

## SAMENVATTING

Dit verslag gaat over de vraag hoe leerprocessen die plaatsvinden buiten het officiële circuit van onderwijs- en opleidingsinstellingen (het “formeel” onderwijs) beter *herkenbaar* kunnen worden gemaakt. Leren binnen een regulier onderwijs- en opleidingsstelsel is een onderscheiden kenmerk van moderne maatschappijen; niet-formeel leren is daarentegen een proces dat veel moeilijker te herkennen en te beoordelen is.<sup>(1)</sup> In toenemende mate wordt dat als een probleem ervaren bij de verdere ontwikkeling van vaardigheden op alle niveaus van individu tot samenleving.

De afgelopen jaren hebben de meeste lidstaten van de EU de nadruk gelegd op het cruciale belang van niet-formeel leren buiten en in aanvulling op onderwijs en opleiding in reguliere instellingen. Als gevolg hiervan zijn een toenemend aantal politieke en praktische initiatieven ontplooid: inmiddels is het stadium van zuiver experimenteren geleidelijk aan gepasseerd en is met een eerste tenuitvoerlegging begonnen.

Aan vaststelling, beoordeling en erkenning van niet-formeel leren moeten eenvoudige, goedkope methoden ten grondslag liggen én een duidelijk idee over de verdeling van de institutionele en politieke verantwoordelijkheden. In allereerste instantie moeten deze methoden echter bieden wat ze beloven, waarbij de kwaliteit van de “meetinstrumenten” een essentiële factor is. In dit verslag wordt door middel van een eerste theoretische discussie gepoogd duidelijk te maken wat vereist is om geslaagde praktische oplossingen te vinden.

### Kenmerken van leerprocessen

Bij de behandeling van de vraag hoe niet-formele leerprocessen kunnen worden herkend en geëvalueerd dient men zich in eerste instantie te realiseren dat leerprocessen per definitie *contextgebonden* zijn. Wanneer deze zich afspelen in een maatschappelijke en concrete entourage worden kennis en vaardigheden hier voornamelijk opgedaan door deelname aan activiteiten van “uitvoerende gemeenschappen” (“communities of practice”). Leren kan niet worden gereduceerd tot een proces van passief opnemen van “brokken” kennis. Vanuit dit perspectief dient men zich niet alleen te concentreren op de relationele kant (de rol van het individu binnen een sociale groep) maar ook op aspecten als onderhandelen, motiveren en overtuigen (de communicatieve kant van leren). De individuele leerling verwerft de gewenste vaardigheid door feitelijk een permanent leerproces aan te gaan. Leren is dus niet louter reproduceren, maar eveneens een proces van herformuleren en vernieuwen van kennis en vaardigheden.

De resultaten van deze leerprocessen, die wij vaardigheden noemen, zijn gedeeltelijk *non-verbaal* (Polanyi 1967) van aard. Dat betekent dus dat het moeilijk is de intrinsieke opbouw of regulering van een bepaalde vaardigheid in woorden te vangen of duidelijk af te bakenen. In sommige gevallen weten mensen zelfs niet eens dat ze over een bepaalde vaardigheid beschikken. Dit gegeven is van groot belang bij de uitvoe-

---

<sup>(1)</sup> De term niet-formeel leren omvat behalve informeel leren dat kan worden beschreven als een proces van spontaan leren in werksituaties en elders, eveneens bewuste en expliciete leertechnieken ingevoerd in werksituaties en elders, die in het officiële onderwijs- en opleidingsstelsel niet worden erkend.

ring van beoordelingen van niet-formele leerprocessen en dient verwerkt te worden in de desbetreffende methoden. Veel van onze know-how hebben we met vallen en opstaan in de praktijk verworven. Een ervaren timmerman weet een werktuig te hanteren op een aantal manieren die niet in woorden uit te drukken zijn. Normaliter vinden we dit zo vanzelfsprekend dat we ons niet eens realiseren in welke mate onze werkzaamheden ervan doortrokken zijn.

