vaardigheden eigen maken.

Derde project: middelgroot systeem voor de handel

De veertig tot vijftig medewerkers van dit project maakten deel uit van een traditionele, op controle gebaseerde “produktielijn”structuur, waarbij het technische werk zodanig verdeeld was dat elke werknemer maar een beperkt aantal vaardigheden op het gebied van de software-ontwikkeling nodig had. Er werd ook weinig gerouleerd en de projectleidster kon geen antwoord geven op de vraag hoe de werknemers vaardigheden ontwikkelden.

De projectleidster had voor deze structuur gekozen, omdat ze die kende van eerdere projecten waaraan ze had meegewerkt. Ze had zelfs niet over een andere structuur nagedacht. Er bleek alleen promotie te kunnen worden gemaakt als een project afgelopen was en een nieuw project van start ging. Een van de teamleiders bij dit project was programmeur geweest bij het vorige project van de projectleidster.

Los van het feit dat de “produktielijn”structuur weinig mogelijkheden biedt om vaardigheden te ontwikkelen, is deze structuur ook nog eens in strijd met alles wat een goede functie-opzet uitmaakt. Ze biedt weinig afwisseling, weinig verantwoordelijkheid of zelfstandigheid, en het werk heeft geen duidelijk profiel en stelt ook weinig voor. Op grond van de theorieën over arbeidsorganisatie zijn bij een dergelijk project problemen te verwachten op het gebied van moreel en betrokkenheid. Dat er dergelijke problemen waren, werd bevestigd door de daar aanwezige manager personeelszorg.

Vierde project: groot systeem voor de overheid

Het gaat hier om een systeem dat al jaren loopt en qua toepassingen buitengewoon complex is. Het bestaat uit vele onderdelen die elk hun eigen regels, voorschriften, cijfers en wetmatigheden hebben. Vanuit dat oogpunt zou het dan ook verstandig zijn geweest om het project te structureren aan de hand van de verschillende functionele onderdelen. Maar in plaats daarvan werd er in de eerste plaats gekozen voor een verdeling van de taken over een systeemteam dat verantwoordelijk was voor de analyse en het ontwerp, een programmeerteam dat verantwoordelijk was voor de implementatie, en een vrijgave-team dat alle veranderingen bij elkaar bracht en tweemaal per jaar met een nieuwe versie kwam. Bij een tweede opsplitsing binnen het systeem en de programmeerteam werd meer ingehaakt op de natuurlijke organisatie van het systeem.

Opnieuw was hier dus gekozen voor een “produktielijn”structuur. De mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen waren beperkt. In plaats daarvan specialiseerden mensen zich in één klein aspectje van één onderdeel van het systeem. Dit leidde tot ongerustheid over de eigen inzetbaarheid en tot grote overdrachtsproblemen wanneer personeel vertrok.

Vijfde project: groot elektronica-systeem voor de vliegtuigindustrie

Bij een eerste versie van dit systeem werd gewerkt met een “produktielijn”structuur. Daarbij deden zich naar verluidt veel problemen voor. Toen er een meer geavan-



ceerde versie van het systeem moest worden ontwikkeld, werd besloten om in fasen te produceren. Het project werd dan ook georganiseerd aan de hand van dat wat afgeleverd kon worden.

Toen wij het project bestudeerden, was de eerste fase al afgeleverd. Een specificatie-team had een analyse gemaakt en doorgegeven aan een ontwerp-team op "hoog niveau", dat een totaalontwerp had gemaakt. Doordat alle fasen van het werk bij afzonderlijke teams waren ondergebracht, was gegarandeerd dat alle fasen op elkaar aansloten.

De totaalontwerpen werden doorgegeven aan implementatieteams, die aan een bepaalde fase van het systeem werkten. De implementatieteams droegen zorg voor het detailontwerp, de implementatie en de eerste tests. Zo kwamen weliswaar niet alle vaardigheden uit de levenscyclus tot gelding, maar toch beduidend meer dan bij de meeste andere onderzochte projecten.

Nadat de software voltooid was, werd die weer door een ander team getest, net als bij het kleine vliegtuigelektronicasysteem. De tests vonden dus onafhankelijk van de systeemontwikkeling plaats.

Een ander verschil tussen dit project en de voorgaande drie lag in de houding van de projectleider. Hij begreep direct dat de "productielijn"structuur op het punt van de ontwikkeling van vaardigheden, verantwoordelijkheid en motivatie problemen zou kunnen opleveren. Hij bracht naar voren dat mensen door taakroulatie vaardigheden ontwikkelen en veel vaste medewerkers een team freelancers leren leiden, die voor het grootste deel van het feitelijke implementatiewerk zorgen.

Zesde project: groot systeem voor de zeevaart

Het was altijd de bedoeling om dit systeem op te leveren in een aantal versies met oplopende functionaliteit. Desalniettemin had het project in het begin toch een "productielijn"structuur. Een team maakte een analyse van het systeem en gaf het resultaat door aan implementatieteams, die het ontwerp maakten en de uiteindelijke software schreven.

Wij waren dan ook niet verrast toen men ons vertelde dat er een grote kloof gaapte tussen de analisten en de mensen die belast waren met de implementatie. Het project viel uiteen en er kwam een eind aan het communicatieproces.

Daarna kwam er een nieuwe manager die een einde maakte aan de structurele oorzaken van het conflict. Hij stelde een aantal regels op voor de managementkant en veranderde de organisatie van het project zodanig dat de werknemers meer zeggenschap kregen en zich meer verbonden gingen voelen met het produkt. In de structuur werd gekozen voor een opsplitsing aan de hand van de verschillende versies, de feitelijke eindprodukten voor de klant. Binnen elk vrijgave-team waren de taken verdeeld aan de hand van functionele gebieden, zodat de medewerkers zich vanaf de analyse tot en met de eerste test betrokken voelde bij het onderdeel van het systeem waaraan zij werkten.

Bij dit grote systeem doen zich echter ook problemen voor. Er heerst enige ontevredenheid onder het personeel. De levering van de opeenvolgende versies aan de klanten verloopt echter goed, het systeem functioneert en de mensen die bij dit project betrokken zijn kunnen veel meer verschillende vaardigheden tot ontwikkeling brengen dan hun collega's bij de andere bestudeerde projecten. In de software-industrie bestaan dus mogelijkheden om veelzijdigheid tot ontwikkeling te brengen.

Literatuur

Er is wetenschappelijk materiaal voorhanden over verbanden tussen tekorten aan vaardigheden, organisatiestructuur, functiestructuur, motivatie en de ontwikkeling van vaardigheden. We hebben echter geen enkele publikatie gevonden die van toepassing was op een bedrijfstak als de software-industrie. In de literatuur wordt maar weinig aandacht besteed aan de fundamentele, praktische keus tussen een structuur met functies die weinig vaardigheden vereisen en een structuur waarbij mensen aan het hele proces meewerken, bredere vaardigheden ontwikkelen en een grotere binding met het produkt

"In de software-industrie bestaan dus mogelijkheden om veelzijdigheid tot ontwikkeling te brengen."



“(...) zelfs als projectleiders op het gebied van de software-ontwikkeling de bibliotheek van hun eigen instelling binnenstappen of een cursus volgen, dan nog is het hoogst onwaarschijnlijk dat ze tot de ontdekking komen dat de manier waarop ze de organisatie opzetten gevolgen

hebben, terwijl deze keus toch bij veel soorten werk een rol speelt.

Van drukke managers kan niet worden verwacht dat ze de wetenschappelijke literatuur bestuderen, maar sommigen hebben misschien toch wel behoefte aan enkele schriftelijke adviezen. In de gezamenlijke bibliotheek van de British Computer Society en het Institution of Electrical Engineers hebben we dan ook naar boeken over projectmanagement gezocht. De meeste boeken zijn technisch van aard en in de andere zijn hooguit één of twee hoofdstukken aan de menselijke kant van de projecten gewijd. Vaak wordt er uitgegaan van een scheiding tussen analisten en programmeurs, en bij de ontwikkeling van vaardigheden wordt alleen aan scholing gedacht. We hebben voorbeelden gevonden van modellen voor carrièreplanning, waarin aan de hand van een reeks functies heel langzaam vaardigheden kunnen worden ontwikkeld, wat veel weg heeft van een opportunistische vorm van leerlingen opleiden.

In de hele bibliotheek hebben we slechts één boek gevonden, waarin zowel de mogelijkheden van een “produktielijn”structuur als die van een structuur met veelzijdig inzetbare medewerkers aan de orde komen. Er werd echter niet ingegaan op de gevolgen daarvan voor de ontwikkeling van vaardigheden. In slechts één boek (Softky, 1983) werd met het oog op de ontwikkeling van vaardigheden gepleit voor coaching on-the-job.

Scholing op het gebied van projectmanagement

Na enig onderzoek hebben we tien Britse organisaties getraceerd die cursussen projectmanagement geven voor de software-industrie. Vijf daarvan geven geen enkele informatie over de ontwikkeling van vaardigheden, organisatiestructuren of functiestructuren. Twee ondernemingen geven cursussen in technieken vaardigheidsontwikkeling, zoals coaching. Een onderneming staat stil bij de verschillende mogelijke organisatievormen, en een vierde besteedt aandacht aan organisatievormen en vaardigheidsontwikkeling, maar legt daar geen verband tussen. Slechts één opleidingsinstituut, Learning Tree, gaat zowel in op de “produktie-

lijn”structuur als op de structuur met veelzijdig inzetbare medewerkers, en kijkt naar de gevolgen daarvan voor de ontwikkeling van vaardigheden.

Anders gezegd, zelfs als projectleiders op het gebied van de software-ontwikkeling de bibliotheek van hun eigen instelling binnenstappen of een cursus volgen, dan nog is het hoogst onwaarschijnlijk dat ze tot de ontdekking komen dat de manier waarop ze de organisatie opzetten gevolgen heeft voor de ontwikkeling van de vaardigheden van mensen.

De kijk van wervingsbureaus op de arbeidsmarkt

De aanwerving van medewerkers voor de software-industrie wordt doorgaans aan bureaus overgelaten. Vandaar dat deze bureaus ons de aangewezen aanspreekpunten leken voor informatie over de arbeidsmarkt en een antwoord op de vraag of de voorkeur uitgaat naar specialisten of naar mensen met brede vaardigheden. Personeelsfunctionarissen van de zes bestudeerde projecten gaven de namen van zes bureaus op. Die bureaus schetsten een uiteenlopend beeld van de huidige situatie, maar er konden toch een paar algemene conclusies worden getrokken. Ten eerste wordt de arbeidsmarkt beheerst door mensen die gespecialiseerd zijn in één fase van de levenscyclus. Als er bij de bureaus al over veelzijdig inzetbare medewerkers werd gesproken, werden daarmee meestal alleen programmeurs bedoeld die met verschillende computertalen konden omgaan. Ten tweede tellen in de software-industrie alleen het aantal jaren ervaring en de eindbeoordeling van mensen die net afgestudeerd zijn. Ten derde hebben veel bureaus de ervaring opgedaan dat hun klanten kandidaten verlangen die reeds over alle vaardigheden beschikken die voor de functie nodig zijn. Er is weinig bereidheid scholing te geven.

Conclusies

Het onderzoek heeft geen bewijzen opgeleverd dat de problemen in de software-industrie veroorzaakt worden door de manier waarop projecten opgezet zijn. Maar er zijn wel aanwijzingen dat de te-



korten aan vaardigheden (en de ontevenredenheid onder het personeel en de conflicten tussen de teams) mogelijk verband houden met de structuur van de organisatie waarin de medewerkers werkzaam zijn. Dit zou overigens in elke bedrijfstak en elk bedrijf het geval kunnen zijn. Er zijn een paar tekenen die erop wijzen dat er her en der verbeteringen komen. In een paar cursussen, boeken en bij enkele projecten wordt voor een andere structuur gepleit, die ruimte biedt voor de ontwikkeling van veelzijdig inzetbare werknemers.

In de begindagen van de software-industrie, toen de software-toepassingen nog eenvoudig waren, was de "productielijn"structuur misschien wel geschikt. Tegenwoordig is de structuur met veelzijdig inzetbare medewerkers effectiever, omdat die structuur tot een betere motivatie, meer betrokkenheid met het eindproduct en een productievare software-industrie in de toekomst leidt. De extra kosten die de ontwikkeling van veelzijdig inzetbare engineers lijkt mee te brengen, worden gecompenseerd door minder frustratie, minder verveling en minder mislukte projecten. Waarom kiezen projectleiders dan toch voor een "productielijn"structuur en niet voor een structuur met veelzijdig inzetbare medewerkers? Dit heeft een aantal redenen.

In de eerste plaats heerst er simpelweg onwetendheid. Wanneer projecten al jarenlang aan de hand van een "productielijn"structuur worden georganiseerd en als er in boeken en cursussen geen aandacht wordt geschonken aan de problemen die dit met zich brengt, zal een drukke projectleider niet snel aan een alternatief denken.

In de tweede plaats lijkt de "productielijn"structuur beter te controleren, doordat het werk in kleine, duidelijk zichtbare fasen is verdeeld. De structuur met veelzijdig inzetbare medewerkers, waarbij de eindverantwoordelijkheid voor de systeemfuncties bij de engineers ligt, lijkt ris-

kant. Het kan zijn dat projectleiders, overeenkomstig de door Hirschhorn (1988) gesignaleerde neiging om de echte risico's van het werk te omzeilen, daarom een voorkeur hebben voor de verstarrende, maar goed te controleren "productielijn"structuur.

De laatste reden die wij kunnen aanvoeren voor het voortdurende gebruik van het "productielijn"model, brengt ons op de derde invalshoek waarmee vaardigheden kunnen worden gezien. Aan het begin van dit artikel heb ik de invalshoek op micro-niveau en op macro-niveau reeds toegelicht. Tot slot nu de "politieke" invalshoek, waarbij vaardigheden worden gezien als een kostbaar goed. Mensen die dit kostbare goed bezitten, willen dat het zijn waarde behoudt. De waarde vermindert naarmate meer mensen dit kostbare goed in huis hebben. Om die reden zullen mensen die over een vaardigheid beschikken die hun geld, status of eenvoudigweg een betere baan oplevert, er alles aan doen om te verhinderen dat anderen tot hun groep gaan behoren. Het is dus denkbaar dat projecten zodanig gestructureerd worden dat werknemers slechts een beperkt aantal vaardigheden kunnen aanwenden, de monopolies op het gebied van de vaardigheden daardoor afgeschermd en de arbeidsmarkt zodanig gereguleerd wordt dat mensen op de hogere niveaus daar wel bij varen.

In de praktijk zullen waarschijnlijk alle redenen een rol spelen. Wat de precieze reden ook moge zijn, uit het onderzoek is gebleken dat de tekorten aan vaardigheden in de Britse software-industrie deels aan de organisatiestructuur te wijten zijn. Dit geldt misschien ook voor andere bedrijfstakken en andere landen. Denkt u maar eens aan de werkplekken die u kent. Is het werk zodanig georganiseerd dat mensen een breed scala aan vaardigheden tot ontwikkeling kunnen brengen of is het zodanig georganiseerd dat slechts een beperkt aantal vaardigheden ontwikkeld kan worden? Werkt de bedrijfstak waarin u werkzaam bent, het eigen tekort aan vaardigheden in de hand?

"Het is (...) denkbaar dat projecten zodanig gestructureerd worden dat werknemers slechts een beperkt aantal vaardigheden kunnen aanwenden, de monopolies op het gebied van de vaardigheden daardoor afgeschermd en de arbeidsmarkt zodanig gereguleerd wordt dat mensen op de hogere niveaus daar wel bij varen."

"(...) is gebleken dat de tekorten aan vaardigheden in de Britse software-industrie deels aan de organisatiestructuur te wijten zijn."

Literatuur

Hirschhorn, L. (1988) *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S. (1983) *The ABC's of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press.



Franz Blum

wetenschappelijk
medewerker aan het
Institut für Test- und
Begabungsforschung



Anne Hensgen

wetenschappelijk
medewerker aan het
Institut für
Bildungsforschung



Carmen Kloft

wetenschappelijk
medewerker aan het
Institut für
Bildungsforschung



Ulla Maichle

wetenschappelijk
medewerker aan het
Institut für Test- und
Begabungsforschung
en het Institut für
Bildungsforschung



“Doel van het project was om een concept voor examenopgaven uit te werken, waarmee de verschillende aspecten van het vermogen om beroepsmatig te handelen in kaart kunnen worden gebracht.”

1) (noot van de vertaalster)
De examens in het Duitse duale stelsel (vgl. het Nederlandse leerlingwezen) worden afgelegd bij de Industrie- und Handelskammer.

Geprogrammeerde examenopgaven: een instrument voor het in kaart brengen van “het vermogen tot beroepsmatig handelen”

Nu er nieuwe regelingen zijn gekomen voor het praktijkgedeelte van tal van opleidingen in het duale stelsel is “het vermogen om beroepsmatig te handelen” een van de sleutelbegrippen op het terrein van de beroepsopleidingen geworden. Nieuwe kwalificatie-eisen vragen echter ook om nieuwe concepten voor de examens. De vraag hoe men de nieuwe kwalificaties moet gaan toetsen is zonder enige twijfel een van de belangrijkste vraagstukken die bij de invoering van de nieuwe praktijkgedeelten en raamleerplannen tot een oplossing zal moeten worden gebracht. Het onderzoeksproject “Toetsing van het vermogen om beroepsmatig te handelen bij de examens van de Industrie- und Handelskammer¹⁾”, dat door de Industrie- und Handelskammer Weiterbildungs-GmbH van de Deutsche Industrie- und Handelstag is opgezet, moet ertoe bijdragen dat die oplossing er komt. Aan dit project is behalve door het Institut für Bildungsforschung meegewerkt door praktijkopleiders, leerkrachten en mensen die examenopgaven uitwerken. Het werd begeleid door een commissie, waarin vertegenwoordigers van het Bundesinstitut für Berufsbildung, verschillende ministeries, de Industrie- und Handelskammer en vakbonden zitting hadden. Het project, dat gefinancierd werd door de Ott Wolff von Amerongen-Stiftung, had een looptijd van anderhalf jaar en ging in juni 1993 van start.

Doel van het project was om een concept voor examenopgaven uit te werken, waarmee de verschillende aspecten van het vermogen om beroepsmatig te handelen in kaart kunnen worden gebracht. In het eerste gedeelte van het project -

dat inmiddels afgerond is - stond de vraag centraal in hoeverre men dit vermogen met behulp van geprogrammeerde opgaven zou kunnen toetsen. Het uit te werken concept moest echter wel zo algemeen van aard zijn, dat het niet afhankelijk zou zijn van de inhoud van bepaalde vakken of bepaalde vormen van examens of opgaven.

Een concept voor de toetsing van het vermogen om beroepsmatig te handelen

Voor het vermogen om beroepsmatig te handelen bestaat een heel scala van uiteenlopende definities. Er is nog steeds geen algemeen geldige, resp. door iedereen erkende definitie gevonden. In verband met de doelstelling van het project moesten we de uiteenlopende definities van het begrip dan ook ordenen, resp. systematiseren, zodat we een vertrekpunt zouden hebben voor dat wat er met het vermogen om beroepsmatig te handelen bedoeld wordt. Na literatuuronderzoek kwamen we uit bij twee verschillende benaderingen voor het beschrijven en in kaart brengen van het vermogen tot beroepsmatig handelen, namelijk:

- een **“benadering die op het handelen gericht is”**
en
- een **“analytische benadering”**.

In de benadering die op het handelen gericht is staat **het proces, het handelen** centraal. Belangrijk daarbij is het gegeven dat handelen méér is dan alleen



maar "iets doen". Het gaat veeleer om "integrale handelingen", d.w.z. om handelingen waarbij mensen informatie moeten inwinnen, een plan moeten opstellen, een besluit moeten nemen en het uiteindelijke resultaat moeten controleren. Deze invalshoek biedt aanknopingspunten voor de toetsing van de verschillende aspecten van het vermogen om beroepsmatig te handelen, in die zin dat mensen bij examens - voor zover mogelijk - integrale en op de praktijk aansluitende handelingen moeten verrichten die karakteristiek zijn voor een beroep. En in het geval van schriftelijke examens worden die handelingen "gesimuleerd".

In de analytische benadering ligt het zwaartepunt op het vermogen, het kunnen. Het gaat hier niet om de handelingen zelf, maar om **dat wat voor het beroepsmatig handelen noodzakelijk is**, zoals vakkennis, praktische vaardigheden en sleutelkwalificaties. Deze invalshoek biedt weer andere aanknopingspunten voor de toetsing van het vermogen om beroepsmatig te handelen. In dit kader worden namelijk examenopgaven uitgewerkt, die specifiek gericht zijn op de afzonderlijke componenten van het vermogen dat voor de beroepsuitoefening noodzakelijk is.

In beide benaderingen wordt het vermogen om beroepsmatig te handelen vanuit een andere invalshoek belicht. En iedere benadering biedt weer andere aanknopingspunten voor de toetsing. De analytische benadering met de afzonderlijke toetsing van iedere deelkwalificatie apart gaat meer in de richting van de traditionele examens. De vraag of de kandidaat ook in staat is om alle kwalificaties tot een eenheid te smeden, wordt daarbij niet beantwoord.

In het hier beschreven project lag de nadruk op de benadering die op het handelen gericht is. Om met deze benadering te kunnen werken, werden bij wijze van voorbeeld twee beroepen geselecteerd, namelijk het beroep van administratief medewerker en dat van onderhoudsmonteur produktie-installaties. Voor beide beroepen werden prototypes voor examenopgaven uitgewerkt, die een afspiegeling vormen van de handelingen die in het desbetreffende beroep verricht moeten worden. In deze handelings-

gerichte opgaven werd ingehaakt op belangrijk geachte sleutelkwalificaties, zoals het vermogen om logisch te denken, te plannen, te coördineren en problemen op te lossen.

Hoe ziet een geprogrammeerde, handelingsgerichte examenopgave eruit ?

Een geprogrammeerde examenopgave begint met een beschrijving van een concrete werksituatie, waaraan een opdracht verbonden is die karakteristiek is voor het beroep dat men wil gaan uitoefenen. Een examenopgave voor een onderhoudsmonteur produktie-installaties zou bijvoorbeeld als volgt kunnen luiden:

U krijgt een telefoontje vanuit de draaierij. De spil van de draaikop van draaimachine nr. 4 loopt zwaar. Met normale kracht is het handwiel niet meer te draaien. Zorg ervoor dat de draaikop weer goed functioneert.

In de draaierij geeft men u enige documentatie, een tekening van de machine en een stuklijst, een overzicht van mogelijke storingen... (de documenten hebben we hier toegevoegd).

Daar er bij de uitvoering van deze opdracht verschillende stappen moeten worden gezet, bestaat een handelingsgerichte examenopgave, resp. set examenopgaven altijd uit een aantal verschillende vragen die een afspiegeling vormen van de verschillende onderdelen van een handeling of van alle handelingen, die met het oog op de uitvoering van de opdracht moeten worden verricht. Daarbij moet de kandidaat meerkeuzevragen en normale vragen beantwoorden, zaken met elkaar in verband brengen, opnieuw ordenen en op een rijtje zetten.

Bij de uitvoering van de opdracht moet de kandidaat er onder andere blijk van geven dat hij /zij

- de opdracht begrepen heeft
- een gerichte analyse kan maken van de documentatie
- kan bepalen welke stappen er moeten worden gezet

"In het hier beschreven project lag de nadruk op de benadering die op het handelen gericht is."

Een geprogrammeerde examenopgave die op het handelen gericht is "begint met een beschrijving van een concrete werksituatie, waaraan een opdracht verbonden is die karakteristiek is voor het beroep dat men wil gaan uitoefenen."



“Dit is toe te schrijven aan de kenmerken van het nieuwe type opgave, die bestaat uit een beschrijving van een situatie en een opdracht, waaraan verschillende vragen gekoppeld zijn.”

- verschillende eisen naast elkaar kan zetten
- een evaluatie kan maken van handleidingen
- evt. de afzonderlijke stappen ten uitvoer kan brengen
- het resultaat van het werk kan controleren en eventuele fouten kan corrigeren
- mogelijkheden voor verbeteringen, resp. maatregelen voor het voorkomen van problemen kan bedenken.

Aan de hand van dit model werden in werkgroepen voor beide afzonderlijke beroepen concept-examenopgaven uitgewerkt, waarin een breed scala aan handelingen van administratieve medewerkers en monteurs productie-installaties aan bod kwamen. Zo moest er, om maar een paar elementen van de opgaven te noemen, een zakenreis of bespreking worden gepland, medewerking worden verleend bij de selectie van een nieuwe medewerker, een schijfkoppeling worden gemonteerd, een analyse worden gemaakt van een motorstoring... Deze examenopgaven werden uitgetest bij driehonderd zestig leerling-werknemers uit alle delen van de Bondsrepubliek.

