



Ruim baan voor 'mijn competenties'

**De lange weg van het project A'dam & Eva-b-c naar Empowerment
in het Amsterdamse, technische beroepsonderwijs
(2004-2008)**



Ruud Duvekot
Empowerment Centre EVC

Mei 2008

Colofon

Ruim baan voor 'mijn competenties'.

De lange weg van het project A'dam & Eva-b-c naar Empowerment in het Amsterdamse, technische beroepsonderwijs (2004-2008)

Deze publicatie is geschreven door Ruud Duvekot in opdracht van de gemeente Amsterdam, Dienst Werk & Inkomen.

Empowerment is het in eigen kracht zetten van zowel de individuen als de organisaties die met en voor hen werken.

Empowerment centre EVC

Velperbinnensingel 9

6811 BP Arnhem

Tel. 026-4460570

Fax. 026-4461794

www.empowerment-centre.nl

r.duvekot@empowerment-centre.nl

Auteur: Ruud Duvekot

Voorblad: *Empowerment Sculpture*, Lincolnshire UK

Ruim baan voor 'mijn competenties'

De lange weg van het project A'dam & Eva-b-c naar Empowerment
in het Amsterdamse, technische beroepsonderwijs (2004-2008)

Inhoud

Inleiding		3
1. Onderwijsinnovatie met EVC		7
1.1 <i>A'dam & Eva-b-c</i> en EVC	7	
1.2 wat is EVC?	8	
1.3 doelen en doelgroepen van EVC	9	
2. De CH-Q methode		11
2.1 CH-Q methode	11	
2.2. M2M	11	
2.3 de leerlingkant	13	
2.4 de docent- en schoolkant	13	
2.5 de werkwijze van CH-Q	13	
2.6 het programma	14	
2.7 CH-Q gesprekken	15	
2.8 CH-Q certificering	16	
3. Empowerment van doelgroepen en school		19
3.1 innovatie van de schoolcultuur	19	
3.2 wat vooraf ging	21	
3.3 de pilots met CH-Q	21	
3.4 de pilot van 2006	22	
3.5 de pilot van 2007-2008	24	
4. Verankering van empowerment		29
4.1 conclusies en aanbevelingen	29	
4.2 hoe nu verder?	30	
4.3 tot slot	31	
Bronnen		33

Inleiding

Met het beleidskader uit 2004 "Ruim baan voor werk" stelde de gemeente Amsterdam zich tot doel de fricties tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt op te helpen lossen (DWI 2004). Ingezet werd op het creëren van meer beweging op de arbeidsmarkt om hiermee de weg vrij te maken voor nieuwe arbeidsplaatsen. Leidende gedachte bij deze inzet was dat meer werkgelegenheid de economische, regionale structuur zou versterken en dat dit op zijn beurt zou leiden tot meer werk.

Het project *A'dam & Eva-b-c* sloot onder het motto *Ruim baan voor mijn competenties* in het Amsterdamse, technisch beroepsonderwijs goed aan bij dit gemeentelijke beleidskader. Het project startte in augustus 2004 (RPA 2004). Initiatiefnemers waren het Regionaal Platform Arbeidsmarktbeleid Zuidelijk Noord-Holland en de Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling van de gemeente Amsterdam.

De introductie van het competentiegerichte leren en de systematiek van de Erkenning van Verworven Competenties (EVC) in het beroepsonderwijs in de afgelopen jaren leverden zowel de visie als de instrumentatie (Duvekot 2006) voor het project *A'dam & Eva-b-c*. Met behulp van de EVC-aanpak werd beoogd een sluitende aanpak in het Amsterdamse arbeidsmarktbeleid voor jongeren in de techniek te creëren.

De resultaten waarnaar bij aanvang van het project werd gestreefd waren zeer ambitieus:

- het verminderen van drop-out in het beroepsonderwijs door de praktijk als leeromgeving meer te integreren in de onderwijsprogramma's,
- het vormen van een pool van praktijkbegeleiders bij bedrijven in de techniek en bij andere organisaties met technische functies,
- het vergroten van het aantal erkende leerbedrijven,
- het stimuleren van werkenden én werkzoekenden om meer in zichzelf te investeren.

De doelgroep van jongeren was ofwel aanwezig in het techniekonderwijs (VMBO & MBO) en te boek staand als potentiële drop-out ofwel met een afgebroken techniekopleiding als referentie bij het CWI ingeschreven. Beoogd werd beide groepen te benaderen via scholen en CWI en hun via een werkplekgerichte aanpak te behouden of te interesseren voor de techniek. Daarnaast werd ook

ingezet op het creëren van meer beweging op de arbeidsmarkt bij werkenden, door hun via EVC op te scholen naar een hoger niveau, om hiermee de weg vrij te maken voor nieuwe arbeidsplaatsen of – op z'n minst – leerwerk-plekken voor de beide doelgroepen van het project. Zo zouden bestaande fricties tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt deels opgelost kunnen worden. Het was daarbij belangrijk het onderwijs te laten aansluiten op de behoeften van de arbeidsmarkt. Ook was van belang te constateren dat leerlingen niet alleen op school leren maar aan te sluiten bij allerlei buitenschoolse leerervaringen. Veel vaardigheden, bijvoorbeeld sociale vaardigheden, leren leerlingen buiten de school, vooral op de werkplek. Tussen alle bestaande leertrajecten was het daarom noodzakelijk een systeem, een innovatief concept te introduceren dat aansloot bij het leren in vooral *buitenschoolse situaties* en dat de noodzakelijke erkenning kon geven voor werk en/of vervolgoopleidingen. Het ging hierbij om leerlingen die nog geen startkwalificatie bezaten en vroegtijdig de school dreigden te verlaten en om jongeren die reeds waren uitgevallen maar die met een werkplekgerichte aanpak opnieuw te motiveren zouden zijn om hun opleiding op te pakken en af te maken.

Gaandeweg werden deze resultaten op basis van de ontwikkelingen in de Amsterdamse praktijk realistischer ingevuld. Het resultaat spitste zich toe op het behalen van winst voor de Amsterdamse, technische arbeidsmarkt en beroepsonderwijs door de aandacht specifiek te richten op verminderen van drop-out in het VMBO en de bevordering van de doorstroom naar niveau 2 van het MBO. Deze resultaten werden ondersteund door de EVC-systematiek en de empowermenttrainingen die door de CH-Q methode werden aangereikt.

Het doel van *A'dam & Eva-b-c* werd daarmee tijdens de rit bijgesteld en afgestemd op het - met gebruik van de innovatieve kracht van het empowerment van de doelgroep en op basis van de EVC-systematiek – behalen van meer effectieve en efficiënte benutting uit de dienstverlenende keten rond de doelgroep. Zo helpt *A'dam & Eva-b-c* de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren en de vroegtijdige schooluitval in het technisch beroepsonderwijs te verminderen.

De eindrapportage van het project laat uitgebreid licht schijnen op alle behaalde resultaten. In het kader van dit onderzoek gaat de aandacht specifiek uit naar de effectiviteit van de EVC-systematiek en het empowerment van de doelgroep op de scholen.

Dit onderzoek heeft ten doel te analyseren hoe de waardering van formele, informele en non-formele (binnen- en buitenschoolse) leereffecten binnen de deelnemende scholen vorm krijgt. Op basis van deze analyse kunnen aanbevelingen worden geformuleerd voor de structurele inbedding van deze leereffecten in het beroepsonderwijs via een portfoliogestuurde aanpak.

Het gaat vooral om leereffecten die hun weerslag hebben op de functies van het beroepsonderwijs gericht op certificering én loopbaanvorming van de jongeren. Tevens draagt het onderzoek als deelrapportage bij aan de evaluatie en de afronding van het project. Dit onderzoek heeft het karakter van een productbeschrijving, i.c. de specifieke competentiegerichte aanpak die met het oog op de doelgroep van dit project is uitgewerkt met de drie betrokken scholen: Bredero College, Nova College en ROC van Amsterdam.

De rapportage kent de volgende opbouw:

1. een beschrijving van de EVC-gerichte aanpak,
2. het benodigde empowerment van doelgroepen dat via de CH-Q methodiek kan worden bereikt,
3. de vormgeving van het empowerment van de doelgroepen leerling en docent binnen de drie scholen en de invloed hiervan op de schoolcultuur,
4. analyse en aanbevelingen voor de verankering van het empowerment van de doelgroepen in het Amsterdamse techniekonderwijs.

