



# **Flexibilisering van het hoger (universitair) onderwijs: een Vlaams creditsysteem in internationale context**

**Verslag van een studie in opdracht van de  
Vlaamse Interuniversitaire Raad**



Nathalie Druine & Jan Elen  
DUO/ICTO  
K.U.Leuven

November 2002





# **Flexibilisering van het hoger (universitair) onderwijs: een Vlaams creditsysteem in internationale context**

**Verslag van een studie in opdracht van de  
Vlaamse Interuniversitaire Raad**



Nathalie Druine & Jan Elen  
DUO/ICTO  
K.U.Leuven

November 2002

Wettelijk Depot: D/2002/6075/1

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

## **Inhoudstafel**

<b>HOOFDSTUK 1. OPZET EN ACHTERGROND VAN DE STUDIEOPDRACHT</b>	<b>1</b>
1.1. Situering van het onderzoek	1
1.2. Flexibilisering, studievoortgang en creditsysteem	3
1.2.1. Flexibilisering	3
1.2.2. Studievoortgang	6
1.2.3. Creditsysteem	6
1.3. Inhoud van het rapport	7
<b>HOOFDSTUK 2. HET CREDITSYSTEEM IN EEN INTERNATIONALE CONTEXT</b>	<b>9</b>
2.1. Het Amerikaanse creditsysteem	9
2.2. Het European Credit Transfer System (ECTS)	11
2.3. Recente Europese ontwikkelingen met betrekking tot een creditsysteem	14
2.3.1. Nederland	14
2.3.2. Frankrijk	15
2.3.3. Verenigd Koninkrijk	15
2.3.4. Zweden	16
2.4. Naar de kern van het creditsysteem	17
2.4.1. Een diversiteit aan omschrijvingen	17
2.4.2. Principes en mogelijkheden van het creditsysteem	18
2.4.3. Doelstellingen van het creditsysteem	20
<b>HOOFDSTUK 3. CREDITSYSTEMEN IN PRAKTIJK: EEN VERGELIJKING VAN PRINCIPES</b>	<b>23</b>
3.1. Uitdrukking van het studieprogramma in studiepunten	23
3.2. Accumulatie van credits	27
3.3. Credittransfer	30
3.4. Erkenning elders verworven competenties	32
<b>HOOFDSTUK 4. CREDITSYSTEMEN IN PRAKTIJK: DE INVALSHOEK VAN DE STUDIEVOORTGANG</b>	<b>37</b>
4.1. Instroom	37
4.2. Doorstroom/voortgang	40
4.2.1. Evaluatie	40
4.2.2. Kenmerken van credits en opleidingsonderdelen	43
4.3. Uitstroom	44

<b>HOOFDSTUK 5. CREDITSYSTEMEN IN PRAKTIJK: VANUIT ORGANISATORISCH PERSPECTIEF</b>	<b>47</b>
5.1. Jaarindeling	47
5.2. Studievoortgangsmaatregelen	49
5.3. Besluitvorming	51
5.4. Financiering	53
<b>HOOFDSTUK 6. BESLUIT</b>	<b>55</b>
<b>REFERENTIES</b>	<b>61</b>
<b>BIJLAGEN</b>	<b>63</b>
Bijlage 1: Bezochte instellingen en gecontacteerde personen	
Bijlage 2: Beslissingsraamwerk	
Bijlage 3: Beleidsvoorstel	
Bijlage 4: Powerpoint- presentatie voor VLHORA en VLOR	

# Hoofdstuk 1. Opzet en achtergrond van de studieopdracht

## 1.1. *Situering van het onderzoek*

Ter opvolging van de werkzaamheden van de Werkgroep Onderwijs en met name het advies over flexibilisering werd door de VLIR een studieopdracht uitgeschreven om de flexibiliseringsproblematiek voor het universitair onderwijs preciezer in kaart te brengen. De Werkgroep was van mening dat met het oog op de invoering van een nieuw studievoortgangskader in het hoger onderwijs (meer in het bijzonder de overgang naar een creditsysteem) een inventarisatie van buitenlandse voorbeelden inspirerend zou kunnen zijn voor de verdere operationalisering van een vernieuwd studievoortgangstelsel. Naast de documenten en powerpointpresentaties die in de periode maart-september 2002 aan de Werkgroep ter beschikking werden gesteld, biedt voorliggend rapport een verslag van de onderzoeksbevindingen.

Centrale bedoeling van de studieopdracht was een duidelijk zicht te krijgen op de kenmerken en de implicaties van flexibele studievoortgangstelsels en op de voorwaarden waaronder een flexibel studievoortgangstelsel optimaal kan functioneren. De studie moest uiteindelijk resulteren in een beslissingsraamwerk én een voorstel van beleidsopties dat de verdere besluitvorming binnen de VLIR zou faciliteren.

Ter uitvoering van de opdracht werd in drie fasen gewerkt. In een eerste fase werd de **literatuur** geëxploreerd. Centraal stond hierbij de vraag naar de betekenis van het flexibiliseringsconcept en meer in het bijzonder van een credit(systeem). Daarnaast werd in dit literatuuronderzoek ook de situatie in enkele omringende landen verkend.

Hoewel het literatuuronderzoek reeds zicht verschafte op de problematiek was een analyse ter plekke van de concrete situatie meer dan aangewezen. Daarom werd aan enkele instellingen een **bezoek** gebracht (voor een overzicht zie Bijlage 1). Tijdens de studie bleek al snel dat de flexibiliseringsproblematiek politiek een steeds belangrijker thema werd. Het leek daarom aangewezen de derde fase, m.n. uitwerking van een **beslissingsraamwerk**, reeds aan te vatten alvorens de tweede fase volledig was afgewerkt. Daarom werd in nauwe samenspraak met de Werkgroep Onderwijs voortijdig reeds een voorstel uitgewerkt.

Bij het selecteren van de landen en de instellingen waaraan een bezoek zou worden gebracht, speelden de volgende overwegingen een rol. Het Verenigd Koninkrijk en

Zweden werden voornamelijk gekozen omwille van hun ruimere vertrouwdheid met het werken met resp. institutionele en nationale creditsystemen. De keuze voor Nederland ligt voor de hand: het is onze eerste partner wanneer het op vergelijking en samenwerking in het onderwijs aankomt. De interesse voor Frankrijk werd vooral gestimuleerd door de aanwezige ervaring op vlak van erkenning van elders verworven competenties. We hebben getracht uit elk land twee instellingen te bezoeken, telkens een oudere, meer traditionele universitaire instelling met een volledig universitair aanbod en een jongere, meer 'toegespitste' instelling. De contacten met de 'gevestigde' instellingen (Edinburgh University, Rijksuniversiteit Groningen en Uppsala Universiteit) werden gelegd op een bijeenkomst van het Coïmbra-netwerk. Université Lille III werd deels gekozen omwille van haar geografische nabijheid. Deze instelling bestaat ondanks haar zestiende eeuwse wortels, als onafhankelijke universiteit pas sinds 1968 en is een *université de sciences humaines, lettres et arts*. De Universiteit Twente is ook relatief jong (°1961), klein (1 campus) en vooral gericht op toegepaste wetenschapsgebieden gaande van bestuurskunde en technische natuurkunde tot biomedische technologie. Luton University heeft de titel 'universiteit' pas sinds 1993 (de jongste in het Verenigd Koninkrijk) en staat bekend om haar diverse studentenpopulatie (oudere studenten, studenten behorend tot etnische minderheden) en een verregaand modulair creditsysteem. De organisatie van de opleidingen gebeurt er niet binnen klassieke faculteiten, maar via *subject areas*. In Zweden en Frankrijk kon omwille van tijdsgebrek slechts één instelling worden bezocht.

De studievoortgangsstelsels in de buitenlandse instellingen werden benaderd vanuit de volgende **algemene uitgangsvragen**: hoe worden succesvolle leerinspanningen maximaal gevaloriseerd? Hoe valoriseert men leer- en werkervaringen? Hoe wordt de coherentie van de studieprogramma's bewaakt? Hoe bewaakt men de studievoortgang en het studierendement?