Bemoedigende resultaten

Het oordeel van de leerling-werknemers over de nieuwe opgaven viel verrassend positief uit. De leerling-werknemers vonden de opgaven interessant en waren van mening dat ze heel goed op de praktijk aansloten. Ze vonden het zelfs leuk om met de opgaven aan de slag te gaan, een inschatting die bij examens niet vanzelfsprekend is. Handelingsgerichte examenopgaven, waarin de kandidaten met name blijf moesten geven van het vermogen om te plannen, te coördineren en problemen op te lossen, werden - in tegenstelling tot dat wat aanvankelijk was gevreesd en de verwachtingen van de testpersonen zelf - niet moeilijker geacht als opgaven waarin deze specifieke eisen geen rol spelen.

Uit de resultaten van de test bleek tevens dat de vrees van een aantal toetsontwikkelaars dat de opgaven te veel tijd zouden kosten ongegrond was. De administratieve medewerkers hadden voor de

afzonderlijke vragen niet veel meer tijd nodig dan vroeger en de onderhoudsmonteurs productie-installaties hadden er zelfs minder tijd voor nodig. Dit is toe te schrijven aan de kenmerken van het nieuwe type opgave, die bestaat uit een beschrijving van een situatie en een opdracht, waaraan verschillende vragen gekoppeld zijn.

Daarnaast bleek dat de moeilijkheidsgraad van de opgaven - vooral voor de administratieve medewerkers - nog te hoog was. In dit verband moet er echter rekening mee worden gehouden dat de deelnemers hier met een volledig nieuw type opgaven geconfronteerd werden, waarop ze in hun opleiding nog niet voldoende voorbereid waren.

De test leverde daarnaast ook een aantal eerste gegevens over de validiteit van de nieuwe examenopgaven op. Zo bleek er een duidelijk verband te bestaan tussen de praktische ervaring die de kandidaten met bepaalde werkzaamheden hadden opgedaan en de mate van succes die ze bij de handelingsgerichte examenopgaven boekten.

Welke mogelijkheden biedt het nieuwe concept ?

Voor de administratieve medewerker en de onderhoudsmonteur productie-installaties werden afzonderlijke **bundels handelingsgerichte examenopgaven met voorbeeldkarakter** tot stand gebracht, waarin belangrijke (zij het niet representatieve) werkzaamheden aan bod komen die karakteristiek zijn voor het desbetreffende beroep.

Voor beide beroepen werden tevens aparte **handleidingen** samengesteld, die het uitwerken van examenopgaven moesten vereenvoudigen en de toetsontwikkelaars tal van tips en suggesties aan de hand doen.

Daar bij de uitvoering van het project steeds duidelijker werd dat zelfs ervaren toetsontwikkelaars tijd nodig hebben om zich in te werken en vaak nog met vragen bleken te zitten, voordat ze met alle mogelijkheden van het nieuwe concept vertrouwd waren en goed met de hand-



leidingen konden werken, werd er tevens een **scholingsmodel** ontwikkeld, dat onder andere voorziet in praktische oefeningen in werkgroepen.

Er werd een aantal **uitgangspunten** op papier gezet, waarmee de belangrijkste aspecten van het vermogen om beroepsmatig te handelen óók in schriftelijke vorm kunnen worden getoetst. Bij dit concept hoeft niet per se met geprogrammeerde opgaven te worden gewerkt. In dit verband is momenteel een tweede project gaande, waarin kandidaten aan de hand van open vragen (het gaat hier dus om **conventionele opgaven**) handelingsgerichte opdrachten ten uitvoer moeten brengen.

Dit concept is **niet aan een bepaald beroep gebonden**. Het werd reeds in de praktijk getest bij een beroep in de administratieve sfeer en een beroep in de technische sfeer. In principe kan het echter worden toegepast bij alle beroepen waarvoor in het kader van het duale stelsel een opleiding wordt gegeven (er zijn inmiddels al eerste modellen op papier gezet voor de monteur elektrische bedrijfsinstallaties).

Met dit concept heeft men tevens een nieuw uitgangspunt voor de classificatie van examenopgaven gecreëerd, hetgeen bijvoorbeeld van belang kan zijn voor de ontwikkeling van bestanden op dit gebied. Aan de classificaties op basis van formele criteria, moeilijkheidsgraden of inschattingen van de complexiteit van de opgaven zou men dan nu nog een classificatie aan de hand van handelingsgerichte criteria kunnen toevoegen. Men zou daardoor bijvoorbeeld bij een reeks examenopgaven kunnen nagaan in hoeverre de belangrijkste elementen van volledige beroepsmatige handelingen aan bod komen.

Het idee hierachter, namelijk dat men de verschillende elementen van één handeling van een beroep in een systematische volgorde aan de hand van vragen de revue laat passeren, zou men bijvoorbeeld ook kunnen toepassen bij toetsen van de vorderingen die bij de theoretische component worden gemaakt en bij examens in het kader van de bij- en nascholing, voor zover die scholing op een verbetering van het vermogen tot beroepsmatig handelen gericht is.

Tenslotte willen wij hier niet onvermeld laten dat er in het project niet alleen een aantal produkten tot stand is gebracht. Er is tevens kennis verkregen over de **methodiek waarmee te werk gegaan moet worden**. Deze methodiek is ontleend aan de psychologische diagnostiek en de organisatieleer, vertaald naar het terrein van de beroepsopleidingen en toetsen, en op die gebieden met succes ingezet. In dit verband willen we vooral wijzen op de **functie-analyses**, waarmee men specifieke handelingen uit een beroep in kaart brengt en analyseert, relevante sleutelkwalificaties op een rijtje zet en in waarneembaar gedrag "vertaalt".

Welke functie moeten de nieuwe opgaven in de eindexamens krijgen ?

In de huidige situatie ligt het voor de hand dat men de nieuwe op opdrachten en werkzaamheden gebaseerde opgaven opneemt in die schriftelijke examenpakketten, waarin dat geen enkel probleem oplevert. Bij de administratief medewerker zijn dat de vakken bedrijfsadministratie en boekhouding, economie en maatschappijleer. Bij de onderhoudsmonteur productie-installaties zijn dat de vakken werkvoorbereiding en techniek. Ook bij deze opleiding zou de invoering van handelingsgerichte examenopgaven bij economie en maatschappijleer van voordeel zijn. In plaats van allerlei weetjes te moeten reproduceren, zou de kandidaat dan geconfronteerd worden met de gang van zaken in een onderneming en een oplossing moeten zien te vinden voor bepaalde actuele vraagstukken (bijv. op het gebied van het arbeidsrecht of de c.a.o.'s).

Voor de examens in de toekomst is het daarnaast ook van belang dat er een antwoord komt op de vraag welk type examenopgave het beste, nauwkeurigste en betrouwbaarste beeld oplevert van de verschillende aspecten van het vermogen om beroepsmatig te handelen en welk type het meest economisch kan worden ingezet. Het is van het grootste belang dat er een realistische inschatting wordt gemaakt van de voor- en nadelen van ieder type en deze tegen elkaar worden afzet. Het grote voordeel van een prak-

"Met dit concept heeft men tevens een nieuw uitgangspunt voor de classificatie van examenopgaven gecreëerd (...)."

"In de huidige situatie ligt het voor de hand dat men de nieuwe op opdrachten en werkzaamheden gebaseerde opgaven opneemt in die schriftelijke examenpakketten, waarin dat geen enkel probleem oplevert."



“In hoeverre kunnen we, bij het brede scala aan werkzaamheden dat in beroepen verricht moet worden, aan de hand van slechts twee of drie ‘stukken werk’ conclusies trekken over de vraag of iemand hét vermogen tot beroepsmatig handelen in huis heeft ?”

tisch examen is dat de kandidaat zijn of haar vaardigheden bij de concrete uitvoering van het door hem of haar geplande werk onder bewijs kan stellen. Maar tegelijkertijd is er ook het niet te onderschatten nadeel dat praktische examens veel tijd, materiaal en personeel vergen en daarom beperkt moeten blijven tot een klein aantal handelingen. Dit heeft (toets-theoretisch gezien) ernstige gevolgen voor de geloofwaardigheid van de toetsing. In hoeverre kunnen we, bij het brede scala aan werkzaamheden dat in beroepen verricht moet worden, aan de hand van slechts twee of drie ‘stukken werk’ conclusies trekken over de vraag of iemand **het** vermogen tot beroepsmatig handelen in huis heeft ?

Na te streven doelstelling: een bindende lijst met handelingen die karakteristiek zijn voor een bepaald beroep

Een representatieve en tegelijkertijd bindende lijst met handelingen die karakteristiek zijn voor een bepaald beroep zou

een vertrekpunt kunnen vormen om beroepsmatige handelingen en verschillende typen toetsen aan elkaar te relateren. Of iemand de “absoluut noodzakelijke” vaardigheden in huis heeft om een beroep te kunnen uitoefenen (om bijv. het onderhoudswerk van de onderhoudsmonteur productie-installatieste doen), kan getoetst worden in een praktisch examen. Andere specifieke handelingen van een beroep kunnen in kaart worden gebracht met behulp van een schriftelijk examen. Of dat examen een geprogrammeerde of conventionele vorm zou moeten hebben, hangt af van de doelstelling die het examen heeft en eventueel ook van de organisatorische omstandigheden waarin het plaatsvindt. Een schriftelijk examen leent zich vooral voor handelingen, die men niet in een praktisch examen ten uitvoer kan brengen. Te denken valt daarbij bijvoorbeeld aan handelingen die een langer tijdsbestek vergen of installaties, machines en apparatuur vereisen die men bij het examen niet ter beschikking heeft. Door de opname van dergelijke handelingen in schriftelijke examens kan men het scala toetsbare handelingen uitbreiden. Hierdoor wint de hele toetsingsprocedure aan geloofwaardigheid.



Pedagogische kwalificering en stimulering van samenwerking: een bij-en nascholingsaanpak voor mensen die werkzaam zijn op het gebied van de beroepsopleiding

De nieuwe eisen waarmee we als gevolg van de ingrijpende veranderingen op technisch, economisch en sociaal gebied in tal van beroepen geconfronteerd worden, brengen met zich mee dat ook de mensen die werkzaam zijn op het gebied van de beroepsopleiding aan nieuwe eisen moeten voldoen. Wat vooral vereist is, zijn sociale vaardigheden, resp. sleutelkwalificaties, zoals het kunnen werken in teamverband, het bereid zijn tot samenwerking, verantwoordelijkheidsbesef en het zelfstandig kunnen werken.

In dit artikel zullen we aandacht besteden aan de uitkomsten van een modelproject dat gericht was op de pedagogische en psychologische bij- en nascholing voor mensen, die werkzaam zijn op het gebied van beroepsopleidingen die buiten het bedrijfsleven gegeven worden aan kansarme groepen, zoals langdurig werklozen of laaggeschoolden. Deze mensen werken dus bij opleidingsinstellingen die scholing en omscholing voor probleemgroepen verzorgen, of geven buiten het bedrijfsleven in opleidingscentra initiële opleidingen aan kansarme jongeren.

Het modelproject: achtergronden en concept

In het kader van het modelproject werden drie verschillende groepen mensen gezamenlijk bijgeschoold. Het ging om praktijkopleiders die de praktische kant

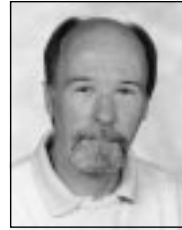
van de opleidingen verzorgen, leerkrachten die de theoretische kant voor hun rekening nemen en sociaal-pedagogen die vooral in het geval van problemen voor de nodige begeleiding zorgen.

De bij- en nascholing, die de mensen konden volgen naast hun werk, werd tussen 1992 en 1995 twee maal gegeven. Het project had een looptijd van veertien maanden en bestond in eerste instantie uit 6 seminars van in het totaal 192 uur en naderhand uit 8 seminars van in het totaal 168 uur. Het bijzondere - en tegelijkertijd vernieuwende - van dit project lag in de volgende punten:

□ Er werd gewerkt met drie verschillende groepen mensen, omdat de samenwerking tussen die groepen van buitengewoon groot belang is voor het welslagen van opleidingsmaatregelen. Deze groepen werken vaak los van elkaar en het ontbreekt dikwijls aan overleg, onderlinge steun en teamwork. Het idee achter het project was dan ook om met het oog op de gezamenlijk te verrichten werkzaamheden met en van elkaar te leren.

□ Er werd gekozen voor een bij-en nascholingsproject van langere duur om ervoor te zorgen dat de mensen ook hun opstelling en houding zouden veranderen en er voldoende mogelijkheden waren voor verdere persoonlijke ontplooiing.

□ Doordat de deelnemers zelf invulling gaven aan de scholings- en adviesprojecten, was gegarandeerd dat ze



Dietrich Harke

wetenschappelijk medewerker en projectleider aan het Bundesinstitut für Berufsbildung in

Berlijn, afdeling onderwijs- en leerprocessen en verantwoordelijk voor de wetenschappelijke begeleiding van het modelproject



Regina Nanninga

wetenschappelijk medewerkster bij de Stiftung Berufliche Bildung Hamburg en belast met de

wetenschappelijke begeleiding van het modelproject ter plekke

Uit de evaluatie van het "modelproject Kwalificering" is gebleken dat praktijkopleiders, leerkrachten en sociaal-pedagogen in gezamenlijke bij- en nascholingscursussen van langere duur méér pedagogische vaardigheden verwerven en beter leren samenwerken. Dit artikel gaat in op het concept van deze pedagogische en psychologische bij- en nascholingsaanpak, de gehanteerde methoden en de ervaringen die in dit kader zijn opgedaan.



“In het modelproject moest rekening worden gehouden met de kenmerken van de drie verschillende groepen deelnemers (praktijkopleiders, leerkrachten en sociaal-pedagogen). (...) Het enige wat de groepen gemeenschappelijk hadden was, dat ze niet voorbereid waren op het werken met kansarmen, noch op het werken in teamverband.”

Het concept voor de bij- en nascholing bestond uit een aantal elementen: werkzaamheden rond een thema, projectwerkzaamheden, werkzaamheden in de groep, begeleiding bij de praktijk.

het geleerde en het teamwork direct in de praktijk van hun dagelijkse werk zouden vertalen.

Deze punten liepen in de pas met de doelstellingen van het modelproject, te weten stimulering van de samenwerking tussen de verschillende groepen mensen die bij opleidingen betrokken zijn, verbreding van hun pedagogische vaardigheden en hun vermogen tot beroepsmatig handelen, en verbetering van de kwaliteit van de opleidingsmaatregelen, in het bijzonder voor mensen die niet gewend zijn om te leren.

Het project werd ten uitvoer gebracht door de Stiftung Berufliche Bildung, een openbare scholingsinstelling zonder winstoogmerk van de stad Hamburg. Er namen in het totaal 48 mensen aan de twee rondes van het project deel en daaronder waren ook vijf, resp. zes mensen uit andere opleidingsinstellingen. De opleidingsinstellingen stuurden teams naar de cursus, waarin meestal vertegenwoordigers uit alle drie de groepen zaten. Een comité wetenschappers verleende assistentie en deed een aantal suggesties.

Het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zorgde voor de wetenschappelijke begeleiding. De begeleiders stelden de deelnemers aan het begin en aan het eind van de cursus een aantal vragen en voerden tevens vraaggesprekken met hun chefs. Ze waren als waarnemers tevens aanwezig bij de seminars zelf en maakten vaak ook attent op belangrijke uitkomsten van onderzoeken.

De deelnemers: bijzondere kenmerken en onderlinge verstandhouding

In het modelproject moest rekening worden gehouden met de kenmerken van de drie verschillende groepen deelnemers. Bij de vraaggesprekken aan het begin van de cursus en bij de cursus zelf kwam naar voren dat er qua Ausgangssituation, werkwijze en instelling duidelijke verschillen tussen de groepen waren. Het enige wat de groepen gemeenschappelijk hadden was, dat ze niet voorbereid waren op het werken met kansarmen, noch op het werken in teamverband.

De leerkrachten waren meestal opgeleid voor werkzaamheden in het algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs, d.w.z. voor werkzaamheden met kinderen en jongeren. Ze hadden ook niet allemaal een volledige pedagogische opleiding gevolgd. De praktijkopleiders, resp. meesters hadden opleidingen gevolgd die gericht waren op het opleiden van “normale” jongeren en degenen die opleidingen aan volwassenen gaven, beschikten meestal niet over de nodige pedagogische kennis voor volwasseneneducatie. De sociaal-pedagogen hadden veelal opleidingen gevolgd voor individuele hulpverlening aan mensen met sociale problemen. Voor werkzaamheden op opleidingsgebied moesten ze zich nog een aantal extra vaardigheden eigen maken.

De deelnemers uit de drie verschillende groepen trokken, met name aan de hand van hun voornaamste verantwoordelijkheden, een scheidslijn tussen hun werkzaamheden. Zo maakten ze onderscheid tussen het geven van onderwijs, het aanleren van praktische vaardigheden en de sociaal-pedagogische begeleiding. De uiteenlopende eisen waarmee ze in het eigen werk geconfronteerd werden, de uiteenlopende doelstellingen van hun werkzaamheden en het gebrek aan onderlinge communicatie drukte een stempel op het beeld dat ze van elkaars beroep hadden. Ten dele leidde dit tot bekrompen ideeën, stereotypen en vooroordelen. Leerkrachten werden afgestempeld als “kletsmeiers” en het sociaal-pedagogische aspect werd niet altijd voor vol aangezien. De verschillen in salariering - de leerkrachten verdienden het minst - en de verschillen in het aantal uren dat men aanwezig moest zijn, leidden tot ontevredenheid. Hierover werd zowel binnen de groepen als tussen de groepen onderling gediscussieerd. Een aantal punten konden daarbij opgehelderd worden, men ging realistischere inschattingen maken en kwam langzaam nader tot elkaar.

Het concept: elementen en realisatie

Het concept voor de bij- en nascholing werd ontwikkeld aan de hand van een aantal elementen, waaraan in de twee rondes enigszins afwijkende invullingen werden gegeven.



❑ **werkzaamheden rond een thema**

Deze werkzaamheden stonden in het teken van bepaalde thema's, zoals "sleutelkwalificaties, advisering bij het leren of het leiding geven aan groepen". Deze thema's kwamen aan de orde in de gezamenlijke groep deelnemers (plenum) en in kleinere werkgroepjes met deelnemers uit alle verschillende groepen.

❑ **projectwerkzaamheden**

Bij de projectwerkzaamheden moest men te zamen met de collega's uit de eigen instelling -d.w.z. in teamverband - zelf een scholings- en adviseringsproject uitkiezen, plannen, ten uitvoer brengen en evalueren.

❑ **werkzaamheden in de groep**

In het kader van deze werkzaamheden werd bij de eerste ronde in de drie groepen, vanuit het perspectief van het eigen beroep, aandacht besteed aan algemene thema's. Bij de tweede ronde kwam de identiteit die men aan het eigen beroep ontleent aan bod en werd stilgestaan bij de verstandhouding met de andere groepen mensen die bij de opleidingen betrokken zijn.

❑ **begeleiding bij de praktijk**

De deelnemers kregen op supervision gebaseerde steun. In dit kader werden praktijkgevallen besproken, waarbij aandacht werd besteed aan actuele problemen en aan mogelijkheden om op andere wijze te werk te gaan.

Uit de evaluatie van de eerste ronde kwam een aantal belangrijke gegevens naar voren, met name waar het ging om de betekenis van de afzonderlijke elementen en de volgorde waarin ze gegeven werden. Het bleek dat er voor alle elementen - en ook voor de projectwerkzaamheden en

besprekingen van praktijkgevallen die oorspronkelijk als extra naast de cursus waren gepland - vaste tijden en vaste plaatsen moesten komen. Daarnaast kwam naar voren dat er meer plaats moest worden ingeruimd voor de projectwerkzaamheden, die een intensieve samenwerking in teamverband en een rechtstreekse vertaling naar de praktijk vereisten. Bij de tweede ronde werd hier rekening mee gehouden en werd de cursus opgebouwd uit drie hoofdlijnen (zie afbeelding 1).

Bevordering van de samenwerking: nuttige structuren en processen

Een van de centrale oogmerken van het modelproject was het stimuleren van de samenwerking tussen de deelnemers uit de drie verschillende groepen. In de praktijk van alledag is vaak geen tijd om samen eens van gedachten te wisselen over de manier waarop men op pedagogisch vlak te werk gaat. In het kader van de cursus was die tijd er wel.

In de eerste ronde waren een aantal structuren en didactische uitgangspunten speciaal gekozen om het onderlinge begrip, de onderlinge communicatie en de onderlinge samenwerking tussen de groepen te versterken. De deelnemers kregen genoeg tijd en gelegenheid om via oefeningen en spelen onderling vertrouwen op te bouwen. In de projectwerkzaamheden konden de deelnemers uit de verschillende groepen hun eigen specifieke vaardigheden inbrengen en door de vrije keuzemogelijkheden was er ook genoeg ruimte voor het bespreken van conflicten.

"In de praktijk van alledag is vaak geen tijd om samen eens van gedachten te wisselen over de manier waarop men op pedagogisch vlak te werk gaat."

"(...) een aantal structuren en didactische uitgangspunten (waren) speciaal gekozen om het onderlinge begrip, de onderlinge communicatie en de onderlinge samenwerking tussen de groepen te versterken."

Afb.1:

Hoofdlijnen van bij- en nascholing (tweede ronde)

werkzaamheden rond een thema

met alle collega's uit alle groepen (plenum) en in kleinere werkgroepjes met collega's uit de verschillende groepen.

projectwerkzaamheden

in teamverband met collega's uit de andere groepen van de eigen instelling

werkzaamheden in de groep

met collega's uit de eigen groep



“Men kreeg meer begrip voor elkaar en was in staat om de eigen pedagogische uitgangspunten toe te lichten, van elkaar te leren en voor zichzelf profijt te trekken uit de vaardigheden van de anderen.”

“De positieve ervaringen die opgedaan waren op het punt van de samenwerking zijn echter slechts in beperkte mate te vertalen naar de praktijk van alledag. Er is meestal niet voldoende tijd en de medewerkers die binnen een instelling in verschillende teams werkzaam zijn, werken niet altijd in dezelfde afdelingen of secties en komen niet permanent bij elkaar.”

In de tweede ronde konden de deelnemers zich daarnaast ook bekwamen in gesprekstechnieken en discussietechnieken in grotere teams. Hierbij konden ze verschillende rollen op zich nemen. In een aantal andere onderdelen werd aandacht besteed aan “storingsfactoren bij het werken in teamverband” en “rollen en taken in een team”. In het kader van de werkzaamheden in de groep werd ook ingegaan op de opvattingen die de mensen over hun eigen beroep hadden en op de verstandhouding met mensen uit de andere groepen.

De planning, realisatie en evaluatie van een scholings- en adviseringsproject met het team collega's uit de eigen instelling vormde het zwaartepunt en de “toetssteen” op het gebied van de samenwerking. De cursusleiding stond de deelnemers daarbij met adviezen terzijde. Bij de projectwerkzaamheden deden de deelnemers - ook al bleven storings- en conflicten niet uit - voor het merendeel positieve ervaringen op. Men kreeg meer begrip voor elkaar en was in staat om de eigen pedagogische uitgangspunten toe te lichten, van elkaar te leren en voor zichzelf profijt te trekken uit de vaardigheden van de anderen. De meeste problemen ontstonden doordat men uiteenlopende manieren van werken had, niet goed met elkaar communiceerde en de omstandigheden in de verschillende in-

stellingen de uitvoering van de projecten bemoeilijkten.

De factoren die het samenwerken ten goede kwamen en de factoren die het samenwerken juist in de weg stonden, werden aan de hand van vraaggesprekken op een rijtje gezet. Daarbij bleek dat drie factoren van invloed waren op de samenwerking (zie afbeelding 2).

Bijna alle deelnemers aan de tweede ronde pleitten ervoor om ook in de toekomst door te gaan met de projectwerkzaamheden. De positieve ervaringen die opgedaan waren op het punt van de samenwerking zijn echter slechts in beperkte mate te vertalen naar de praktijk van alledag. Er is meestal niet voldoende tijd en de medewerkers die binnen een instelling in verschillende teams werkzaam zijn, werken niet altijd in dezelfde afdelingen of secties en komen niet permanent bij elkaar. Bij een groot aantal cursusdeelnemers is de bereidheid om - ook met de collega's uit de andere groepen - samen te werken toegenomen.

Méer pedagogische vaardigheden

Mede met het oog op de veranderende rol van degenen die leren is het noodza-

Afb. 2:

Samenwerken: vraagstellingen en invloeden

Wat komt de samenwerking ten goede ?

Wat staat de samenwerking in de weg ?

Tussenmenselijke relaties

Positieve of negatieve gevoelens, zoals sympathie of gebrek aan vertrouwen

Opleiding, beroepservaring, beeld van het eigen beroep, taakstelling

Punten waardoor mensen zich met elkaar verbonden voelen of juist niet, zoals bijv. gemeenschappelijke doelstellingen of uiteenlopende pedagogische uitgangspunten

Organisatie, randvoorwaarden

Omstandigheden die bevorderlijk of hinderlijk zijn, zoals advisering of structurele problemen



kelijk dat de mensen die betrokken zijn bij de beroepsopleidingen zich méér pedagogische vaardigheden eigen maken. Naast kennisoverdracht wordt het begeleiden en adviseren van degenen die leren namelijk steeds belangrijker. En bij degenen die niet gewend zijn om te leren zal men tevens moeten motiveren, de helpende moeten reiken en de nodige begeleiding moeten geven.