1. Onderwijsinnovatie met EVC

1.1. A'dam & Eva-b-c en EVC

Het project *A'dam & Eva-b-c* heeft zich vele doelen gesteld, allen gericht op het versterken van het leren & werken van de doelgroep van jongeren in het techniekonderwijs. Voor dit onderzoek is vooral van belang welke resultaten behaald zijn ten aanzien van:

1. verbetering van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt,
2. formuleren van maatwerk in het onderwijs,
3. passende, overdraagbare EVC-procedures (jongerenpaspoort) voor regulier en niet reguliere trajecten techniek VMBO en MBO,
4. het stimuleren van leerlingen om meer in zichzelf te investeren,
5. in algemene zin: een versterking van de klantgerichtheid van het beroepsonderwijs.

Dit onderzoek vertaalt deze doelen naar een te genereren meerwaarde van het project voor ...

... de leerling die concrete beschrijvingen van de verworven competenties tijdens het werk- én het school-proces leert maken; deze verworven en beschreven competenties dragen bij aan de portfoliovorming van de leerling waar hij/zij vervolgens ook de toekomstige competentieontwikkeling mee leert bijhouden en beheren.

... de docent die de verworven competenties kan inbedden in les- en leerprogramma's én het verwerven van competenties mede kan aansturen via non-formele leeromgevingen (veelal buitenschools). De meerwaarde ligt vooral in het persoonsgericht kunnen maken van het lesprogramma. Tegelijkertijd kan de docent via de ondersteuning van portfoliovorming bij de leerlingen een innovatieve slag maken doordat hij/zij aanbod ontwikkelt waar het behalen van leerdoelen ongeacht de leeromgeving (binnen- of buitenschools) centraal kan staan. Kortom, de docent kan meer ervaring opdoen met én het competentiegericht maken van het onderwijs én het portfolio-instrument benutten voor competentieverwerving.

Voor leerlingen en docenten is de EVC-systematiek belangrijk omdat het beide groepen leert om te gaan met een competentiegerichte kijk op leren en werken, op het documenteren van leer- en werkervaringen en het beoordelen van persoonlijke ontwikkeling ongeacht de wijze waarop en waar deze ervaringen zijn verworven. Uitkomst van een dergelijke samenhang tussen doelen en

doelgroepen is een stappenplan voor verdere, continue persoonlijke ontwikkeling van de eigen inzetbaarheid en professionaliteit. De rol van empowerment in dit geheel spitst zich met name toe op het prikkelen van het individu (leerling en docent) tot het investeren in zichzelf op basis van eigen kracht.

1.2 Wat is EVC?

Ik leer voortdurend en overal: op school, tijdens werk, zelfstudie, hobby's, ontspanning en thuis. EVC toont omvang en kwaliteit van mijn competenties— ongeacht waar of hoe *ik* die heb verworven – en geeft inzicht in *mijn* ontwikkeling. EVC is gericht op *mij* als lerend individu. Door de ruime visie op leren en kennisontwikkeling is dit veelbelovend voor mens en organisatie. EVC leidt, kortom, tot een betekenisvollere manier voor *mij* om te leren of te ontwikkelen wat rechtstreeks ook ten goede komt aan de maatschappij.

EVC is onlosmakelijk verbonden met een persoonlijke invulling van leerprocessen, met name gericht op (de voorbereiding op) een leven lang leren. Dit wordt duidelijk als we de vier belangrijkste karakteristieken van leven lang leren-strategieën op een rij zetten (OECD 2004):

1. een leven lang leren omvat de hele persoonlijke levenscyclus en alle vormen van leren,
2. de lerende staat centraal. Vraaggestuurd leren om aan de leerbehoefte van het individu te kunnen voldoen dient voorop te staan,
3. de motivatie tot leren bij het individu is een absolute randvoorwaarde. Leren te leren dus,
4. het leren *an sich* kan meerdere doeleinden dienen: van persoonlijke ontwikkeling en kennisverwerving tot economische, sociale of culturele doelen.

Op de doelgroep van jongeren in het project *A'dam & Eva-b-c* geprojecteerd levert dit een beeld op van scholen die de doelgroep willen leren om zich voor te bereiden op hun eigen 'leven lang leren'-leerproces. De EVC-systematiek leent zich hier goed voor met zijn karakteristieke triptiek van (1) het herkennen van persoonlijke, reeds verworven competenties in een portfolio, (2) het beoordelen en waarderen van deze competenties in het kader van (één of meer) bepaalde standaards in het (beroeps)onderwijs of op sectoraal niveau en (3) het uitwerken van ontwikkelingsrichtingen met het oog op certificering en/of loopbaanvorming (Duvekot 2004).

De EVC-systematiek is enerzijds een instrument voor leerwegaafhankelijke beoordeling van iemands competentieontwikkeling en anderzijds een visie op persoonlijke ontwikkeling. EVC kan het individu immers activeren om meer initiatief te nemen bij de eigen ontwikkeling. Onderwijsinstellingen, bedrijven en

andere organisaties kunnen hierop hun opleidings- en personeelsbeleid afstemmen.

EVC richt zich zoals gezegd als procedure op het herkennen, waarderen en verder ontwikkelen van wat iemand in elke mogelijke leeromgeving al heeft geleerd. EVC is niet bedoeld om ontbrekende kennis en vaardigheden te tonen. EVC richt zich op de herkenning, erkenning, waardering en verdere ontwikkeling van wat een individu heeft geleerd in elke mogelijke leeromgeving: in formele omgevingen zoals op school, maar ook in niet-formele of informele omgevingen zoals de werkplaats of thuis. EVC kent twee verschillende toepassingen:

1. EVC-klassiek: de *summatieve of klassieke* aanpak van EVC concentreert zich op een overzicht van competenties en de erkenning en waardering daarvan in diploma- of certificatie-trajecten. Dit wordt ook wel de schoolgestuurde of selecterende aanpak van EVC genoemd. Leren of certificeren is hierbij een doel op zich.
2. EVC-plus: wanneer EVC ook daadwerkelijk leren of ontwikkeling stimuleert, wordt dit *formatief EVC of EVC-plus* genoemd. Deze brede aanpak is vraaggestuurd, diagnostisch en gericht op ontwikkeling; op leren ten dienste van loopbaanvorming, veelal vorm te geven binnen het bestaande personeels- en opleidingsbeleid van een organisatie of een Persoonlijk OntwikkelingsPlan..

Het is nu zaak om duidelijk te krijgen waarom en hoe het techniekonderwijs op beide vormen van EVC zou moeten/willen inspelen. Voorop staat dat het minder een kwestie van inhoudelijke aanpassing of productontwikkeling is en veel meer een verbreding van de toegankelijkheid en het flexibiliseren van de beschikbare inhoud binnen het techniekonderwijs. De doelgroep wordt immers steeds diverser, incl. de leervragen waarmee men binnenkomt. Een nieuwe kijk op de leerling als klant en zijn leerdoel(en) ligt dan ook ten grondslag aan het ontwikkelen van een aanbod voor initieel én een leven lang leren.

1.3 Doelen en doelgroepen van EVC

EVC kan vele doelen op het vlak van onderwijsinnovatie, certificering en loopbaanvorming ondersteunen. EVC kan helpen bij het opstellen van persoonlijke studieprogramma's, bij- of opscholingsprogramma's, bij reïntegratietrajecten, bij kennis- of competentieonderhoud of bij outplacement. Ook voor werving & selectie kun je het inzetten. Kortom, EVC is bruikbaar voor het oplossen van allerlei activiteiten op het gebied van leerlingbegeleiding, personeelsbeleid, training, bemiddeling, etc.

Er is met behulp van EVC een grote diversiteit mogelijk aan het behalen van resultaten. Zo kent EVC grofweg zes doelen:

1. kwalificering/diplomering
2. employability, ofwel het krijgen en houden van werk,

3. empowerment, ofwel het in je eigen kracht zetten,
4. persoonlijke ontplooiing
5. activering burgerschap en vrijwilligerswerk
6. professionalisering/innovatie van personeel en functies op het gebied van personeels- en opleidingsbeleid

EVC kent vijf verschillende doelgroepen met elk een primair doel. Uiteraard kan iemand uit een bepaalde doelgroep een ander primair doel nastreven; de algemene lijn is hieronder echter weergegeven:

1. jongeren met primair doel: kwalificering/diplomering
2. werkenden & werkgevers met primair doel: employability
3. werkzoekenden met primair doel: empowerment
4. ouderen met primair doel: persoonlijke ontplooiing
5. EVC-professionals (docenten, personeelsfunctionarissen, assessoren, loopbaanbegeleiders, beleidsmakers, etc.) met primair doel: professionalisering/innovatie

Binnen het project *A'dam & Eva-b-c* is ligt de nadruk op de doelgroepen 1 en 5: leerlingen in het techniekonderwijs en docenten. Deze beide groepen hebben immers met het oog op kwalificering, loopbaanvorming en professionalisering de nodige behoefte aan een EVC-gestuurde leerstrategie. Voor het bepalen van het juiste startpunt van deze persoonlijke strategie is EVC het aangewezen instrument. EVC kan daarnaast ook nog helpen nieuwe leerdoelen te bepalen en de voortgang van het leerproces te monitoren en te documenteren met het oog op het leven lang leren-proces waar de doelgroep bij betreding van de arbeidsmarkt na kwalificering mee in aanraking zal komen.