### **Methodologische vereisten**

Belangrijk is te weten of het mogelijk is methoden te ontwikkelen waarin bovengenoemde (contextspecifieke en deels non-verbale) vaardigheden kunnen worden verwerkt. Ook al hebben we op het gebied van gespecialiseerde methoden ter beoordeling van niet-formele leerprocessen nog een lange weg te gaan, we kunnen voor tests en evaluaties in het kader van institutioneel onderwijs en opleiding bogen op een lange traditie van praktijk, onderzoek en theorievorming. Dat deze evaluaties zich momenteel uitbreiden naar werk en vrije tijd is een logisch uitvloeisel hiervan. We kunnen ervan uitgaan dat nieuwe werkwijzen zwaar zullen leunen op de methoden die reeds zijn ontwikkeld op meer gestructureerde leergebieden zoals we die kennen uit het institutionele onderwijs. We mogen althans aannemen dat de twee leergebieden deels dezelfde moeilijkheden en problemen kennen.

In het institutionele onderwijs dient evaluatie eigenlijk twee hoofddoelen: een *formatief doel* (procesevaluatie) ter ondersteuning van het leerproces. Geen enkel systeem kan adequaat functioneren zonder regelmatige informatie over het werkproces zelf. Dit geldt evenzeer voor klassen als voor bedrijven. Feedback wordt belangrijker, naarmate de omgeving veranderlijker en minder voorspelbaar is. Idealiter zou een beoordeling kortetermijnfeedback moeten geven, zodat hiaten in het leerproces snel kunnen worden geïdentificeerd en onmiddellijk kunnen worden aangepakt. Het *summatieve doel* (rendementsevaluatie) is het leveren van het bewijs dat een bepaald leerdoel is gehaald. Ofschoon deze bewijzen vele vormen kunnen aannemen (certificaten, diploma's, rapporten) zijn ze bedoeld de overgang van het ene naar het andere niveau en van het ene naar het andere verband (naar een volgende klas, naar een andere school of van school naar werk) te vergemakkelijken. Beoordelingen zijn derhalve ook middelen om te selecteren en de toegang tot niveaus, functies en beroepen te bewaken.

Het aan een specifieke beoordelingsmethode gehechte vertrouwen hangt over het algemeen samen met twee criteria, te weten *betrouwbaarheid* en *validiteit*. De betrouwbaarheid van een evaluatie hangt samen met de vraag of dezelfde resultaten kunnen worden gereproduceerd bij een nieuwe testafname en door nieuwe afnemers en –beoordelaars van de test. Validiteit is in veel opzichten een complexer begrip dan betrouwbaarheid. Als uitgangspunt zou kunnen worden bekeken of een evaluatie meet wat degenen die de test opstelden oorspronkelijk wilden meten. Authenticiteit is een eerste punt van zorg; een hoge mate van betrouwbaarheid heeft weinig waarde als het resultaat van de beoordeling een vertekend beeld geeft van het betrokken gebied en de kandidaat in kwestie.

Betrouwbaarheid en validiteit zijn echter betekenisloze concepten als ze niet worden gekoppeld aan *referenties, beoordelings- en/of prestatienormen*, etc. Bij de vaststel-

ling van deze referenties en/of normen kunnen we twee hoofdprincipes ontdekken. In het institutionele onderwijs/opleiding wordt meestal gebruik gemaakt van normering gerelateerd aan het niveau van de groep (de zgn. relatieve norm). Een andere manier is een van tevoren vastgestelde prestatie koppelen aan een van te voren vastgestelde norm (de zgn. absolute norm). Deze vorm van testen houdt in dat eerst een kennis- en vaardigheidsgebied wordt geselecteerd en vervolgens geprobeerd wordt algemene criteria te ontwikkelen op basis van de binnen dit specifieke gebied waargenomen prestaties.

De in het officiële stelsel opgedane ervaringen met testafname kunnen te pas komen bij de formulering van problemen en selectie van onderwerpen die van belang zijn voor niet-formeel leren:

- (a) Welke formatieve of summatieve functies moeten de nieuwe methoden (en institutionele systemen) voor vaststelling, evaluatie en erkenning van niet-formele leerprocessen vervullen?
- (b) Gezien de verscheidenheid aan leerprocessen en leerkaders is het de vraag of op dit terrein dezelfde soort betrouwbaarheid als in het bestaande institutionele onderwijs/opleiding kan worden bereikt.
- (c) Door de contextuele en deels non-verbale aard van leren is validering een ingewikkelde opgave: zijn methoden wel adequaat opgezet en gestructureerd om een oplossing voor dit probleem te vinden?
- (d) De kwestie van de referenties (“normen”) is het centrale probleem dat moet worden aangepakt. Zijn gebieden wel adequaat afgegrensd (dit betreft eveneens de “omvang” en de inhoud van de vaardigheden)?