Deze inhoudelijke zwaartepunten kwamen allereerst tot uiting in de thema's die tijdens de cursus aan de orde kwamen. Zo werd er aandacht besteed aan "begin- en eindsituaties, het oplossen van conflicten en problemen, sleutelkwalificaties, advisering en problemen bij het leren, het leiding geven aan groepen en het analyseren van processen in de groep". Aan het slot van beide ronden vonden de deelnemers dat 1. de aspecten van groepen, de dynamiek in groepen en de verschillende rollen in groepen en 2. de samenwerking met collega's, het werken in teams, en het omgaan met conflicten de belangrijkste thema's waren geweest.

De cursus was opgezet aan de hand van een "pedagogisch dubbeldekkermodel". De deelnemers werden geconfronteerd met een groot aantal methoden, werkvormen en sociale formules die de meesten van hen ook in de praktijk van alledag kunnen toepassen. Zo werd er gebruik gemaakt van metaplan-technieken, rollenspelen, discussies over praktijkgevallen, feedback, schilderen en collages, gesprekssoefeningen, oefeningen om te leren samenwerken, bewegings- en ontspanningsoefeningen. Tijdens de seminars kwamen allerlei verschillende werkvormen aan bod en werd vaak overgeschakeld van de ene werkvorm op de andere. Zo werd er gewerkt met alle deelnemers gezamenlijk (in het plenum), met mensen uit de drie groepen afzonderlijk, met een team mensen uit de eigen instelling, met werkgroepjes van uiteenlopende samenstelling, en met zijn tweetjes of alleen.

Het grote aantal gehanteerde methoden werd door de deelnemers bijzonder gewaardeerd. Men was tijdens beide ronden vooral enthousiast over de besprekingen van praktijkgevallen. Over de verschillende werkvormen liepen de meningen aan het slot zeer uiteen. In de eerste

ronde bleken de deelnemers uit alle drie de groepen het beste uit de voeten te hebben gekund met de werkzaamheden in de groep. Na de tweede ronde bleken alleen de sociaal-pedagogen daarover echt tevreden te zijn. De leerkrachten hadden het werk rond bepaalde thema's het belangrijkste gevonden en de praktijkopleiders vonden dat de projectwerkzaamheden het belangrijkste waren geweest.

Bij de evaluatie/beoordeling van de gehanteerde methoden en werkwijzen werd vooral gekeken naar de vraag hoe de deelnemers daar tijdens het project tegenaan hadden gekeken en of de methoden en werkwijzen ook overgenomen werden in de werkzaamheden van alledag. De deelnemers blijken vooral de metaplanmethode, feedback en de gespreksronde aan het begin en het einde van elke dag overgenomen te hebben. Tegen het eind van de cursus had een aantal van hen al met verschillende methoden gewerkt. Ook een aantal werkvormen en sociale formules waarmee gewerkt was, had men overgenomen. Daarbij had men meestal het werken in groepen en het werken met partners in praktijk gebracht. Dit is een verheugend feit, daar in de beroepsopleidingen voornamelijk gewerkt wordt met methoden waarin alles draait om de praktijkopleider, resp. leerkracht.

De cursus heeft ook een positief effect gehad op de kwaliteit van de opleidingswerkzaamheden. Men heeft een groot aantal suggesties in de praktijk van alledag overgenomen en werkt steeds meer in de richting van een betere onderlinge afstemming tussen de praktische kant van de opleiding, de theoretische component en de sociaal-pedagogische begeleiding.

Perspectieven

Voor instellingen en mensen die de ervaringen uit dit modelproject willen benutten voor hun eigen bij- en nascholingsactiviteiten of personeelsontwikkeling is materiaal beschikbaar. Dit materiaal staat los van de organisatievorm waarvoor gekozen wordt. Het kan op verschillende manieren gebruikt worden en houdt rekening met het feit dat de financiële en personele omstandigheden voor scholing

“De cursus heeft ook een positief effect gehad op de kwaliteit van de opleidingswerkzaamheden. Men heeft een groot aantal suggesties in de praktijk van alledag overgenomen en werkt steeds meer in de richting van een betere onderlinge afstemming tussen de praktische kant van de opleiding, de theoretische component en de sociaal-pedagogische begeleiding.”



in veel gevallen verslechterd zijn. Over het modelproject zal nog een eindrapport verschijnen en er zullen ook nog conceptmodellen en schriftelijk materiaal worden uitgewerkt. Zo zal er een bundel probleemgevallen worden samengesteld, die

als uitgangspunt bij de bij- en nascholing gebruikt kan worden. De bij- en nascholingscursus zal ook nog met de nieuwe media bewerkt worden, zodat het niet moeilijk voor andere instellingen zal zijn om ermee aan de slag te gaan.

Informatie en materiaal is te verkrijgen bij:

Stiftung Berufliche Bildung
Frau Christine Briegleb
Postfach 26 18 47
D-20508 Hamburg
Tel.: (040) 211 12-187
Fax: (040) 211 12-123

of Bundesinstitut für Berufsbildung
Herr Dietrich Harke
Fgehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tel.: (030) 8683-2375
Fax: (030) 8643-2604

Literatuur

Braun, P., Freibichler, H. u. Harke, D.: Fall-orientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin en Bonn 1989

Bunk, G.: Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. In: het Europees Tijdschrift Beroepsopleiding nr. 1/1994, blz. 8-15

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, deel 168, Berlin en Bonn 1994, blz. 87-102

Harke, D. u. Volk-von Bialy, H. (ed.): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 delen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin en Bonn, 1991

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (ed.) Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5de herziene druk, Bonn 1992

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Gemeinsam lernen -

gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, augustus 1993

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, april 1994

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburg, 1995

Tietgens, H. e. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

Will, H., Winteler, A. u. Krapp, A. (ed.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987

Wottawa, H. u. Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern etc. 1990



Pedagogische vernieuwingen in de Deense beroepsopleidingen

Dit artikel beoogt inzicht te geven in het raamwerk voor pedagogische vernieuwingen in de Deense beroepsopleidingen en in de methoden die daarbij gehanteerd worden. De nadruk ligt op het vermogen om pedagogische vernieuwingen door te voeren, en in het bijzonder op de voorzieningen die de vernieuwende krachten meer speelruimte moeten bieden. Dit houdt in dat we in dit bestek geen concrete voorbeelden van innovatieve projecten zullen geven.

De opbouw van dit artikel is als volgt: we geven eerst een uitgebreide inleiding over de specifieke noordse tradities op het gebied van pedagogisch onderzoek- en ontwikkelingswerk. Daarna wordt ingegaan op enkele basisstructuren en het functioneren van de Deense beroepsopleidingen. We eindigen met een kritische beschouwing over de vraag hoe en in welke mate het Deense innovatiemodel van invloed is op de vernieuwing en de ontwikkeling van de opleidingen. Gaandeweg zullen we ook een aantal bredere evaluaties van het functioneren van de Deense beroepsopleidingen maken.

Onderwijskunde op het gebied van de beroepsopleidingen in de noordse landen

In de noordse context houdt de onderwijskunde die op de beroepsopleidingen gericht is zich bezig met de bredere problematiek op het gebied van de beroepsopleidingen, de pedagogische vraagstellingen daarin én de opleidingen van degenen die die opleidingen geven. Er is derhalve sprake van een zeer breed begrip.

Bij de ontwikkeling van de beroepsopleidingen in de noordse landen spelen de zogenaamde "FoU"-werkzaamheden

van oudsher een zeer belangrijke rol. Maar wat wordt er onder "FoU" verstaan? "FoU" kan twee betekenissen hebben, namelijk 1) "onderzoeken, experimenteren en ontwikkelen", en 2) "experimenteren en ontwikkelen". Dit onderscheid tussen onderzoek en FoU - en tussen scientific research, applied research en FoU - is, vooral bij vergelijkingen tussen de Europese en noordse landen van groot belang en houdt zonder enige twijfel verband met het feit dat pedagogische onderzoekswerkzaamheden in andere Westeuropese landen een op zichzelf staand en essentieel onderzoeksterrein vormen, waarvoor eigen universitaire instellingen, leerstoelen, studierichtingen en doctoraalopleidingen bestaan.

Dit laatste is in de noordse landen niet het geval. In deze landen hebben de half-universitaire opleidingsinstellingen voor leraren beroepsopleidingen in het algemeen een eigen werkterrein en spelen de grenzen tussen onderzoekswerkzaamheden enerzijds en experimenten en ontwikkelingswerk niet zo'n grote rol. Dit betekent niet dat er op dit punt geen problemen zouden zijn; over het geheel genomen bestaat er in alle noordse landen een duidelijke behoefte aan onderzoek op het vlak van de beroepsopleidingen. En bij grotere kennisgerichte ontwikkelings- en evaluatieprojecten doen zich ook conflicten en afbakeningsproblemen voor tussen "onderzoeksrichtingen", onderzoekers aan universiteiten en "ontwikkelingsrichtingen" en opleidingsinstellingen voor leraren beroepsopleidingen.

Het dient echter nogmaals te worden benadrukt dat het een kenmerk is van de Deense tradities op pedagogisch gebied dat pedagogische vernieuwingen in sterke mate bepaald worden door FoU-werk van instellingen op lokaal niveau. In andere Europese landen weegt het gewicht van de "scientific approaches" daarentegen duidelijk zwaarder.^{1 2}



Søren P. Nielsen

projectleider en onderzoeker bij Danmarks Erhvervs-pædagogiske Læreruddannelse

(DEL), Kopenhagen.

Dit artikel beoogt inzicht te geven in het raamwerk voor pedagogische vernieuwingen in de Deense beroepsopleidingen en in de methoden die daarbij gehanteerd worden. De nadruk ligt op het vermogen om pedagogische vernieuwingen door te voeren, en in het bijzonder op de voorzieningen die de vernieuwende krachten meer speelruimte moeten bieden. In het artikel wordt eerst een uitgebreide inleiding gegeven over de specifieke noordse tradities op het gebied van pedagogisch onderzoek- en ontwikkelingswerk. Daarna wordt aandacht besteed aan enkele basisstructuren en het functioneren van de Deense beroepsopleidingen en wordt het Deense systeem naast het Duitse systeem van duale beroepsopleidingen en het Zweedse systeem van schools beroepsopleidingen gelegd. Tot slot wordt een kritische analyse gemaakt van de vraag in hoeverre het Deense beleid voor onderwijsvernieuwing de ontwikkeling van de beroepsopleidingen ten goede komt. Het artikel wordt afgerond met een aantal kritische opmerkingen uit het OECD-rapport van 1994 over het onderwijs in Denemarken.



“In de noordse context houdt de onderwijskunde die op de beroepsopleidingen gericht is zich bezig met de bredere problematiek op het gebied van de beroepsopleidingen, de pedagogische vraagstellingen daarin én de opleidingen van degenen die die opleidingen geven. Er is derhalve sprake van een zeer breed begrip.”

“Bij de ontwikkeling van de beroepsopleidingen in de noordse landen spelen de zogenaamde ‘FoU’-werkzaamheden van oudsher een zeer belangrijke rol.”

“Het Deense beroepsopleidingsstelsel kan worden gekenschetst als een cultureel bruggehoofd tussen de duale leerlingstelsels in Europa en de schoolse modellen in de noordse landen.”

“Het samenspel tussen scholen en bedrijven, het leren binnen het arbeidsproces en de rol van de sociale partners bij de beroepsopleidingen zijn in Denemarken fundamentele gebieden voor vernieuwingsactiviteiten.”

1) Voor een overzicht van het noordse FoU-veld, incl. de belangrijkste instellingen, zie Nielsen, Soren P. *Kortlaegning af nordiske yrkespaedagogiske FoU-miljøer*, TemaNord 1994:659. Noordse Raad van ministers. In dit overzicht staat het “ontwikkelingswerk” op de voorgrond.

2) Voor een gelijksoortig overzicht van instellingen die wetenschappelijk onderzoek doen, zie Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP 1995.

Het Deense beroepsopleidingsstelsel kan worden gekenschetst als een cultureel bruggehoofd tussen de duale leerlingstelsels in Europa en de schoolse modellen in de noordse landen. Het stelsel borduurt voort op het oude gildesysteem van meester en gezel en kent enerzijds méér theoretisch onderwijs (meer schoolbezoek) dan de Duitse beroepsopleidingen en anderzijds weer méér praktijkopleidingen binnen de bedrijven dan bijvoorbeeld het Zweedse stelsel. In Zweden zijn er na de jongste hervorming van het middelbaar onderwijs praktijkopleidingen bijgekomen, maar de leerplannen van de scholen en de opzet van de op school gegeven opleidingen zijn bepalend voor deze “arbetsplatsförlagda utbildning”. Bedrijven nemen in dit kader bepaalde opleidingstaken op zich en stellen gediplomeerde instructeurs op de werkplek beschikbaar.

Het naar de werkplek verlegde gedeelte van de beroepsopleidingen is in Zweden aanzienlijk kleiner dan in andere landen, met inbegrip van de noordse - 15% van de opleidingstijd vindt op de werkplek plaats ten opzichte van 60-75% in Denemarken. In het leerlingstelsel, dat in vele landen bestaat, vindt een groot deel van de opleiding slechts plaats op één enkele werkplek. In dergelijke duale stelsels ontvangen de scholieren/leerlingen hun gehele beroepsopleiding op een en dezelfde werkplek. Ze maken deel uit van een productieproces en de logica die daaraan ten grondslag ligt en ontwikkelen in aansluiting op de actuele behoefte aan competenties en het sociale klimaat van het bedrijf grondige kennis en vaardigheden. Ze verwerven echter nauwelijks enig inzicht in de toekomstige ontwikkeling van de bedrijfstak.

In het op school gegeven gedeelte van de Deense alternerende opleidingen tracht men dit te ondervangen. Hoewel er aanzienlijke structurele verschillen bestaan tussen de noordse stelsels voor beroepsopleidingen, zijn er inhoudelijk ook vele punten van overeenkomst. Lennart Nilsson, docent vakdidactiek aan de Hogeschool in Akershus, Oslo, stelt dat er een oorspronkelijk noords model voor het beroepsonderwijs bestaat, dat voor alle vijf de noordse landen geldt. Dit model bestaat uit drie onderdelen: a) een praktisch gedeelte: arbeidstechniek, b)

een beroepstheoretisch gedeelte: vaktheorie, en c) een algemeen vormend gedeelte: algemene vakken. De drie gedeeltes vormen gelijkwaardige componenten van het totale beroepsprofiel, dat in de eindtermen van de opleiding tot uitdrukking komt. De moeilijkheid zit echter in de ontwikkeling van een pedagogisch raamwerk waarmee de gedeeltes tot één goed op elkaar afgestemd geheel kunnen worden gesmeed. In Denemarken onderneemt men, volgens Lennart Nilsson, al enige tijd concrete pogingen om vakgerichte beroepsopleidingen van de grond te krijgen, waarin het praktische, het vaktheoretische en het algemeen vormende gedeelte vanuit het oogpunt van de scholier/leerling inhoudelijk bijna naadloos op elkaar aansluiten.

Denemarken kent sinds 1991 een sterk gedecentraliseerd beroepsopleidingsstelsel. In het kader van dit stelsel worden basisberoepsopleidingen gegeven met afwisselende periodes op school en in het bedrijf. Bij de ontwikkeling van deze opleidingen spelen de sociale partners via de zogeheten “faglige selvstyre” een overheersende rol.

In het FoU-werk houdt men zich dan ook met een breder gebied bezig dan alleen met projecten die met het onderwijs op de scholen te maken hebben. Het samenspel tussen scholen en bedrijven, het leren binnen het arbeidsproces en de rol van de sociale partners bij de beroepsopleidingen zijn in Denemarken fundamentele gebieden voor vernieuwingsactiviteiten.

In Denemarken bestaat slechts één opleidingsinstituut voor leraren in het beroepsonderwijs, het Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse (DEL). De DEL is niet opgezet als hoger opleidingsinstituut met een eigen onderzoekopdracht, maar heeft in plaats daarvan een eigen onderzoeksafdeling gevormd, die contractonderzoek verricht. De vele pedagogische FoU-activiteiten van de DEL die op de beroepsopleidingen gericht zijn, worden echter ook vaak door de overheid middels jaarlijkse subsidies gefinancierd.

In Denemarken is men de opvatting toegedaan dat onderzoek op het gebied van het beroepsonderwijs en de scholing in



het kader van de arbeidsoorziening niet door één instituut te behappen is. De DEL heeft daarom een netwerk met andere hogere opleidingsinstituten gevormd, die hun zwaartepunt op verschillende terreinen hebben. Binnen dit netwerk trachten men grotere problemen gezamenlijk op te lossen.³

Het Deense beroepsopleidingsstelsel

Denemarken kent twee hoofdtypen beroepsopleidingen. Ze zijn gebaseerd op de wetgeving van onder meer het Ministerie van onderwijs en het Ministerie van werkgelegenheid. Het Ministerie van onderwijs is verantwoordelijk voor het reguliere beroepsopleiding voor jongeren (en vanaf 1992 ook voor volwassenen). Dit stelsel van jongerenopleidingen is ingericht als een duaal leerlingstelsel. De beroepsopleidingen worden gegeven aan 58 technische scholen en 50 handelscholen, die tevens een aantal driejarige middelbare opleidingen verzorgen die volledig theoretisch van karakter zijn. De post-initiële opleidingen worden voornamelijk gegeven in het kader van de wet op het Open onderwijs van 1993.

Het is voorts opvallend dat Denemarken van de overige noordse landen afwijkt als het om de situering van de beroepsopleidingen in de totale configuratie van de jongerenopleidingen gaat. Terwijl de overige noordse landen al op zeer grote schaal een 12-jarige school voor iedereen hebben ingevoerd - in Noorwegen de "idergående skole", in Zweden de "gymnasieskola" en in Finland de "combinatiestudie" en een steeds verder gaande individualisering en flexibilisering binnen bestaande, vertrouwde opleidingsstructuren hebben doorgevoerd - valt het op dat de differentiatie van de opleidingen in Denemarken steeds meer stelselveranderingen met zich meebrengt. Door een reeks nieuwe wettelijke initiatieven tot flexibilisering die in de jaren negentig ontwikkeld zijn ("Bruggenbouw", "Onderwijs voor allen") kunnen de leerlingen nu kiezen uit een reeks verschillende onderwijsvormen en -tradities, een veelheid aan mogelijkheden met elkaar combineren, en aanzienlijk variëren in de tijdsduur die ze aan een opleidingstraject besteden.

Samenvattend kan men zeggen dat in het Deense stelsel van jongerenopleidingen twee hoofdtradities worden voortgezet, namelijk de "latinskole" die nu de vorm heeft van een moderne driejarige opleiding aan het "gymnasium" en de "mesterlaere" die in de vorm van alternerende beroepsopleidingen gegeven wordt (het duale systeem). Daarnaast bestaat er een heel breed geschakeerd scala aan "Frie Skoler", die eveneens beroepsgericht onderwijs aanbieden. Denemarken kent van oudsher een markante pluriformiteit in het onderwijsstelsel, die teruggaat op de aloude grundtvigiaanse traditie van de vrije scholen. De afnemers van het onderwijs kunnen een vrije keus maken en de allocatie van overheidsmiddelen wordt gereguleerd door de markt, d.w.z. door de "stem" die de leerlingen "met hun voeten" uitbrengen.

In de loop van de geschiedenis zijn de opleidingen voor laaggeschoolden én de verdere scholing voor geschoolde en technici onder het Ministerie van werkgelegenheid komen te vallen (het AMU-stelsel). Het doel van de AMU-opleidingen is het op peil houden, ontwikkelen en verbeteren van de kwalificaties van het arbeidspotentieel. De opleidingen beantwoorden aan actuele behoeften van bedrijven, individuen en samenleving. Een groot aantal korte, gespecialiseerde en uit modules opgebouwde opleidingen wordt aangeboden door de 24 AMU-centra, wier activiteiten onder toezicht staan van het Arbeidsmarkestyrelsen (vgl. Bestuur Arbeidsvoorziening in NL).

Het is kenmerkend voor Denemarken dat bij de sturing en de ontwikkeling van beide stelsels een buitengewoon grote rol gespeeld wordt door de sociale partners. Hieronder zullen we dat toelichten aan de hand van het beroepsopleidingsstelsel.⁴

Vernieuwende krachten op het gebied van de beroepsopleidingen

Met de hervorming van de beroepsopleidingen in 1991 hebben de krachten voor vernieuwingen op structureel, inhoudelijk en pedagogisch vlak een belangrijke impuls gekregen. Dit was met name

"Denemarken kent van oudsher een markante pluriformiteit in het onderwijsstelsel, die teruggaat op de aloude grundtvigiaanse traditie van de vrije scholen. De afnemers van het onderwijs kunnen een vrije keus maken en de allocatie van overheidsmiddelen wordt gereguleerd door de markt, d.w.z. door de 'stem' die de leerlingen 'met hun voeten' uitbrengen."

"Met de hervorming van de beroepsopleidingen in 1991 hebben de krachten voor vernieuwingen op structureel, inhoudelijk en pedagogisch vlak een belangrijke impuls gekregen."

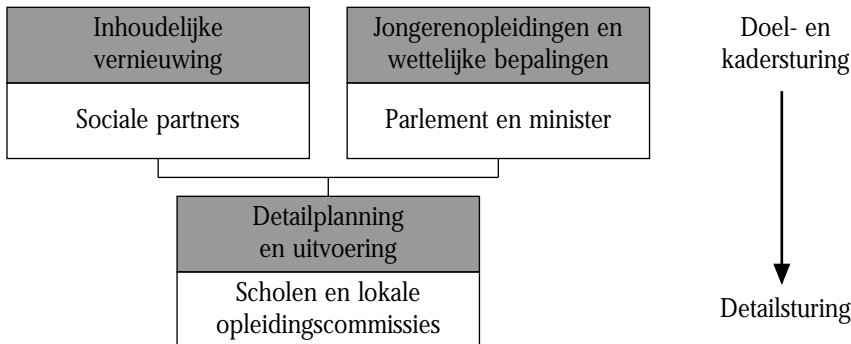
"(...) heeft men in 1991 zowel op het niveau van de opleidingen zelf als op economisch-administratief gebied "doel- en kadersturing" ingevoerd (...)."

3) Maar dit wordt niet alleen in Denemarken zo gedaan, zie Mallet, L: *Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation*, CEDEFOP. 1994

4) Voor een gedetailleerd overzicht van het hele stelsel aan beroepsopleidingen en de scholing in het kader van de arbeidsmarkt, zie Nielsen, Søren P. *Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark*, CEDEFOP monografie, 1995 en Nielsen, Søren P. *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*, FORCE Art. 11.2 rapport, ACIU, 1995.



Figuur 1
Sturing van de beroepsopleidingen



“De bedoeling is dat de creativiteit en dynamiek op lokaal niveau gestimuleerd wordt, zodat de opleidingen sneller vernieuwd worden, er betere mogelijkheden voor het toesnijden van de opleidingen op de leerlingen komen en er een hoge produktiviteit wordt bereikt.”

“Het is en blijft dus een taak voor de scholen om voor het lokale ontwikkelingswerk te zorgen - de scholen moeten met andere woorden zelf garant staan voor de vernieuwing op pedagogisch vlak.”

“De paritair samengestelde vakcommissies vormen de verbindende schakel, wanneer er nieuwe kwalificatie-eisen ontstaan waarop de beroepsopleidingen dienen in te spelen.”

toe te schrijven aan een drietal elementen in de hervorming, namelijk de decentralisering en invoering van een sterkere marktwerking, een versterking van de betrokkenheid van de sociale partners op bestuurlijk vlak en een uitbreiding van de rol van FoU-werkzaamheden bij het samenspel tussen decentrale eenheden (scholen voor beroepsonderwijs) en het centrale niveau.

In aansluiting op de grote hervormingen in de opzet van de beroepsopleidingen heeft men in 1991 zowel op het niveau van de opleidingen zelf als op economisch-administratief gebied **“doel- en kadersturing”** ingevoerd, hetgeen tot opmerkelijke verschuivingen in de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen de verschillende partijen binnen het stelsel heeft geleid. Door middel van “doel- en kadersturing” wil men bereiken dat de opleidingen op lokaal niveau flexibel op de vakmatige en lokale behoeften toegesneden kunnen worden en de beschikbare middelen op de afzonderlijke scholen optimaal gebruikt worden.