2. De CH-Q methode

2.1 CH-Q methode

Gelet op de focus op de doelgroepen leerling en docent en daarmee op het proces van onderwijsinnovatie binnen de school als leeromgeving is in het project *A'dam & Eva-b-c* gekozen voor een Zwitserse aanpak via de CH-Q methodiek. Deze methodiek leent zich het beste voor de gewenste 'practice what you preach'-aanpak (Schuur, e.a. 2003; Dungen, e.a. 2004).

CH-Q stelt individuen (werkenden, werklozen, vrijwilligers, privé, jong/oud, hoog/laag opgeleid) in staat een concreter zicht op maatschappelijke inzetbaarheid te verkrijgen waarbij de motivering van zowel de betrokkenen als van de 'vragende' organisaties op de arbeidsmarkt randvoorwaardelijk is. In het project *A'dam & Eva-b-c* wordt vooral gestalte gegeven aan de motivering en instrumentatie. De door CH-Q voorgestelde aanpak betreft een innovatief concept dat maatwerk levert naar twee kanten – aanbod en vraag – en maakt verbinding met bestaande systemen zoals de Kwalificatiestructuur in het Beroepsonderwijs en Europass.

Het CH-Q systeem is binnen de context van dit project sterk gebaseerd op het formatieve EVC-perspectief, d.w.z. de inzet van de bestaande EVC-methodiek voor volgende ontwikkeldoelen:

1. de ontwikkeling van de betrokken jongere zelf,
2. de ontwikkeling van de docent,
3. de ontwikkeling van een ondersteunende leercultuur binnen de school.

2.2 M2M

CH-Q werd in eerste instantie onder de benaming M2M geïntroduceerd in Nederland. In het kader van het ESF-EQUAL programma is in 2003 een pilot uitgevoerd bij het CWI in Sittard met werkzoekende, ongediplomeerde jongeren die was gebaseerd op het Zwitserse CH-Q model (Schuur 2003).

M2M stond voor *matching made t(w)o measure*: een innovatief concept dat maatwerk levert naar twee kanten – aanbod en vraag – op basis van het Europass-model.

M2M was sterk gebaseerd op het EVC-perspectief, d.w.z. de inzet van EVC voor twee ontwikkeldoelen: de ontwikkeling van de betrokken jongere zelf en de ontwikkeling van vraagarticulatie bij organisaties op de arbeidsmarkt.

Het was een van de weinige EVC methodieken waarbij de bottom-up procedure kon worden toegepast. Er wordt uitgegaan van de mens, die op allerlei wijzen, op allerlei plaatsen (werk, opleiding, vrijwilliger, privé) en in allerlei contexten competenties hebben verworven. Deels bewust en deels onbewust van deze competenties voert hij / zij verschillende activiteiten uit.

In de bottom-up procedure ligt de zeggenschap over de competenties en het beschrijven en erkennen van de competenties bij het individu.

De eerste stap in dit proces is de bewustwording over competenties.

De tweede stap is externe inschatting en externe assessment.

De derde stap is de formele validering van competenties, waarbij de normen zijn gesteld in het systeem

CH-Q is daarmee een bruikbare methode om mensen meer bewust van hun competenties te maken, deze zelf te laten omschrijven en te verwoorden tot een soort van advertentie die gebruikt kan worden bij het vinden en krijgen van betaald en onbetaald werk.

De werkwijze van M2M in de pilot in Sittard leverde winst op voor iedereen:

- De jongere verkreeg (weer) zelfwaarde en reële ontplooiingskansen o.a. dankzij het paspoort,
- de intermediair (of matchmaker) kon meer mogelijkheden exploreren voor het maken van een match,
- het bedrijf kreeg sneller een doeltreffend antwoord op zijn vraag naar bepaalde competenties,
- het maatschappelijk belang werd gediend vanwege het concreet bevorderen van 'inclusion'
- op de langere termijn kon M2M gaan leiden tot een verbetering van de publieke dienstverlening; klantgerichtheid en vraaggestuurdheid versterken de benodigde levering van maatwerk.

De sluitende aanpak van M2M omvatte de volgende processtappen:

1. professionalisering intermediair
2. instructie dienstverleners
3. werving kandidaten klantprofielen: motivering en draagvlak
4. invullen portfolio individu
5. werving kandidaten vraagprofielen: motivering en draagvlak
6. vraagprofiel werkgever
7. verwerking: 'competentiepaspoort' en vraagprofiel
8. herkenning en erkenning
9. (optie) inzet POP: ontwikkeling (tijdens of vooraf de start op de leerwerkplek)
10. matching: koppeling paspoort aan vraagprofiel
11. begeleiding tijdens leerwerkplek; aanvullen 'paspoort'
12. nazorg: loopbaanbegeleiding na leerwerkplek.

Het belangrijkste resultaat van deze pilot met M2M was dat de eerste proefneming met CH-Q onder de benaming M2M zijn vruchten had afgeworpen. Er was een 'competentiepaspoort' ontwikkeld dat door het CWI doorontwikkeld kon worden ten behoeve van een meer klantgerichte (en –gestuurde) aanpak. De huidige Competentie Test Centra van het CWI zijn hier mee verder gegaan.

De benaming M2M voor de Nederlandse toepassing van CH-Q werd eind 2004 losgelaten met de oprichting van de Stichting Competentiemanagement CH-Q Nederland/België. CH-Q was voortaan ook in Nederland de benaming voor het uitdragen van het principe van een leven lang leren en de omzetting naar het individuele vlak (www.CH-Q.nl). In de context van het project *A'dam & Eva-b-c* betekende dit dat ook hier CH-Q vanaf dat moment als benaming voor het nastreven van het empowerment van de doelgroepen werd gehanteerd.

2.3 De leerlingkant

Elke leerling leert voortdurend en op verschillende manieren (informeel, non-formeel of formeel), middels verschillende leerstijlen en in verschillende contexten. Probleem is alleen dat er meestal geen officieel diploma of certificering van het geleerde heeft plaatsgevonden. Dit is het principe van de halfvolle fles dat ingezet wordt om te kunnen werken aan de motivering van betrokken jongeren en aan het ontwikkelen van een reëel ontwikkelingspad.

2.4 De docent- en schoolkant

Elke school moet in zijn personeels- en opleidingsbeleid op een of andere manier met competenties weten om te gaan en daarbij vooral een gunstig leerklimaat in het leven kunnen roepen om de hoofdfuncties van de school via de docenten succesvol na te kunnen streven. Deze hoofdfuncties zijn gericht op:

- kwalificering - verwerven kennis en vaardigheden -
- selectie - oriëntatie op studie en beroep – en
- socialisatie - activering burgerschap (Onderwijsraad 2008).

Voor de docent betekent dit het doelmatig kunnen opwaarderen of professionaliseren van het eigen kennen en kunnen om met de veranderende buitenwereld gelijke tred te kunnen houden.

2.5 De werkwijze van CH-Q

Het organiserend principe van CH-Q (zie: www.CH-Q.nl) is het aanzetten tot en organiseren van het zelfmanagement van competenties. Het doel hiervan is in algemene zin de bevordering van:

- (1) individuele ontwikkeling of loopbaanvorming in opleiding en beroep,
- (2) flexibiliteit en mobiliteit van het individu naar of op de arbeidsmarkt.

CH-Q richt zich nadrukkelijk op:

- het leveren van de basis voor doelgerichte ontwikkeling en loopbaanplanning,

- de bevordering van persoonlijke ontwikkeling,
- de ondersteuning van zelfsturend leren en handelen,
- het stimuleren van jongeren en volwassenen om hun beroeps- en persoonlijke ontwikkeling effectief en continue te documenteren.

CH-Q richt zich op een breed publiek: jongeren, starters, volwassenen, herintreders; kortom iedereen ongeacht herkomst, opleiding, beroep of maatschappelijke positie. CH-Q is een goede basis voor de start van EVC vanuit individueel perspectief. In Nederland zijn daar reeds diverse ervaringen mee opgedaan. Het individu neemt zeggenschap over zijn competenties in een omgeving die varieert van formeel (certificaat, diploma) tot zeer informeel. Door toepassing van bewustwordingsinstrumenten en methoden om competenties te benoemen en te beschrijven legt het individu een basis voor de waardering in een bepaald kwalificeringssysteem, onafhankelijk van het systeem zelf.