Meer concrete aandachtspunten waren:

1. onderwijsstructuur, jaarindeling, regelgeving (hoeveel/wat is een studiepunt? mogelijkheid vol- deeltijds studeren; modularisering, blokken);
2. studievoortgang en –rendement (studentvolgsystemen; maatregelen om studievoortgang te bewaken zoals studievoortgangstoetsen, studieresultaten kenbaar maken, advies; toegangseisen);
3. wijze waarop geëvalueerd wordt, toetsing en beraadslaging (relatie tussen credit, studiepunten en diploma; vereisten deelname examen; geldigheidsduur examenresultaten; volgorde van toetsen; vrijstelling van examenonderdelen) en
4. EVC (erkenning van elders verworven competenties).

## **1.2. Flexibilisering, studievoortgang en creditsysteem**

In voorliggende studie werd de problematiek van de flexibilisering bekeken vanuit de vraag naar de invoering een flexibel studievoortgangstelsel, meer bepaald een creditsysteem. Flexibilisering is evenwel veel ruimer dan de invoering van een creditsysteem en een creditsysteem is slechts één manier om de studievoortgang te regelen. Ter bredere oriëntering lichten we hieronder de drie concepten en hun onderlinge verhouding toe.

### *1.2.1. Flexibilisering*

Maatschappelijke ontwikkelingen zoals de overgang naar een kennis- en informatiemaatschappij en de toenemende globalisering en internationalisering leiden tot nieuwe uitdagingen in het universitair onderwijs. Het universitair onderwijs wordt aangespoord om naast het herdenken van onderwijsdoelstellingen en inhoud, de inrichting en organisatie van haar onderwijsaanbod bij te sturen. Deze bijsturing wordt vaak gethematiseerd in termen van 'het meer flexibel maken van het onderwijs'. *Flexibilisering* duidt het streven aan naar gevarieerde antwoorden op steeds meer gedifferentieerde vragen en behoeften. Voorbeelden van deze toenemende differentiatie in het onderwijs zijn: toename van niet-klassieke studenten (leeftijd, werkenden); grotere studentgerichtheid (rekening houden met educatieve/professionele voorgeschiedenis); betrokkenheid van arbeidsmarktgerichte actoren in het onderwijs (ondernemingen, sociale partners); grotere overheidscontrole inzake kwaliteit en effectiviteit; internationalisering van het onderwijs.

In het beantwoorden van de gedifferentieerde vragen en behoeften blijken uiteenlopende aspecten van het hoger onderwijs voor flexibilisering in aanmerking te kunnen komen. Met verwijzing naar de indeling van Van Damme (s.d.) sommen we hieronder de belangrijkste aspecten kort op.

Een eerste aspect van flexibilisering betreft de **toegang** tot (delen van) het hoger onderwijs. Ruwweg kan de toegang volledig worden geopend (zie bijvoorbeeld 'open' afstandsonderwijs), kunnen informerende maatregelen worden genomen zoals oriënterende proeven of expliciete begintermen, of kan de toegang worden beperkt. Deze beperkingen kunnen hun oorsprong vinden in een combinatie van inhoudelijke en maatschappelijke redenen. Wanneer inhoudelijke redenen de doorslag geven is een toegangsexamen een veel gehanteerde selectiewijze, in andere gevallen wordt ook van loting gebruikt gemaakt of wordt de toegang beperkt door expliciet met schoolresultaten rekening te houden.

Een tweede aspect betreft de flexibilisering van de **onderwijsmethode** binnen een specifiek opleidingsonderdeel. De literatuur rond differentiatie en '*learner control*' is hier uitermate relevant. Centrale vraag luidt hier hoe –steeds in functie van het bereiken van leerdoelen– de leeromgeving optimaal aan de student kan worden aangepast. Welke studentenkenmerken hierbij in rekening worden gebracht is een eerste belangrijke vraagstuk. Bij het bepalen van de meest aangepaste methoden spelen tal van leerpsychologische variabelen een rol, bij het bepalen van de inhoud kan het belang van socio-culturele variabelen moeilijk worden miskend. Een tweede vraag betreft of en zo ja, in welke mate de student zelf het initiatief neemt tot de aanpassing dan wel of de omgeving deze beslissingen neemt of ondersteunt.

De flexibilisering van het **curriculum** vormt een derde aspect en aandachtspunt. Hierbij stelt zich de vraag naar de balans tussen eigen keuzes van de student in het bepalen van het programma en voorstructurering vanuit de opleiding. Op verschillende manieren kan het keuzeproces van studenten worden gericht. Zo worden voorstructureringen aangebracht door voorwaarden op te leggen aan de vrije keuze of door het onderscheiden van modules, minor/major en benoeming van vakken als bijvoorbeeld keuzevakken of algemene verplichte vakken.

Vervolgens gaat veel aandacht in het flexibiliseringsdebat ook uit naar de flexibilisering van de **organisatie van het onderwijs**. Het betreft hier dan zowel de concrete aanbestedingswijze als de randvoorwaarden met betrekking tot de jaarindeling. Wat de aanbestedingswijze betreft zijn de aspecten tijd en plaats van groot belang (voor een

basisschema dienaangaande, zie Laga, 2002). Ligt de plaats vast of kan aan het onderwijs worden deelgenomen van op eender welke plaats? Hetzelfde geldt voor de tijd. Impliceert de organisatie van een opleiding dat alle studenten op een zelfde moment aan onderwijsactiviteiten dienen te participeren of maakt de aanbestedingswijze het mogelijk dat de studenten zelf kiezen wanneer ze aan onderwijsleeractiviteiten deelnemen? Duidelijk zal zijn dat meer nog dan het klassieke afstandsonderwijs en het avond- en weekendonderwijs tal van recente technologische ontwikkelingen (met name evoluties in de richting van *'blended learning'*<sup>1</sup>) de mogelijkheden tot flexibilisering van de aanbestedingswijze sterk hebben vergroot.

Wat de randvoorwaarden met betrekking tot de jaarindeling betreft, stelt zich de vraag naar de organisatie van het academiejaar. Blijkbaar doet zich een evolutie voor waarbij eerder dan met een jaarsysteem steeds meer gewerkt wordt met kleinere tijdsgehelen (semesters, trimesters). De inrichting van een zomersemester of -trimester en de mogelijkheid dat studenten in elk semester of trimester hun studies aanvatten of verder zetten, vormen een verdere flexibilisering van de aanbesteding van het onderwijs.

Een vijfde aspect waar de flexibiliseringsthematiek aan de orde is, is **evaluatie**. Hier uit de flexibilisering zich in een grotere waaier aan evaluatievormen en evaluatiemomenten. Voorbeelden hiervan zijn aandacht voor nieuwe vormen van examinering (vervanging van een 'test'-cultuur door een 'assessment'-cultuur) en accreditering en certificering van kennis en vaardigheden verworven in andere opleidingscontexten.

Deze opsomming is uiteraard niet exhaustief. Bovendien zij opgemerkt dat elk van deze aspecten afzonderlijk of in een bijna willekeurige combinatie kunnen worden geflexibiliseerd. Hierdoor wordt onmiddellijk de complexiteit duidelijk en blijkt de bijna principiële onmogelijkheid om in de besluitvorming strikt logisch en sequentieel te werk te gaan.

---

<sup>1</sup> *Blended Learning* is het gezamenlijk gebruik van *'face to face'* werkvormen en *'tijd en plaats onafhankelijke'* werkvormen of anders gezegd: teleleren (het gebruik van elektronische leermiddelen zoals een leerplatform, online coaching) in combinatie met contactonderwijs (en het gebruik van meer klassieke werkvormen zoals handboeken).

### 1.2.2. Studievoortgang

In voorliggende studie wordt de problematiek van de flexibilisering bekeken vanuit de vraag naar de invoering een flexibel studievoortgangstelsel, meer bepaald een creditsysteem.

In welke mate is de voortgang van de student doorheen de studie voorgestructureerd? Naarmate een studievoortgangstelsel meer flexibel is, zijn er meer mogelijkheden om de studie in de tijd te spreiden, om van opleiding en van instelling te wisselen, om met andere woorden bij de voortgang in de studie sterker rekening te houden met de behoeften en mogelijkheden van de student.

Het bovenstaande overzicht van flexibiliseringsaspecten geeft aan dat de flexibiliseringsdiscussie moeilijk tot een discussie over studievoortgang kan worden verengd. De verschillende aspecten zijn immers met elkaar verbonden en impliceren elkaar ten dele.

In ons onderzoek naar kenmerken van een creditsysteem hebben we dan ook steeds studievoortgang in een ruimer perspectief proberen te plaatsen en was er steeds aandacht voor het hele proces gaande van instroom, doorstroom tot uitstroom, evenals voor de consequenties op vlak van organisatiestructuur, jaarindeling, kwaliteitszorg, besluitvorming en (in mindere mate) financiering.