In de centrale regelgeving worden alleen de doelstellingen en het inhoudelijke kader van de hoofdvakken vastgelegd. De bedoeling is dat de creativiteit en dynamiek op lokaal niveau gestimuleerd wordt, zodat de opleidingen sneller vernieuwd worden, er betere mogelijkheden voor het toesnijden van de opleidingen op de leerlingen komen en er een hoge produktiviteit wordt bereikt. Vernieuwin-

gen en pedagogische innovaties maken deel uit van de doelstellingen van het opleidingsstelsel. Het is dan ook van essentieel belang dat de speelruimte op lokaal niveau niet wordt ingeperkt door eisen van het centrale niveau aan de scholen.

Een ander wezenlijk structureel element dat de vernieuwing van de beroepsopleidingen ten goede moet komen is dat de sociale partners op alle niveaus binnen het stelsel een grotere rol hebben gekregen. Op centraal niveau zijn het de sociale partners die de verantwoordelijkheid dragen voor de inhoudelijke vernieuwing van de opleidingen en voor de praktijkgedeelten. Ze hebben tevens veel meer invloed gekregen op het gedeelte van de opleidingen dat op school plaatsvindt.

Het nieuwe systeem houdt in dat iedere afzonderlijke school dat wat op centraal niveau is vastgelegd doorlopend naar de dagelijkse praktijk moet vertalen. Het is en blijft dus een taak voor de scholen om voor het lokale ontwikkelingswerk te zorgen - de scholen moeten met andere woorden zelf garant staan voor de vernieuwing op pedagogisch vlak. De scholen zijn zelf verantwoordelijk voor de “vertaalslag” van de onderwijsleerplannen naar het schoolleerplan. In het licht van de concurrentiestrijd met instellingen die op dezelfde markt opereren, moeten ze zich tevens zien te profileren om klanten te trekken. De decentralisering van de verantwoordelijkheid voor pedagogische vernieuwingen naar het niveau van de scholen wordt eveneens geschraagd door veranderingen in het “faglige selvstyre” (een systeem waarbij de mensen uit het vak zelf zorg dragen voor de inhoudelijke invulling van de opleidingen).

Paritair samengestelde **vakcommissies** zijn op landelijk niveau verantwoordelijk voor de vernieuwing van de afzonderlijke opleidingen. Het is momenteel betrekkelijk eenvoudig om nieuwe beroepsopleidingen te starten dan wel veranderingen in bestaande door te voeren. De paritair samengestelde vakcommissies vormen de verbindende schakel, wanneer er nieuwe kwalificatie-eisen ontstaan waarop de beroepsopleidingen dienen in te spelen. Daarbij wordt uiterst pragmatisch te werk gegaan. Het is in Denemarken nog altijd niet



gebruikelijk om bij de organisatie van opleidingen te werken met industrieel-sociologische kwalificatie-analyses. De meeste vakcommissies (of commissies voor post-initiële opleidingen) geven echter aan dat zij in feite wel met kwalificatie-analyses werken. Wanneer een behoefte aan verandering eenmaal is vastgesteld, wordt er normaliter een werkgroep gevormd, die als taak heeft om het beroepsprofiel uit te werken dat door de opleiding dient te worden bestreken. In dergelijke werkgroepen hebben normaal gesproken ook leidinggevend en medewerkers van speerpuntbedrijven zitting. Vaak wordt ook de hulp ingeroepen van externe deskundigen. De bedrijven en leraren van scholen spelen eveneens een grote rol. In een volgende fase wordt dan een opleidingsschets uitgewerkt, waarin het beroepsprofiel aan de hand van ministeriële richtlijnen wordt omgezet in opleidingstermen. Het Ministerie stuurt vervolgens een op de doel- en kadersturing gebaseerd besluit naar de scholen dat de opleiding wettelijk erkend is.

De detailplanning en uitvoering vindt plaats op het niveau van de scholen en hierbij spelen lokale opleidingscommissies een grote rol. De lokale opleidingscommissies dienen de scholen bij de planning en vernieuwing van het onderwijs te ondersteunen en aan een versterking van de contacten tussen de school en de lokale arbeidsmarkt bij te dragen. Voor iedere school worden een of meer lokale opleidingscommissies gevormd, die gezamenlijk de opleidingen bestrijken die op de scholen gegeven worden. De vertegenwoordigers van de organisaties die zitting hebben in de desbetreffende vakcommissies dienen de meerderheid in de lokale opleidingscommissies te hebben.

Voor de AMU-opleidingen (d.w.z. opleidingen die in het kader van de arbeidsvoorziening gegeven worden) is het eveneens kenmerkend dat de inhoudelijke kant en het aanbod volledig bepaald worden door de sociale partners, iets wat in Europees verband zeer uitzonderlijk is. Hiertoe heeft men een uitgebreid stelsel van raden en commissies in het leven geroepen, die alle op basis van pariteit zijn samengesteld. Men kent een opleidingsraad, een groot aantal scholingscommissies voor de verschillende bedrijfstakken - en bij de afzonderlijke AMU-cen-

tra - besturen en lokale onderwijscommissies. Net als binnen het stelsel van beroepsopleidingen is op deze manier ook structureel een zeer nauw contact met het bedrijfsleven ingebouwd, zodat op de behoefte en de eisen daarvan kan worden ingespeeld.

Het vermogen van het Deense stelsel om effectief in te spelen op zich nieuw ontwikkelende functies in het bedrijfsleven en om de geconstateerde behoefte aan verandering - inhoudelijk en pedagogisch - naar de onderwijspraktijk te vertalen is door de doel- en kadersturing duidelijk verbeterd.

Een grote hoeveelheid pedagogisch onderzoeks- en ontwikkelingswerk

levert op dit punt systematisch een bijdrage. Dankzij dit werk is men in de afgelopen jaren afgestapt van een pedagogisch model waarin alles tot in detail geregeld is en de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden bovenaan staat en is men overgegaan naar een nieuw model dat op de ontwikkeling van nieuwe onderwijsvormen gericht is en leerlingen wil leren hoe ze problemen kunnen oplossen, hun werk kunnen voorbereiden en controleren, enz..

De systematische FoU-werkzaamheden worden centraal gestuurd middels twee instrumenten. **Paragraaf 67 van de Wet op de beroepsopleidingen (van 1991)** bepaalt dat er jaarlijks een bedrag wordt uitgetrokken voor "**analyses en prognoses en onderzoeks- en ontwikkelingswerkzaamheden op het gebied van de opleidingen die onder de wet vallen**". De scholen (en de vakcommissies) kunnen centraal middelen voor pedagogische ontwikkelingswerkzaamheden aanvragen en vele scholen maken daar in toenemende mate gebruik van. De Dienst beroepsopleiding van het Ministerie (ESA) stuurt de scholen jaarlijks een lijst van terreinen waarvoor subsidie kan worden aangevraagd, waarin de te volgen procedures en criteria vermeld staan. Aan de transferwaarde van de projecten wordt grote betekenis gehecht. De uitwerking van lokale onderwijsplannen moet daarentegen door de scholen zelf worden gefinancierd.

Er kunnen subsidies worden aangevraagd voor projecten

"De lokale opleidingscommissies dienen de scholen bij de planning en vernieuwing van het onderwijs te ondersteunen en aan een versterking van de contacten tussen de school en de lokale arbeidsmarkt bij te dragen."

"De systematische FoU-werkzaamheden worden centraal gestuurd middels twee instrumenten: (...) de bepalingen in de Wet op de beroepsopleidingen omtrent analyses en prognoses en onderzoeks- en ontwikkelingswerkzaamheden (...) (en) het Programma voor experimenten."



“Lokale ontwikkelingsprojecten spelen in de noordse landen - en niet in de laatste plaats in Denemarken - een doorslaggevende rol in het beleid dat op pedagogische vernieuwing gericht is.”

□ die aan de hand van analyses en prognoses, enz een duidelijk beeld opleveren van de veranderingen die in de structuur en inhoud van de opleidingen moeten worden aangebracht,

□ die de ontwikkeling van het onderwijs op school ten goede komen,

□ die de opzet en evaluatie van experimenten en de rapportering daarover - met inbegrip van de experimenten die onder de bepalingen van de wet met betrekking tot experimenten vallen - beogen.⁵

In 1995 was er voor het FoU-programma 50 miljoen Deense kroon beschikbaar. De nadruk ligt op de kwaliteit en gebruikswaarde van de gesubsidieerde projecten - de inhoud moet bruikbaar zijn, inspirerend werken en concreet gestalte kunnen krijgen in de beroepsopleidingen. De afdeling beroepsonderwijs van het Ministerie⁶ geeft instructiemateriaal en bibliografieën uit om het programma en de publikaties over de experimenten in goede banen te leiden. Het programma heeft een buitengewoon grote omvang; er worden jaarlijks zo'n 200 projecten ten uitvoer gebracht.

Het tweede instrument is het **Programma voor experimenten** dat gebaseerd is op **paragraaf 68 van de Wet op de beroepsopleidingen (uit 1991)**. Deze paragraaf biedt de mogelijkheid tot experimenten die buiten de EUD-wet vallen en beschrijft het kader voor experimenten met onderwijsactiviteiten. In 1995 was voor dit soort lokale experimentele werkzaamheden al 30 miljoen Deense kroon beschikbaar en de afdeling beroepsonderwijs van het Ministerie heeft een programma gepubliceerd met bijzondere werkterreinen waarvoor subsidie kan worden aangevraagd. In de experimenten moet het wel om onderwijs gaan dat daadwerkelijk gegeven wordt. Dit programma is voornamelijk gericht op:

□ de ontwikkeling van trajecten naar het stelsel van beroepsopleidingen;

□ de ontwikkeling van de beroepsopleidingen - structuur en organisatie van de afzonderlijke opleidingen.

Door de beide programma's kan men in een decentraal samenspel tussen school

en het centrale niveau middels experimenten en ontwikkelingsactiviteiten bewust en systematisch aan vernieuwingen werken.

Experimenten en ontwikkelingsactiviteiten als motor voor pedagogische vernieuwingen ?

Lokale ontwikkelingsprojecten spelen in de noordse landen - en niet in de laatste plaats in Denemarken - een doorslaggevende rol in het beleid dat op pedagogische vernieuwing gericht is. Het grondidee dat de verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke en pedagogische ontwikkeling in hoge mate dient te berusten bij de scholen en leraren, die zoveel mogelijk de vrije hand moet worden gelaten, en dat zulks dient te worden ondersteund met overheidsmiddelen en een niet al te strakke regelgeving is in Denemarken al heel oud. Hoewel de beroepsopleidingen in hun geïnstitutionaliseerde vorm ouder zijn dan de Grundtvigse traditie, staat het buiten kijf dat “het levende woord” en de traditie van de volkshogeschool tot op de dag van vandaag een stempel drukken op de beroepsopleidingen. Dit valt bijvoorbeeld te zien aan het feit dat een aantal technische scholen in de loop van de tijd hogescholen voor het ambacht hebben geheten.

Alles duidt erop dat de FoU-werkzaamheden in Denemarken nog een belangrijkere rol zullen gaan spelen bij de ontwikkeling van de beroepsopleidingen. Maar dit brengt zowel mogelijkheden als een aantal problemen met zich mee. Op dit punt moet een onderscheid worden gemaakt tussen de eigenlijke ontwikkelingsprojecten en de daaropvolgende fase waarin de transfer van de resultaten plaatsvindt. Hoe kan ervoor worden gezorgd dat de resultaten van de projecten een zodanige bekendheid krijgen dat anderen ervan kunnen leren.

De transfer van ervaringen uit ontwikkelingsprojecten is veel ingewikkelder dan men zo een-twee-drie zou denken. Het geschiedt niet automatisch en ook niet langs een rechte lijn, maar veeleer indirect.

5) Het Ministerie van onderwijs. Afdeling scholen voor beroepsonderwijs. *FoU-programmet* 1995. December 1994.

6) *Vejledning for projektgrupper*. Afdeling scholen voor beroepsonderwijs. 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. Afdeling scholen voor beroepsonderwijs 1994. *Bibliografie over publicerede FoU-projekter*. 2de bijgewerkte druk. Afdeling scholen voor beroepsonderwijs 1995.



Een interessant voorbeeld is het theoretische en experimentele werk van de Noor Ivar Bjørgen over het bijbrengen van verantwoordelijkheidsbesef, dat in Denemarken grote navolging heeft gevonden, maar in Noorwegen veel minder sporen heeft nagelaten^{7,8}. Op basis van de goede ervaringen die in Denemarken met dit werk zijn opgedaan, zal er nu onder auspiciën van de Noordse raad van ministers een gemeenschappelijk Noords FoU-project worden uitgevoerd. Noorse onderwijskundigen op het gebied van de beroepsopleidingen zullen daaraan ijverig meewerken!

Wanneer we willen begrijpen hoe de transfer zich voltrekt, dan moeten we idealiter een onderscheid maken tussen twee modellen, namelijk een verspreidingsmodel en een leermodel.

In het verspreidingsmodel wordt ervan uitgegaan dat er op centraal niveau een bepaalde boodschap is, die door gestuurde experimenten en kant en klare modellen moet worden uitgetest. Na de experimenten worden de resultaten van de tests in de praktijk toegepast. Een voorbeeld hiervan zijn de Duitse "Modellversuche" en de "Begleitforschung" die daarbij plaatsvindt. Het probleem van deze vorm van experimenten is dat er geen bijzonder goede mogelijkheden voor toepassingen op lokaal niveau zijn en dergelijke hervormingsprocessen relatief veel tijd in beslag nemen. Daarnaast stuit men vaak ook nog op tegenwerking van de deelnemers.

In het leermodel hebben ontwikkelingsprojecten primair ten doel om ervaringen met nieuwe oplossingen en werkvormen op te doen. Er dient uiteraard overeenstemming te bestaan omtrent de veranderingen die er moeten komen, maar men staat daarbij wel open voor uiteenlopende oplossingen. Vaak zal het leren zich meer op de werkwijze dan op de concrete oplossing concentreren, die bovendien vaak selectief zal zijn. Om voor een effectieve verspreiding te zorgen, kan men een netwerk tussen onderzoekers en andere potentieel geïnteresseerde vakgebieden vormen. Een dergelijk netwerk moet wel ruimte bieden voor het uitwisselen van ervaringen tussen het lokale en het centrale niveau, maar het belangrijkste is men op lokaal

niveau rechtstreeks met elkaar in contact komt.

Het is karakteristiek voor de ontwikkelingsseisen op het gebied van de beroepsopleidingen, dat wij nog steeds in hoge mate geconfronteerd worden met problemen waarop niemand een duidelijk antwoord heeft. Bij dit type problemen kan het verspreiden van kant en klare standaardoplossingen slecht uitpakken, omdat zoiets tijd kost en oplossingen al snel verouderd kunnen zijn. Willen we tot een voortdurende vernieuwing en tot nieuwe, lokaal toepasbare oplossingen komen voor problemen waarop heden ten dage nog niemand werkelijk het antwoord weet, dan is een beleid dat op het leermodel gebaseerd waarschijnlijk het meest effectief.

Het pedagogische vernieuwingsmodel voor de Deense beroepsopleidingen, dat we hierboven in grote lijnen hebben beschreven, ontwikkelt zich duidelijk in de richting van een dergelijk leermodel. We zouden ook kunnen stellen dat het opnieuw aanknoopt bij de tradities die in het verleden op dit gebied bestonden.

Het beroepsopleidingsstelsel en de arbeidsmarkt

De kwaliteit van een beroepsopleidingsstelsel staat of valt met het vermogen om jongeren - en in toenemende mate ook volwassenen - de juiste kwalificaties te verschaffen, zodat ze een passende werkring kunnen vinden, zich verder kunnen ontwikkelen of deel kunnen gaan uitmaken van een levenslang leertraject.

Een evaluatie van de kwaliteit van de Deense beroepsopleidingen zal uiteraard afhangen van het gehanteerde uitgangspunt, maar in het algemeen is het werkloosheidscijfer onder jongeren een goede graadmeter voor de kwaliteit van de beroepsopleiding. Denemarken kent een vrij hoog werkloosheidscijfer als naar de bevolking in zijn geheel gekeken wordt, maar de werkloosheid onder jongeren ligt niet ver boven het niveau van de algemene werkloosheid. In de meeste andere landen van de EU is de werkloosheid onder jongeren veel groter dan de werkloosheid onder de hele bevolking.

"Wanneer we willen begrijpen hoe de transfer zich voltrekt, dan moeten we idealiter een onderscheid maken tussen twee modellen, namelijk een verspreidingsmodel en een leermodel."

"Het pedagogische vernieuwingsmodel voor de Deense beroepsopleidingen (...) ontwikkelt zich duidelijk in de richting van een dergelijk leermodel. We zouden ook kunnen stellen dat het opnieuw aanknoopt bij de tradities die in het verleden op dit gebied bestonden."

"Denemarken kent een vrij hoog werkloosheidscijfer als naar de bevolking in zijn geheel gekeken wordt, maar de werkloosheid onder jongeren ligt niet ver boven het niveau van de algemene werkloosheid."

7) Christensen A.A. et al. *Eleverne som medarbejdere på egne laereprocesser*. Ministerie van onderwijs, ESA 1994.

8) Voor een brede inleiding over het bijbrengen van verantwoordelijkheidsbesef en de nieuwe theoretische en praktische leerprocessen in de beroepsopleiding in de jaren '90 met als uitgangspunt o.a. het Noorse AFEL-project en het Australische PEEL-project, zie *Laereprocesser i 90'erne - Ansvar for egen laering?* Conferentierapport. SEL juni 1995.



De relatief gunstige positie van jongeren in Denemarken, Duitsland en Oostenrijk wordt gewoonlijk toegeschreven aan de vorm van de beroepsopleidingen in deze landen, die over een leerlingwezen beschikken en een heel groot gedeelte van de opleidingen op de werkplek laten plaatsvinden. Men is van mening dat de positie van jongeren op de arbeidsmarkt door deze opleidingsvorm op verschillende manieren verbeterd wordt:

- door de nauwe samenhang tussen school en werk krijgen jongeren een realistischere kijk op de eisen die in de wereld van het werk gesteld worden;
- door de aansluiting op de praktijk en de interactie tussen school en bedrijf worden de jongeren gemotiveerd om zich ook bij het vaktheoretische en het algemene gedeelte van de beroepsopleidingen in te zetten;
- door de status als leerling-werknemer komen jongeren en werkgevers met elkaar in contact, hetgeen een positief effect heeft op een latere aanstelling;
- doordat er deels op school en deels in een bedrijf wordt geleerd, worden jongeren rechtstreeks voorbereid op het werkende bestaan; ze leren omgaan met nieuwe machines en nieuwe technologieën en doen praktische kennis op van nieuwe productieconcepten.

De Deense beroepsopleidingen zijn in 1994 door de OECD geanalyseerd en geëvalueerd. In het rapport van de onderzoekers met de titel "Review of Youth Education Policy in Denmark" van 28 februari 1994 wordt het volgende gesteld: *"Danish Youth Education is well organised and well provided for. It leads very many young people to marketable qualifications and fulfilling education. It is well differentiated to cater for many and varied needs, it seeks comprehensive provision and coverage, and it offers wide ranging opportunities to many people."*

In het OECD-rapport wordt de Deense beroepsopleidingen in het algemeen veel lof toegezwaard, maar er worden ook een paar voorbehouden naar voren gebracht ten aanzien van de algehele sturing van het stelsel. Het Ministerie van onderwijs

heeft een veel te groot aantal diensten en er is geen enkele instantie die de volledige zeggenschap over een bepaald onderdeel van het jongerenonderwijs heeft. En van de vrijheid die de beroepsopleidingen in het verlengde van de "doel- en kadersturing" zouden moeten hebben, is in werkelijkheid geen sprake.

Ondanks de besluiten om een gedecentraliseerd systeem op te zetten:

- waarin het centrale niveau zich zou moeten beperken tot het vastleggen van doelen en kaders,
- waarin via het zogeheten "taxameter-systeem" een rechtstreekse koppeling is aangebracht tussen leerlingenaantal, aantal schoolweken en financiering,
- waarin de instellingen rechtstreeks met elkaar concurreren,
- en waarin de "afnemers" een vrije keus wordt geboden,

wijst de ervaring uit dat de aan de scholen toegekende autonomie te beperkt is om zelf gestalte te kunnen geven aan de uitgavenkant en de inrichting van het onderwijs. Zowel het Ministerie van financiën als het Ministerie van onderwijs heeft er moeite mee gehad om in te spelen op de eisen die uit de deregulering voortvloeien.

Voor het Ministerie van onderwijs heeft aan de input-kant maar moeilijk afstand kunnen nemen van de traditionele detailsturing met alle oude procedures en werkwijzen die daaraan verbonden waren. Dit ligt uiteraard aan het feit dat er in het Ministerie geen nieuwe formules voor de sturing van het stelsel zijn ontwikkeld, waarin de te bereiken resultaten en effecten als kwaliteitscriteria voor de produktiviteit van het systeem gehanteerd worden.

In de zomer van 1995 heeft het Ministerie een overkoepelend kwaliteitsplan opgesteld, waarin een reeks kwaliteitscriteria en indicatoren voor werkwijzen en resultaten zijn geformuleerd. Het zal interessant zijn om te bezien welke consequenties dit kwaliteitsproject voor de verdere decentralisering van het systeem zal hebben.



Nieuwe trends op het gebied van de beroepsopleiding: twee voorbeelden van vernieuwingen in Portugal

Een nieuwe Europese context

Er doen zich ingrijpende veranderingen voor in de economische, sociale en culturele structuren van de landen, die deel uitmaken van wereldwijde netwerken op economisch en technologisch gebied. In het licht van deze ingrijpende veranderingen moeten wij opnieuw nadenken over ons beleid en onze werkwijzen op tal van terreinen. Dit geldt in het bijzonder voor het onderwijs en de beroepsopleidingen.

In alle Europese landen is de werkgelegenheid een centraal punt van zorg. Aan modernisering van de productiesectoren gaat geen weg voorbij, willen wij met succes de nieuwe uitdagingen op het gebied van het concurrentievermogen en de economische groei aangaan, die verband houden met de mondialisering van de economie, de wereldwijde opkomst van de informatiemaatschappij en de ontwikkeling van een nieuwe cultuur, die in hoge mate op wetenschappelijke en technische vooruitgang geënt is.

In een dynamisch beleid dat afgestemd is op wetenschappelijke en economische vooruitgang en op modernisering van organisatorische structuren, spelen beroepsopleidingen - zowel voor hen die al werken als voor jongeren die zich nog voorbereiden op hun overstap naar de arbeidsmarkt - een nog belangrijkere rol dan een tiental jaren terug. Ook met het oog op totstandbrenging van evenwichtige werkgelegenheidsstructuren en een uitgebalanceerd werkgelegenheidsbeleid en de door de werkloosheid vereiste aanpassingen in het sociale systeem is het dringend noodzakelijk dat er in het opleidingsbeleid voor specifieke doelgroepen nieuwe

lijnen worden uitgezet en nieuwe programma's worden ontwikkeld.

Daar komt nog bij dat beroepsopleidingen in onze tijd op een veel breder terrein ingrijpen dan vroeger: iedereen heeft er gedurende zijn hele leven mee te maken. De huidige opzet van de beroepsopleidingsstelsels - die overigens niet in elk land even ver zijn ontwikkeld en dezelfde kwaliteit hebben - met een initiële beroepsopleiding op school of in het kader van de arbeidsmarkt, bij- en nascholing, opleidingen voor specifieke groepen, opleidingen binnen bedrijven passen niet in het nieuwe raamwerk, dat iedereen levenslang leren mogelijk moet maken. Een opleiding wordt niet langer beschouwd als een fase (of als opeenvolgende fasen) waarin mensen kennis verwerven en zich technische vaardigheden en specifieke competenties voor de uitoefening van bepaalde functies eigen maken. Opleidingen krijgen een nieuwe dimensie, namelijk die van een continu beroepsmatig ontwikkelingsproces, waardoor een ieder in de verschillende werksituaties waarmee hij of zij tijdens het werkende bestaan te maken zal krijgen, kan functioneren.

Om een afdoende antwoord te kunnen geven op de nieuwe uitdagingen en de eisen die verband houden met het door Europa voorgestane model voor groei, concurrentievermogen en werkgelegenheid, is het niet voldoende dat er méér en betere beroepsopleidingen komen en daarbij uitgegaan wordt van criteria, die afgestemd zijn op de doelstellingen van een sociaal-economische en culturele context die inmiddels tot het verleden behoort.

In alle Europese landen worden sinds een aantal jaren tal van vernieuwende experi-



Maria Teresa Ambrósio

Hoogleraar aan de Universidade Nova de Lisboa. Hoofd van de sectie Onderwijswetenschappen van de Faculteit Wetenschappen en Technologieën

Beroepsopleidingen nemen in onze tijd, en in het bijzonder in de Europese context, een centrale plaats in in het beleid dat gericht is op economische en sociale ontwikkeling. Van alle lidstaten en van de sociale partners worden op dit gebied inspanningen en investeringen gevegd. In het licht van de nieuwe verhoudingen tussen opleidingen en werkgelegenheid, onderwijs en beroepsopleidingen, kwalificaties en competenties, informatie en leerprocessen is het absoluut noodzakelijk dat er in alle sectoren van de beroepsopleidingen vernieuwingen worden ingevoerd en men opnieuw nadenkt over concepten, doelstellingen en werkwijzen. In dit artikel komen vragenstellingen aan de orde die de achtergrond vormen voor enkele actuele vernieuwingstrends op het gebied van de beroepsopleidingen en opleidingen in het algemeen. Daarnaast worden twee vernieuwende projecten beschreven, die op dit moment in Portugal ten uitvoer worden gebracht.