Invulling van een CH-training

- Dagdeel 1: beschrijving levensfasen aan de hand van drie foto's, definitiebepaling competenties en opdracht levenslijn.
- Dagdeel 2: opdracht levensloop, opdracht prestaties.
- Dagdeel 3: invullen van de laatste kolom van de levensloop (vertaalslag naar competenties); opdracht sterke en zwakke kanten.
- Dagdeel 4: kwaliteitenspel, opdracht persoonlijke kwaliteiten, opdracht reclamespot.
- Dagdeel 5: opstellen van een persoonlijk profiel, maken van een actieplan, presentatie competentieprofiel en actieplan aan de groep.

Bron: www.ch-q.nl

2.6 het programma

De CH-Q trainer voert de groep stapsgewijs door het programma. Het programma kent een opbouw waarin persoonlijke ervaringen en kwaliteiten steeds aan elkaar gekoppeld worden. Per dagdeel wordt een aantal onderwerpen behandeld in een bepaalde volgorde. De trainer gaat flexibel om met deze volgorde, al worden in grote lijnen de volgende stappen gevolgd:

- bewustworden van de competenties die verworven zijn in alle levensbereiken
- ervaringen in levenslijn zetten en groei van de lijn leren zien
- schrijven van ervaringen en behaalde resultaten in het portfolio

- beschrijven / benoemen van competenties (in eigen woorden)
- verder uitwerken van het competentieprofiel
- schrijven van persoonlijke advertentie
- vergelijken met normstellende kaders
- maken van ontwikkelingsplan en bijbehorend actieplan (korte en lange termijn).

In ieder dagdeel staat een aantal punten op de agenda zoals de persoonlijke advertentie, het portfolio of het actieplan. De levenslijn staat steeds centraal. Gedurende het proces krijgt de levenslijn een persoonlijke vorm. Allerlei belangrijke of betekenisvolle gebeurtenissen krijgen er een plek. Een aantal van de oefeningen wordt in de vorm van tweegesprekjes gedaan.

In gewone mensentaal worden met het CH-Q programma leerstijlen, leervoorkeuren, denkgewoonten, voorkeursgedrag en kwaliteiten/competenties opgespoord. Het is bijzonder om te zien dat de deelnemers na verloop van tijd enig inzicht krijgen in de manier waarop zij zaken aanpakken en overeenkomsten en verschillen in de aanpak van anderen herkennen en waarderen.

2.7 CH-Q gesprekken

Uitgangspunt bij alle gesprekken is de belevingswereld van de deelnemer, nu en in het verleden. Daardoor gaan gesprekken soms van de hak op de tak. De trainer grijpt belangrijke opmerkingen of sleutelwoorden aan om een onderwerp verder uit te diepen. Afhankelijk van de loop van de gesprekken switcht hij van hoofdstuk. Het lijkt belangrijk om dat te kunnen om daarmee de aandacht vast te houden.

Alle gesprekken zijn gerelateerd aan persoonlijke ervaringen. Dat geeft de deelnemers enerzijds betrokkenheid en motivatie en kan een langere spanningsboog worden bereikt, anderzijds geeft dit ook aanleiding om af te wijken van het programma en het over iets heel anders te hebben. Aan de trainer de taak om dit in goede banen te leiden en de voorgenomen gesprekslijn vast te houden. De trainer speelt met de inhoud en de structuur van het programma.

De ervaring leert dat deelnemers tijdens de gesprekken de deelnemers steeds gemakkelijker en vaker over de moeilijke en/of indrukwekkende momenten in hun leven en over de ideeën en dromen die zij over hun toekomst hebben vertellen. De CH-Q trainer is in staat daar de positieve en realistische elementen uit te halen. Daarmee krijgen de deelnemers inzicht in het proces dat zij hebben doorgemaakt, de competenties die ze hebben gebruikt om zich te ontwikkelen, hoe zij in moeilijke situaties hebben gehandeld en hoe ze van de ene situatie in een andere (betere) zijn gekomen. De CH-Q trainer is onbevooroordeeld en geeft nooit negatieve feedback. Naarmate het programma vordert wordt

zichtbaar dat het zelfvertrouwen en het respect voor elkaar bij een aantal deelnemers groeit. Ze gaan dan ook meer vertellen over hun toekomstplannen, hetgeen weer vertaald wordt naar het korte termijn- en het lange termijn ontwikkelings- en actieplan.

Gesprekken in tweetallen, drietallen en plenair worden zo nu en dan afgewisseld met dvd's of video's waarin beroepsuitoefening getoond wordt en de daarvoor benodigde competenties.

Het eerste dagdeel verloopt gezien de bestaande ervaring in het begin stroef, maar zodra de deelnemers elkaar gaan interviewen over hetgeen ze hebben meegemaakt in hun eigen leven, is het ijs snel gebroken. De deelnemers accepteren vrijwel meteen het gezag van de trainer. Er lijkt snel een basis van vertrouwen te zijn. Dat heeft m.i. te maken met de start van de eerste sessie, waarin de trainer normaal gesproken direct duidelijk maakt dat de basis van CH-Q is: ' respect, vertrouwen en alles wat hier gezegd wordt blijft binnen deze muren'.

Tijdens het laatste dagdeel wordt altijd een blik in de toekomst geworpen. Dat geeft helderheid aan de deelnemers. Bij sommige deelnemers valt dan sneller het kwartje over persoonlijke ontwikkelstappen dan bij andere, maar over het algemeen is het doel van empowerment – gelet op bestaande ervaringen met CH-Q trainingen voor de doelgroepen leerlingen en docenten – voor het merendeel van de deelnemers snel binnen handbereik.

2.8 CH-Q certificering

De kern van het CH-Q concept is misschien wel de training en certificering van begeleiders. Men hecht groot belang aan de kwaliteit van de begeleiding. Begeleiders doorlopen eerst zelf het basisprogramma "Zelfmanagement van competenties" en ontwikkelen daarna een projectplan voor toepassing van deze aanpak voor de eigen doelgroep, voeren dat uit en evalueren de resultaten.

CH-Q certificering is mogelijk op vier niveaus:

Training CH-Q niveau 1: zelfmanagement van competenties. Het leerproces verloopt in etappes en bestaat onder meer uit biografiewerk, het vaststellen van de mogelijkheden en het opstellen van een actueel profiel .

De andere trainingen zijn gekoppeld aan een getrapt systeem van certificering. Na het zelf doorlopen van de training zelfmanagement van competentie met certificering op CH-Q niveau 1 volgen:

- CH-Q niveau 2: wie trainingen die al zijn beproefd wil inzetten, kan gecertificeerd worden als CH-Q begeleider.

- CH-Q niveau 3: zelf trainingen ontwikkelen en geven. Onder begeleiding van een CH-Q trainer ontwikkel je een pilot en voer je die met een groep uit om het geleerde in praktijk te brengen. Daarna mag je collega's binnen de eigen organisatie opleiden tot CH-Q niveau 2 én deelnemers opleiden en certificeren op niveau 1. Tevens is het mogelijk om nieuw ontwikkelde programma's te laten certificeren.
- CH-Q expert-niveau: degene die alle niveaus kan en mag certificeren.

3. Empowerment van doelgroepen en school

Het te bereiken empowerment van de doelgroep wordt ook wel omschreven als het in eigen kracht zetten van zowel de individuen als de organisaties die met en voor hen werken. Empowerment is dan het proces waarbij mensen en organisaties meer grip kunnen krijgen op gebeurtenissen en situaties die voor hen belangrijk zijn (Freire 1972, Zimmerman & Rappaport 1995). Het is dit empowerment dat centraal stond in de pilot die met docenten en leerlingen in het project *A'dam & Eva-b-c* is uitgevoerd bij het Bredero College, het Nova College en het ROC van Amsterdam. In dit hoofdstuk wordt hier uitgebreid op ingegaan.

3.1 innovatie van de schoolcultuur

De verscheidenheid aan aanpakken om op het niveau van een school een stimulerende leeromgeving te bieden voor leerlingen is enorm. Daarnaast moet de school ook voor docenten een professionele en tot de eigen professionalisering uitdagende omgeving zijn. De school moet zagezegd een moderne lerende organisatie zijn. De school als lerende organisatie (Clarke 2001, Senge e.a. 2001) kenmerkt zich o.a. door:

- een door iedereen gedragen systeem van gemeenschappelijke visie, doelen en gewenste resultaten,
- een focus op innovatie en klantgerichtheid,
- een cultuur van teamleren en professionalisering,
- oog hebben voor de eigenheid van de leerling, het waarderen van de verschillende leerervaringen van leerlingen en hier met maatwerk op anticiperen,
- ruimte geven aan persoonlijke doelstelling en richting van/voor het eigen leerproces,
- leren in de context van loopbaanvorming of vervolgopleidingen ondersteunen,
- verantwoordelijkheden bij het bepalen en aangaan van leertrajecten worden zoveel mogelijk gedeeld.