### 1.2.3. Creditsysteem

Er bestaat veel verwarring over de precieze betekenis en draagwijdte van het concept 'creditsysteem'.

In haar discussienota 'Flexibilisering van het Onderwijs' (1999, p. 2) pleit de VLIR-werkgroep voor de invoering van een creditsysteem o.m. omdat "het Vlaamse (c.q. Belgische) 'jaarsysteem' stilaan een unieke plaats inneemt in het [internationale] onderwijslandschap".

Toch schrijven verschillende (buitenlandse) auteurs dat Vlaanderen reeds over een creditsysteem beschikt. Zo stelt Dalichow (1997, p. 26) dat in negen lidstaten een nationale wet aan de basis ligt van de invoering van het creditsysteem. *"Five of these countries (Flemish-speaking Belgium, Spain, Finland, the Netherlands, and Sweden) have a national credit system, whereas the other four states (Italy, Portugal, Iceland and Norway) have a credit system, within each individual higher education institution"*. Volgens de auteur werd in 1991 het Vlaamse creditsysteem, geba-

seerd op het ECTS, ingevoerd in zowel het hoger universitair als het niet-universitair onderwijs (Dalichow, 1997, p. 28). Ook in het Trends 1-rapport (Haugh, 1999, p. 36) wordt expliciet gesteld dat de Vlaamse Gemeenschap een nationaal creditsysteem heeft, dat ook als een accumulatiesysteem kan gebruikt worden. Deze vaststelling wordt hernomen in het Trends 2-rapport (Haugh & Tauch, 2001, p. 41): *"In Ireland and Flanders the national system introduced as of 1995 throughout higher education is in line with ECTS and no difficulties are expected for further extension"*. Ook de Nederlanders De Jong en Van Hout (2002) suggereren dat Vlaanderen reeds over een creditsysteem beschikt.

Willen we dus iets invoeren waarover we eigenlijk reeds beschikken?

Het is duidelijk dat de genoemde auteurs verwijzen naar het decreet van 12 juni 1991 betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap waarmee het studiepuntenstel werd ingevoerd. Maar voldoet het Vlaamse studiepuntenstel dan aan de kenmerken van wat internationaal een creditsysteem wordt genoemd? Een duidelijke definitie van wat we met een creditsysteem beogen, is dan ook aangewezen. We komen hierop terug in hoofdstuk 2.

### **1.3.     *Inhoud van het rapport***

Hierboven werd de opzet en achtergrond van de studieopdracht omschreven. In het tweede hoofdstuk plaatsen we het creditsysteem in zijn internationale context. Eerst bekijken we kort de Verenigde Staten waar een creditsysteem al anderhalve eeuw geleden zijn intrede deed. Vervolgens vatten we enkele kenmerken van het Europese creditsysteem ECTS samen, dat bij aanvang voornamelijk internationale mobiliteit beoogde. Daarna wordt een beknopt overzicht gegeven van ontwikkelingen die zich in de door ons bezochte landen recent met betrekking tot het creditsysteem hebben voorgedaan. We sluiten dit tweede hoofdstuk af met een analyse van de internationale literatuur inzake credits en doen een poging een 'flexibel creditsysteem' te omschrijven aan de hand van vier principes.

In hoofdstuk drie bekijken we een aantal landen vanuit het perspectief van deze vier principes. Waar mogelijk illustreren we de principes met voorbeelden uit de bezochte instellingen. Het vierde hoofdstuk doet hetzelfde maar nu vanuit de invalshoek van de studievoortgang van de student: we illustreren achtereenvolgens hoe instroom,

doorstroom en uitstroom in enkele ons omringende landen worden ingevuld. In het vijfde hoofdstuk bekijken we de studievoortgang vanuit organisatorisch perspectief. In beide hoofdstukken zal bij wijze van illustratie geregeld naar de concrete situatie in de bezochte instellingen worden verwezen. Deze illustraties beogen geen exhaustiviteit. Bovendien vertonen ze een erg fragmentarisch karakter. Het zesde hoofdstuk sluit dit onderzoeksrapport af met een aantal conclusies.

Als bijlagen zijn (naast de lijst van bezochte instellingen) opgenomen: het beslissingsraamwerk zoals dat op 23 oktober 2002 op de VLIR-werkgroep Onderwijs werd besproken (Bijlage 2), het concrete voorstel (met aanpassingen van de VLIR-werkgroep) (Bijlage 3) en de presentaties die de onderzoekers voor VLHORA en VLOR, Raad voor Hoger Onderwijs (Bijlage 4) hebben gegeven.

## Hoofdstuk 2. Het creditsysteem in een internationale context

### 2.1. *Het Amerikaanse creditsysteem*

Het creditsysteem vindt zijn oorsprong in Noord-Amerika. De Verenigde Staten kunnen zich beroepen op een lange traditie in het werken met credits in het hoger onderwijs. Aan het einde van de negentiende eeuw werd het Amerikaanse (secundair en) hoger onderwijs gekenmerkt door het naast elkaar bestaan van instellingen met zeer diverse filosofische en pedagogische achtergrond en met grote kwalitatieve verschillen. Onvrede met de strakke klassieke opleidingen en een streven naar meer flexibele programma's leidden tot de invoering van een *uitgebreid keuzesysteem*, mede geïnspireerd door Deweyaanse opvoedingsidealen. Tegelijkertijd groeide op alle onderwijsniveaus de vraag naar hogere standaarden en was men op zoek naar objectieve maatstaven om binnen de diversiteit aan instellingen academische prestaties (van zowel studenten als docenten) te kunnen meten en vergelijken (Altbach, 2001).

Het (*Carnegie*) *credit point system* was één antwoord op die bekommernissen. Aan alle opleidingsonderdelen (traditionele hoorcolleges, labo-oefeningen, doctoraatsonderzoek of individuele studieprojecten) werden studiepunten (*credits*) toegekend, gebaseerd op de **'Carnegie eenheid'**. **Die bepaalt dat één *credit* ongeveer gelijkstaat met één uur academisch onderricht in auditorium, klaslokaal of laboratorium gedurende één semester (doorgaans 16 weken).** De norm voor een opleidingsonderdeel werd drie credits hetgeen impliceert dat een opleidingsonderdeel over één semester loopt en ongeveer 48 contacturen bedraagt. Voor kortere of langlopende modules of intensieve cursussen kan hiervan evenwel zonder meer worden afgeweken. Typisch is dus dat een credit hier geformuleerd wordt in termen van contacturen en niet in termen van de werkelijke tijd die studenten aan hun studie spenderen. Met deze definitie werd aan credit een specifieke invulling gegeven, namelijk uitgedrukt in de hoeveelheid bestede tijd en dus niet in de bereikte resultaten of verworven competenties (cf. ook De Neve, 1991).

Een ander antwoord op de vraag om de dreigende wildgroei in te dijken en een minimumniveau inzake kwaliteit van onderwijsprogramma's te garanderen was de oprichting (ook reeds in de late negentiende eeuw) van de zogenaamde *'accrediting agencies'*. Deze accreditatieorganen gaan na of een instelling of opleiding een om-

schreven niveau van kwaliteit kan garanderen en bepalen vervolgens al dan niet de erkenning van de instelling of opleiding.

Het creditsysteem is vandaag in voege in quasi alle 3000 instellingen voor hoger onderwijs in de Verenigde Staten (van beroepsgerichte *community colleges* tot de prestigieuze *research universities*) (Altbach, 2001). In het creditsysteem systeem wordt een diploma behaald via *accumulatie* van credits: de student moet (door het volgen van cursussen) een vastgelegd aantal credits verwerven uit een vooraf bepaald geheel van vakken om een diploma te kunnen behalen. Een bacheloropleiding bijvoorbeeld beslaat doorgaans vier jaar voltijdse studie. Sommige opleidingen zijn samengesteld uit volledig vooraf vastgelegde vakkencombinaties en laten de studenten weinig keuze; andere zijn vrij open en laten een grote keuzevrijheid toe. De meeste opleidingen zijn combinaties van vastgelegde en vrij te kiezen vakken. Het Amerikaanse creditsysteem laat ook *transfer* van credits tussen de instellingen toe en ondersteunt hiermee de mobiliteit van studenten.