Onbeantwoord blijft de vraag of beoordeling van niet-formele leerprocessen invoering van nieuwe hulpmiddelen en instrumenten met zich meebrengt of dat het hier gaat over een oude aanpak van nieuwe problemen. Er zijn redenen om aan te nemen dat traditionele test- en beoordelingsmethoden althans in enigerlei mate op dit nieuwe gebied zullen worden toegepast.

### **Institutionele en politieke vereisten**

De nieuwe taak van systemen voor beoordeling en erkenning van niet-formele leerprocessen kan niet gereduceerd worden tot een kwestie van kwaliteit van de methoden. Hoe belangrijk ook, betrouwbare, valide methoden alleen kunnen mensen, bedrijven en/of onderwijsinstellingen er niet toe brengen beoordelingen te vertrouwen en te accepteren. Dit geldt met name wanneer aan evaluaties een summatieve functie wordt toegeschreven en mensen die met elkaar concurreren op de arbeidsmarkt en in onderwijssystemen hiermee een bewijs van bekwaamheid krijgen. Een aantal politieke en institutionele voorwaarden dient te worden vervuld, willen deze beoordelingen werkelijk enige waarde krijgen. Gedeeltelijk kan dit geschieden door middel van politieke besluiten die de wettelijke grondslag voor initiatieven veilig stellen, maar deze zouden moeten worden aangevuld met een proces van verduidelijking van kwesties op het gebied van “eigendom”, “controle” en “nut”. Dan zouden evaluaties van niet-formele leerprocessen worden beoordeeld zowel op basis van technische en instrumentele criteria (betrouwbaarheid en validiteit) als op basis van normatieve criteria (wettigheid en legitimiteit). De acceptatie van beoordelingen van niet-formele leer-

processen is namelijk niet louter een kwestie van hun wettelijke status maar ook van hun legitimiteit.

## **NATIONALE EN EUROPESE ERVARINGEN**

De situatie in Europa wordt aan de hand van voorbeelden van vijf landengroepen en activiteiten op EU-niveau gepresenteerd. Ofschoon landen binnen ieder cluster onderling enigszins kunnen verschillen in methodologische en institutionele benadering en keuze, lijken geografische nabijheid en institutionele gelijkenissen te bewegen tot wederzijds leren en tot deels gezamenlijke oplossingen.

### **Duitsland en Oostenrijk: de tweesporenmethode**

De wijzen waarop in Duitsland en Oostenrijk de kwestie van vaststelling, beoordeling en erkenning van niet-formele leerprocessen wordt benaderd lijken veel op elkaar. Het is interessant dat juist deze twee landen, waar leren op de werkplek en opleiding (door middel van het tweesporensysteem) op de meest systematische wijze zijn geïntegreerd in het onderwijs- en opleidingsstelsel, zich zo terughoudend opstellen ten aanzien van deze nieuwe trend. Enerzijds weerspiegelt deze houding succes: het tweesporensysteem wordt over het algemeen als geslaagd gezien zowel vanuit pedagogisch standpunt (de combinatie van leren in een instelling en leren door ervaring) als in termen van capaciteit (hoog percentage deelnemers uit de betrokken leeftijdsgroepen). Anderzijds lijkt het bestaande systeem, met zijn sterke nadruk op basisvorming, slechts gedeeltelijk zijn functies te kunnen uitbreiden naar vormen van permanente beroepsopleiding en de meer gediversifieerde opleidingsvereisten van volwassenen. Desalniettemin kunnen we echter een substantiële hoeveelheid experimenten op basis van projecten waarnemen en neemt de aandacht voor deze kwesties toe. De discussie over erkenning van niet-formele leerprocessen is in Duitsland en Oostenrijk nauw gerelateerd aan de discussie over modulair onderwijs/opleiding.