De kern van de boodschap als het gaat om de doelgroepen in het project *A'dam & Eva-b-c* is daarmee duidelijk: het geven van ruimte voor persoonlijke ontplooiing aan leerlingen en docenten op een wijze die recht doet aan hun ontwikkeling tot dusver en inspeelt op de manier waarop en in welke omgeving zij verder hun competenties verwerven. Voor leerlingen betekent dit vooral zich kunnen kwalificeren voor de arbeidsmarkt, een keuze kunnen maken tussen een

bepaalde sector of vervolgopleiding en in staat zijn om maatschappelijk te participeren. Voor docenten is belangrijk dat de school een positief en gunstig leerklimaat biedt en uitdaagt tot innovatie, continue professionalisering en ondernemerschap in het eigen functioneren. Deze prikkel tot - in feite – dubbel empowerment bieden om op eigen kracht, met een eigen motivatie zagezegd, tot leren te komen en oog te hebben voor persoonlijke leerstijlen zijn de factoren die bepalend zijn om de school als een lerende organisatie te zien.

Uit Europees onderzoek (Duvekot , e.a. 2007) blijkt dat scholen vooral bedacht moeten zijn op de motieven die voor leerlingen van belang zijn om überhaupt te willen leren:

- (publieke) erkenning van competenties, kwalificaties voor specifieke taken of werk
- employability, werk, kans op nieuw werk
- toegankelijkheid tot onderwijs, vrijstellingen, hogere kwalificatie
- motivatie voor leren, leren is leuk
- zelfinzicht, bewustzijn, zelfvertrouwen.

Binnen een dergelijke school versterkt EVC de rol die het individu zelf speelt bij de vormgeving van leren. Het toont de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en *enjoyability (leren is fun)*. Het leerwegaafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC genereert op de gebieden van certificering en loopbaanvorming. Competentiegericht leren en EVC zullen het eigenaarschap van het persoonlijke leerproces primair bij het individu leggen, maar wel in onderlinge samenhang met de competentie-eisen van organisaties en van het leersysteem. Kortom, EVC zal persoonlijke ontplooiing stimuleren en faciliteren binnen het perspectief van de school als lerende organisatie.

De schoolleiders die vanuit de deelnemende scholen in het project actief zijn – Karin van Gastel, Theo Prins en Hans Winkel - beamen deze gedachtegang rond de school als lerende organisatie. Alle drie stellen dat er weliswaar nog heel wat water door de Rijn moet stromen, maar zien de eerste stroomversnelling duidelijk komen. De leercultuur binnen de school verandert langzaam maar zeker ten gunste van een op empowerment van de leerlingen en de erkenning van hun eerdere leerervaringen gebaseerde cultuur. De uitdaging aan de school om beter in te kunnen spelen op de persoonlijke leerstijl van leerlingen in de techniek is groot maar de pilot met de CH-Q trainingen laat zien dat er sprake is van gemotiveerder leerlingen én docenten. Leerlingen werken meer gefocust aan hun beroeps- en loopbaanvorming en docenten hebben beter oog voor het helpen sturen van dit proces.

3.2 wat vooraf ging

Benutting van EVC en CH-Q op schoolniveau stond vanaf het begin van het project centraal.

Aanvankelijk werd ingezet op EVC-trainingen van schoolmanagers en docenten. Met deze trainingen werd beoogd de scholen te professionaliseren op het vlak van de EVC-systematiek. Resultaat zou dan zijn dat de school zelf in staat zou zijn om EVC in het schoolprogramma ten behoeve van de doelgroep vorm te geven. Een dergelijke training is in 2006 bij TEC ASA uitgevoerd. Aan andere scholen is deze training ook aangeboden maar de kennis van EVC bleek daar al voldoende aanwezig te zijn. Slotsom van deze aanpak was dat kennis en kunde van de EVC-systematiek op zichzelf onvoldoende krachtig was om op schoolniveau aan de slag te gaan. De inzet moest meer gericht worden op het creëren van meer bewustwording bij leerlingen ten aanzien van zelfwaardering en de kansen van het kunnen koersen op je eigen, persoonlijke ontwikkeling. De koppeling van de EVC-aanpak aan het empowerment van CH-Q kreeg de volle aandacht in het project.

In 2006 werd een eerste proef gedaan met de koppeling van EVC en CH-Q met de projectgroep zelf. CH-Q stelt immers het principe 'practice what you preach' centraal. In deze pilot werd een kijkje in de keuken van de CH-Q methodiek genomen en kon de projectgroep constateren dat de methodiek goed zou kunnen passen bij de doelgroep van het project. Duidelijk werd ook dat de context-gevoeligheid van de methodiek, oftewel het grote aanpassingsvermogen van CH-Q aan de specifieke wensen en noden van een organisatie of doelgroep, de kansrijkheid van toepassing op schoolniveau alleen maar kon verhogen. Besloten werd met het Bredero College, Nova College en ROC van Amsterdam een pilot uit te voeren. In deze pilots stond het empowerment van AKA-leerlingen en hun docenten centraal.

3.3 De pilots met CH-Q

In het kader van het project is een tweetal doelgerichte pilots uitgevoerd, gericht op de benutting van CH-Q binnen de doelstellingen van het project *A'dam & Eva-b-c*.

In 2006 is een eerste pilot uitgevoerd met AKA-leerlingen en docenten. In 2007 en 2008 volgde een tweede pilot met docenten. De eerste pilot boogde een verkenning te zijn op de potentie van de CH-Q methode voor de scholen en hun docenten en leerlingen. Het doel van de tweede pilot was toe te werken naar het zelfstandig CH-Q trainerschap (certificaat CH-Q 3) van de deelnemende docenten. Beide pilots zijn opgezet en begeleid door Kees Schuur, voorzitter van de Stichting CH-Q NL/B.

De AKA-leerling is een leerling die zich kwalificeert als Arbeidsmarkt geKwalificeerd Assistent (AKA). AKA's zijn over het algemeen jonger dan 23 jaar. Ze hebben doorgaans een VMBO-achtergrond, met of zonder diploma, of hebben voortijdig een niveau 2 – opleiding verlaten. Mogelijk kampen ze met een gering zelfvertrouwen. Sommige jongeren uit hun negatieve ervaringen in problematisch gedrag. Wellicht hebben ze te maken met hulpverleningsinstanties. Door hen een leerwerktraject te bieden kunt u ze een goed toekomstperspectief bieden. De AKA-leerling wordt net even anders opgeleid dan andere leerlingen.

Het AKA-traject is een bredere aanloop naar de arbeidsmarkt. Leerlingen kunnen zich oriënteren op beroepsrichtingen en een aantal branches. Dit vergroot de kans dat zij uiteindelijk de uitstroomrichting kiezen die bij hen past en dat voorkomt dat zij uitvallen.

Er zijn vier AKA-uitstroomrichtingen gericht op een bepaalde vervolgopleiding: economie/handel, techniek, zorg/welzijn en voedsel/leefomgeving. Met zijn brede aanloop verschilt het AKA-traject van beroepsspecifieke assistent-opleidingen die leerlingen van meet af aan opleiden voor een beroep in een bepaalde branche of sector.

3.4 de pilot van 2006

De pilot van 2006 werd gevolgd door tien AKA-leerlingen en werd geëvalueerd door Rika Schut van het Centrum voor Nascholing Amsterdam. In deze evaluatie constateerde zij dat de CH-Q methode zeker geschikt lijkt om te toe te passen op een groep AKA deelnemers (Schut 2007). De redenen hiervoor zijn divers:

- A. Met de CH-Q methode zijn de deelnemers in staat de door henzelf eerder en elders verworven competenties op te sporen. Doordat de deelnemers zich gaan realiseren dat zij kwaliteiten hebben, dat zij ook in en van buitenschoolse situaties geleerd hebben en op bepaalde terreinen competent zijn, krijgen ze een positiever zelfbeeld.
- B. Het instrumentarium is geschikt voor de AKA deelnemer en past bij het niveau van deze groep.
- C. De gehanteerde werkvormen spreken de deelnemers aan.

Er is een aantal voorwaarden en randvoorwaarden te noemen die bijdragen aan het succes van CH-Q. Indien niet aan deze (rand)voorwaarden wordt voldaan valt succes (vooral op de lange termijn) te betwijfelen:

1. De vaardigheid van de trainer

- de trainer richt de focus vooral op informele / impliciete leerervaringen en leerresultaten.
- De trainer kent de doelgroep
- De trainer is onbevooroordeeld op alle momenten; de trainer spreekt geen oordelen uit.