Bij dit alles moeten evenwel enkele kanttekeningen worden geplaatst. Naast gespendeerde studietijd is uiteraard ook de kwaliteit van de leerresultaten (het bereikte competentieniveau van de student) van belang. Om die in kaart te brengen wordt gebruik gemaakt van een kwalitatief beoordelingsysteem dat veelal werkt met het GPA (Grade Point Average). De docent kent bij de evaluatie een graad toe op een 5-puntenschaal met letters van A tot D, met F voor *failure*. Aan de letterkwalificatie wordt een getal toegekend (doorgaans 4, 3, 2, 1 en 0 of 3, 2, 1, 0 en -1). Dit getal wordt vermenigvuldigd met het aantal studiepunten van het betreffende opleidingsonderdeel. Het totaal over alle opleidingsonderdelen wordt tenslotte gedeeld door het totaal aantal studiepunten, verkregen tijdens een semester. De GPA varieert dus van 4 tot 0 of van 3 tot -1. Elke transfer van credits moet aangevraagd worden en wordt door de nieuwe ('gast'-)instelling nauwkeurig onderzocht, rekening houdend met de aard van de 'thuisinstelling'. Het spreekt voor zich dat bepaalde universiteiten zeer selectief zijn en enkel studenten met hoge GPA's aanvaarden. Daarnaast geldt aan een aantal onderzoeksuniversiteiten bovendien het principe van zeer strenge gangsexamens.

Een blik op 150 jaar Amerikaans creditsysteem toont dat de verspreiding en de impact moeilijk onderschat kan worden. Het creditsysteem heeft het onderwijs kwantitatief in kaart gebracht, het regelt de studievoortgang van de studenten, laat toe dat

zij via een eigen tijdsschema (eventueel via deeltijds werken en studeren) een diploma halen, het helpt de doecerlast van de docenten bepalen en ook het inschrijvingsgeld is mede gebaseerd op het aantal credits dat men wil behalen. Volgens Altbach (2001, p. 37) is het creditsysteem *"not a subject of debate or controversy –it is simply part of the academic landscape and has been so for a century"*.

Toch zijn er wel degelijk kritische stemmen te horen. Mason, Arnove en Sutton (2001) trachten aan te tonen dat het creditsysteem steunt op een kapitalistische, marktgerichte filosofie die de universiteit veranderd heeft in een instelling wiens focus niet langer een algemene zoektocht naar kennis is, maar het nastreven van enge, utilitaire (economische) doelstellingen. Naast een kritiek van de onderliggende ideologie, wordt ook gewezen op het gevaar dat in een creditsysteem studenten enkel oppervlakkige kennis verwerven en basisvakken verwaarlozen (zie bijvoorbeeld Agelasto, 1996; Sanders, 1996). Het risico bestaat immers dat de student van alles iets 'proeft' en zodoende wel van veel zaken iets afweet, maar niets ten gronde kent. Het omgekeerde is evenzeer mogelijk: een diepgaande kennisverwerving in één specifiek gebied. Eén van de kritieken die reeds bij de invoering van het Amerikaanse creditsysteem aan de orde was, luidt dat studenten met eenzelfde studievoortgang en eenzelfde aantal credits danig van mekaar kunnen verschillen, niet alleen in de aard van het gevolgde pakket opleidingsonderdelen, maar ook in de mate van beheersing van dat pakket (De Neve, 1991).

Mason, Arnove en Sutton (2001, p. 133) beweren dat *"educators in the U.S. are now considering the adoption of a different system of accountability that may challenge the primacy of the credit system in some academic areas"*. Hiermee verwijzen ze naar de toenemende aandacht voor vormen van (competentiegerichte) evaluatie die de competenties meten die de student normaliter aan het einde van een opleidingsonderdeel of van een opleiding moet verworven hebben (*performance-based assessments*).

## **2.2. Het European Credit Transfer System (ECTS)**

Het ECTS werd sinds 1988 binnen de Europese Gemeenschap ontwikkeld om het voor instellingen eenvoudiger te maken de studieprestaties van studenten te vergelijken, meten en erkennen en hun overdracht (transfer) van de ene instelling naar de andere te bevorderen. Het systeem is gebaseerd op informatie (over studiepro-

gramma's en studieprestaties); op wederzijdse erkenning (tussen partnerinstellingen en de student) en op het gebruik van de zogenaamde ECTS-studiepunten (*ECTS-credits*) (die de werk- of studiebelasting voor de student weergeven). Informatie over ontstaan, ontwikkeling en kenmerken van het ECTS vindt men op: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

**Een ECTS-studiepunt wordt er omschreven als een numerieke waarde die wordt toegekend aan een opleidingsonderdeel om de *studiebelasting (workload)* te beschrijven die dat opleidingsonderdeel vereist in relatie tot de hoeveelheid studiewerk die nodig is om een volledig academiejaar succesvol te beëindigen d.w.z. zowel colleges, practica, individuele studie als examens. ECTS-studiepunten zijn in principe dus studiebelastingsuren die niet het niveau, de complexiteit of het belang van een opleidingsonderdeel weerspiegelen maar wel de hoeveelheid werk. De studiebelasting voor één academiejaar bedraagt 60 ECTS-studiepunten.** Voor uitspraken over de kwaliteit van het geleverde werk zijn er de 'cijfers' (examenpunten) die aan de hand van een waarderingschaal (*grading scale*) vertaald kunnen worden naar het beoordelingsstelsel van een andere instelling.

In 1999 werden initiatieven opgezet om het ECTS te laten evolueren in de richting van een Europees creditsysteem dat in het perspectief van het levenslang leren naast transfer ook accumulatie toelaat, het zogenaamde *ECTS Extension Feasibility Project*. (Zie hiervoor de website: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects-ext.html>.)

In een rapport voor de Europese Commissie (Adam, 2000) dat in die context werd opgesteld, wordt voor de verschillende lidstaten een overzicht gegeven van de stand van zaken m.b.t. gebruik van ECTS en ontwikkelingen in het kader van levenslang leren. We vatten een aantal bevindingen die in de context van de studieopdracht relevant zijn, samen.

- Het ECTS wordt in de meeste lidstaten voornamelijk gehanteerd in de context van bilaterale uitwisselingen. De bilaterale overeenkomsten berusten op wederzijds vertrouwen.
- ECTS-studiepunten weerspiegelen enkel de voortgang binnen een bepaalde tijdseenheid en binnen een studieprogramma; zij zijn geen uitdrukking van de evaluatie van de inhoud en het academisch niveau of de kwaliteit van het studie-

programma. De diversiteit aan invullingen die de verschillende lidstaten geven aan 'jaarlijkse studiebelasting' of '*notional learning time*' is groot.

- De meeste Europese universiteiten aanvaarden geen studiepunten uit het beroepsgericht onderwijs, professionele vorming, opleiding en training of permanente vorming. De uitbouw van een geïntegreerd creditsysteem stoot soms op weerstand en doorgaans wijst men op de moeilijkheden die de realisatie ervan teweegbrengt.
- Toch wordt er vanuit verschillende lidstaten op aangedrongen dat in een *ECTS-extension* project de ECTS-studiepunten niet alleen zouden verwijzen naar studiebelasting (een kwantitatieve maat) maar ook naar competenties en leerresultaten (de discussie *workload versus competencies, outputs, outcomes*). Tegelijkertijd is gebleken dat in de lidstaten waar credits reeds in voege zijn, het beroepsgerichte onderwijs en de beroepsopleidingen doorgaans werken met competentie-gerichte credits terwijl creditsystemen in het traditionele (academisch) hoger onderwijs gebaseerd zijn op studiebelasting.
- Eén van de centrale conclusies van het *ECTS-extension* project luidt dat de meeste lidstaten gewonnen zijn voor een uitbreiding van het ECTS als transfer-systeem naar een accumulatie-systeem. Hoewel een louter kwantitatieve benadering van het creditsysteem aangevuld moet worden met meer kwalitatieve maten (zoals competenties en '*levels*') blijft 'studiebelasting de kern uitmaken van eender welke benadering van een creditsysteem: "*However (...) the student workload approach to credits must remain at the core of any future system*" (Adam, 2000, p. 22).