### **Griekenland, Italië, Spanje en Portugal: de Mediterrane methode**

Over het algemeen stelt men zich in Griekenland, Italië, Spanje en Portugal positief op ten aanzien van de invoering van methoden en systemen voor niet-formeel leren. Zowel in de openbare als in de particuliere sfeer wordt duidelijk uitdrukking gegeven aan het nut van dergelijke methoden. Het enorme reservoir aan niet-formele leerprocessen dat in deze landen de basis vormt van belangrijke delen van hun economieën moet zichtbaar worden gemaakt. Het gaat er hier niet alleen om dat gemakkelijker gebruik kan worden gemaakt van bestaande vaardigheden, maar evenzeer om de manier waarop de kwaliteit hiervan kan worden verbeterd. Methoden voor evaluatie en erkenning van niet-formele leerprocessen kunnen worden gezien als instrumenten voor verbetering van de kwaliteit, die niet alleen individuele werknemers en bedrijven betreft maar zelfs hele sectoren van de economie. Uit hetgeen in deze landen plaatsvindt blijkt eveneens duidelijk dat de weg van voornemens naar tenuitvoerlegging lang is. Wettelijke en politieke maatregelen zijn genomen in de vorm van onderwijshervormingen van verschillende reikwijdte, maar met de daadwerkelijke invoering van beoordelings- en erkenningsmethoden in de praktijk zijn nog niet veel vorderingen gemaakt. De komende jaren zal moeten blijken of de in deze vier landen bijna unaniem

uitgesproken positieve voornemens ook naar de praktijk zullen worden vertaald in de vorm van methoden die werkelijke invloed hebben op mensen en bedrijven.

### **Finland, Noorwegen, Zweden en Denemarken: de Scandinavische methode**

Eigenlijk kan niet worden gesproken van een 'Scandinavisch model', althans niet in strikte zin. Finland, Noorwegen, Denemarken en Zweden hebben gekozen voor verschillende benaderingen en werken op basis van enigszins verschillende programma's. Deze verschillen veranderen echter niets aan het feit dat alle vier landen praktische maatregelen door middel van wettelijke en institutionele initiatieven hebben genomen met als uiteindelijk doel het versterken van de schakel die het institutionele onderwijs/opleiding verbindt met het leerproces dat buiten de scholen plaatsvindt. Ondanks het feit dat elementen van dit beleid al enige tijd bestaan, hebben de belangrijkste initiatieven de afgelopen jaren plaatsgevonden, vooral sinds 1994-95. Het wederzijdse leerproces dat tussen deze landen op gang is gekomen is sterk en is de afgelopen twee, drie jaar alleen nog maar sterker geworden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de invloed van Finse en Noorse methoden op recente Zweedse documenten. Het is duidelijk dat Finland en Noorwegen zich geleidelijk aan openstellen voor integratie van niet-formele leerprocessen in hun instellingen als onderdeel van een algemeen beleid voor permanente educatie. Uit de door Zweden en Denemarken gepresenteerde plannen blijkt dat deze twee landen zich in dezelfde richting bewegen en dat niet-formele leerprocessen de komende jaren meer in de belangstelling komen te staan.