- De trainer zoekt in alle gesprekken met de deelnemers naar de positieve elementen in de verhalen en geeft uitsluitend positieve feedback.
- De trainer kent de methodiek door en door.
- Om de CH-Q methode te kunnen toepassen is het noodzakelijk dat een trainer de methode zelf doorlopen heeft. Het zelf doen is echter niet genoeg. Tijdens een CH-Q training zal ook aandacht moeten zijn voor transfer van het geleerde.

2. De betrokkenheid van docenten bij de AKA groep.

Ch-Q kan meer betekenen als de docent of mentor van de AKA groep betrokken is. Een docent die een vertrouwensband heeft met de deelnemers kan beslist meer bereiken. Hierbij gaat het om: de inhoud van het programma kennen, de deelnemers voorbereiden, geïnformeerd worden over de resultaten per dagdeel, de eindresultaten kennen, de opbrengst of portfolio een plaats geven in het leertraject en de deelnemers verder begeleiden zodat zij het geleerde vasthouden en uitwerken.

Docenten/mentoren kunnen ook een rol spelen bij het vinden van stagebedrijven of leerbedrijven. Het lijkt soms zo te zijn dat stage- of leerplekken van deelnemers wel passen bij de gekozen studierichting maar niet bij de persoonlijke interesses. Een betere match kan het toekomstperspectief van de deelnemer een impuls geven.

3. Voorbereiding van de deelnemers.

De deelnemers moeten van te voren goed geïnformeerd worden over het doel van het programma. Ze moeten bereid en in staat zijn alle dagdelen bij te wonen zonder onderbrekingen.

4. Inbedding in het leertraject.

De inbedding in het leertraject dat de deelnemers volgen is van belang voor het vasthouden en verwerken van leerresultaten. Een programma met langere tussenpozen (bijvoorbeeld 5 dagdelen verdeeld over vijf of tien weken) lijkt beter. Het is dan wel van belang dat er in de tussenliggende periodes aandacht wordt besteed aan uitkomsten, dat er informatie wordt verwerkt en dat 'huiswerk' of kleine opdrachtjes kunnen worden gedaan.

5. Het referentiekader van de deelnemers

Deelnemers gaan er van uit dat *in* de school geleerd wordt, daarbuiten niet. De CH-Q methode maakt gebruik van het feit dat veel competenties, zeker bij AKA jongeren, buiten school zijn verworven (informeel leren). Basis van CH-Q is dat de jongeren deze zelf herkennen, erkennen en leren waarderen en deze competenties koppelen aan 'normstellende kaders' zoals het competentieprofiel van het AKA traject.

Er is tijd nodig de deelnemers tot het besef te laten komen dat er ook buiten de school geleerd wordt c.q. geleerd is. Om die reden kan het effectiever zijn het CH-Q traject over langere tijd te spreiden en in de tussenliggende tijd bepaalde opdrachten te laten doen en deze opdrachten een plaats te geven in het leertraject dat zij volgen. Docenten zouden dan ook aandacht moeten (kunnen) geven aan informeel leren.

6. CH-Q is een talige methode

De CH-Q methode zoals deze is toegepast met AKA leerlingen is talig. Er wordt veel gepraat en er moet ook gelezen en geschreven worden. Afwisseling met beeldmateriaal lijkt essentieel om de deelnemers te blijven boeien. Met de methode zou nog meer succes geboekt kunnen worden als er andersoortige opdrachten in zitten, m.n. opdrachten die geen beroep doen op taalvaardigheid of leesvaardigheid.

Algemene conclusie pilot 2006

De algemene conclusie is dat de CH-Q methode op zichzelf geschikt is voor AKA deelnemers. Het succes wordt voor een groot deel bepaald door de kwaliteit en de vaardigheid van de trainer. Niet minder belangrijk zijn desondanks de voorwaarden rondom de organisatie en de inbedding in het lopende AKA leertraject van de deelnemers.

3.5 de pilot van 2007-2008

De pilot die in 2007 startte had als doel een aantal gecertificeerde docenten op niveau CH-Q niveau 3 op te leveren. Deze docenten kunnen de basis gaan vormen van het structureel uitvoeren van CH-Q trainingen voor niveau 1 met alle AKA-leerlingen. De drie deelnemende scholen zijn voornemens deze training in het komende schooljaar 2008-2009 in te voeren. Een verschil is dat het Bredero College en het Nova College dat vrij snel na het starten van het schooljaar willen doen om zo het benodigde empowerment van de AKA-leerlingen spoedig te realiseren.

Het ROC van Amsterdam kiest ervoor om de training iets later, in december, uit te voeren. Dan wordt eerst drie manden werkplekklaren aangeboden en kan daarna met CH-Q dieper op het benodigde empowerment ingespeeld worden; de werkplek-ervaring heeft nl. al een aantal wezenlijke competenties getoond, bv. m.b.t. punctualiteit en interesse voor een bepaalde sector.

Vermeldenswaard is dat deze pilot in samenspraak met het ook lopende project "Talent Tree Amsterdam" werd uitgevoerd. De inzet van dit project is gericht op een brede techniekroute voor VMBO BBL en niveau 1 waarbinnen AKA-leerlingen een startkwalificatie kunnen verwerven. Talent tree beoogt een goed omschreven doorlopende leerlijn techniek van VMBO naar een MBO-startkwalificatie op niveau 1 techniek te ontwikkelen voor competentiegericht

onderwijs. Om dit te realiseren wordt beoogd een onderwijsaanpak in te voeren waar in een inspirerende technische context samen met de jongeren wordt ontdekt waar hun technische talenten liggen. Gezocht wordt naar leersituaties binnen de schoolmuren maar ook daarbuiten. Veel aandacht wordt dus besteed aan arbeids- en beroepenoriëntatie.

De CH-Q pilot omvatte de volgende stappen:

1. de basistraining

Deze is opgestart en uitgevoerd met zeven docenten. De training is in zoverre gevorderd dat de docenten hun portfolio nog moeten laten beoordelen; datzelfde geldt ook voor hun actieplan en reflectie op eigen handelen.

De docenten waardeerden dat ze bij elkaar kwamen en ervaringen konden uitwisselen en delen. Zelf ervaren hoe moeilijk het is, hetgeen zij van de leerlingen gaan vragen was een belangrijk leereffect.

Het werd als zwaar ervaren om CH-Q tussen de normale activiteiten bovenop het eigenlijke werk goed op te pakken. De vraag dient zich aan of het wel realistisch is om CH-Q er maar even bij te doen. Het is belangrijk dat de school de docenten in het kader van het veranderen van de leercultuur juist goed faciliteert.

De laatste stappen die de docenten nog moeten nemen zijn:

a) Voor CH-Q1:

- het eigen portfolio (het begin er van, met een aantal ervaringen bijv. uit de oefeningen ingevuld),
- het persoonlijke actieplan,
- een korte reflectie op de training.

b) Voor CH-Q3:

de mede door eigen inbreng ontwikkelde training uitvoeren.

c) Voor de licentie:

er dient een duidelijke scheiding te zijn tussen de persoon binnen de school die de kwaliteit borgt en degene (CH-Q3 of CH-Q2) die de training verzorgt. Dat moet worden vastgelegd in een document.

2. ontwikkelen / aanpassen van CH-Q niveau 1 voor AKA-leerlingen

Er zijn vier versies gemaakt:

- a) voor de docenten, waarop hun opmerkingen zijn meegenomen voor de leerlingversie.
- b) een conceptversie voor leerlingen; deze versie was reeds gebruikt in de eerste pilot in 2006.
- c) een versie voor leerlingen, opgesteld door docenten in de eerste pilot voor docenten.
- d) een versie met aanpassingen voor de tweede pilot.

3. vervolgtraining en coachen bij uitvoering van de pilottraining

De docenten moeten hun leerproces en hun pilot beschrijven en dit moet beoordeeld worden. De ongelijke start van de eerste pilot op scholen, bemoeilijkte de training van de docenten. De tweede pilot startte ook ongelijk wat vervolgens min of meer individuele trajectbegeleiding vereiste.

4. opdrachten met assessment naar de technische voorkeur

Doel van deze opdracht was drieledig:

- een opdracht of test ontwikkelen per technieksector,
- koppeling portfolio en AKA erkenning,
- ontwikkeling showdossier.

Deze opdrachten zijn uitgevoerd; ze worden nog verder aangepast om beter aan te sluiten op de erkenning van de AKA-competenties.