In het Tuning-project (Tuning Educational Structures in Europe, zie <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/objectives.asp>) werd binnen *Line 3, ECTS as an accumulation system* gewerkt aan de operationalisering van het laatstgenoemde principe. Voor een 'effectief pan-Europees credit accumulatie- en transfersysteem' werd een gemeenschappelijke set van principes en benaderingen noodzakelijk geacht. De volgende werkdefinitie voor credit werd gehanteerd: "***Credit is a measure of student workload based on the time necessary to complete a given teaching/learning unit***". Eén van de beoogde resultaten van een Europese samenwerking is het formuleren van een gemeenschappelijke methodologie om de studiebelasting (*workload*) te bepalen. Een belangrijk begrip in die context is

'*notional learning time*', het aantal uren dat een gemiddelde student (op een specifiek niveau) verwacht wordt nodig te hebben om de eindtermen op dat niveau te bereiken.

### **2.3. Recente Europese ontwikkelingen met betrekking tot een creditsysteem**

Het is duidelijk dat het invoeren van een creditsysteem in Vlaanderen in een ruimere context gebeurt. Zo ook bespoedigde de verklaring van Bologna de ontwikkelingen in de richting van een creditsysteem en richtte zij daarbij de aandacht op levenslang leren, onder meer via haar derde doelstelling: "*Establishment of a system of credits - such as in the ECTS system- as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits should also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned*" (Bologna Declaration, 1999). Het voorbije decennium hebben vele Europese lidstaten vernieuwingen doorgevoerd in hun nationale onderwijssystemen. Sommige landen hebben reeds een sterk ontwikkeld (nationaal/institutioneel) creditsysteem (Scandinavische landen, Verenigd Koninkrijk, Italië) dat betrekking heeft op verschillende types van onderwijs, terwijl voor andere het ECTS de enige ervaring betekent in het werken met credits. Stelsels die levenslang leren bevorderen (door o.m. erkenning van credits uit beroepsonderwijs en opleidingen op de werkvloer) staan in de meeste landen nog in hun kinderschoenen, al zijn er duidelijke aanzetten in het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Finland en ook in Italië, Spanje en Frankrijk (Adam, 2000).

Hieronder schetsen we in de vier bezochte landen kort de stand van zaken met betrekking tot een creditsysteem.

#### *2.3.1. Nederland*

Op 28 september 2001 is de Ministerraad akkoord gegaan met het wetsvoorstel van minister Hermans voor de invoering van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs. Hogescholen en universiteiten konden vanaf het academiejaar 2002-2003 overgaan op dit stelsel. Tegelijk met de invoering van de bachelor-master structuur wordt een nieuw studiepuntenstelsel ingevoerd, gebaseerd op het European Credit Transfer System (ECTS). De oude studiepunten van 42 per jaar worden omgere-

kend naar het nieuwe studiepuntenstelsel (60 studiepunten per jaar) door ze te vermenigvuldigen met de factor 1,43 en als regel geldt dat de studenten er bij de afrondingen 'niet op achteruit mogen gaan' (zie <http://www.minocw.nl/bachelor/index.html>).

### 2.3.2. Frankrijk

In zijn '*Orientations pédagogiques pour l'enseignement supérieur*' (*note d'orientation*) (2001) stelde de voormalige Franse minister van onderwijs zijn hoger onderwijsbeleid voor. Veel aandacht gaat daarin naar een nieuwe onderwijsorganisatie met als uitgangspunt de invoering van het Europese systeem van credits of '*points capitalisables*'. Ook Frankrijk kiest met de veralgemening van ECTS in het hele hoger onderwijs voor een Europese harmonisatie.

Basisprincipe van de voorgestelde hervorming is het onderscheid tussen pre- en een post-bachelor-opleidingen (*un cursus pré-licence et un cursus post-licence*) met de invoering van een *mastaire*-graad als gevolg. Andere krijtlijnen zijn dat binnen de vijf jaar (vanaf het academiejaar 2001-2002) het volledige Franse hoger onderwijsaanbod in credits wordt uitgedrukt en dat de semesterindeling veralgemeend wordt ingevoerd.

Centraal in de oriëntatienota staat de notie '*parcours de formation diversifiés*': men wil af van de strakke organisatie van opleidingstrajecten ten voordele van een meer flexibel, geïndividualiseerd traject. Op die manier wil men tegemoet komen aan de diverse opleidingsbehoeften, meer pluridisciplinaire opleidingen mogelijk maken en de erkenning van elders verworven competenties vergemakkelijken. In april 2002 werden tal van nieuwe wetteksten goedgekeurd, waaronder het decreet '*portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur*' (Decreet nr 2002-482 van 8 april). Hierin worden voor het eerst in Frankrijk credits gedefinieerd, tevens gebaseerd op studiebelasting: "*Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité*".

### 2.3.3. Verenigd Koninkrijk

Ondanks de ruime ervaring met credits in het Verenigd Koninkrijk, werken niet alle instellingen er met credits en is er geen universeel toepasbaar creditsysteem. Of zoals Adam (2001, p. 303) het stelt: "*The irony is that whereas our European part-*

*ners have been learning fast from the UK education system, the UK has not managed to create its own integrated national credit framework".*

Wel werden recent de zogenaamde 'raamwerken' voor het hoger onderwijs ontwikkeld:

- het *Framework for qualifications of Higher Education Institutions in Scotland* (zie: <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/scotfw2001/contents.htm>).
- het *Higher Education Qualifications Framework for England, Wales and Northern Ireland* (zie: <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/ewni2001/contents.htm>).

De overeenkomsten tussen beide raamwerken zijn groot, maar in tegenstelling tot het tweede is het Schotse kwalificatieraamwerk tevens ook een creditaccumulatie en –transfersysteem. Het *Scottish Credit and Qualification Framework (SCQF)* werd opgenomen binnen het kwalificatieraamwerk en onderscheidt zowel niveau descriptors (*level descriptors*) als credits om de kwalificaties te onderscheiden. Implementatie van deze raamwerken gebeurt vanaf het academiejaar 2002-2003.

De raamwerken<sup>2</sup> passen binnen een algemeen kwaliteitszorgsysteem en hanteren een structuur gebaseerd op competenties.

Hiermee verschilt het van andere Europese creditsystemen die niet *'outcome-based'* zijn maar eerder op studie(belastings)uren (Nederland, België, Frankrijk, Italië) of contacturen (Spanje) zijn gebaseerd (Haug & Tach, 2001).

#### 2.3.4. Zweden

Het Zweedse Ministerie voor Onderwijs en Wetenschap buigt zich momenteel verder over de opvolging en implementatie van de doelstellingen die in de Bolognaverklaring werden vooropgesteld. In het wetsontwerp "*The Open University*" (*Government Bill 2001/02:15*) wordt gesteld dat vanaf 1 januari 2003 bij elk diploma een diploma-supplement vereist is. Voor zover mogelijk moet dit supplement ook ECTS-gegevens bevatten. De tekst erkent dat het huidige Zweedse creditsysteem geconverteerd kan worden in ECTS-credits, maar dat er meer problemen rijzen met het vertalen van de Zweedse *grading scale* in de ECTS *grading scale* (waarderingsschaal).

---

<sup>2</sup> Naast beide raamwerken die door de QAA (*Quality Assurance Agency*) werden ontwikkeld bestaat er in het Verenigd Koninkrijk een derde raamwerk, uitgewerkt door de QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) en van toepassing is op het beroepsgericht onderwijs (*vocational higher education en further education*).

In een Memorandum van april 2002 wordt bevestigd dat verder onderzoek wordt gevoerd naar het aanpassen van het Zweedse creditsysteem (en de Zweedse *grading scale*) aan het Europese Credit en Transfer Systeem (zie [http://utbildning.regeringen.se/inenglish/pdf/review\\_univdegrees.pdf](http://utbildning.regeringen.se/inenglish/pdf/review_univdegrees.pdf)).

## **2.4. Naar de kern van het creditsysteem**

### *2.4.1. Een diversiteit aan omschrijvingen*

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat er verschillende vormen van creditsystemen bestaan. In het Amerikaans creditsysteem is credit doorgaans gerelateerd aan contacturen, in het ECTS is credit gerelateerd aan studiebelasting. Verder zijn er verschillen tussen het ECTS en de nationale/institutionele creditsystemen. Het ECTS werd in de eerste plaats ontwikkeld als een internationaal mobiliteitsschema, dat vooral gericht was op een gemakkelijker erkenning van tijdelijke studieperiodes in het buitenland (doorgaans van reguliere, voltijdse studenten). De focus ligt dus op credittransfer en internationale mobiliteit. Nationale/institutionele credit(accumulatie)-systemen zijn vaak opgezet met de ruimere doelstelling het volledige studieprogramma in credits uit te drukken. In dergelijke systemen zijn (kleinschalige) vormen van credittransfer tussen en binnen instellingen mogelijk. Op basis van de Tuning-resultaten en de evoluties in lidstaten menen we een evolutie in de richting van een gecombineerde aanpak via studiebelasting en competenties te kunnen onderkennen. Dalichow (1997) maakte een onderscheid tussen drie soorten creditsystemen: het creditaccumulatiesysteem, waarvan het Amerikaanse stelsel een duidelijk voorbeeld is, het credittransfersysteem met het ECTS als vertegenwoordiger en een gecombineerd creditaccumulatie en –transfersysteem, waarvan het Brits CATS een voorbeeld zou zijn. Volgens Dalichow (1997, p. 33) heeft dit laatste het grootste nationaal en internationaal potentieel: *"[it] makes full use of the potential that a credit system presents"*.