### **VK, Ierland en Nederland: de nationale beroepskwalificatiemethode**

In het VK, Ierland en Nederland kunnen we een sterke acceptatie waarnemen van een onderwijs- en opleidingsmodel dat gericht is op rendement en prestatie. Algemene aanvaarding van leerprocessen buiten de officiële onderwijs- en opleidingsinstellingen als een zinnig en belangrijk traject om vaardigheden te verwerven is een fundamenteel kenmerk van deze landen. Wat men echter minder zeker weet is hoe deze in een systeem moeten worden ondergebracht. De in het VK en in Nederland opgedane ervaringen illustreren enkele institutionele, methodologische en praktische problemen in verband met de opzet van een systeem dat binnen zijn raamwerk niet-formele leerprocessen moet kunnen integreren. De moeilijkheid een aanvaardbare kwalificatienorm te ontwikkelen lijkt de eerste en wellicht grootste hindernis. Zolang evaluaties nog geacht worden te verwijzen naar een absolute norm is de kwaliteit van die norm van essentieel belang. Bij experimenten in het VK werden enkele van deze moeilijkheden gesignaleerd: er werd heen en weer gezwenkt tussen té algemene en té specifieke beschrijvingen en definities van vaardigheden. Het tweede belangrijke probleem dat uit het materiaal over het VK en Nederland naar voren kwam, maar niet werd beschreven in onze documentatie over de in Ierland opgedane ervaringen, houdt verband met betrouwbaarheid en validiteit, de klassieke beoordelingsproblemen. In onze documenten wordt duidelijk de vinger gelegd op de problemen, maar worden de oplossingen, als ze al bestaan, aanzienlijk minder duidelijk beschreven. In alle drie landen is beroeps- en -opleiding gebaseerd op modulaire systemen, een factor die lijkt bij te dragen aan de snelle en grootschalige invoering van methoden en instellingen op genoemd gebied.

## **Frankrijk en België: diploma's en certificaten worden "opengebroken"**

In een aantal opzichten kan Frankrijk worden beschreven als een van de meest geavanceerde Europese landen op gebied van vaststelling, beoordeling en erkenning van niet-formele leerprocessen. België is minder actief geweest, maar de afgelopen jaren is een aantal initiatieven genomen, gedeeltelijk onder invloed van de Franse bevindingen. Reeds in 1985 werden de eerste Franse initiatieven ontplooid met de invoering van het systeem van de *bilan de compétence*. Deze *bilan* (een overzicht met behaalde resultaten) beoogt de werkgever/werknemer te helpen bij het vaststellen en beoordelen van professionele vaardigheden, zowel met het oog op loopbaanontwikkeling als op inzet van de vaardigheden binnen het bedrijf.

Het tweede belangrijke Franse initiatief bestond erin dat het nationale stelsel van beroepsonderwijs/opleiding "zich opende" voor buiten de officiële instellingen verworven vaardigheden. Sinds 1992 kunnen (op verschillende niveau's) diploma's op het gebied van beroepsopleiding (*Certificat d'aptitude professionnelle*) worden verkregen op basis van beoordelingen van eerdere, niet-formele leerervaringen. De Franse kamers van koophandel en industrie namen een derde belangrijk initiatief dat tot doel had procedures en normen voor beoordeling op te stellen los van het gevestigde onderwijs- en opleidingsstelsel. Hierbij diende de Europese norm EN45013 inzake procedures voor diplomering van personeel als uitgangspunt en de hiermee opgedane ervaringen hebben belangrijke informatie opgeleverd. In België vinden momenteel parallelle activiteiten op basis van EN 45013 plaats.

## **EU-benadering**

De op Europees niveau ontplooiden initiatieven hebben er zeker in belangrijke mate voor gezorgd dat burgers en politici het belang van deze kwestie nu inzien. Het witboek inzake onderwijzen en leren (1995) droeg ertoe bij dat het probleem helder werd verwoord en ondersteunde derhalve de processen op nationaal en sectorieel niveau. De hieruit voortkomende programma's (voornamelijk Leonardo da Vinci en Adapt) hebben ongekende experimentele activiteiten op gang gebracht en gefinancierd. Ofschon de EU zich niet rechtstreeks mengt in inspanningen om nationale systemen op te zetten, is door haar toedoen de belangstelling voor het onderwerp duidelijk toegenomen en heeft zij eveneens in praktische zin bijgedragen door methodologische en institutionele experimenten te ondersteunen. Dit wil echter niet zeggen dat het specifieke in het witboek uiteengezette beleid gericht op Europese normen en een Europese persoonlijke vaardigheidkaart (Personal skills card – PSC) ten uitvoer is gelegd. Een belangrijke oorzaak hiervan is dat bij het concipiëren van de oorspronkelijke functie van deze kaart doelstellingen zijn gecombineerd. Enerzijds werd de PSC gepresenteerd als een summatief middel waarmee een nieuw en flexibeler bewijs van behaalde kwalificaties en verworven vaardigheden werd ingevoerd. Anderzijds werd gepropageerd dat nieuwe beoordelingsmiddelen nodig waren met als uitgangspunt dat een bredere basislaag van vaardigheden moest kunnen worden vastgesteld en gebruikt. Dit zouden we een formatieve doelstelling kunnen noemen, daar het hier eigenlijk gaat om ondersteuning van leerprocessen. Wanneer we goed naar het Leonardo da Vinci-experiment kijken, is de eerste doelstelling slechts in beperkte mate uitgewerkt en gecontinueerd. Waar een summatief element kan worden getraceerd, is dat normaliter met een duidelijke verwijzing naar bestaande nationale kwalificatiesystemen dan wel gerelateerd aan een specifieke sector of beroep. Het formatieve aspect is een groot probleem gebleken. Niet zozeer in de vorm van uitgebreide supranationale systemen,