Docenten hebben een video (bouw) aangeleverd en op basis van dit materiaal zijn opdrachten gemaakt waarbij de leerlingen aan de hand van vragen met betrekking tot het werk en de werksituatie keuzes moeten maken. Doel is om enerzijds een beeld van de voorkeuren van leerlingen te krijgen en anderzijds om werksituaties te leren analyseren en beschrijven. Beroepen die nu beschreven zijn: lasser, daktimmerman, automonteur, elektricien en stukadoor.

5. CH-Q in de organisatie

Doel van deze opdracht was gericht op:

- het advies hoe de CH-Q methodiek (bottom-up: zeggenschap over eigen competentieontwikkeling, bijhouden, uitdragen) in het onderwijsprogramma kan worden ingebed,
- het opstellen van een realistisch plan van aanpak,
- het testen tijdens de CH-Q training met leerlingen,
- en, indien nodig, uitbreiden van de CH-Q methodiek voor betere aansluiting met (vervolg)onderwijs.

Uit de test met leerlingen kwam o.a naar voren dat:

- het een goede methode is om leerlingen kennis te laten maken met elkaar en met zichzelf,
- leerlingen positieve dingen over zichzelf kunnen schrijven,
- de taligheid van het onderwijs een drempel opwerpt,
- de leerlingen weliswaar aan hun portfolio leren werken maar binnen het onderwijsprogramma nog te beperkt is gefaciliteerd,
- de beloning (erkenning) nog uitblijft.

In de - op basis van deze observaties - bijgestelde versie zijn de opdrachten uitgebreid en aangepast met standaarden om verslagen van beroepspraktijkvorming in te kunnen verwerken en een directe koppeling naar de AKA-competenties te realiseren.

Inzichtelijk werd dat het portfolio gedurende de training vanzelf 'groeit'. Vrijwel iedere opdracht in de CH-Q training bevat een blad dat na invulling kan worden toegevoegd aan het portfolio.

Bij het Nova College is in het kader van dit onderdeel de aansluiting van CH-Q met het FollowMe-systeem in gang gezet. Er wordt gewerkt aan een interface om de koppeling tussen CH-Q en FollowMe te realiseren en zo de overgang van papieren portfolio's naar digitale portfolio's te vergemakkelijken. Voordeel is versterking van het zgn. leerling-volg-jezelf-systeem met daarbinnen een portfolio dat de leerling echt de touwtjes in handen geeft.

6. CH-Q in het onderwijsproces

De organisatorische en inhoudelijke inbedding van CH-Q in het onderwijsproces is een belangrijk onderdeel van CH-Q. In deze training richtte de aandacht zich specifiek op de verwijzende rol CH-Q bij bewustwording van AKA-leerlingen over hun opleidings- en loopbaankansen en het leerproces van AKA-leerlingen, onder verwijzing naar niveau 1 (AKA), 2 en 3.

De problematiek van de taligheid van de testmethoden speelt op dit vlak nog steeds. Voor een deel wordt het ondervangen in de oefeningen met de beroepenvideo's, wat een goede basis voor het gesprek tussen leerlingen en docenten biedt.

7. De ontwikkeling van een vakvaardigheidstest voor de zgn. 10e competentie

Deze opdracht of test resulteert in meetbaar gedrag waarmee de verwijzende functie voor leerling én docent versterkt wordt. De 10^e competentie is de specifieke vakcompetentie waarop de keuze voor een vervolgtraject expliciet gemaakt wordt. De opdracht biedt de ontwikkelrichting naar de opleiding Technisch Assistent en een showdossier voor de betreffende opleiding. Bij deze opdracht werd de verschillende kijk op deze vakcompetentie tussen de scholen zichtbaar. Het Bredero College werkt met een breed samengestelde groep van AKA-leerlingen waarbij de '10^e competentie' een brede doorstroom kan opleveren; het Nova College en het ROC van Amsterdam werken resp. in 'hout' en 'metaal' reeds met een enigszins geprofileerde groep leerlingen. In de beroepenvideo's is deze diversiteit verwerkt en ondervangen. Het is een expliciet onderdeel van het portfolio als onderdeel van de bewijslast van tien competenties waar in het bijzonder wordt gevraagd de vakcompetentie.

4. Verankering van empowerment

EVC zit in de lift. Datzelfde geldt voor het empowerment van doelgroepen via zelfmanagement van competenties à la CH-Q. Het zal hoe dan ook een belangrijke bijdrage leveren aan het activeren van breed commitment voor leren en het aanbieden van maatwerk. De koppeling van EVC-methodieken en –denkrichtingen en empowermenttrainingen bieden daartoe reële aanknopingspunten. Duidelijk is dat persoonlijke ontwikkeling voorop staat. Die komt niet alleen de persoon zelf ten goede maar ook de organisatie waar men actief is en indirect daarmee de maatschappij. De rol van beoordelen binnen de EVC-systematiek beperkt zich daarmee niet meer tot eindtoetsing maar biedt juist een startpunt voor nieuwe ontwikkeling of ontplooiing. EVC wordt/is daarmee meer dan beoordelen; het is ook adviseren én ontwikkelen!

4.1 Conclusies & aanbevelingen

Op basis van deze constatering is een aantal algemene conclusies te trekken:

1. EVC heeft alles te maken met het gebruiken van de mogelijkheden die leren biedt aan leerling, docent en schoolorganisatie:
 - a. de leerling draagt zorg voor de opbouw en het beheer van het portfolio. Het portfolio is de basis voor het vormgeven van leerstrategieën;
 - b. de schoolorganisatie heeft de verantwoordelijkheid om de competentievragen van docenten te faciliteren;
 - c. de docent moet in staat zijn om in te spelen op de verschillende leervragen van de leerling, d.w.z. maatwerk naar vorm en inhoud kunnen aanbieden.
2. er is draagvlak voor het idee dat de leerling centraal staat bij het vaststellen, ontwerpen en implementeren van leertrajecten. Dit draagvlak behoeft co-makership van de leerling zelf. Ten allen tijde staat hierbij het koersen op de gewenste leeropbrengsten voorop, zowel bij het vaststellen van iemands startsituatie als van iemands ontwikkelroute.
3. het portfolio is een krachtige vorm om dit co-makership vorm en inhoud te kunnen geven. Sturing vanuit school en leerbedrijf kunnen hierbij een welkom zetje in deze richting geven door het aanbieden van:
 - a. een training zelf-management van competenties. Dit is een bruikbaar middel om de gewenste portfoliovorming te kunnen starten. CH-Q lijkt zich gezien de resultaten van de twee pilots goed te lenen.

- b. portfoliobegeleiding op de werkvloer. Een toegankelijke vraagbaak voor het helpen inrichten van iemands portfolio is van grote waarde zijn om portfoliovorming daadwerkelijk te realiseren.
 - c. self-assessmenttools om bijvoorbeeld het competentie- en ambitieniveau te helpen bepalen. Dit kan van groot belang zijn voor het vaststellen van doel en richting van een leven lang leren.
4. Ten aanzien van het CH-Q lesmateriaal heeft de pilot met CH-Q het inzicht opgeleverd dat:
 - a. de stappen in de CH-Q methode voor een ieder duidelijk waren en een goede mogelijkheid boden om eigen materiaal hierin te plaatsen en/of te koppelen naar de eigen situatie,
 - b. uit het gebruik van het CH-Q trainingsmateriaal is gebleken dat het te talig is en te weinig gevisualiseerd is voor de AKA-leerlingen. Het zal herschreven moeten worden, met speciale aandacht voor kleine stapjes en eenduidige vragen. Ook zal de lay-out worden aangepast.
5. met het oog op de verschillende doelen om het commitment voor leren te (kunnen/willen/moeten) verbeteren is verder onderzoek gewenst naar de motieven voor én de gewenste vormgeving van leerstrategieën.
6. De pilots die in het kader van het project *A'dam & Eva-b-c* zijn uitgevoerd moeten daarnaast ook getest worden onder andere leerling-groepen, m.n. MBO-niveau 2, -3 en -4, zowel in de BBL als de BOL. Dit houdt tevens in dat de verbreding van de gehanteerde aanpak naar andere, Amsterdamse sectoren en scholen geagendeerd kan worden.
7. Tevens is aan te bevelen de oorspronkelijke doelgroep van jonge werkzoekenden via het CWI te 'empoweren' op eenzelfde wijze als nu met AKA-leerlingen in de scholen a.s. is.
8. Versterking van de rol die het leerbedrijf speelt bij de motivering én de beroepsvorming van de leerlingen is een belangrijke bijdrage aan het versterken van de sociaal-economische structuur van Amsterdam. EVC komt als brug tussen leerling – docent en leerbedrijf pas aan de orde als er concrete leervragen zijn geformuleerd waar de school vervolgens op moet kunnen inspelen. Bij alle leervragen is het startpunt nl. het bepalen van de startsituatie van het individu. Daarna wordt op basis van de specifieke leervraag een leertraject aangeboden; dat kan een diplomatraject of een vervolgopleiding zijn maar ook vorm krijgen op de werkplek. EVC kan als brug dienen tussen de competentiebehoefte van enerzijds het bedrijf en anderzijds het individu. In de techniek speelt Kenteq als kenniscentrum een belangrijke rol om deze koppeling tussen de leeromgevingen van school en bedrijf te optimaliseren.