Maar hoe kunnen we creditsysteem nu eigenlijk definiëren? Kunnen we een aantal kenmerken of principes formuleren die steeds (in meerdere of mindere mate) in een creditsysteem aanwezig zijn?

De term *credit system* komt in Angelsaksische publicaties maar zelden voor; men spreekt over het toekennen van '*credit*' (krediet), van '*credits*' (studiepunten) of van

een *creditframework* (dat gepaard gaat met een *credit culture*<sup>3</sup>) (zie bijvoorbeeld Bridges, 2001; Gosling, 2001; Trowler, 1998a en b; Wilson, 2001).

Trowler (1996, 1998a, 1998b) bestudeerde van binnenuit de invoering van 'het creditsysteem' aan een Engelse universiteit en omschrijft een '*credit framework*' als het geheel van curriculumkenmerken in het hoger onderwijs die gepaard gaan met **het toekennen van 'credit' (studiepunten) aan formeel leren** met name modularisering, het semestersysteem, franchising (het aanbieden van erkende universitaire opleidingen in geaccrediteerde instellingen buiten de universiteit) en de accreditatie van vroegere leer-, werk en persoonlijke ervaringen.

#### 2.4.2. *Principes en mogelijkheden van het creditsysteem*

Trowlers omschrijving illustreert het eerste principe dat steeds terugkeert in definities van een credit(accumulatie)systeem, namelijk dat **het volledige studieprogramma in studiepunten wordt uitgedrukt**. Wagenaar (2002, p. 2) vertrekt van deze definitie: "*A credit system is a systematic way of describing an educational programme by attaching credits to its components*". We vinden die definitie ook terug in het *ECTS Extension Feasibility Project*: "*Systems for credit transfer can be distinguished from those for credit accumulation. In the latter, the students' entire educational programme is expressed in terms of credits*" (Adam, 2000, p. 18).

Vertrekkend van deze omschrijvingen en het huidige Vlaamse studiepuntenstelsel, is het niet zo verbazend dat externe onderzoekers spreken van een Vlaams creditsysteem! Ook binnen de VLIR zelf heeft men trouwens, in een poging het creditsysteem duidelijk af te bakenen ten aanzien van het huidige (studie)jaarsysteem, erkend dat beide systemen niet als mekaars tegengestelden beschouwd moeten worden. Het Vlaamse jaarsysteem deelt immers met het creditsysteem dit principe van de kwantificering van de studieomvang in studiepunten voor het geheel van het studieprogramma (Bronders, 2001). Een meer nauwkeurige omschrijving van een creditsysteem is dan ook aangewezen. Op basis van een analyse van verschillende om-

---

<sup>3</sup> Volgens Gosling (2001, p. 273-274) is *credit culture* een term van Robertson: "*By this he means a commitment to certain values –and a willingness to design processes to achieve these values. These include: a desire to open higher education to more students, who are able to find their way to awards by a greater variety of routes; a recognition that it is the outcomes of learning which are important rather than how a student has arrived at them; a determination to hand over to students more choices about their learning, although with adequate guidance; a willingness to recognise the value of learning which has taken place outside of HEI's, for example in the work-place; achievement of greater transparency to students about the curriculum and how they are assessed.*"

schrijvingen, kunnen we enkele andere principes van het creditsysteem onderscheiden:

In een creditsysteem is er formele erkenning (voor eens en 'altijd') van die opleidingsonderdelen die met succes werden beëindigd (los van het al of niet behalen van de andere opleidingsonderdelen), of in andere woorden "*credit is an award in its own right*" (Gosling, 2001, p. 277). Het is dit principe dat **creditaccumulatie** mogelijk maakt: letterlijk het optellen, 'sparen' van studiepunten ook na eventuele studieonderbrekingen. Een voordeel hiervan is dat het een gevoel van studievoortgang stimuleert, zeker bij deeltijdse studenten die er langer over doen om hun diploma te behalen. In Vlaanderen zijn ook in het hoger onderwijs reeds beperkte voorbeelden van creditaccumulatie aan te halen: de mogelijkheid van deeltijds studeren en de individueel aangepaste jaarprogramma's waardoor de eenheid van een studiejaar niet meer absoluut is.

Daarnaast bestaat in een creditsysteem de mogelijkheid om dankzij de toegekende credits het geleerde 'mee te nemen' van het ene programma naar het andere, binnen of tussen instellingen: "*academic learning is portable*" (naar Bridges, 2001, p. 258). Dit principe verwijst naar **credittransfer**: de overdracht van studiepunten die in een andere opleiding (al dan niet aan een andere onderwijsinstelling) zijn verworven.

Een vierde en laatste principe dat vaak in één adem genoemd wordt met een creditsysteem is dat ook de resultaten van het leren dat niet plaatsvond in een klassieke, formele context (maar bijvoorbeeld in een professionele context of in het kader van vrijwilligerswerk of verenigingsleven) evenzeer van belang zijn en mee in rekening worden genomen bij het verwerven van een erkend diploma of certificaat. "*Learning is of value wherever it occurs*" (Gosling, 2001, p. 277). Een uiting hiervan is de **erkenning van eerder/elders verworven competenties** (EVC).

Een studievoortgangstelsel waarin aandacht wordt besteed aan de uitwerking van deze vier principes is een **flexibel** creditsysteem. De vier principes overlappen mekaar ten dele. Het hanteren van studiepunten is (internationaal gezien) een minimale vereiste om van een creditsysteem te kunnen spreken; creditaccumulatie (of de definitieve erkenning van een met succes beëindigd opleidingsonderdeel los van alle andere opleidingsonderdelen) is (in de Vlaamse context) wellicht het meest essentiële van een creditsysteem. Het hangt evenwel zeer nauw samen met credittransfer, waarbij credits die in een andere opleiding (al dan niet aan een andere instelling) werden verworven, mits relevant en met gelijkaardig inhoudelijk profiel kunnen mee-

tellen op weg naar het diploma. EVC-systemen zijn op hun beurt niet denkbaar zonder het principe van creditaccumulatie en –transfer. In elk geval zijn er verschillende vormen van creditsystemen denkbaar en zichtbaar.

Het werken met een creditsysteem levert voor de student en de instelling naast een aantal uitdagingen ook een aantal mogelijkheden of voordelen (cf. De Jong en Van Hout, 2002), die gekoppeld kunnen worden aan de vier hierboven beschreven kenmerken.

De uitdrukking van het volledige studieprogramma in studiepunten kan de **transparantie** van het curriculum (het curriculum 'leesbaarder' wordt voor de student) evenals de '**accountability**' (men kan erover waken dat de studiebelasting voor vergelijkbare studenten dezelfde is) verhogen. Creditaccumulatie kan (meer nog dan de andere kenmerken) een grote rol spelen in het vergroten van de **flexibiliteit** (de student kan, op een aangepast ritme, een eigen leertraject uitstippelen en eventueel vakken volgen aan andere instellingen). Credittransfer heeft dan weer het grootste aandeel in het bevorderen van de **internationalisering** (studentenmobiliteit is een essentieel onderdeel van samenwerking tussen universiteiten).

Recent (en veeleer in een Angelsaksische context) wordt ook gewezen op de rol die credits kunnen spelen als hulp in het **bepalen van academische standaarden**. Bridges (2001) pleit ervoor om zowel credits als *levels* tot essentieel onderdeel te maken van elk kwalificatieraamwerk zodat beide samen een rol kunnen spelen de bepaling van academische standaarden. Zijn redenering luidt als volgt. De sleutel-functie van credits is de formele erkenning van leerresultaten of verworven competenties. Credits worden enkel toegekend wanneer alle (of de meerderheid van de) beoogde leerdoelstellingen zijn bereikt. Het bereiken van leerdoelstellingen op een bepaald niveau (*level*) definieert een academische standaard. Bijgevolg weerspiegelt het toekennen van credits op een bepaald niveau een academische standaard.