maar wel als praktische instrumenten voor individuele werkgevers en/of werknemers. Door de grotere ontvankelijkheid voor initiatieven van een breed scala aan actoren is op “laag” institutioneel niveau vraagstelling op gang gebracht en zijn methodes ingevoerd die voornamelijk gericht waren op formatieve kwesties en problemen. Anders gezegd, de activiteit van de projecten illustreert dus de prioriteiten van bedrijven en sectoren en niet zozeer de prioriteiten van nationale ministeries.

## **WAAROM AANDACHT VOOR NIET-FORMEEL LEREN?**

Wat heeft deze golf van activiteit losgemaakt, die de meeste Europese landen bijna tegelijkertijd overspoelt? Om deze vraag te kunnen beantwoorden moeten we ons concentreren op politieke en institutionele doelstellingen, ontwikkelingen en vraagstukken. Deze drie aspecten komen hierna nadrukkelijk aan de orde.

### **Herstructurering van onderwijs en opleiding**

Bij de opzet van een systeem van permanente educatie is het nodig zich in sterkere mate te richten op het verband tussen de verschillende vormen van leren op verschillende leergebieden en in de verschillende fasen van het leven. Terwijl het institutionele stelsel nog steeds sterk georiënteerd is op basisonderwijs en –opleiding moet in een systeem van permanente educatie een oplossing worden gevonden voor het probleem dat een aantal zeer verschillende, formele en niet-formele leergebieden aan elkaar moeten worden gekoppeld. Dit is noodzakelijk om te kunnen voorzien in de behoefte van individuele personen om voortdurend en op verschillende wijzen nieuwe kennis op te doen en nieuwe vaardigheden te verwerven – een soort reservoir van kennis om voorbereid te zijn op verrassingen. Van cruciaal belang is ook de vaststelling, beoordeling en erkenning van vaardigheden. Vaardigheden moeten herkenbaar worden gemaakt wanneer ze volledig geïntegreerd moeten worden in een dergelijk breder beleid voor vermeerdering en vernieuwing van kennis.

### **Belangrijkste kwalificaties**

Hoe de belangrijkste kwalificaties moeten worden vastgesteld en ontwikkeld en niet-formeel leren moet worden beoordeeld zijn twee nauw met elkaar samenhangende problemen, hoewel deze gewoonlijk afzonderlijk worden behandeld. Wij stellen dat deze twee discussies verschillende aspecten van in feite één en hetzelfde probleem weergeven. In beide gevallen zien we toenemende belangstelling voor vereisten op het gebied van leren en kennis in een samenleving die wordt gekenmerkt door een organisatorische en technologische ontwikkeling zonder weerga. Methoden en systemen voor vaststelling, beoordeling en erkenning van niet-formele leerprocessen kunnen worden gezien als praktische middelen om belangrijke kwalificaties zichtbaar te maken en te consolideren. De termen informeel en niet-formeel leren zeggen in dit verband echter weinig. Niet-formeel leren is een 'negatief' concept in die zin dat het een ontkenning is van iets anders. De term geeft weinig houvast ten aanzien van inhoud, profiel of kwaliteit. Toch is het concept belangrijk, omdat het de aandacht vestigt op een breed scala aan leergebieden en –vormen buiten het officiële stelsel van onderwijs en opleiding. Derhalve zou een sterkere koppeling aan bovengenoemd probleem van kwalificatie, nuttig kunnen zijn en wat meer richting in deze zaak kunnen brengen. Koppeling van formele en niet-formele leergebieden kan gezien worden als een me-

thode om de in de belangrijkste kwalificaties tot uiting komende doelstellingen te verwezenlijken en te concretiseren.