1) De transnationale projecten in het kader van COMETT, FORCE, PETRA, EUROTECNET en LINGUA hebben belangrijke vernieuwende aanzetten opgeleverd. Ze worden voortgezet in het LEONARDO-programma, dat voorziet in steun voor innovaties en in de vorming van netwerken die de verspreiding van vernieuwingen in alle sectoren van de beroepsopleiding bevorderen.



“Als gevolg van de grote verschillen in de situatie van de bedrijfstakken, regio's en landen en de ingrijpende veranderingen op het gebied van de werkgelegenheid zijn algemene voorstellen of standaardmodellen niet langer afdoende.”

“Beroepsopleidingen vervullen niet langer alleen de cruciale functie die ze in vroeger tijden hadden, namelijk het leggen van verbanden met de arbeidsmarkt door de aanlevering van - brede of juist specialistische - beroepskwalificaties.”

2) De CEDEFOP-studies van de afgelopen jaren vormen een onmisbare basis voor een goed inzicht in de situatie van de beroepsopleiding in Europa. Ik doel hiermee in het bijzonder op de in 1995 afgeronde Europese projecten op het gebied van de opleiding van opleiders en de kwaliteit van de beroepsopleidingen, en op de vergelijkende gids van de beroepsopleidingsstelsels, waaraan ook Portugal een bijdrage heeft geleverd.

menten op het gebied van de beroepsopleiding ten uitvoer gebracht. Een groot aantal worden gesubsidieerd uit hoofde van de zogenaamde Communautaire initiatieven en vinden met de hulp van instellingen als het CEDEFOP plaats in het kader van speciale programma's¹. Andere hebben te maken met hervormingen van de onderwijs- en beroepsopleidingsstelsels en veranderingen in het werkgelegenheids- en beroepsopleidingsbeleid, die doorgevoerd moeten worden om de inspanningen en investeringen in deze sectoren in overeenstemming te brengen met de nationale eisen en behoeften op het gebied van de beroepskwalificaties. Vergelijkend Europees onderzoek naar het beleid, de organisatievormen van de stelsels en de kwaliteit van de opleidingen² toont aan dat er duidelijk sprake is van instabiliteit en dat die toe te schrijven is aan koersveranderingen en verschuivingen in de traditionele structuren in veel landen. Bij de ontwikkelingen op het gebied van de bij- en nascholing, die meer op volwassen arbeidskrachten gericht is, zijn eveneens tekortkomingen, zwakke punten en inconsequente opleidingsmodellen te constateren. De bij- en nascholing speelt vaak niet voldoende in op de praktijk, omdat ze gericht is op vormen van arbeidsorganisatie die al achterhaald of aan het verdwijnen zijn.

Het is van het grootste belang dat wij de vernieuwende experimenten kritisch tegen het licht houden. Verder zijn de steun en inzet van alle betrokken partijen noodzakelijk. De grote investeringen die nodig zijn, niet alleen in materiële zin, maar ook op het punt van intelligentie en wilskracht, leveren - zowel economisch als sociaal en persoonlijk - echt alleen het gewenste resultaat op als er duidelijke en flexibele doelstellingen zijn, die in de pas lopen met de ontwikkelingsdynamiek en de ontwikkelingsstrategieën van de landen, regio's, productiesectoren en bedrijven.

Nieuwe doelstellingen en trends

Dynamische convergentie tussen vraag en aanbod op het gebied van de beroepskwalificaties

Op sociaal-economisch gebied valt vast te stellen dat de veranderingen in de arbeids-

processen en de arbeidsorganisatie in alle sectoren, met inbegrip van de dienstverlenende sector, sneller gaan dan in het verleden. Het gevolg is dat instellingen en bedrijven met de meest uiteenlopende moderniseringsgraden naast elkaar bestaan. Feit blijft echter dat het tayloristische model, zowel met het oog op het concurrentievermogen als om sociale en culturele redenen, in hoog tempo vervangen wordt door sociotechnische en socio-productieve modellen. Door de ontwikkelingen die de nieuwe technologieën met zich meebrengen zijn er bovendien op korte termijn nieuwe vormen van arbeidsorganisatie en human resource management en nieuwe beroepsprofielen nodig.

De veel geprezen flexibiliteit op het gebied van de opleidingen, die mensen in staat stelt om deze ontwikkelingen te begrijpen, zich eraan aan te passen en eigen initiatieven te nemen, vindt zijn weerslag in de methoden waarmee beroepskwalificaties en opleidingsbehoeften in kaart worden gebracht. Het antwoord op vragen: wie, waarvoor en hoe opleiden, dat traditioneel de basis vormde voor de planning van de beroepsopleidingen en het aanbod aan cursussen en activiteiten van scholen en opleidingscentra, is niet langer precies af te bakenen en heeft geen normatief karakter meer. Het evenwicht tussen vraag en aanbod op het gebied van de beroepskwalificaties hangt nu af van nieuwe richtingen, nieuwe concepten en nieuwe raamwerken, die tevens de achtergrond vormen voor het denkproces over de manier waarop men bij de beroepsopleidingen te werk moet gaan.

Als gevolg van de grote verschillen in de situatie van de bedrijfstakken, regio's en landen en de ingrijpende veranderingen op het gebied van de werkgelegenheid zijn algemene voorstellen of standaardmodellen niet langer afdoende. Beroepsopleidingen vervullen niet langer alleen de cruciale functie die ze in vroeger tijden hadden, namelijk het leggen van verbanden met de arbeidsmarkt door de aanlevering van - brede of juist specialistische - beroepskwalificaties.

Doordat het verre van eenzijdig is om genormaliseerde systemen voor prognoses over de toekomstige behoeften aan beroepskwalificaties te ontwikkelen en van daaruit het aanbod aan beroepskwali-



ficaties te sturen, ontstaan er "dynamische convergentieschema's" tussen de door de opleidingen geboden kwalificaties en de kwalificaties die in concrete werksituaties vereist zijn. Met andere woorden, beroepsopleidingen moeten niet alleen langer adequaat inspelen op een gegeven werkgelegenheidsstructuur, maar ook voldoende flexibiliteit mogelijk maken, zodat mensen die een breed scala van kwalificaties en competenties hebben verworven of kunnen verwerven, zelf een structurende invloed kunnen hebben op de arbeidsorganisatie en deze op haar beurt kan worden gemoderniseerd. Dit betekent niet dat er geen onderzoek naar de behoefte aan kwalificaties meer nodig zou zijn. Dergelijke studies zijn echter vooral van nut voor bemiddelingsorganisaties (zoals centra voor beroepskeuzebegeleiding en -advisering), die een factor van betekenis worden in de context van de beroepsopleidingsprogramma's.

Een nieuw concept voor de beroepsopleidingen waarin de mens centraal staat

Tegen de achtergrond van de uitdagingen en de eisen die verband houden met de ontwikkelingen in de samenleving moeten opleidingen mensen een permanent vermogen tot verdere ontwikkeling en tot persoonlijke ontplooiing binnen de eigen specifieke sociale en beroepsmatige context meegeven. Daartoe dient men hun wetenschappelijke en technische kennis op de nieuwste stand te brengen, hun kennis en ervaring te benutten, hun cognitieve competenties te ontwikkelen, en hen inzicht te geven in de werkelijkheid en maatschappelijke verhoudingen.

Een opleiding is dus niet alleen maar een intensieve leerfase op school, aan een instelling of binnen een organisatie waarin men basiskennis, technische kennis en kennis van een andere aard verwerft. Opleidingen vormen een continu proces, dat geschraagd wordt door het feit dat mensen op sommige momenten een andere wending aan hun leven moeten geven en naar een nieuw evenwicht moeten zoeken en dit doen aan de hand van plannen voor de eigen verdere ontwikkeling. Onze onderwijs- en beroepsopleidingsstelsels moeten dan ook een antropocentrisch opleidingsconcept ontwikkelen.

Onderwijs en beroepsopleidingen moeten dan ook niet langer gezien worden als trajecten die na elkaar of parallel plaatsvinden. Onderwijs en beroepsopleidingen zullen veeleer op interactieve en convergerende wijze moeten worden gegeven en de ontwikkelingsprocessen en -trajecten van ieder individu moeten ondersteunen, zodat mensen een solide en brede algemene ontwikkeling en persoonlijke en sociale cognitieve basisvaardigheden verwerven.

Hoe de verschillende instellingen en lidstaten van de Europese Unie ook op deze nieuwe eisen inspelen en aan het nieuwe concept en de nieuwe doelstelling van de beroepsopleidingen trachten te voldoen, een feit is en blijft dat er een ingrijpende vernieuwing van zowel opleidingsinhouden als opleidingsvormen vereist is.

Tot nu toe heeft men de opleidingsstelels in Europa nog voornamelijk aan de hand van het organisatorische model met elkaar vergeleken. In de toekomst zullen wij meer nadruk moeten leggen op het pedagogische model, met andere woorden op de strategieën waarmee individuele mensen en hun werkelijke capaciteiten "gemobiliseerd" kunnen worden, zodat ze op ieder moment in hun leven en vooral tijdens bepaalde periodes een actieve rol gaan spelen bij hun eigen opleidingen en een continu leertraject afleggen in een samenleving die in hoge mate "cognitief" is.

Vernieuwingen in de werkwijzen op opleidingsgebied

De investeringen op het gebied van de beroepsopleidingen hebben op alle terreinen en in het bijzonder - om met de begrippen uit het onderwijs te spreken - op het gebied van de pedagogische modellen, vakdidactiek, leerplannen en leermiddelen tot een groot aantal vernieuwende experimenten geleid. Er is zeer veel literatuur beschikbaar over de resultaten van vooral empirisch onderzoek en modelprojecten. Deze literatuur vormt een theoretisch referentiekader dat niet alleen kan worden gebruikt als er maatregelen moeten worden genomen. Het kan ook dienen als wetenschappelijke basis voor dat wat men aan sommige universitaire instellingen - in tegenstelling tot de

"Opleidingen vormen een continu proces, dat geschraagd wordt door het feit dat mensen op sommige momenten een andere wending aan hun leven moeten geven en naar een nieuw evenwicht moeten zoeken en dit doen aan de hand van plannen voor de eigen verdere ontwikkeling."



“Op het gebied van de beroepsopleidingen, en met name op het gebied van de initiële beroepsopleidingen voor jongeren, neemt het schoolse model en paradigma nog altijd een zeer belangrijke plaats in.”

onderwijswetenschappen - beroepsopleidingswetenschappen noemt.

Ook de netwerken voor Europese samenwerking hebben er toe bijgedragen dat er meer bekend is geworden over vernieuwingen en er vooral een andere manier van denken is gekomen over de reorganisatie van de opleidingsactiviteiten voor jongeren en volwassenen, en voor werkenden en werklozen.

Bij de vernieuwingen kunnen wij onder andere de volgende hoofdlijnen onderscheiden:

- nieuwe concepten en modellen voor de initiële beroepsopleidingen en de opleidingen in het leerlingstelsel voor jongeren;
- nieuwe concepten en modellen voor de opleiding van volwassenen;
- erkenning van kennis en vaardigheden;
- integratie van opleidingen in het management en beleid van instellingen.

- Op het gebied van de beroepsopleidingen, en met name op het gebied van de initiële beroepsopleidingen voor jongeren, neemt het schoolse model en paradigma nog altijd een zeer belangrijke plaats in. De overname van opleidingsmodellen van dit type in het onderwijssysteem of in de reguliere cursussen van opleidingscentra en de inschakeling van leerkrachten/praktijkopleiders die voor het traditionele onderwijs opgeleid zijn, hebben er in de meeste landen toe geleid dat er nog altijd met de leerplannen en pedagogische methoden van het onderwijs wordt gewerkt. Dit neemt niet weg dat de effecten van de doorgevoerde hervormingen in de afgelopen jaren in de verschillende landen zichtbaar zijn geworden. Hoewel de stelsels van de landen verschillen, zien we overal dat men ter vervanging van de traditionele stageperiodes vormen van alternerende opleidingen invoert, voor de verwerving van theoretische basiskennis modulaire curricula ontwikkelt, voor het aanleren van technische vaardigheden met vakdidactiek werkt, en leerlingen beoordeelt aan de hand van praktijkprojecten die een beeld geven van hun cognitieve competenties, probleemoplossend vermogen, enz..

De doelstelling van flexibele en op andere, latere etappes toegesneden oplei-

dingen leidt er bovendien toe dat er op het vlak van de studierichtingen of de organisatie van het onderwijs op school mogelijkheden ontstaan voor een verbreding van de opleidingen van de leerlingen, zodat ze niet alleen kennismaken met bepaalde technieken en een beroep. Actief onderwijs, waarin nagedacht wordt over het beroep, waarin de leerling met informatie en steun vanuit de wereld van het werk wordt geholpen bij het uitstippelen van een plan voor persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling, waarin kennis, know-how en competenties elementen in beoordelingen zijn, kunnen tot nieuwe modellen en een beter maatschappelijke imago van de beroepsopleidingen of de opleidingen in het leerlingstelsel voor jongeren leiden.

Het grootste probleem bij de invoering van dit soort vernieuwingen is echter dat tal van leerkrachten/praktijkopleiders gebrekkig zijn opgeleid, er een kloof bestaat tussen het onderwijs en het bedrijfsleven en het in sommige landen aan effectieve partnerships tussen de hoofdrolspelers opleidingsgebied en de werkgevers ontbreekt.

Bovendien hebben jongeren op de leeftijd dat zij een beroepsopleiding of opleiding in het kader van het leerlingwezen volgen, nog altijd met problemen te maken (weinig kansen op werk, uitsluiting, mislukkingen, allerlei beperkingen). Hierdoor hebben ze niet al te hoge verwachtingen en zijn ze ook niet te motiveren, terwijl dat een voorwaarde is voor het welslagen van nieuwe modellen waarin de afzonderlijke op te leiden persoon centraal staat.

- Op het punt van de kennis en methoden van het onderwijs en de beroepsopleidingen voor volwassenen doen zich in deze tijd grote veranderingen voor. Door bepaalde stromingen in de ontwikkelingspsychologie/sociologie, de antropocentrische visie op leren en op de ontwikkeling van de beroepsmatige en sociale identiteit van mensen, en door stromingen in het post-moderne denken die de rol van maatschappelijke hoofdrolspelers en de mens zelf onderstrepen, is er in de afgelopen decennia - veelal op basis van vernieuwende experimenten en activiteiten - meer kennis gekomen die van nut kan zijn voor de opleidingsprogramma's voor vol-



wassenen. Concepten en methoden die gebaseerd zijn op - onder andere - zelfstudie, learning-by-doing, beoordelingen van de eigen vorderingen en erkenning van kennis en competenties, biografische methoden en opleidingen waarin kennis stap voor stap wordt opgebouwd, bieden nieuwe perspectieven voor de scholing van volwassenen, die afgestemd is op de maatschappelijke en persoonlijke kenmerken van de betrokken volwassenen. Met behulp van dergelijke concepten kan men gaan denken in de richting van een opleidingsamenleving.

Maar ook hier blijkt een van de grote problemen in de opleiding van de opleiders te liggen. Zij moeten immers uiteenlopende functies kunnen vervullen en steun verlenen bij opleidingstrajecten, die qua doelstellingen en qua motivatie en strategieën van de betrokken groepen of mensen totaal van elkaar verschillen.

- Een belangrijk terrein dat nog veel mogelijkheden voor vernieuwingen biedt, is dat van de opleidingen op de werkplek, die ingebed zijn in een beleid dat gericht is op ingrijpende organisatorische veranderingen en het human resource management. Kwalificerende ondernemingen en opleidingen in het kader van ontwikkelingsprojecten of regionale initiatieven zijn hiervan goede voorbeelden.

Sinds kort vinden er ook heel veel experimenten met opleidingsmodellen plaats, die gebaseerd zijn op nieuwe informatie-technologieën. Deze experimenten leveren belangrijke resultaten op, maar werpen tegelijkertijd nieuwe vragen op waarvoor nog onderzoek zal moeten worden verricht. Dit heeft vooral te maken met het feit dat de nieuwe technologieën in veel gevallen niet ontwikkeld zijn om in een context van intermenselijke relaties te worden gebruikt.

Twee vernieuwende projecten in Portugal

We willen hieronder wat nader ingaan op twee modelprojecten, die illustratief zijn voor de hiervoor beschreven vernieuwingstrends. Het ene project heeft te maken met een school voor beroepsopleidingen, het andere met een kwalificerende onderneming.

School voor beroepsopleidingen

De "Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento" (EPED) is een gezamenlijk initiatief van overheid en bedrijfsleven en is voortgekomen uit een project van de sectie Onderwijswetenschappen van de faculteit voor Wetenschappen en Technologieën van de Universidade Nova in Lissabon. Het project is ten uitvoer gebracht in het kader van het PETRA-programma en is erop gericht om jongeren een opleiding op het gebied van milieu- en natuurbeheer te geven. In het kader van het project moest een beroepsprofiel op niveau 3³ tot stand worden gebracht voor een technicus milieubeheer, die veelzijdig, creatief en zelfstandig zou zijn, in staat zou zijn om zich aan te passen aan veranderingen en zou kunnen samenwerken in een team.

Daartoe is er gezocht naar partners die de doelstellingen van de opleiding voor deze nieuwe en zich sterk ontwikkelende sector af zouden kunnen stemmen op de behoeften van arbeidsmarkt. Tegen deze achtergrond hebben UNINOVA, dat de communautaire programma's van de Faculteit voor Wetenschappen en Technologieën coördineert, het nationaal milieu-instituut (Instituto Nacional do Ambiente), dat informatie- en opleidingsstrategieën uitwerkt ten behoeve voor het milieubeleid, de Gemeentelijke Kamer van Almada en de Gemeentelijke Kamer van Lissabon samen de EPED opgericht.

Het opleidingsprogramma werd zo opgezet dat de plannen voor persoonlijke, sociale en beroepsmatige ontwikkeling van de toekomstige technicus aan zouden sluiten op de behoeften van de arbeidsmarkt.

Het feit dat er verschillende hoofdrolspelers bij de uitwerking van het opleidingsprogramma betrokken waren, moet als een kwaliteitskenmerk worden gezien. Hierdoor is namelijk een dynamische ontwikkeling op persoonlijk en beroepsmatig vlak mogelijk geworden, die tegelijkertijd ingebed is in een breder maatschappelijk ontwikkelingsproces.

In het leerplan is gekozen voor een modulaire structuur en een projectmatige werkwijze, zodat de leerling in contact komt met de context van het werk. Er is voorzien in stages bij bedrijven of offi-

"In het kader van het project moest een beroepsprofiel op niveau 3 tot stand worden gebracht voor een technicus milieubeheer (...)."

3) Opmerking van de redactie
Niveau 3 -Opleiding die toegang geeft tot dit niveau: verplicht onderwijs + hetzij beroepsopleiding en aanvullende technische opleiding hetzij technische schoolopleiding of andere technische opleiding, op secundair niveau.

Dit impliceert meer theoretische kennis dan het vorige niveau. Dit niveau omvat vooral praktisch werk dat zelfstandig kan worden uitgevoerd en / of ook andere verantwoordelijkheid omvat zoals leiding en coördinatie.
Bron: Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen L 199/59, 31 7.1985



“Het belangrijkste vernieuwende aspect van dit modelproject is dat er (...) een partnership is aangegaan met de sociaal-economische hoofdrolspelers uit de plaatselijke gemeenschap.”

“De onderneming heeft een scholingsmodel voor volwassenen ontwikkeld, dat gebaseerd is op de persoon toegesneden opleidingstrajecten, waarin de kennis en ervaring van iedere werknemer/hoofdrolspeler meegenomen wordt.”

ciële instanties die werkzaam zijn op de verschillende deelgebieden van het milieubeheer, en in studiebezoeken, waarin de leerling kennis maakt met de verschillende fasen van het werkproces en hieraan kan meewerken. Hierdoor ontstaat een vorm van alternering tussen opleidingsmomenten en werkervaring.

Met het oog op de overstap van de opleiding naar de praktijk heeft de school een voorziening tot stand gebracht die - met de medewerking van opleiders, externe adviseurs, maar ook leerlingen - als een dienstverlenend bedrijf op milieugebied functioneert. Aan de arbeidsmarkt wordt zo duidelijk gemaakt over welke competenties de nieuwe technici beschikken. Bovendien komen de leerlingen permanent in aanraking met de vele projecten die op milieugebied worden gestart.

De cursussen waarmee de school is gestart zijn al lang niet meer de enige cursussen die gegeven worden. Er zijn vakgebieden bijgekomen die als aanvulling worden beschouwd, zoals sociaal-cultureel werk, informatica en management.

Het belangrijkste vernieuwende aspect van dit modelproject is dat er zowel voor de oprichting als voor het bestuur en de daadwerkelijke opleiding een partnership is aangegaan met de sociaal-economische hoofdrolspelers uit de plaatselijke gemeenschap. Hierdoor is gewaarborgd dat de opleiding aansluit op de behoeften en de belangen van de betrokken gemeenschap.

Op dit moment wordt er gewerkt aan een bureau dat de ontwikkelingen rond de overstap naar de arbeidsmarkt in kaart moet brengen en daarbij de volgende kwaliteitscriteria zal hanteren:

- voldoen de human resources ?
- is het materieel van goede kwaliteit ?
- hoe staat het met de organisatie van de opleiding en het opleidingsmanagement?
- hoe staat het met de beoordelingen ?
- hoe tevreden zijn de leerlingen ?
- kunnen de leerlingen zich gemakkelijk aanpassen aan het werk ?
- kunnen ze gemakkelijk een stageplaats vinden ?
- hoeveel leerlingen vinden werk ?

Kwalificerende onderneming

Transportes Luís Simões is een middelgroot Portugees bedrijf voor goederen-transport over de weg, dat vooral op het Iberisch schiereiland werkzaam is.

In de bedrijfscultuur staat de tevredenheid van de klant bovenaan. Het bedrijf werkt al vanaf 1988 met bij- en nascholingsprojecten voor de werknemers. De aanzienlijke investeringen in opleidingen, die tot een beter kwalificatieniveau van het personeel moeten leiden, worden als een strategische factor voor de groei van het bedrijf en voor de verbetering van de concurrentiepositie beschouwd.

De - formele zowel als informele - opleidingsfasen in het bedrijf schragen de inspanningen die gericht zijn op een verbetering van de kwaliteit van de dienstverlening. Een zeer hoog percentage van de werknemers neemt aan de opleidingen deel.

De opleidingen hebben niet alleen maar tot doel om de zichtbare prestaties op het werk te verbeteren. In het licht van de invoering van een nieuw organisatie-model en de toegenomen betekenis van de menselijke factor moeten de werknemers tevens gemotiveerd worden voor de projecten waaraan zij medewerking en steun moeten verlenen.

Een van de belangrijkste doelstellingen van de opleidingsactiviteiten in dit bedrijf is dan ook dat er tevens een bijdrage wordt geleverd aan de persoonlijke en beroepsmatige ontplooiing van de verschillende betrokkenen - werknemers, middenkader en bedrijfsleiding - en er een grotere verbondenheid van iedereen met de waarden en de cultuur van het bedrijf tot stand wordt gebracht.

De onderneming heeft een scholingsmodel voor volwassenen ontwikkeld, dat gebaseerd is op de persoon toegesneden opleidingstrajecten, waarin de kennis en ervaring van iedere werknemer/hoofdrolspeler meegenomen wordt.

Het vernieuwende aspect van dit project zit vooral in het feit dat het opleidingsmodel zowel aansluit op de behoeften van het bedrijf als op die van de verschillende betrokkenen. De verschillende hoofdrol-



spelers worden voortdurend om medewerking gevraagd bij de ontwikkeling van een *cultuur van het leren*. Deze cultuur van het leren is kenmerkend voor de kwalificerende onderneming, die een nauwe band smeedt tussen de persoonlijke en beroepsmatige plannen van iedere betrokkene en de plannen van het bedrijf.

Voor de diensten die het bedrijf levert wordt een reeks kwaliteitsindicatoren gehanteerd. De relevante gegevens worden maandelijks verzameld en verwerkt. Deze analyse leidt niet zelden tot de vorming van werkgroepen die aan de oplossing van problemen moeten werken; een methode waardoor oplossingen gemakkelijker kunnen worden doorgevoerd.

Enkele voorbeelden van indicatoren zijn:

- aantal klachten van klanten
- aantal maatregelen in verband met klachten
- aantal ongevallen met voertuigen
- aantal ongevallen met goederen
- aantal schadegevallen
- aantal vertragingen
- aantal betrokken documenten.