#### *2.4.3. Doelstellingen van het creditsysteem*

De doorgenomen literatuur reveleert verschillende redenen waarom voor de invoering van een flexibel creditsysteem wordt gekozen. Wat vooral duidelijk wordt is dat de invoering van een creditsysteem gepaard gaat met andere maatregelen tot flexibilisering van het hoger onderwijs, maatregelen waarmee verschillende doelstellingen

worden nagestreefd. Grosso modo kunnen deze doelstellingen in drie categorieën worden ondergebracht. Zij sluiten elkaar niet uit maar bepalen wel in sterke mate de richting waarin aan de flexibilisering vorm wordt gegeven.

Een eerste reden betreft het vergroten van de keuzemogelijkheden van de studenten zodat hun studie-ervaring in het hoger onderwijs rijker kan worden. Studenten krijgen meer kansen tot het uitbouwen van een eigen leertraject. Een belangrijk doel is de kansen tot uitwisseling te versterken tussen opleidingen in een instelling, tussen opleidingen in meerdere instellingen, tussen opleidingen uit instellingen uit verschillende landen of werelddelen. Doorheen de flexibilisering wordt nagestreefd het eigen hoger onderwijs 'vatbaarder' te maken voor uitwisseling.

Een tweede reden is meer persoonsgericht. Uitgaande van een besef dat studenten van elkaar verschillen en dat een sterk voorgestructureerd onderwijs onvoldoende inspeelt op deze verschillen wordt tot flexibilisering overgegaan. De studenten krijgen meer mogelijkheden om zelf beslissingen te nemen. Het geflexibiliseerde onderwijs biedt grotere kansen tot differentiatie. Door het overwogen gebruik van technologische hulpmiddelen kan deze differentiatie verder uitgediept worden en kunnen toch de kansen op directe interactie behouden blijven.

Meest dominant is evenwel een maatschappelijke reden. Flexibilisering van het hoger onderwijs wordt geïnitieerd om beter aan te kunnen sluiten bij maatschappelijke verwachtingen. Deze verwachtingen vinden hun oorsprong in de ontwikkeling van een 'geglobaliseerde' kennismaatschappij die zelf door voortdurende ontwikkeling en stijgende complexiteit wordt gekenmerkt. Door het hoger onderwijs flexibeler te maken worden nieuwe kansen gecreëerd om het in te schakelen in het 'levenslang leren'. Het flexibeler maken van het hoger onderwijs heeft dan ook tot doel meer kansen te bieden tot flexibele programma-opbouw en tot kwalificatie op hoog niveau. Meer mensen toegang te verschaffen tot maatschappelijk relevante opleidingen in het hoger onderwijs is een belangrijke doelstelling. Deelname aan hoger onderwijs is niet langer het geprivilegieerde voorrecht van (een soms beperkte groep) jongvolwassenen maar gedurende de hele levensloop biedt het hoger onderwijs kansen tot erkenning van reeds verworven competenties en tot verdere uitdieping en verbreding van de competenties. In die zin heeft flexibilisering een dubbel doel: betere aansluiting bij de maatschappelijke vereisten en verdergaande democratisering.



## Hoofdstuk 3. Creditsystemen in praktijk: een vergelijking van principes

De invoering van een creditsysteem (dat uitgaat van de vier hierboven geschetste principes: studiepunten, creditaccumulatie en –transfer, EVC) *kan* er toe bijdragen dat studievoortgang meer flexibel georganiseerd wordt. Dat is afhankelijk van de precieze invulling en toepassing van die principes én dus van de organisatie van alle aan studievoortgang gerelateerde aspecten zoals instroom, doorstroom en uitstroom, organisatiestructuur, jaarindeling, kwaliteitszorg, besluitvorming en financiering.

Aan de hand van voorbeelden uit de bezochte buitenlandse instellingen, situeren we hieronder eerst de creditsystemen in de verschillende landen ten aanzien van de vier geformuleerde principes.

In de hoofdstukken bekijken we dan de praktische uitwerking ervan en dit zowel vanuit het standpunt van de studievoortgang van de student (hoofdstuk 4) als vanuit organisatorisch standpunt (hoofdstuk 5).

### 3.1. *Uitdrukking van het studieprogramma in studiepunten*

Vertrekkend van de hoger geformuleerde principes (zie 2.4.2), betreft een eerste vraag die een situering van de verschillende landen moet mogelijk maken de betekenis van het begrip **credit versus studiepunt**. Verwijst 'credit' uitsluitend naar de hoeveelheid studietijd die door een modale student werd gespendeerd respectievelijk moet worden gespendeerd of betekent het eveneens dat de student heeft aangetoond de competenties die met het opleidingsonderdeel wordt nagestreefd te hebben verworven (cf. supra: *workload versus competencies*)? In het eerste geval kan credit als synoniem gelden voor studiepunt, in het tweede drukt het tevens een erkende kwalificatie uit. Bovendien hoeven beide betekenissen elkaar niet uit te sluiten. Hiermee samenhangend is ook de vraag naar de omvang van een credit aan de orde. Is er een minimum bepaald, en is er een rechtstreeks verband met het aantal studiepunten? Het bepalen van een minimum biedt kansen tot voorstructurering, het bepalen van maxima kan helpen keuzemogelijkheden voor de student te garanderen.

## Nederland

Het startschot voor het Nederlandse studiepuntenstelsel in de universiteiten werd reeds in 1982 gegeven. In 1993 kreeg het nationaal studiepuntenstel (vertaald *credit point system*, cf. De Jong & Van Hout, 2002) een wettelijke basis. De definitie van credit (dus synoniem van studiepunt) verwijst naar studiebelasting (de hoeveelheid tijd die een student moet spenderen).

### RUG

Vanaf het academiejaar 2002-2003 wijzigen de meeste faculteiten hun studiepuntensysteem van 42 studiepunten per jaar in overeenstemming met het ECTS-systeem, waarbij ieder jaar een totaal van 60 ECTS-studiepunten telt, verdeeld over twee semesters van 30 ECTS-studiepunten.

**Een studiepunt wordt toegekend na beoordeling van een opleidingsonderdeel.** Wanneer een studieonderdeel met een voldoende cijfer wordt afgesloten dan wordt het aantal punten toegekend dat gerelateerd is aan de studielast, uitgedrukt in uren (uit Studiegids Psychologie).

De grondregel bij het toekennen van studiepunten luidt nu: 1 studiepunt is gelijk aan 28 uur studietijd van de modale student en een volledig studiejaar beslaat 60 studiepunten van totaal 1680 uur.

Doorgaans krijgen de opleidingsonderdelen 1, 2, 3 of 4 (oude) studiepunten toegekend, maar voor stage of scriptie is dat veel meer (tot 25 studiepunten).



De studielast van opleidingen wordt uitgedrukt in studiepunten, waarbij 1 studiepunt gelijk is aan 40 uur studeren en een heel studiejaar 42 studiepunten van totaal 1680 uur omvat.

Tegelijk met de invoering van de bachelor-masterstructuur wordt het studiepuntensysteem aangepast in overeenstemming met het ECTS. Vanaf september 2002 treft men in Twente op de studieoverzichten naast de huidige studiepunten ook de ECTS-studiepunten aan. De huidige studiepunten worden hiertoe vermenigvuldigd met de factor 1,43 en afgerond op een decimaal achter de komma.

Vooralsnog blijven de huidige studiepunten uitgangspunt bij het bepalen van de studielast. De definitieve overgang naar het nieuwe studiepuntenstelsel vindt plaats per 1 september 2004.

## Frankrijk

In de meeste Europese documenten wordt gesteld dat voor Frankrijk het ECTS de enige ervaring in het werken met credits is. Zoals hoger aangegeven is momenteel sprake van een veralgemeende invoering van het ECTS en de '*points capitalisables*', waardoor een jaar 60 credits gaat tellen. In de ministeriële nota worden credits om-

schreven als 'teleenheden, uitgedrukt in numerieke vorm, toegekend aan een opleidingsonderdeel in functie van het volume van activiteiten dat van de student vereist wordt (eender onder welke vorm en dus niet alleen in functie van het aantal uren verstrekt onderwijs). Credits (als synoniem voor *des points de crédits* of *des points capitalisables*) verwijzen dus ook hier naar studiebelasting.