### **Problemen die om oplossingen vragen: een door aanbod gestuurde ontwikkeling?**

Slechts in een klein aantal gevallen kan de ontwikkeling van meet- en beoordelingsmethoden beschreven worden als een door de vraag gestuurd of vanuit de basis op gang gebracht (“bottom-up”) proces. Wanneer we de tweede helft van de jaren negentig goed bekijken, toen deze trend een hoge vlucht nam en aan kracht won hebben bestaande programma’s als Adapt en Leonardo da Vinci op Europees en sectorieel niveau bijgedragen aan de wijze waarop de “beoordelingsagenda” werd opgesteld en gewijzigd. De beschikbaarheid van “nieuw geld” gekoppeld aan een beperkte serie duidelijk omschreven prioriteiten, inspireerde een groot aantal instellingen zich bezig te gaan houden met de ontwikkeling van instrumenten en hulpmiddelen. Ofschoon de resultaten van deze projecten van zeer uiteenlopende kwaliteit zijn, moeten de langetermijngevolgen voor de agenda van de hierbij betrokken organisaties en instellingen niet worden onderschat. De komende tijd zal blijken of deze door aanbod gestuurde ontwikkeling gebruikers zal vinden, (bijvoorbeeld op sector- of ondernemingsniveau), die de hierin gestoken energie op prijs stellen.

### **HOE MOETEN WE NIET-FORMELE LEERPROCESSEN VASTSTELLEN, BEOORDELEN EN ERKENNEN?**

Het antwoord op de vraag waarom de belangstelling voor niet-formeel leren is toegenomen verschaft geen antwoord op de vraag hoe we de positieve onderdelen van deze ontwikkelingen kunnen ondersteunen en consolideren. In aansluiting op de theoretische toelichtingen in het eerste deel van dit verslag kunnen de problemen die voor ons liggen gedefinieerd worden in methodologische en politieke/institutionele termen (namelijk hoe te meten en hoe te zorgen voor acceptatie en legitimiteit?)

#### **Methodologische vereisten**

Aan welke functies moeten de nieuwe methoden (en institutionele stelsels) voldoen om niet-formele leerprocessen te kunnen vaststellen, beoordelen en erkennen? Bedoelen we een formatieve functie, waarbij instrumenten en hulpmiddelen worden gebruikt om leerprocessen van mensen en bedrijven te sturen of hebben we het eerder over een summatieve functie, waarbij niet-formeel leren wordt getoetst met het oog op eventuele opname in het raamwerk van het institutionele onderwijs/opleiding? *Het doel dat men met de beoordelingen voor ogen heeft is zowel op formeel als op niet-formeel gebied van doorslaggevend belang voor de keuze van methoden en voor het uiteindelijke succes hiervan.* De ontwikkeling van methoden en systemen kan slagen wanneer de verschillende functies duidelijk zijn en op een constructieve en realistische manier met elkaar verbonden en/of ontkoppeld worden.

Door de diversiteit van leerprocessen en leersituaties is het moeilijk eenzelfde soort betrouwbaarheid te bereiken als die met gestandaardiseerde (bijvoorbeeld multiple choice) toetsen. De vraag is hoe (en welk specifiek type) betrouwbaarheid op dit nieuwe terrein tot stand moet worden gebracht. *Betrouwbaarheid moet tot stand worden gebracht door optimale duidelijkheid van het beoordelingsproces (normen, procedures enz.) na te streven. De implementatie van systematische en duidelijke praktijk-*



*ken op het gebied van kwaliteitswaarborg op alle niveaus en in alle functies kan eveneens zorgen voor grotere betrouwbaarheid.*

Aangezien niet-formele leerprocessen in hoge mate contextafhankelijk en deels non-verbaal van aard zijn is het zoeken naar validiteit een ingewikkelde opgave. Het acute gevaar bestaat dat iets anders wordt gemeten dan de bedoeling was. Hoofdzaak is dat geen vertekend beeld wordt gegeven van kandidaat en vaardigheid en dat wordt gestreefd naar authenticiteit. *Methoden moeten de complexiteit van de taak in kwestie weergeven: methoden moeten kunnen “vangen” wat specifiek voor de individuele mens en de context is.*