Uit de analyse van deze cijfers worden andere indicatoren afgeleid die gerelateerd zijn aan opleidingsdoelstellingen. Deze indicatoren zijn niet kwantitatief, maar kwalitatief van aard en laten zien welke aanpassingen er nodig zijn in het opleidingsmodel, met name waar het gaat om competenties als:

- het kunnen omgaan met collega's
- het kunnen communiceren
- het kunnen meewerken aan de oplossing van problemen
- het kunnen werken in teamverband
- het kunnen opsporen van fouten
- het voorstellen van maatregelen voor een verbetering van de kwaliteit van de dienstverlening.

Andere indicatoren die op de een of andere wijze iets zeggen over het sociale klimaat in de onderneming, zoals verzuim, werknemers die vertrekken om redenen van medische aard, verloop en disciplinaire maatregelen, kunnen naast de hierboven beschreven punten worden gelegd.

Opleiding van opleiders: invoering van vernieuwingen op grote schaal

Wij kunnen in dit artikel geen volledige analyse geven van alle verschillende vernieuwingen die momenteel op het gebied van de beroepsopleiding of de opleidingen in ruime zin ingevoerd worden.

Wij willen hier slechts een kort overzicht geven van de complexe problematiek die zich voordoet bij de bevordering van vernieuwingen en in het bijzonder de aandacht vestigen op nieuwe concepten, doelstellingen en trends op opleidingsgebied. Het is dringend noodzakelijk dat er voortdurend gewerkt wordt aan een verbetering van de opleidingsinhouden, de praktische kant en de organisatie van de opleidingen, en de opleidingen voor opleiders. Dit is niet alleen een zaak voor de politiek en kan niet worden overgelaten aan het vrije spel van de economische krachten. Wil men op democratische wijze een nieuwe samenleving opbouwen, dan komt het op de inzet van alle burgers aan.

Door overleg en samenwerking tussen de hoofdrolspelers die de grootste verantwoordelijkheid hebben voor of het meest betrokken zijn bij de activiteiten op opleidingsgebied en onderzoekers uit diverse vakgebieden kan ervoor worden gezorgd dat de dynamische trend in de richting van vernieuwingen aanhoudt.

Het literatuuroverzicht aan het slot van dit artikel geeft een indicatie van de hoeveelheid kennis en praktijkervaring die over vernieuwingen op het gebied van beroepsopleiding voorhanden is. Maar hoe kan ervoor worden gezorgd dat die kennis verspreid wordt?

Het meest complexe probleem ligt in de opleiding van opleiders die mensen moeten opleiden die wat betreft leeftijd, sociale herkomst en werksituatie sterk van elkaar verschillen.

Veel vragen zijn moeilijk te beantwoorden. Maar een aantal willen we hier toch noemen.

Moet een opleider een leraar of toch meer een soort begeleider bij een technische opleiding of beroepsopleiding zijn? Moet

“Het meest complexe probleem ligt in de opleiding van opleiders die mensen moeten opleiden die wat betreft leeftijd, sociale herkomst en werksituatie sterk van elkaar verschillen.”



hij of zij meer als een "mentor" of als "aanspreekpartner" fungeren? Gaat het bij het opleiden om een daadwerkelijk beroep of eigenlijk om een "job"?

Is het mogelijk en nuttig om "profielen" uit te werken voor opleiders die werkzaam zijn in het beroepsonderwijs, in het midden- en kleinbedrijf of in multinationale ondernemingen of groepen kansarme jongeren of langdurig werkloze volwassenen opleiden? Welk type "cursussen", seminars of andere activiteiten vormen een goede voorbereiding voor deze "opleiders"? Hoe en waar is de voorhanden zijnde kennis over vernieuwende opleidingsprocessen te vinden? Is een opleider niet iemand die zich van het eigen opleidingstraject bewust is, hierover nadenkt, leert, investeert zodat hij of zij vervolgens, met de hulp van diverse specialisten, anderen die in een andere situatie verkeren, ondersteuning kan geven en kan begeleiden? Maar over wat voor papieren moet dit type "opleider" dan beschikken?

Er is wel voorgesteld om de opleiding van opleiders onder te brengen in Europese "master"-cursussen en daarbij gebruik te maken van teams academici of mensen die in het veld werkzaam zijn of onderzoek verrichten. Gebleken is dat dit voorstel, dat niet nieuw is, moeilijk te verwezenlijken valt. Maar het is wel een weg die wij moeten gaan, omdat de status van de opleidingen zo kan worden verhoogd en er kennis en ervaring van goede kwaliteit kan worden opgebouwd, die van nut kan zijn voor een verdere versterking van het Europese beleid.

Op sommige punten zijn nog omvangrijke en gedegen onderzoeksprogramma's no-

dig. Zo zal nog moeten worden bepaald en afgebakend welke fundamentele wetenschappelijke kennis moet worden opgenomen in de leerplannen van het wetenschappelijk en technisch onderwijs en welke kennis op een basisniveau of later in opleidingscentra aan mensen moet worden meegegeven, zodat ze cognitieve en technologische competenties kunnen ontwikkelen. De onderzoeken op dit gebied hebben tot nu toe nog niet voldoende gegevens opgeleverd om algemene strategieën en beleidslijnen voor de hervorming van de leerplannen uit te kunnen stippelen.

Het vraagstuk van de verwerving en ontwikkeling van de sociale, beroepsmatige en persoonlijke "competenties" (die bijvoorbeeld nodig zijn voor de vorming van een eigen identiteit en een eigen persoonlijkheid) is zeer actueel. "Opleidings-technische" maatregelen alléén zijn hier niet afdoende.

Op al deze terreinen zijn nog vernieuwingen mogelijk en de Europese Commissie zou hier een belangrijke bijdrage kunnen leveren.

Het is dan ook van groot belang dat de positieve resultaten van de Europese programma's - met name van het SOCRATES- en LEONARDO-programma - van de Europese projecten en netwerken op onderzoeksgebied (GSEO) en van de werkzaamheden van het CEDEFOP ten volle worden benut en er in de Europese context duidelijkheid wordt verkregen over wat er al is gedaan. Dit is niet alleen belangrijk voor een verbetering van de kwaliteit van dat wat er al is, maar ook voor de invoering van vernieuwingen.

Literatuur

Hieronder worden slechts enkele publikaties genoemd over de vraagstukken die in het artikel aan de orde komen.

Carré, P.; Pearn, M. (1993) - *Les acteurs de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - Parijs, Ed. Entente.

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par production de savoir* - Paris, Ed. Harmattan.

Couros, B.; Pineau, G. (1991) - *La formation expérimentielle des adultes* - Paris, La documentation française.

Dejan, Jacques (1991) - *Analyse des pratiques d'éducation et formation* - Paris, Ed. Harmattan.

Honoré, B. (1992) - *Vers l'oeuvre de formation - L'ouverture à l'existence* - Paris, Ed. Harmattan.

Josso, C. (1990) - *Les formateurs d'adultes et leur formation* - Université de Genève, Cahiers de S.S. Education n° 58.

Lange, Jean-Marie (1993) - *Autoformation et développement personnel* - Chronique sociale.

Pearn, M.; Carré, P. (1991) - *Developing People's Ability to Learn* - Inter University Press.

Tijdschriften

- Le développement des compétences - Analyse du travail et didactique professionnelle - Education Permanente n° 123, 1995.

Europa - Internationaal

Informatie, studies en vergelijkend onderzoek

Structures of the educational and initial training systems in the European Union

Het informatienetwerk voor onderwijs in de Europese Gemeenschap (EURYDICE) Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP) Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 458 blz.

ISBN 92-826-9319-8 (en)
DE, EN, FR

Deze bijgewerkte versie van de uitgave van 1991 bevat informatie over het bestuur en de structuur van de onderwijs- en scholingsstelsels in de vijftien lidstaten van de Unie, plus IJsland en Noorwegen. In het eerste deel van de beschrijvingen wordt beknopte informatie gegeven over het betrokken land, de grondslagen van het onderwijs- en scholingsstelsel, de verantwoordelijkheden, het bestuur, de inspectie, de financiering, het particulier onderwijs en de diplomering. In een tweede deel volgt dan een beschrijving van het peuter-, basis-, middelbaar (algemeen vormend en beroepsgericht) en hoger onderwijs en de initiële beroepsopleidingen, met inbegrip van het leerlingstelsel en andere vormen van initiële beroepsopleidingen. Bij ieder niveau vindt men informatie over leerplannen, toetsen, en leerkrachten, plus statistische gegevens. Alle beschrijvingen zijn opgebouwd volgens hetzelfde patroon, waardoor er eenvoudiger vergelijkingen tussen de stelsels kunnen worden gemaakt en de bijzonderheden van de afzonderlijke systemen duidelijk voor het voetlicht komen. Dit werk kan tevens geraadpleegd worden via de Internet-server van de Europese Commissie EUROPA (toegangscodes: <http://www.cec.lu>).

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P; Gerard, F; Melis, A; e.a.
Europees Centrum voor de ontwikkeling

van de beroepsopleiding (CEDEFOP) Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 190 blz.
ISBN 92-827-4081-1
EN

Dit werk bevat een beschrijving van de huidige initiële opleidingen en bij- en nascholingsmogelijkheden voor opleiders en leerkrachten die bij de initiële beroepsopleidingen betrokken zijn en maakt, waar mogelijk, vergelijkingen. Opleiders en leerkrachten in het beroepsonderwijs vinden in dit werk informatie die van belang kan zijn wanneer ze binnen de Europese Unie en het eigen land mobiel willen worden. Ook opleidingsinstellingen en -instanties kunnen er gebruik van maken en er eventuele partners voor onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten in vinden. Beleidsmakers vinden in dit werk systematisch geordende informatie over de mensen die in andere landen op het gebied van de initiële opleidingen werkzaam zijn. De informatie wordt gegeven tegen de achtergrond van het opleidingsstelsel van elk land, de verschillende sectoren en keuzemogelijkheden daarin en het belang dat het een en ander heeft.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guildford Educational Services
Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP) Berlijn, CEDEFOP, 1995, 52 blz.
(CEDEFOP Panorama nr. 60)
EN

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),
GR-55102 Thessaloniki

In 1994 heeft het CEDEFOP in 12 landen van de Europese Economische Ruimte rapporten laten opstellen over maatregelen die tot meer coherentie tussen het leerplichtig onderwijs, de initiële beroepsopleidingen, de bij- en nascholing en de volwasseneneducatie moeten leiden. Het hier genoemde rapport is het resultaat van

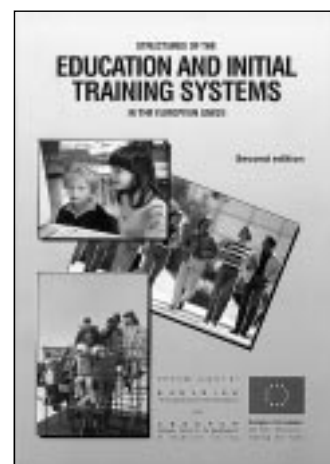
Selectie uit de literatuur

Deze rubriek wordt verzorgd door het hoofd van de documentatie-afdeling van het CEDEFOP

Martina Ní Cheallaigh,

en komt tot stand met medewerking van de organisaties in het documentatienetwerk (zie de laatste bladzijde van de rubriek). Het werk aan deze rubriek kwam tot een afronding in april 1996.

De rubriek "Selectie uit de literatuur" geeft een overzicht van belangrijke recente publicaties 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 van de effecten van activiteiten van de Gemeenschappen in de lidstaten, en aan studies waarin het een of andere land van buitenaf bekeken wordt. In het gedeelte "Uit de lidstaten" vindt u een keuze uit belangrijke nationale publicaties.



CEDEFOP



een vergelijkende analyse van de twaalf rapporten. De term "levenslang leren" wordt in dit werk gebruikt om het leren van alle leeftijdsgroepen vanaf de leerplichtige leeftijd aan te duiden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie vormen van coherentie, namelijk interne, externe en complexe coherentie. Interne coherentie heeft te maken met de doorstromings- en overstapmogelijkheden binnen het onderwijssysteem. Externe coherentie heeft te maken met de vraag of men gemakkelijk kan overstappen van onderwijs en scholing naar de wereld van het werk. Complexe coherentie lijkt op externe coherentie, maar heeft ook betrekking op mensen die momenteel geen baan hebben of als werkloos ingeschreven staan (bijv. herintredende vrouwen).

leerlingstelsel als opleidingsweg en van het succes van leerling-werknemers op de arbeidsmarkt. Daarnaast wordt ook gekeken naar de deelname van vrouwen aan opleidingen in het leerlingstelsel. Een aantal actuele aspecten, waaronder modularisering en de invloed van Europese en internationale programma's komen eveneens aan bod. Tot slot worden de bevindingen afgezet tegenover de kritiek die in het verleden op het leerlingstelsel geuit is.

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom

Perker, H.; Ward, C.

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

Berlijn, CEDEFOP, 1995, 63 blz.

(CEDEFOP Panorama nr. 44)

EN/FR

CEDEFOP,

P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Thessaloniki

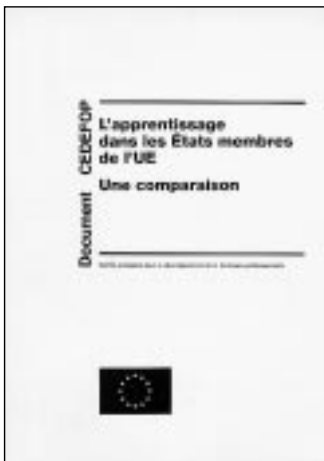
Nu er meer en meer nadruk wordt gelegd op de scholingsbehoeften van volwassenen, begint men in te zien dat de traditionele methoden voor de beoordeling en erkenning van vaardigheden niet voor alle groepen even geschikt zijn. De hogere kwalificatie-eisen, het feit dat men geen ongekwalificeerde werknemers meer wil en de veranderingen in de arbeidsorganisatie zijn debet aan deze ontwikkeling. Tegen deze achtergrond zijn er procedures uitgewerkt waarmee de vaardigheden en kennis die iemand in zijn of haar leven of werkende bestaan verwerft, in kaart gebracht en erkend kunnen worden. In deze publicatie wordt een vergelijking gemaakt tussen de procedures die in Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk gehanteerd worden, zoals de inventarisatie van competenties ("bilan de compétences") in Frankrijk en de erkenning van eerdere scholing ("accreditation of prior learning") in het Verenigd Koninkrijk.

European directory of training centres in heritage skills and crafts

Raad van Europa

Straatsburg, Raad van Europa,

1995, 310 blz.



Apprenticeship in the EU member States: a comparison

Ní Cheallaigh, M

Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding (CEDEFOP)

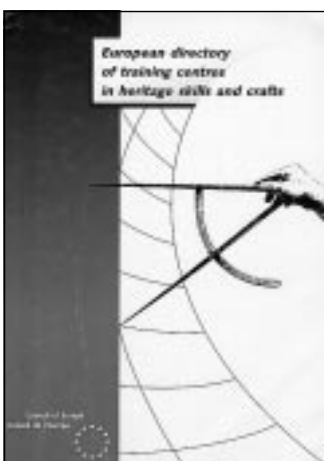
Luxemburg, Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen, 1995, 97 blz.

(CEDEFOP Document)

ISBN 92-827-4265-2 (en)

EN, ES, FR

Deze publicatie bevat een beschrijving van de kenmerken van de leerlingstelsels in de twaalf lidstaten van de EU in 1994 en staat tevens stil bij een aantal overeenkomsten en verschillen tussen de landen en enkele duidelijke trends of veranderingen. Er wordt ingegaan op de overeenkomsten die in het kader van het leerlingstelsel worden gesloten, de toelatingseisen, de duur van de opleiding, de diploma's en certificaten, de kwalificaties en de financiering. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de diverse overkoepelende instanties die bij het leerlingstelsel betrokken zijn en aan de twee belangrijkste pijlers van de opleidingen, namelijk de onderneming en de school c.q. het opleidingscentrum die voor de theoretische component, de praktische werkervaring en de algemene vorming zorgen. In een statistisch gedeelte vindt men informatie over het aantal leerling-werknemers tussen 1980-1993 en de beroepen waarvoor opleidingen kunnen worden gevolgd. Er wordt een inschatting gemaakt van de betekenis van het





EN, FR
*Council of Europe Publishing,
 Council of Europe,
 F-67075 Straatsburg Cedex*

In 1987 werd door de Raad van Europa het Europees netwerk "Heritage Skills and Crafts" opgezet. Dit netwerk diende onder andere een inventarisatie te maken van de instellingen die opleidingen voor traditionele werkzaamheden en ambachten verzorgen. Het hier genoemde overzicht werd opgesteld aan de hand van een vragenlijst en de antwoorden die daarop in 1993 binnenkwamen. Deze eerste uitgave, die noch selectief, noch volledig is, bevat informatie over 23 landen en ruim 190 instellingen, met inbegrip van opleidingscentra voor initiële beroepsopleidingen en bij- en nascholing, instellingen voor middelbaar en hoger onderwijs en postacademische opleidingsinstituten. De instellingen zijn gerangschikt naar land. Bij elke instelling vindt men een beschrijving van activiteiten, faciliteiten, doelgroepen, enz. Daarnaast wordt voor ieder land een overzicht van het gehele opleidings- en kwalificatiesysteem voor traditionele werkzaamheden en ambachten gegeven. Alfabetische registers van de landen, de verschillende werkgebieden en de opleidingscentra ronden het geheel af.

Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom.

Chrosciel, E.; Plumbridge, W.
 Internationaal Arbeidsbureau (IAB)
 Genève, ILO, 1995, 20 blz.
 ISBN 92-2-109981-4
 EN, FR

De Vocational Training Systems Management Branch van de IAO heeft in Duitsland, Zweden, Zwitserland en het Verenigd Koninkrijk onderzoek gedaan naar de ervaringen van vooraanstaande opleidingsinstellingen en ondernemingen met de ontwikkeling en realisatie van scholingsmogelijkheden die de flexibiliteit van mensen beogen te bevorderen. Uit vier case-study's blijkt dat men zich duidelijke, rationele en weloverwogen inspanningen getroost om curricula te ontwikkelen die in deze richting gaan. De

curricula uit de vier case-study's bevatten alle belangrijke elementen die noodzakelijk zijn voor breed opgezette initiële opleidingen waarin mensen basisvaardigheden verwerven, die naderhand regelmatig kunnen worden bijgesteld en ontwikkeld. Er is sprake van een afgewogen mix aan specialistische vaardigheden, technische informatie en toegepaste theorie. Er is zowel aandacht voor de affectieve als de cognitieve ontwikkeling. De nadruk ligt op sleutelkwalificaties die mensen nodig hebben om zowel individueel als in teamverband zelfstandig en innoverend te kunnen werken.

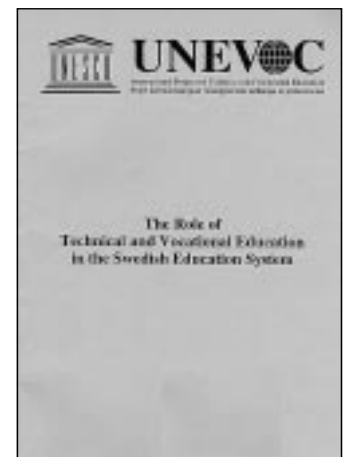
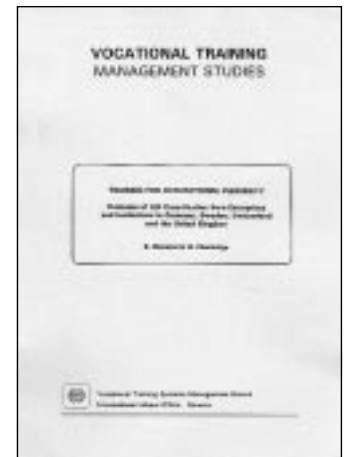
The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L.
 International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)
 Organisatie der Verenigde Naties voor opvoeding, wetenschap en cultuur (UNESCO)
 Berlijn, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 blz.
 EN
*UNEVOC Implementation Unit, c/o BIBB,
 Fehrbelliner Platz 3,
 D-10707 Berlijn*

Doel van het UNEVOC-project is een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling en verbetering van het beroepsonderwijs in de landen die lid zijn van de UNESCO. Na overleg met deskundigen uit verschillende gebieden in de wereld, die de factoren in kaart moesten brengen die bepalend zijn voor de rol en de status van het beroepsonderwijs, werd een reeks case-study's opgezet over de relevantie van deze factoren binnen de nationale onderwijsstelsels. In de onderhavige studie over Zweden wordt aandacht besteed aan de veranderingen die het gevolg zijn van een belangrijke onderwijshervorming, die tot een betere status voor het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing moet leiden en het levenslang leren beoogt te bevorderen.

The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I.; Solomahkin, D.; Sedykh, E.
 International Project on Technical and





Vocational Education (UNEVOC)
Organisatie der Verenigde Naties voor
opvoeding, wetenschap en cultuur
(UNESCO)

Berlijn, UNEVOC Implementation Unit,
1995, 20 blz.

EN

*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlijn*

Doel van het UNEVOC-project is een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling en verbetering van het beroepsonderwijs in de landen die lid zijn van de UNESCO. Na overleg met deskundigen uit verschillende gebieden in de wereld, die de factoren in kaart moesten brengen die bepalend zijn voor de rol en de status van het beroepsonderwijs, werd een reeks case-study's opgezet over de relevantie van deze factoren binnen de nationale onderwijsstelsels. In de hier genoemde studie over Rusland wordt aandacht besteed aan de ontwikkelingen bij de hervorming van het Russische beroepsonderwijs en de aanpassing daarvan aan de eisen van de markteconomie. In de serie is tevens een brochure gepubliceerd met de titel "Adaptation of vocational curricula for industrial business clerks from Germany to the Russian Federation".

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Nordic Council of Ministers

Kopenhagen, Nordic Council of Ministers,
1995, 120 blz.

ISBN 92-9120-715-2

ISSN 0903-7004

DA, EN, SV

Dit eindverslag van een Scandinavische denktank gaat in op de kwalificatie-eisen die in de toekomst gesteld worden. Een van de meest wezenlijke voorwaarden voor economische groei en persoonlijke ontwikkeling is vandaag de dag dat men leert leren. In het licht van de informatiemaatschappij en de globaliserings-tendensen moeten mensen zich veel nieuwe en actuele kennis eigen maken en moet iedereen de mogelijkheid krijgen om levenslang te leren. In verband met deze uitdaging zou het goed zijn wanneer men bij de aanpak voor het le-

venslang leren in zou haken op de volwasseneneducatie en de Scandinavische traditie van leerprocessen die door de lerende zelf gestuurd worden. Maar die traditie moet wel verder uitgebouwd en van nieuwe elementen voorzien worden. De toekomst biedt aantrekkelijke mogelijkheden, maar er zijn ook risico's op sociaal terrein en milieugebied. Levenslang leren moet tot visie en inzicht, kennis op bepaalde gebieden en wijsheid, begrip en sensitiviteit leiden, en mensen zelfvertrouwen en het vermogen tot handelen, verdere groei en zorg meegeven.

The German Dual System: A Model for Europa ?

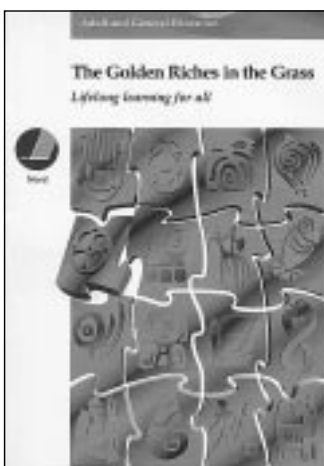
Géhin, J.P.; Méhaut, P.

in: Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management, nr. 2 (1), Rainer Hampp Verlag, 1995, blz. 64-81

ISSN 0943-2779

EN

De kracht en flexibiliteit van het duale stelsel wordt meestal toegeschreven aan de consensus die voor deze opleidingen binnen de Duitse arbeidsverhoudingen vereist is. In veel onderzoeken wordt het economisch succes, en met name het succes op het gebied van de export, in verband gebracht met de kwaliteit van de opleidingen in het duale stelsel (Steedman en Wagner 1990). Het ligt dan ook voor de hand dat er in de Europese landen wier onderwijssystemen in een crisis verkeren veel aandacht voor het duale stelsel bestaat. In dit artikel wordt aan de hand van een vergelijking met Frankrijk een bredere en dynamischere beschrijving gegeven van het duale stelsel en de opleidingen die in het verlengde daarvan gegeven worden. Er wordt naar voren gebracht dat er intern grote spanningen zijn ontstaan, waardoor er zich radicale veranderingen zouden kunnen gaan voordoen op het gebied van de opleidingen, de arbeidsorganisatie en het personeelsbeleid van ondernemingen. Daarna wordt aandacht besteed aan de huidige veranderingen in het Franse model, die er op een andere wijze toe moeten leiden dat de opleidingen meer in de pas gaan lopen met de eisen van de arbeidsmarkt.





Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.

in: Formation emploi (Parijs) nr. 50, april-juni 1995, blz. 89-103

ISSN 0759-6340

FR

In dit artikel wordt aan de hand van een arbeidsmarktregio en een onlangs geprivatiseerd Kombinat in de staalindustrie bestudeerd welke veranderingen er zich in de beroepsopleidingen in het oosten van Duitsland hebben voorgedaan. De auteur besteedt daarbij eerst aandacht aan de vraag hoe het beroepsonderwijs ten tijde van de DDR functioneerde en kijkt daarbij naar de belangrijkste onderneming in de regio en de arbeidsmarkt daaromheen. Daarna gaat hij in op de functies die het beroepsonderwijs in een economie van het sovjet-type had. Na de Duitse hereniging en de invoering van het Westduitse duale stelsel zijn de beroepsopleidingen onder invloed van de markt komen te staan. De auteur belicht de gevolgen hiervan.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F.; Betrand, O.; Atchoarena, D. International Institute of Educational Planning (IIEP)

Parijs, 1995, 360 blz.

(IIEP-research and studies programme)

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Parijs

In alle landen in Midden- en Oost-Europa zijn er hervormingen doorgevoerd in de structuur, de opzet en het bestuur van de stelsels voor beroepsonderwijs en beroepsgerichte scholing. Zowel op centraal als op lokaal niveau heeft men een aantal initiatieven genomen. Voor beleidsmakers en mensen die een rol spelen op bestuurlijk gebied is het van fundamenteel belang dat de veranderingen en met name de veranderingen op bestuurlijk vlak gevolgd worden, er analyses worden gemaakt van de situatie waarin de onderwijs- en scholingsinstellingen verkeren en er een evaluatie plaatsvindt van de effecten die de genomen maatregelen sorteren. Dit wa-

ren ook de doelstellingen van een programma, dat door het International Institute of Educational Planning met steun van de Europese Commissie (DG XII) ten uitvoer is gebracht. Het programma beoogde onderzoekers uit Midden- en Oost-Europa een opleiding te geven op bestuurlijk gebied en wilde zo een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een onderzoekspotentieel in de regio. Een ander doel was gericht op de ontwikkeling van een netwerk van onderzoekers, dat de uitwisseling van informatie over ervaringen in de verschillende landen zou vereenvoudigen. De hier genoemde publikatie is het resultaat van een workshop, die van 19 tot 21 december 1994 in Parijs plaatsvond. Ze bevat een overzicht van de belangrijkste onderzoeksbevindingen en vier nationale rapporten over de veranderingen in Hongarije, Polen, Litouwen en Estland.

Lifelong education in selected industrialized countries

Atchoarena, D.

International Institute of Educational Planning (IIEP)

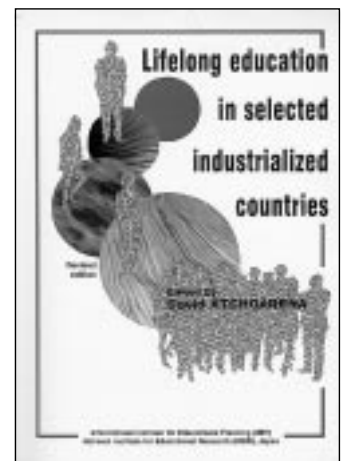
Parijs, UNESCO, 1995, 231 blz.

International Institute of Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Parijs

In dit werk over vier Europese landen (Frankrijk, Duitsland, Zweden, het Verenigd Koninkrijk), Japan, de Verenigde Staten en de voormalige Sovjet-Unie worden enkele zeer recente veranderingen op het gebied van het levenslange leren in geïndustrialiseerde landen in kaart gebracht. Daarbij wordt speciale aandacht besteed aan zaken als de ontwikkelingen in het begrip "levenslang leren", de opzet van scholingsmogelijkheden in het bedrijfsleven, de herstructureringen in het hoger onderwijs, de veranderingen in de toetsings- en certificeringssystemen en plaatselijke strategieën op het gebied van het levenslange leren. De auteur spreekt de hoop uit dat dergelijke bijdragen een duidelijk teken zijn dat er geleidelijk stappen in de richting van een lerende samenleving worden gezet.





Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque internationale de l'IRES 21, 22, 23 et 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Boudier, A.; Kraiss, B.; et al.
in: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand) nr. 17, winter 1995, 206 blz.
ISSN 1145-1378
FR

Dit werk geeft de resultaten weer van de werkzaamheden uit de eerste fase van een onderzoeksprogramma, dat door het Institut de Recherches Économiques et Sociales (IRES) en met steun van de Délégation Interministérielle à l'insertion des Jeunes en het Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ) ten uitvoer is gebracht. Het bevat een uiteenzetting over de thematiek en een samenvatting van zes nationale rapporten. In die samenvatting worden een aantal transversale tendensen in kaart gebracht en wordt een beschrijving gegeven van de nationale bijzonderheden, die voortgekomen zijn uit het verleden en het institutionele kader van de verschillende landen. Daarna volgt een statistische analyse van de situatie waarin jongeren in Europa verkeren en een reeks rapporten over het beleid van de hoofdrolspelers, de ontwikkeling van maatstaven en het ontstaan van specifieke voorzieningen in Duitsland, Spanje, Frankrijk, Zweden en het Verenigd Koninkrijk.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.
Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 blz.
ISBN 1-8527-8863-1
EN

Dit boek gaat in op economische analyses van scholing en legt daarbij verbanden met de uiteenlopende systemen in Duitsland, Frankrijk, de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk. Er komen enkele kwesties en problemen aan bod die alle landen gemeenschappelijk hebben, zoals het verband tussen onderwijs en scholing, de rol van post-initiële scholing, omscholing voor werklozen en de positie van kansarme groepen op de arbeidsmarkt. Een centraal thema is het uit-

eenlopende beleid dat door de regeringen wordt gevoerd.

Training levies in four countries

Senker, P.
Engineering Training authority (EnTra)
Stockport, EnTra, 1995, 45 blz.
EN
EnTra Publications,
P.O. Box 75, Stockport,
UK-Cheshire, SK4 1PH

Dit document belicht de beide kanten van de discussie over scholingsheffingen en spoort de werkgevers aan om zich meer met deze kwestie bezig te houden. Er wordt beschreven hoe heffingen in Australië, Groot-Brittannië, Frankrijk en Singapore gefunctioneerd hebben. De auteur stelt dat een scholingsheffing in Groot-Brittannië een stimulans zou kunnen zijn voor een modern leerlingstelsel en de scholing van veelzijdig inzetbare mensen en leidinggevendenden ten goede zou komen.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.; Sung, J.
Centre for Labour Market Studies (CLMS)
Leicester, CLMS, 1995, 248 blz.
ISBN 1-86027-000-X
EN
CLMS, University of Leicester,
103 Princess Road East,
UK-Leicester LE1 7LA

In deze studie, die vanuit een Britse invalshoek is geschreven, wordt gekeken naar de vraag hoe de concurrenten van het Verenigd Koninkrijk het op het gebied van beroepsonderwijs en beroepsgerichte scholing doen. Verder wordt er een beknopte beschrijving gegeven van het beroepsonderwijs en de beroepsgerichte scholing in elk land. Het werk geeft voorts actuele informatie over de kwalificatieniveaus van de werkende bevolking in de behandelde landen en recente cijfers over de deelname aan algemeen onderwijs, beroepsonderwijs en beroepsgerichte scholing.



Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.
Parijs, Armand Colin, 1995, 398 blz.
ISBN 2-200-21570-3
FR

In dit werk zijn de voordrachten gebundeld van een symposium, dat de afsluiting vormde van een door Frankrijk gefinancierd onderzoek naar de stand van zaken bij de research op het gebied van onderwijs en werk in Duitsland, Groot-Brittannië en Italië. Bij dit onderzoek waren niet alleen Franse onderzoekers, maar ook deskundigen uit de drie betrokken landen betrokken. Na een inleiding over de belangrijkste institutionele en politieke gegevens op dit gebied, wordt in een reeks teksten per land uiteengezet wat de belangrijkste richtingen in het onderzoekswerk zijn. Daarbij gaan de verschillende auteurs in op het hele traject van het onderwijssysteem tot aan het werkende bestaan. De beroepsopleidingen en de arbeidsmarkt komen in dit kader eveneens aan de orde.

Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

in: Profesionales y Empresas (Madrid)
nr. 2, 1995, blz. 3-51
ES

*Profesiones y Empresas, Gran Vía 38,
E-28013 Madrid*

In dit artikel wordt een samenvatting gegeven van verschillende bijdragen die in "Profesiones y Empresas" over het beroepsonderwijs in de Europese Unie verschenen zijn. Daarbij worden verbanden gelegd met de niveaus van het beroeps-onderwijs die in de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo genoemd worden, en in het bijzonder met de beroepsprofielen van niveau 2 van de Europese Unie, en met de kenmerken van beroepsprofielen op verschillende niveaus. Vervolgens wordt een vergelijkende analyse gemaakt van de kwalificatiesystemen en -procedures in de lidstaten en daarbij wordt aangegeven wie er wettelijk verantwoordelijk is voor de opzet en toekenning van de diploma's van beroepsopleidingen, voor de inhoud en evaluaties, voorwaarden, procedures, opleidingswegen en toelatingseisen,

certificering enz. Voorts wordt een beschrijving gegeven van de soort certificaten van niveau twee, drie en vier in de landen van de Europese Unie, de verantwoordelijke instanties en de inrichting van de examens in de twaalf lidstaten van de EU. Daarna volgt een opsomming van de beroepen (in 18 verschillende bedrijfstakken) die onder opleidingsniveau 2 van de Europese Unie vallen. Het geheel wordt afgerond met een uiteenzetting over de verschillen die te zien zijn bij vergelijkingen met andere opleidingsmodellen uit de landen van de Europese Unie.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.
In: British Journal of Industrial relations
(Bradford) 32 (4) 1994, blz. 505-522
ISSN 007-1080
EN

Dit artikel staat stil bij de ontwikkelingen in de opleidingen van het leerlingstelsel in drie Engelstalige landen, waar het leerlingstelsel heel verschillend vergaan is. In de Verenigde Staten is de betekenis van het leerlingstelsel in de meeste sectoren al snel minder geworden. In Groot-Brittannië wist het zich in de naoorlogse periode goed staande te houden, terwijl het in Australië tot op de dag van vandaag prima functioneert. De oorzaken voor het verval of de handhaving van het stelsel worden hier bestudeerd. Als verklaring wordt er gewezen naar het samenspel tussen institutionele ondersteuning enerzijds en de mogelijkheden en behoeften van werkgevers om het stelsel blijvend te steunen anderzijds.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
Nürnberg, IAB, 1995, 478 blz.
(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 190)
ISSN 0173-6574
DE





Doel van dit werk was om een systematische en uitvoerige vergelijking te maken van de gemeenschappelijke en gelijksoortige elementen in de beroepsopleidingsstelsels van Duitsland en Frankrijk enerzijds en van de onderlinge verschillen anderzijds. In een Europa dat burgers op weg naar de eenwording ook arbeidsmogelijkheden buiten de nationale grenzen wil bieden, worden dergelijke uitgebreide bilaterale vergelijkingen steeds belangrijker. Er wordt aandacht besteed aan buitengewoon belangrijke thema's, zoals de verantwoordelijkheden op het gebied van beroepskeuzebegeleiding, opleidingen en werk, de trajecten naar de initiële beroepsopleidingen en de wereld van het werk, de kwalificaties in het opleidings- en arbeidsmarktsysteem, de beroepsgerichte bij- en nascholing en de gang van zaken in het duale stelsel. Bij elk thema komen een aantal belangrijke punten aan de orde. Probleembeschrijvingen, situatieschetsen en vergelijkende overzichten vullen elkaar aan. Tot slot worden de belangrijkste uitkomsten samengevat en aangevuld met statistische gegevens en een sleutel voor vergelijkingen van de beroepssystematieken. Het compendium is bedoeld voor adviseurs en mensen die advies nodig hebben, voor wetenschappers en hoofdrolspelers op het gebied van de politiek. Door een uitvoerig glossarium en een index kunnen de verschillende onderdelen van het werk gemakkelijk geraadpleegd worden en krijgt men snel een overzicht van de initiële opleidingen en bij- nascholing in beide landen. In de uitgebreide bijlage vindt men verklaringen voor afkortingen en begrippen, de vragenlijst waarmee de gegevens verzameld zijn en een overzicht van de belangrijkste cijfers over de beroepsopleidingen in Frankrijk en Duitsland.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; e. a.

in: *Formation emploi* (Parijs) nr. 50, april-juni 1995, blz. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

Dit document gaat in op een aantal studies, die aan de orde zijn gekomen op een in 1993 te Santa Barbara (Verenigde Staten) gehouden internationaal congres over investeringen in human capital en

economische prestaties. In een eerste tekst wordt een samenvatting van het congres gegeven. In een tweede tekst wordt een analyse gemaakt van het Franse opleidings- en arbeidsmarktbeleid tijdens de jaren tachtig. In een derde tekst wordt een evaluatie gemaakt van de liberaal getinte hervormingen in het onderwijs- en scholingsstelsel in Groot-Brittannië gedurende de afgelopen vijftien jaar.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

in: *Professionalita* (Brescia) 26, 1995, blz. 38-42; blz. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice La Scuola, Via Luigi Cadorna 11, I-25186 Brescia

Open onderwijs en afstandsonderwijs zijn in Italië tot op de dag van vandaag niet erg bekend. Er wordt ook maar weinig gebruik van gemaakt. Modelprojecten hebben tot op heden noch innovaties, noch blijvende veranderingen in de opleidingsstelsels teweeggebracht. Er is ook nog steeds geen officiële erkenning voor opleidingsvarianten die niet met een "rooster" of "presentielijsten" werken. In Groot-Brittannië, "the Home of Open Learning" wordt het opleidingsaanbod daarentegen niet geëvalueerd aan de hand van bureaucratische normen. Daar wordt gekeken naar de mogelijkheden die open onderwijs en afstandsonderwijs bieden om aan de vraag naar opleidingen te voldoen, iedereen concrete kansen te geven en vaardigheden op de nieuwste stand te brengen en uit te breiden. Het artikel geeft een overzicht van vier Italiaanse experimenten op het gebied van het afstandsonderwijs: het IFOL FAD-project, het M.O.L.E.-project van de regio Piemonte, Het Netwerk Fortel de Trainet en de Scuola Radio Elettra.

Learning linked to work: the place of transfer and transferable skills in work-based learning: case studies in Italy, the Netherlands and the United Kingdom

Erlicher, L., Moerkamp, T., Sommerlad, E. Amsterdam, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO, 1995, 164 blz.



ISBN 90-6813-450-7
EN

Het betreft een gezamenlijk onderzoek van activiteiten en bevindingen van drie onderzoeksinstituten in Nederland, Italië en Groot-Brittannië. Doel van het onderzoek is het leren op de werkplek als afwisselingsmodel. De onderzoekers waren allereerst geïnteresseerd in de leerervaringen van de cursisten zelf. Leren op de werkplek kan onderverdeeld worden in drie elementen: leren door te werken; on-the-job-training en studiemogelijkheden; off-the-job-training.

Europese Unie: beleid, programma's, hoofdrolspelers

Besluit nr. 2493/95/EC van het Europees Parlement en de Raad van 23 oktober 1995 tot uitroeping van 1996 tot het "Europees jaar voor onderwijs en scholing tijdens het gehele leven"

Europese Commissie

in: Publikatieblad van de Europese Gemeenschappen (Luxemburg) L 256, 26.10.1995, blz. 45-48

ISSN 0378-6978

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dit besluit is een vervolg op het Witboek "Groei, concurrentievermogen en werkgelegenheid" en voorziet in acties die a) het bewustzijn moeten versterken dat levenslang leren een van de belangrijkste factoren is voor de groei van de werkgelegenheid; b) de samenwerking tussen onderwijs- en scholingsvoorzieningen en het bedrijfsleven, vooral het midden- en kleinbedrijf, moeten verbeteren; c) tot een Europese dimensie in het onderwijs en de scholing moeten leiden; d) het belang van onderwijs en scholing moeten onderstrepen en in dat verband tot echte gelijke kansen voor mannen en vrouwen moeten leiden.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.

Frankfurt a. M., Peter Lang GmbH

1995, 214 blz.

(Europäische Hochschulschriften, Reihe

II, Rechtswissenschaft, Band 1772)

ISBN 3-631-48431-3

ISSN 0531-7312

DE

In dit proefschrift (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a. M.) beschrijft de auteur de uitkomsten van een omvangrijk onderzoek naar de rol van de Europese Gemeenschap op het gebied van het onderwijsbeleid. Na een uitvoerige beschrijving van de vraagstelling en doelstellingen van het onderzoek wordt in vijf nog nader onderverdeelde hoofdstukken aandacht besteed aan de uitkomsten van het onderzoek. In het eerste hoofdstuk wordt het onderwijsbeleid beschreven dat de Gemeenschap uit hoofde van artikel 128 van het Verdrag tot oprichting van de Europese Economische Gemeenschap voert. Daarna volgt een beschouwing over de bevoegdheden die de Gemeenschap op basis van het Verdrag van Maastricht heeft. In het derde hoofdstuk gaat de auteur in op de consequenties die artikel 7 en artikel 48 en 49 van het EEG-Verdrag voor het onderwijsbeleid heeft. In het vierde hoofdstuk komen de bevoegdheden aan de orde die de Gemeenschap uit hoofde van artikel 235 op het gebied van het onderwijsbeleid heeft. Het geheel wordt afgesloten met een hoofdstuk over de jurisprudentie van het Europese Hof van Justitie. Aan het werk is een groot aantal noten en een uitgebreide literatuurlijst toegevoegd.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/ YOUTHSTART

Parijs, Racine Éditions, 1995, 229 blz.

ISBN 2-84108-006-4

FR

Nu LEONARDO en nieuwe communautaire initiatieven van de grond komen, rijst de vraag welke kenmerken een grensoverschrijdend project moet hebben. Welke instrumenten zijn nodig om zo'n project te sturen? Wat is alles bij elkaar genomen de toegevoegde waarde van een grensoverschrijdend project? Nu er zeven jaar gewerkt is aan de verdere ontwikkeling van de beroepsopleidingen voor jongeren in Europa is het tijd om zich op de toekomst voor te bereiden en daarbij in te haken op de ervaringen die



reeds in het verleden zijn opgedaan. Dit werk, dat met de medewerking van de PETRA-projecten en onder de hoede van de Délégation à la formation professionnelle tot stand is gebracht, voorziet in deze behoefte.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J.
Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 blz.
(FORCE: voortgezette opleiding in Europa)
ISBN 3-7639-0034-9
DE

Uit hoofde van het Europese FORCE-programma dat de bevordering van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de Europese Unie ten doel heeft, zijn de lidstaten verplicht om regelmatig verslag uit te brengen over de maatregelen die ze getroffen hebben om invulling te geven aan het zogenaamde Gemeenschappelijke kader van richtsnoeren. Aan de hand van deze nationale rapporten is onderhavig werk tot stand gekomen. In zes hoofdstukken wordt een beschrijving gegeven van de stand van zaken op het gebied van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in Europa. De hoofdstukken hebben de volgende titels: 1) scholing voor volwassenen: begrippen, definities en onderdelen, 2) financierings-systemen, 3) scholingsinstellingen en personeel, 4) toegang en deelname, 5) planning en certificering, 6) perspectieven. In een aantal bijlagen wordt informatie gegeven over de randvoorwaarden van het FORCE-programma. Met deze gegevens biedt het werk een vergelijkend overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in de landen van de Europese Unie.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap
Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Europese Commissie
Brussel, VDAB, 1995, 70 blz.
NL
VDAB, Keizerslaan 11, B-1000 Brussel

Dit is het verslag van de slotconferentie "Van FORCE naar de toekomst", georganiseerd door het FORCE-agentschap Vlaanderen met als doel na te gaan wat de effectiviteit was van de FORCE-projecten, welke mate van synergie deze konden opleveren en hoe de transnationale samenwerking in de toekomst via andere Europese actieprogramma's nog kan worden vergroot. Tevens was er aandacht voor de statistische aspecten en de mogelijkheden tot commercialisering en disseminatie van de producten die uit de projecten zijn voortgevloeid.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; e. a.
Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P.)
Professionalita (Brescia) nr. 26,
1995 blz. I-XII (43-54)
ISSN 0392-2790
IT

In dit artikel wordt verslag gedaan van een in de herfst van 1994 te Milaan gehouden studiebijeenkomst over de opleidingsprogramma's in het kader van de Europese samenwerking. Tijdens deze studiebijeenkomst werd gesproken over: 1) de beroepsopleidingen in Italië en de Europese dimensie, 2) de huidige stand van zaken in het perspectief en in het licht van de richtlijnen van de Commissie van de Europese Gemeenschappen, en 3) een analyse van een aantal projecten die in het kader van het FORCE-programma ten uitvoer waren gebracht. Met het oog op de coördinatie van het opleidingsbeleid van de lidstaten en de ontwikkeling van nieuwe opleidingstheorieën, moet er een permanent forum voor onderzoek en ontwikkeling komen. Via een dergelijk forum zullen deskundigen en mensen uit het veld vrijelijk kunnen nadenken over opleidingen die tot een opwaardering van de menselijke dimensie in het arbeidsproces leiden.

Projecto transnacional de investigação no âmbito EUROTECNET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C.M.; Almeida Silva, J.; e. a.



Nadu EUROTECNET Portugal
Caldas da Rainha, Nadu EUROTECNET
Portugal, 1995, 258 blz.
PT
CENCAL,
rua Luís Caldas-Apartado 39
P-2500 Caldas da Rainha

Dit werk is het resultaat van een transnationaal onderzoeksproject, waaraan werd meegewerkt door Spaanse en Portugese NADU's, BAT EUROTECNET en verscheidene projecten uit Portugal, Spanje, Frankrijk en België. Doel van het onderzoeksproject was inzicht te krijgen in het begrip flexibiliteit. Dit begrip wordt aan de hand van vier teksten vanuit verschillende gezichtspunten belicht. De titels van de teksten luiden: 1) flexibiliteit in het bedrijfsleven; 2) technologieën met het oog op moderne produktiewijzen; 3) onderzoek naar scholing op het gebied van geavanceerde technologieën in het midden- en kleinbedrijf - bedrijfstak elektrotechnische apparatuur; 4. processen op gang brengen en analyseren in kwalificerende organisaties.

Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Konferenz im Logenhaus Berlin, 3./4. November 1994

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie; Forschung und Technologie, 1995, 96 blz.
DE
Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

In de brochure vindt men de voordrachten en referaten die gehouden werden op het internationale congres "Europese wegen op het gebied van de beroepsopleiding - resultaten en perspectieven van het PETRA-programma". Er wordt een beschrijving gegeven van de afzonderlijke actierreinen van het PETRA-programma en van een aantal projecten met voorbeeldkarakter, die in het kader van het programma ten uitvoer werden gebracht. Daarnaast wordt ook aandacht besteed aan het werk van de vijf werkgroepen die

tijdens het congres plaatsvonden. In deze werkgroepen kwamen de volgende thema's aan de orde: uitwisseling van leerling-werknemers; bij- en nascholing en stages om mensen voor te bereiden op Europa en aan een beroepskwalificatie te helpen; nieuwe opvattingen, methoden en inhouden voor beroepsvoorbereidende maatregelen en beroepsopleidingen in de Europese context; ontwikkeling van een Europese dimensie in de beroepsopleidingen; en opzet en uitbreiding van samenwerkingsverbanden - transnationaal management.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.
University of Bristol
Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, niet gepagineerd
EN
Gateway Europe, Welsh Development Agency, Pearl House, Greyfriars Road, UK-Cardiff, CF1 3XX

In dit verslag komen initiatieven en onderzoeken van werkgevers aan bod waarin werknemers centraal staan. Daarnaast wordt een samenvatting gegeven van de resultaten van het AXIA-project, dat in het kader van het FORCE-programma plaatsvond.

Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Department of Enterprise and Employment
Dublin, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 blz.
EN
Department of Enterprise and Employment, Davitt House, 65A Adelaide Road, IRL-Dublin 2

Doel van dit onder auspiciën van het Departement of Enterprise and Employment gehouden congres was een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van en discussies over de opleiding van opleiders binnen de nationale en Europese context. Er werden voordrachten gehouden over de veranderende en zich verder ontwikkelende rol van opleiders, de noodzaak om in te spelen op veranderingen in de





opleidingssituatie, en de sociale en economische effecten van opleidingen voor opleiders. In deze context werd in het bijzonder gekeken naar de rol van opleiders bij de ontwikkeling van de plaatselijke gemeenschap, de vaardigheden die opleiders nodig hebben om "toegankelijke" opleidingen te kunnen geven en de voordelen van opleidingen binnen de eigen organisatie.

Media assisted language learning in adult (basic) education: under construction

van den Brand, I.

Amersfoort, SVE, 1995, 77 blz.

ISBN 90-5003-194-3

EN

Mogelijkheden van media-ondersteund taalonderwijs in de volwasseneneducatie worden besproken. Het werk bevat beschrijvingen van projecten en produkten die tijdens de tweedaagse conferentie - georganiseerd door de SVE in januari 1995 - werden gepresenteerd. Het geeft een beeld van de verwachtingen in de nabije toekomst. Aan de orde komen afstandslernen, ontwikkeling van elektronisch lesmateriaal en flexibele leeromgeving.

Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.

Association of European Chambers of Commerce and Industry (EUROCHAMBRES)

Brussel, EUROCHAMBRES, 1995, uiteenlopende paginering

diverse talen

EUROCHAMBRES, Archimedesstraat 5 bus 4, B-1040 Brussel

Dit congres werd bijgewoond door 15 van de 31 Europese landen die lid zijn van EUROCHAMBRES. Het bood een platform voor de uitwisseling van informatie en verslagen over ervaringen met transnationale opleidingsactiviteiten en opleidingsprogramma's van de EU. Daarnaast werden de resultaten gepresenteerd van een onderzoek naar transnationale samenwerkingsactiviteiten van de Kamers van Koophandel. Over dit onderzoek is ook een bijzonder document verkrijgbaar (B. Ollier/S. Panebianco). Tijdens het congres vonden tevens een aantal workshops plaats waarin de grensoverschrijdende samenwerking tussen de Kamers uit de Europese Unie en landen daarbuiten aan de orde kwam. In een afsluitende workshop werd gesproken over de rol die de Kamers bij de ontwikkeling van de beroepsopleiding in Europa kunnen spelen. Daarnaast werd overeenstemming bereikt over gemeenschappelijke concepten voor de opleidingen van ondernemers en personeel van de Kamers.

A practical guide to transnational partnerships

European network on Women's training (IRIS)

Brussel, IRIS, 1995, 40 blz.

EN, FR

IRIS, Capouilletstraat 25, B-1060 Brussel

In 1992 publiceerde IRIS de eerste handleiding voor samenwerkingsverbanden op opleidingsgebied. Deze bijgewerkte versie biedt opleidingsorganisaties en al diegenen die geïnteresseerd zijn in het opzetten van transnationale projecten, aan de hand van recente case-study's, inzicht in de vraag wat er allemaal nodig is om een samenwerkingsverband goed te laten functioneren. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van de huidige mogelijkheden voor financiering door de EU.





Uit de lidstaten

A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Ministerie van Economische Zaken
Wenen, Ministerie van Economische Zaken, 1995, 40 blz.

EN

*Bundesministerium für Wirtschaft
Stubenring 1, A-1011 Wien*

In dit boekje wordt ingegaan op het leerlingstelsel en de voordelen van scholing in het bedrijfsleven met aanvullend beroepsonderwijs op school. Er wordt uitgebreide informatie gegeven over: de regelgeving voor het leerlingstelsel; de opleidingsovereenkomst; de bedrijven en scholen voor beroepsonderwijs die de opleidingen in het leerlingstelsel verzorgen; de praktijkopleiders; de verantwoordelijkheden van de plaatselijke autoriteiten, de deelstaten en de Bond; de bedrijfstakken met een leerlingstelsel, de voortdurende veranderingen in functies; en de financiering. Het geheel wordt afgesloten met een statistisch overzicht.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker/een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
Departement Onderwijs
Brussel, Departement Onderwijs, 1995,
164 blz.

ISBN 90-403-0046-1

NL

In deze publicatie, waaraan auteurs afkomstig van verschillende Vlaamse universiteiten meewerkten, wordt na een beschrijving van het nut van indicatoren van het Vlaamse onderwijs (zoals indicatoren met betrekking tot de financiering, de kwaliteit, het aantal leerlingen en lesgevers en dergelijke) gepoogd een concrete basis te leggen om tot een beter beleid te komen inzake onderwijs, onder meer via wetenschappelijk onderzoek en statistische analyses. Deze publicatie heeft ook een internationale dimensie, gezien het feit dat ze voortvloeit uit een verdere OESO-doorlichting van het Vlaamse onderwijsbestel.

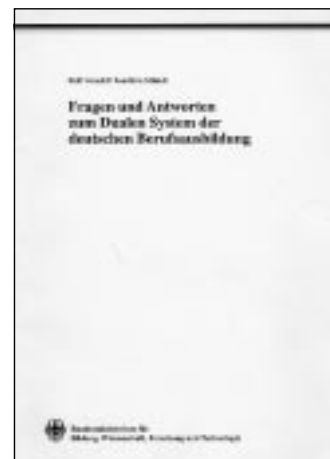
D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung

Arnold, R.; Münch, J.
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 138 blz.

DE

*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,
Referat Öffentlichkeitsarbeit,
D-53170 Bonn*

Het Duitse duale stelsel (vgl. het Nederlandse leerlingstelsel) staat bij onderwijsdeskundigen uit het buitenland al heel lang in belangstelling. Vooral na de politieke veranderingen in de landen van het voormalige Oostblok is de kring van mensen die advies wil hebben bij de opbouw, c.q. hervorming van hun opleidingsystemen, steeds groter geworden. Een groot aantal deskundigen uit het buitenland komt naar Duitsland om "ter plekke" een kijkje te nemen. Bij dergelijke bezoeken worden telkens weer dezelfde vragen gesteld. De hier genoemde brochure tracht in zestien hoofdstukken een antwoord op deze vragen te geven. Daarbij wordt ingegaan op de historische ontwikkeling, de beleidsmatige uitgangspunten en de regelgeving van het duale stelsel en wordt een algemene beschouwing over de opleidingssituatie van jongeren gegeven. Aan de hand van vragen wordt vervolgens aandacht besteed aan zaken als de financiering van het duale stelsel en de juridische grondslagen, de praktijkopleiders en leraren, de opleidingslocaties en opleidingsmethoden, en de internationale aspecten in het duale stelsel. In het totaal komen 120 vragen aan bod, die de totale problematiek van dit complexe opleidingssysteem bestrijken. De publicatie wordt afgerond met een begrippenlijst en een aantal verwijzingen naar literatuur en videofilms.





Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.
 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Bonn, BIBB, 1995, 641 blz.
 (Innovationen in der Berufsbildung)
 ISBN 3-930809-08-7
 DE
 IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,
 D-53227 Bonn

Al ruim twintig jaar begeleidt het Bundesinstitut für Berufsbildung modelprojecten die in samenwerking met een groot aantal partners, bijv. bedrijven ten uitvoer worden gebracht en tot meer kennis en innovaties op het gebied van de beroepsopleiding moeten leiden. Naar aanleiding van het feit dat het Bundesinstitut dit al ruim twintig jaar doet, vond in 1994 in Maagdenburg een tweedaags congres plaats. Het hier genoemde werk bundelt de voordrachten die tijdens acht verschillende workshops gehouden werden. Ze geven een representatief beeld van de vragen en thema's die in de modelprojecten op de voorgrond staan en daardoor ook actueel zijn voor het onderzoek op het gebied van de beroepsopleiding. Het zwaartepunt lag op thema's die direct met de leerprocessen te maken hebben, namelijk 1) decentraal leren, 3) samenwerking tussen verschillende opleidingslocaties, 4) leerpakketten voor zelfinstructie 5) multimediaal leren. Andere thema's die aan bod kwamen waren: 2) de internationale dimensie in modelprojecten, 6) bijscholing voor praktijkopleiders 7) het leren door de praktijkopleiders zelf en 8) milieu-educatie in beroepsopleidingen.

misch rendement opleveren. Uit berekeningen voor verschillende typen onderwijs blijkt dat er over het algemeen sprake is van een positief rendement. Het rendement, dat berekend is aan de hand van de kosten en baten van het onderwijs, schommelt tussen de 2 en 15%. Investeringen in beroepsopleidingen leveren zonder meer een positief rendement op. Dit heeft te maken met het feit dat beroepsonderwijs en beroepsgerichte scholing relatief goedkoop is. Het economisch rendement van het overige onderwijs is afhankelijk van de leeftijd waarop iemand begint, des te korter valt ook de periode uit waarin een hoger inkomen wordt verdiend. Er wordt gepleit voor een onderwijsbeleid dat er met name voor zorgt dat jongeren gekwalificeerd de arbeidsmarkt opgaan. Hiertoe zouden zij vooral de normale beroepsopleidingen voor jongeren moeten volgen.

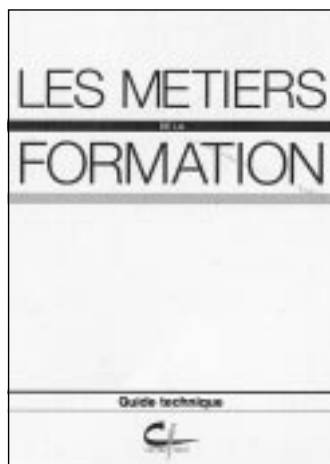
F Les Métiers de la formation

Gérard, F.
 Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
 Parijs, Centre INFFO, 1995, 133 blz.
 ISSN 0242-259X
 FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F; Gaultier-Moulin, P.
 in: Actualité de la formation permanente (Paris-la-Défense) nr. 137, juli-aug. 1995, blz. 41-126
 ISSN 0397-331X
 FR

Dit werk is bestemd voor mensen die van beroepswege werkzaam zijn of willen worden op het gebied van de beroepsopleiding. Het bundelt informatie die voorheen her en der verspreid was. Er worden algemene gegevens verstrekt over de beroepsgerichte scholing voor volwassenen in Frankrijk, over het werk, de functie en de rechtspositie van opleiders, de kwaliteit van de opleidingen, en de opleidingen voor opleidingsfuncties. Een bibliografie en een lijst met nuttige adressen ronden het geheel af. In het tijdschrift "Actualité de la formation permanente" zet dezelfde auteur de



DK Dansk Økonomi Forår 1995. Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det økonomiske Råd: Formandskabet København, Det økonomiske Råd: Formandskabet, 1995, 172 blz.
 DA
 Det økonomiske Råd, Adelgade 13,
 DK-1304 København K

In dit rapport van de Deense Economische Raad wordt aandacht besteed aan enkele aspecten van het onderwijs- en scholingsbestel. Een cruciale vraag is of onderwijsinvesteringen voldoende econo-



nieuwe competenties op een rijtje, die voor functies op opleidingsgebied vereist zijn. Hierbij wordt ingehaakt op de uitspraken van ondernemers en openbare of particuliere opleidingsinstanties die zich op verschillende doelgroepen richten.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Athene, Panepistimio, Athinon, Paidagogiko Tmima D.E., 1995, 507 blz.

GR

*Athanasios Biniaris,
19, Nikou Xylouri Street,
GR-15773 Zografou*

In dit proefschrift wordt een evaluatie gemaakt van de structuur en het functioneren van de instituten voor beroepsopleidingen. Deze instituten, die onder toezicht staan van de Organisatie voor beroepsonderwijs en scholing, verzorgen initiële beroepsopleidingen buiten het onderwijssysteem. Het werk geeft een historisch overzicht van de ontwikkeling van het beroepsonderwijs en van de onderwijshervormingen tussen 1950 en 1985, gaat in op de verbanden tussen het onderwijs en het bedrijfsleven en bevat een beschrijving van het nationale systeem voor beroepsonderwijs en scholing. De auteur pleit ervoor om de opleidingsplanning aan te passen aan de arbeidsmarkteisen en zo snel mogelijk over te gaan tot de erkenning van de kwalificaties van mensen die een opleiding hebben gevolgd.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublin, ESRI/Policy Research Series, 25, 1995, 104 blz.

ISBN 0-7070-0160-9

EN

In deze studie wordt onderzoek gedaan naar de omvang van scholingsactiviteiten in Ierland en naar de tekorten aan vaardigheden bij de werkende bevolking. De

conclusie is dat Ierland te kampen heeft met tekorten aan kwalificaties én vaardigheden en het opleidingsniveau in vergelijking met dat van toonaangevende industrielanden te laag is. In de studie wordt tevens gekeken naar de impact van het Training Support Scheme (TSS). Dit programma van de overheid, dat in 1990 van start is gegaan en dat ten uitvoer wordt gebracht door FAS-Training and Employment Authority beoogt de scholing in het midden- en kleinbedrijf door middel van subsidies te bevorderen. Aan de hand van een vergelijking tussen bedrijven die subsidies uit dit programma hadden gekregen en bedrijven die geen subsidies hadden gehad werd geconstateerd dat er in bedrijven mét subsidies veel meer aan scholing wordt gedaan. Vooral bij kleinere ondernemingen (met minder dan 20 werknemers) die subsidies uit het programma hadden gehad lag het scholingsniveau hoger. De impact van het programma was daarentegen marginaal in grotere bedrijven, daar de scholingsactiviteiten daar ook zonder subsidies zouden hebben plaatsgevonden.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N.

Irish Institute for Training and Development

Dublin, Oak Tree Press, 1995, 725 blz.

ISBN 1-872953-88-9

EN

Dit boek bevat een uitgebreid overzicht van het scholings- en ontwikkelingswerk in Ierland. Daarbij wordt in het bijzonder aandacht besteed aan de verschillende soorten scholings- en ontwikkelingswerkzaamheden en de functie daarvan; aan vraagstukken die komen kijken bij de opzet van leer- en scholingsprocessen, het institutionele raamwerk voor scholings- en ontwikkelingswerk, nationale beleidskwesties, en hedendaagse trends en ontwikkelingen.

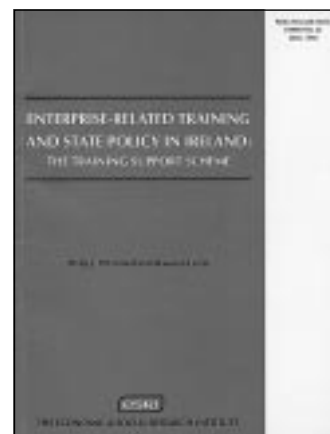
NL Internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands

Bremer, L.; van der Wende, M

's-Gravenhage, Nuffic, 1995, 136 blz.

ISBN 90-5464-016-2

EN





De "Centre for Educational Research and Innovation" (CERI), onderdeel van de Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), startte in november 1993 het project "Higher education in a new international setting". In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft het Nuffic in het kader van dit project een deelstudie uitgevoerd naar de internationalisering van leerplannen in Nederland. Na een methodologische verantwoording van het onderzoek volgt een overzicht van internationale studierichtingen aan universiteiten en hogescholen. Vervolgens worden vijf diepte-onderzoeken uitgewerkt en wordt afgesloten met conclusies en aanbevelingen.

Ontwerp landelijk overzicht volwasseneducatie 1996-1999

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995, 138 blz.
NL

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Postbus 25000, 2700 LZ Zoetermeer

De belangrijkste functie van dit overzicht is het verschaffen van informatie die de rijksoverheid, naar verwachting, beschikbaar zal stellen voor de periode waarop het overzicht betrekking heeft voor de deelreinen binnen de volwasseneducatie. Voorts biedt het een overzicht van de hoofdlijnen van beleid en de daaruit voortvloeiende maatregelen en ontwikkelingen op het terrein van de volwasseneducatie

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Lissabon, MundiServiços, 1994, 49 blz.

ISBN 972-96573-0-0

PT

Daar verdere beroepsgerichte scholing steeds belangrijker wordt voor de ontwikkeling van het midden- en kleinbedrijf, er aan de managementopleidingen het

een en ander ontbreekt en men niet voldoende capaciteiten in huis heeft om de scholingsbehoeften op dit gebied in te schatten, heeft MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda., een project opgezet dat moet uitmonden in een methodologie voor de inschatting van scholingsbehoeften op managementgebied. Met dit project wil men niet alleen de scholing van deskundigen op dit gebied en op managementgebied bevorderen, maar ook materiaal produceren dat steun kan bieden bij activiteiten die met deze thematiek te maken hebben. Zo is er een video gemaakt, een vragenlijst waarmee de stand van zaken in kaart kan worden gebracht, en een diskette waarmee de gegevens kunnen worden verwerkt. Daarnaast heeft men het hier genoemde document opgesteld, dat als steuntje in de rug dient bij het ten uitvoer brengen van een proces dat het in kaart brengen van de scholingsbehoeften op verschillende managementgebieden ten doel heeft.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Department for Education and Employment (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 blz.

DE, EN, ES, FR

Department for Education and Employment,

Moorfoot,

UK-Sheffield S1 4PQ

Dit boekje zet de doelstellingen, resultaten en plannen van de regering van het Verenigd Koninkrijk op werkgelegenheidsgebied op een rijtje. De bevordering van investeringen in de beroepsopleidingen is een rode draad die door heel het beleid en alle programma's loopt. Het streven is om mensen langer onderwijs te laten volgen, de beroepsopleidingen voor jongeren verder te ontwikkelen en het levenslang leren te stimuleren. De maatregelen die ertoe moeten leiden dat de economische groei meer banen oplevert, het arbeidsmarktbeleid efficiënter wordt en er betere hulp komt voor groepen die bijzonder hard door werkloosheid worden getroffen, passeren in dit werkje eveneens de revue.





Het EU-Programma van studiebezoeken voor deskundigen inzake de beroepsopleiding

Het EU-programma van studiebezoeken, dat in 1985 van start is gegaan en gebaseerd is op een Besluit van de Raad (11 juli 1983), wordt in opdracht van de Europese Commissie door het CEDEFOP ten uitvoer gebracht. Uit hoofde van een Besluit van de Raad van 6 december 1994 maakt het programma van studiebezoeken nu deel uit van deel III van het Leonardo da Vinci-Programma.

Het CEDEFOP werkt in het kader van het programma samen met een netwerk van nationale contactpersonen. De nationale contactpersonen zijn ambtenaren in overheidsdienst, die officieel benoemd zijn door de autoriteiten van de landen die aan het programma deelnemen. Zij geven geheel zelfstandig uitvoering aan de richtlijnen en organisatorische uitgangspunten, waarover met het CEDEFOP overeenstemming is bereikt. De nationale contactpersonen verspreiden in eigen land informatie over het programma en onderhouden contacten met tal van mensen en instanties die bij de uitvoering van het programma betrokken zijn, zoals de sociale partners, bedrijven, overheidsinstanties, opleidingsinstellingen, onderzoeksinstanties, verantwoordelijke mensen voor andere EU-programma's, enz. De nationale contactpersonen starten ook ieder jaar de procedure voor de inschrijving van de deelnemers en selecteren de mensen die in aanmerking komen voor deelname aan het programma.

Doelstellingen van het programma

Het doel van het programma is om een stroom van informatie over de beroepsopleiding op gang te brengen tussen deskundigen uit de landen van de Europese Unie en andere landen die betrokken zijn bij het programma.

Voor wie is het programma bestemd ?

Het programma is in hoofdzaak bestemd voor mensen die deskundig zijn op het gebied van de beroepsopleiding (nationale en regionale beleidsmakers, de sociale partners op landelijk en Europees niveau en alle mensen die betrokken zijn bij de uitvoering en planning van opleidingsbeleid). Het richt zich vooral op mensen die de informatie die zij tijdens het studiebezoek hebben gekregen kunnen doorgeven en invloed hebben op de politieke besluitvorming.

Sommige studiebezoeken worden speciaal opgezet voor specifieke groepen.

De studiebezoeken

De studiebezoeken duren drie à vijf dagen en staan altijd in het teken van een bepaald thema. De groepen die aan het studiebezoek deelnemen, tellen maximaal twaalf mensen. De studiebezoeken verlopen volgens een schema waarin afwisselend ruimte is voor informatievoorziening, gedachtenwisselingen en contacten met de verschillende instanties en mensen die bij beroepsopleidingen betrokken zijn, zoals bedrijven, scholen, documentatiecentra, coördinatoren van onderzoeksprojecten, praktijkopleiders, mensen die opleidingen hebben gevolgd, sociale partners, beroepskeuzebegeleiders, enz.

Financiële aspecten

De deelnemers ontvangen van het CEDEFOP een financiële tegemoetkoming in de reis- en verblijfkosten.



Het netwerk van nationale contactpersonen van het programma van studiebezoeken

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Vocational Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaias Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Piere Le Douaron
Délégation à la Formation Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministry of Education, Culture and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação Profissional, Direcção de Serviços de Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office for Education, Training and Competence Development
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training Division, Department for Education and Employment; Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



Recente nummers in het Nederlands



Nr. 4/95 De nieuwe lidstaten: Oostenrijk, Finland en Zweden

De ontwikkelingen in de Scandinavische sociale "modellen"

- De complexe veranderingen in de sociale "modellen" van de Noordepese landen (Janine Goetschy)

De onderwijs- en scholingsstelsels

- Het Zweedse opleidingsstelsel - verwachtingen van de Europese integratie (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Kenmerken van het beroepsonderwijs in Finland (Matti Kyrö)
- Groei van het leerlingwezen in Finland (Henry Vartiainen)
- Beroepsopleidingen in Oostenrijk (Gerhard Riemer)
- Hervormingen in de beroepsopleidingsstelsels van de Scandinavische landen (Pekka Kämäräinen)

De Noordepese landen: één arbeidsmarkt

- Ervaringen met de gezamenlijke arbeidsmarkt van de Scandinavische landen (Per Lundborg)

De nieuwe lidstaten: enkele achtergrondgegevens

- Statistische gegevens
- Literatuurgegevens
- Nuttige adressen

Nr. 5/95 Competentie-ontwikkeling in het bedrijfsleven

De discussie in Frankrijk

- Kwalificerende organisatie en competentiemodel: waarom en met wat voor leerprocessen? (Philippe Zarifian)
- Kwalificerende organisatie, coördinatie en stimulansen (Louis Mallet)
- Kwalificerende organisatie en mobiliteit: produktietechnici in de chemische industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classificatieschema's en nieuwe vormen van arbeidsorganisatie: welke koppelingen zijn mogelijk? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

Een ander licht op leerprocessen

- Leren op de werkplek bij organisatievernieuwing in de procesindustrie (Jeroen Onstenk)
- Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven - implicaties voor de beroepsopleidingen (Gisela Dybowski)

Nieuwe scholingsmodellen: garagebedrijven nader bekeken

- Nieuwe scholingsconcepten als antwoord op de uitdagingen voor garagebedrijven in Europa (Georg Spöttl)

Scholing in het bedrijfsleven tegenover opleidingen in het onderwijsbestel: "Rover" in het Verenigd Koninkrijk nader bekeken

- Op zoek naar levenslang inzetbare werknemers: prioriteiten voor de initiële vorming (John Berkeley)

Scholingssystemen en socialisatie in de wereld van het werk: een vergelijking tussen Duitsland en Japan

- Opleiding en start in de wereld van het werk: indrukken uit een Japans-Duitse vergelijking (Ulrich Teichler)



Nr. 6/1996 Scholing en democratie: aspecten van vandaag de dag

Beleid en plaatselijke activiteiten gericht op economische en/of sociale doelstellingen

- Moet de overheid zich met scholing bemoeien? (J. R. Shackleton)
- Beroepsopleidingen voor jongeren met "leermoeilijkheden" in Duitsland (Helmut Pütz)
- Opleiding en plaatselijke ontwikkeling (Josep Vicent Mascarell)
- Verborgene kennis in een 'low-tech'bedrijf (Staffan Laestadius)

Algemene vaardigheden/specifieke beroepsgerichte vaardigheden: een analyse van de situatie in de Verenigde Staten

- Beroepsonderwijs en kansarme jongeren in de Verenigde Staten (John H. Bishop)



Educatie en mondige burgers

De discussie bij de Raad van Europa

- "Permanente educatie" - een project van de Raad van Europa (Jean-Pierre Titz)
- "Educatie met het oog op de rol van de burger in een democratie": een korte beschrijving van vier werkbijeenkomsten van de Raad van Europa (Madalen Teeple)
- Markt, normen en gemeenschap, of het nieuwe opvoedkundige systeem (Annie Vinokur)

Vanuit het oogpunt van de vakbeweging

- Vakbeweging en scholing: het recht van werknemers op scholing van begin jaren zeventig tot begin jaren negentig (Vittorio Capecchi)
- Het educatief verlot in België: een wet op de helling? (Christian Piret, Emile Creutz)

Standpunt van een vertegenwoordiger van een plaatselijke gemeenschap:

- De functie van educatie en scholing in een lokale democratie (Michel Hervé)



**Versijnt
binnenkort in
het Nederlands**

Nr. 8/1996 Levenslang leren

Svp uitknippen of fotokopiëren en in een vensterenveloppe opsturen naar het CEDEFOP



- Stuur mij svp een gratis proefnummer
- Ik wil over Europa lezen en neem een jaarabonnement op "Beroepsopleiding" (3 nummers, 15 ECU plus BTW en verzendkosten)
- Voor het symbolische bedrag van 7 ECU per nummer (plus BTW en verzendkosten) ontvang ik graag onderstaande nummers van "Beroepsopleiding"

CEDEFOP

Europees Centrum voor de ontwikkeling
van de beroepsopleiding
Postbus 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Nummer				
Taal				

Naam en voornaam _____

Adres _____



Partnerorganisaties in het documentatienetwerk van het CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isias Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Ms. Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merllie
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Aangesloten zijn:

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europese Commissie
Directoraat-generaal XXII/B/3
(Onderwijs, opleiding en jeugdzaken)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Tecnica)
Isaias Largo Marquês
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64