4.2 Hoe nu verder?

EVC versterkt de rol die het individu zelf speelt bij de vormgeving van leren. Het toont de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk)

en *enjoyability (leren is fun)*. Het leerwegonafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC genereert ten aanzien van certificering en loopbaanvorming. Competentiegericht leren en EVC zullen het eigenaarschap van het persoonlijke leerproces primair bij het individu leggen, maar wel in onderlinge samenhang met de competentie-eisen van scholen en leerbedrijven.

Het project *A'dam & Eva-b-c* heeft op het vlak van het ruim baan bieden aan 'mijn competenties' vooral een kwalitatieve slag gemaakt. In kwantitatieve zin is de betekenis van de beide CH-Q pilots gering te noemen. De impact van de pilots op de leercultuur in het Amsterdamse techniekonderwijs is echter groot te noemen. De eerste pilot werd gedraaid met acht leerlingen; de tweede pilot werd uitgevoerd met zeven docenten. In beide pilots zijn de randvoorwaarden nader uitgewerkt en geconcretiseerd voor een onderwijsvernieuwing die volgend schooljaar zijn beslag kan krijgen. Deze kwalitatieve meerwaarde overstijgt daarmee de kwantitatieve bijdrage van het project; immers de echte kwantitatieve resultaten kunnen pas vanaf komend schooljaar behaald worden.

De uitdagingen zijn daarmee neergelegd. De redenen waarom het individu (leerling en docent) meer aandacht voor 'mijn competenties' zou willen zijn helder. De bal ligt nu bij de leerling, de docent, de school en het (leer)bedrijf als actoren. Voorop staat dat er binnen deze context meer onderzoek nodig is naar het gebruik van EVC in de praktijk: hoe deze actoren te activeren? wie doet wat en met welk motief? welke leervragen zijn relevant en met welke beoogde leeropbrengsten? Hoe verhoudt leren zich tot het maatschappelijk kader zoals dat door de overheid en de sociale partners is geconstrueerd? Welke veranderingen van dat maatschappelijke kader zijn nodig om leren aantrekkelijker te maken voor AKA-leerlingen en andere doelgroepen? Het verankeren van empowermenttrainingen zoals CH-Q in het onderwijsproces is daarvoor een nuttige ontwikkelstap.

Met meer inzicht in het gebruik van EVC kan de benodigde dienstverlening naar elkaar aangepast en/of verbeterd worden; want zoveel is wel duidelijk, EVC legt uitdagingen op aan alle drie de kanten van de EVC-medaille: lerende individuen, bedrijven en scholen! Haalbare doelen op de korte termijn om de geschetste aanpak te kunnen gaan realiseren lijken te zijn:

- de bewustwording bij leerlingen en docenten vergroten via het aanbieden van cursussen zelfmanagement van competenties & portfoliovorming,
- het helpen formuleren van de competentiebehoefte bij scholen en bedrijven met behulp van een 4-stappen plan: welke competenties heeft het bedrijf nodig, welke competenties zijn aanwezig, welke competenties missen nog en hoe worden de missende competenties alsnog verworven,
- het koppelen van de vraag naar competenties op de arbeidsmarkt aan het aanbod van competenties in het onderwijs via maatwerk,

- het voorbereiden van het ontwikkelen van nieuw aanbod, gericht op portfolioverrijking.

Tot slot

In het kader van het project *A'dam & Eva-b-c* is in de CH-Q trainingen beproefd hoe EVC de rol die de leerling en de docent zelf spelen bij de vormgeving van leren versterkt kan worden. Het toont de voordelen in termen van profijt (status, geld), efficiëntie (tijd, maatwerk) en *enjoyability (leren is fun)*. Het leerwegaafhankelijke karakter van beoordelen versterkt de effecten die EVC genereert op de gebieden van certificering en loopbaanvorming. Competentiegericht leren en EVC zullen het eigenaarschap van het persoonlijke leerproces primair bij het individu leggen, maar wel in onderlinge samenhang met de competentie-eisen van organisaties en van het leersysteem. Kortom, EVC kan persoonlijke ontplooiing stimuleren en faciliteren binnen het perspectief van de school als lerende organisatie.

Aan de randvoorwaarden om de school als lerende organisatie te ontwikkelen en een stimulerende leeromgeving voor leerlingen (en docenten) te bieden wordt hard gewerkt. De kenmerken om de school als lerende organisatie te kunnen karakteriseren zijn alle aanwezig en in gang gezet; veelal met behulp van de brede visie op klantgerichte beroepsvorming en de startende implementatie via de CH-Q trainingen. Het streven van het Bredero College, het Nova College en het ROC van Amsterdam om CH-Q als empowermenttraining in het onderwijs aan AKA-leerlingen structureel aan te bieden biedt dan ook een grote kans om de mogelijkheden van de competentiegerichte aanpak in het technische beroepsonderwijs te versterken en een juiste waarde te geven. Het bredere perspectief dat zich door deze initiatieven in het techniekonderwijs van de drie betrokken scholen opent voor andere opleidingsniveaus en de (leer)bedrijven is duidelijk. De realisatie van de doelen van het project *A'dam & Eva-b-c* kan zeker wat betreft het verankeren van EVC en empowerment in het technische beroepsonderwijs als zinvol en waardevol worden beschouwd voor de uitgangspunten van het gemeentelijk beleid zoals vastgelegd in het beleidskader uit 2004 "Ruim baan voor werk"

De kwalitatieve slag is op het schoolniveau van het Bredero College, het Nova College en het ROC van Amsterdam gemaakt; de volgende slag is aan hun leerlingen en docenten in het komende schooljaar 2008-2009.

De verbreding van de in het project beproefde aanpak naar de andere Amsterdamse sectoren en scholen in het beroepsonderwijs hoort nu op de agenda te komen onder het motto: *RUIM BAAN IN AMSTERDAM VOOR MIJN COMPETENTIES!*

Bronnen

Clarke, A. (2001) *Learning organisations*. Leicester: NIACE.

Dungen, M. van den, M. Mulders & T. Pijls (2004) *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding. Een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Duvekot, R.C., Ik, wij, zij en EVC. In: Duvekot, R.C. & J. Brouwer (red.) (2004) *Het brede perspectief van EVC: jaarboek EVC 2004*. Utrecht: Lemma, pp. 21-37.

Duvekot, R.C. (2006). *Rozen voor het oprapen. Over beroepsvorming, EVC en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: HvA Publicaties.

Duvekot, R.C., G. Scanlon, A. Charraud, K. Schuur, D. Coughlan, T. Nilsen-Mohn, J. Paulusse & R. Klarus (eds.) (2007). *Managing European diversity in lifelong learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace*. Nijmegen/Vught/Amsterdam: HAN/EC-VPL/HvA.

DWI (2004) *Ruim baan voor werk! Beleidskader voor middelen motie 302 ter bevordering van creatieve, vernieuwende en stimulerende manieren om mensen aan werk te helpen*. Amsterdam: Dienst Werk en Inkomen.

Freire, P (1972) *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn, In den Toren.

OECD (2004) *Lifelong Learning. Policy Brief*. Paris, OECD.

Onderwijsraad (2008) *Gesteld op onderwijs. Jaarboekje Onderwijs 2007*. Den Haag: Onderwijsraad.

RPA (2004) *Naar een evc-aanpak voor de Amsterdamse scholing- en arbeidsmarkt. Een pilot in de technieksector*. Amsterdam: Regionaal Platform Arbeidsmarktbeleid Zuidelijk Noord-Holland.

Schut, R. (2007) *De CH-Q methode met AKA-deelnemers*. Amsterdam: CNA.

Schuur, C.C.M (2003) *M2M als persoongerichte aanpak in het doelgroepenbeleid van het CWI. Een pilot in Sittard*. Houten: Empowerment Centre EVC.

Schuur, C.C.M., P.B. Feenstra & R.C. Duvekot (2003). *EVC in Europa. Europese leerpunten voor EVC-benutting in Nederland*. Houten: Kenniscentrum EVC

Senge, P.M., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton & A. Kleiner (2001) *Lerende scholen*. Den Haag: Academic service.

Zimmerman, M.A. & J. Rappaport (1988) Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. In: *American Journal of Community Psychology* 16(5), 725-750.