Referenties (“normen”) zijn belangrijk voor de beoordeling van zowel formele als niet-formele leerprocessen. Terwijl flexibele normstelling (waarbij de prestatie van een groep het ijkmiddel is) niet serieus besproken is in verband met de beoordeling van niet-formeel leren (wegens het grote scala aan vaardigheden dat hierbij betrokken is) staat normstelling op basis van een tevoren vastgesteld criterium of normatieve beoordeling centraal. *Van essentieel belang is hoe vaardigheden worden afgebakend (hun omvang en inhoud) en hoe deze binnen dit afgebakende gebied tot uiting komen.* Hoe breder het gebied, des te groter de moeilijkheid authentieke beoordelingsmethoden te ontwikkelen. Hetgeen ons in veel opzichten dan weer terugbrengt naar de vraag welke functies deze beoordelingen moeten vervullen: willen we leerprocessen verbeteren of willen we een bewijs produceren (documenten met waarde)? Beide doelen zijn uiterst legitiem en nuttig. De wijze waarop deze referenties worden opgesteld zal echter aanzienlijk verschillen al naargelang het gekozen doel.

### **Politieke en institutionele vereisten**

Zodra aan de eerste methodologische vereiste is voldaan en een antwoord is gevonden op de vraag wat doel en functie van de methoden zijn (zie bovenstaande) kan de institutionele en politieke implementatie met behulp van twee kernstrategieën worden ondersteund: de ene gericht op “*institutioneel ontwerp*” en de andere op “*wederzijds leren*”.

*Institutioneel ontwerp*: er moet aan een aantal basisvoorwaarden worden voldaan, wil bewijs van niet-formeel leren naast bewijs van formeel onderwijs en opleiding ingang vinden. Bij opzet en bestuur van dit type systemen moet in de allereerste plaats geluisterd worden naar de deelnemers. Daar systemen voor erkenning van niet-formele leerprocessen een rechtstreeks effect op salarisinschaling en verdeling van banen en functies op de arbeidsmarkt zullen hebben, dient hierbij dus een afweging van de verschillende belangen te worden gemaakt. Wie bij dit proces worden betrokken en naar wie moet worden geluisterd is in de komende periode derhalve van doorslaggevend belang, ook al is dit aspect tot op heden eigenlijk weinig benadrukt. In de tweede plaats moet relevante informatie in het proces worden gebracht. Op bovengenoemd gebied van vertegenwoordiging (welke personen worden bij het proces betrokken, uit welke sectoren enz.), is voor de definitie en formulering van normen en (met name) referenties behoefte aan voldoende en evenwichtige informatie. In de derde plaats is zeer belangrijk dat structuren en procedures begrijpelijk zijn. Het wordt mogelijk structuren op te zetten, indien de verdeling van de taken (normstelling, beoordeling, bezwaarprocedures, kwaliteitscontrole) helder is omschreven en in duidelijke vorm wordt aangeboden. Begrijpelijkheid van procedures is een “must”, wanneer men ac-

ceptatie en legitimiteit wil bereiken. In de nabije toekomst moet de aandacht van onderzoekers en beleidsmakers worden gevestigd op al deze onderwerpen.

*Wederzijds leren* via projecten, tussen instellingen en landen moet worden nagestreefd en ondersteund. Op verschillende niveaus vindt dit al in belangrijke mate plaats. Zoals echter reeds in andere paragrafen van dit verslag is vastgesteld, met name in verband met activiteit op Europees niveau, zijn er veel meer mogelijkheden om van elkaar te leren dan tot nu toe werkelijk en feitelijk is gerealiseerd. Bij de instelling van dergelijke leermechanismen moet rekening worden gehouden met de verschillende te bereiken doelen en uit te oefenen functies. Tenslotte is van groot belang dat meer coördinatie plaatsvindt en dat activiteiten (op Europees en nationaal niveau) worden ondersteund om munt te slaan uit de in talloze bestaande projecten, programma's en institutionele hervormingen opgedane ervaringen.