De notie 'crédit' is nog volledig onbekend; er wordt nog niet mee gewerkt. Voorlopig werkt men met 3 à 4 '*unités d'enseignements*' (UE) per semester (waarbij een UE staat voor "*un regroupement cohérent d'enseignements et d'activités*"). Aan deze 'opleidingsonderdelen/modules' zijn een '*coefficient*' toegekend, die een uitdrukking is van het belang van dit opleidingsonderdeel in het geheel van het studieprogramma. Telkens wordt per opleidingsonderdeel ook het aantal contacturen vermeld (in CM, *cours magistraux* en TD, *travaux dirigés*). We kunnen aan de Université Lille III dus nog niet spreken van een creditsysteem.

### **Verenigd Koninkrijk**

In Schotland werd zoals gezegd het SCQF (*Scottish Credit and Qualifications Framework*) geïntegreerd binnen het *Framework for qualifications of Higher Education Institutions in Scotland*. Elke kwalificatie wordt gedefinieerd in termen van minimale credits-vereisten. Het raamwerk erkent zes niveaus van hoger onderwijs (*levels*) en het beschrijven/onderscheiden van de kwalificaties gebeurt dus aan de hand van niveaudecriptoren (*level descriptors*) én credits. Het kwalificatieraamwerk van Engeland, Wales en Noord-Ierland erkent vijf hoger onderwijs-niveaus en ook hier zijn de niveaudecriptoren een omschrijving van de competenties (*outcomes*) die samenhangen met de kwalificaties op het betreffende niveau. Kwalificaties worden in dit laatste raamwerk evenwel niet aan credits gekoppeld. Dat neemt niet weg dat de meeste instellingen eigen vormen van creditsystemen ontwikkeld hebben.



Edinburgh University opereert binnen het Schotse kwalificatieraamwerk dat credits expliciet aan leerresultaten (competenties) wenst te koppelen.

*"Credit points are awarded for the achievement of appropriate learning outcomes. The number of credit points is determined by the notional student effort required of the 'average' learner to achieve these outcomes. The volume of learning outcomes that would be achieved through the notional effective student effort of one standard full-time undergraduate year is allocated 120 Scottish credit points. Credit level within the SCOTCAT framework refers to the location of learning outcomes within the progressive structure of higher education in Scotland".* (extract from the SCOTCAT Quality Assurance Handbook 1995)

Een studiejaar aan EU telt 120 credits per jaar; voor de *undergraduate study* zijn er doorgaans 3 *full (= year long) courses* van 40 credits/course.

Vroeger was er meer divergentie in de verschillende faculteiten m.b.t. het aantal (SCOTCAT) credits per *course*, maar men streeft nu naar *courses* van 20 en 40 credit (uitzonderlijk nog 120 credits) (althans in de Faculteit Sociale Wetenschappen).

ECTS-credits worden naast de Schotse credit gebruikt. Eén Schotse credit komt overeen met twee ECTS credits.

Tijdens onze gesprekken erkent men dat er voorlopig nog geen rechtstreeks verband is tussen het aantal credits dat toegekend wordt aan een vak en het aantal studiebelastings- en contacturen, maar men werkt aan uniformisering.



Voor credits in Luton geldt dat *'credit is attached to learning outcomes, not to the curriculum content, and is awarded for achievement of those learning outcomes at or above a threshold pass level'*. De University of Luton werkt met een (*Undergraduate and Postgraduate*) *Modular Credit Scheme*. De standaard omvang van 1 module is 15 credits en elke (gedoceerde) module duurt doorgaans 1 semester. *Full-time* studenten volgen doorgaans 8 modules per jaar, vier per semester (en dus ook 120 per jaar). *"As a guide the 15 credits should represent 150 notional hours of study (not class contact time)"*. Een credit is dus 10 u studiebelasting; men gaat ervan uit dat een student 40 u/week werkt.

## Zweden

In Zweden is één credit het equivalent van 40 uur totale studiebelasting (zowel bijwonen van colleges als individuele studie) waarbij men uitgaat van een 40 urenwerkweek. Ook hier is het creditsysteem dus gebaseerd op studiebelasting. Zweden heeft (nog) geen geïntegreerd creditsysteem in tegenstelling tot bijvoorbeeld Finland waar alle sectoren van het onderwijs: het hoger onderwijs, hoger secundair onder-

wijs, beroepsgericht onderwijs, professionele vorming en opleiding en training, in betrokken zijn.



Uppsala Universitet werkt net als de andere Zweedse universiteiten met 40 studiepunten per jaar waarbij een vak min. 5 studiepunten en max. 40 studiepunten omvat.

ECTS-credits worden naast Zweedse studiepunten opgenomen, waarbij anderhalve Zweedse studiepunten overeenkomt met 1 ECTS credit (5 studiepunten is 7.5 ECTS credit). Eén Zweeds studiepunten (of credit) komt overeen met 1 week voltijdse studie aan 40 u per week.

### **3.2. Accumulatie van credits**

Een tweede vergelijkingspunt vormt het aspect **accumulatie van credits**, als een manier om een diploma te behalen. Onder welke voorwaarden is een credit definitief verworven? Hoe worden credits 'opgeteld' tot een diploma?

#### **Nederland**

In zijn nationaal verslag voor het ECTS Extension Rapport geeft Nederland aan geen accumulatiesysteem in de strikte betekenis van het woord te hebben in het hoger onderwijs. Toch zijn in vergelijking met Vlaanderen, in het Nederlandse systeem heel wat meer mogelijkheden en vrijheidsgraden voor studenten om op eigen tempo een studieprogramma af te werken.

#### **RUG**

Studiepunten zijn, eenmaal een opleidingsonderdeel met een voldoende cijfer is afgesloten, definitief verworven.

Aan de RUG is net als aan andere Nederlandse universiteiten een duidelijke cesuur na het eerste jaar van de Bachelor (propedeuse). In principe moet de propedeuse beëindigd zijn, vooraleer de student verdergaat. Toch bepalen de faculteiten hieromtrent zelf hun politiek. Zo is in sommige faculteiten voor de toegang tot de doctoraaljaren (Master) geen volledig afgewerkte Bachelor noodzakelijk (bijvoorbeeld Fac Wisk./Natuurk. 10 (oude) studiepunten mogen in het eerste semester van Ma worden weggewerkt) terwijl andere (bijvoorbeeld Fac. Letteren) wel een duidelijke cesuur leggen tussen beide.



Studiepunten zijn verworven, eenmaal een studieonderdeel met een voldoende cijfer is afgesloten. Studiepunten zijn 10 jaar geldig (verschillend per faculteit). UT werkt met de onderwijsformule major/minor. In de Major verwerft de student de basiskennis van het vakgebied. Daarnaast wordt een minor gekozen, een samenhangend pakket van vakken dat één trimester (14 studiepunten) omvat. De minor ligt bij voorkeur in een geheel andere richting als de major.

## Frankrijk

In de universiteiten worden de opleidingen georganiseerd onder de vorm van *unités d'enseignement capitalisables* (UE's, opleidingsonderdelen of modules). Deze onderwijsseenheden zijn definitief verworven en optelbaar zodra een student het gemiddelde heeft behaald. *"Du fait de la progression pédagogique, les étudiants ne sont admis à s'inscrire en Niveau 2 que s'ils ont validé totalement au moins 70% en coefficients des unités d'enseignement du premier niveau"* (cf. *l'arrêté du 9 avril 1997 relatif aux Diplômes d'études générales*). De verschillende modaliteiten van optelling van de verschillende onderdelen van de UE's en de compensatieregels worden door de instelling bepaald.



De Université Lille III werkt, net als de meeste Franse universiteiten, met een vrij strikt jaarsysteem. Er worden geen credits toegekend, maar de beoordeling van de opleidingsonderdelen gebeurt (door compensatie) in het kader van het geheel. Er is slechts in een heel beperkte mate sprake van 'accumulatie': *"Chaque UE est capitalisable: Vous avez obtenu la moyenne aux matières constituant une UE, cette UE vous est acquise de manière définitive. Même si vous doublez, vous conservez le bénéfice des UE acquises précédemment."* Wanneer niet het gemiddelde wordt gehaald op de deelonderdelen van een UE (opleidingsonderdeel), moeten in de tweede zitting enkel die onderdelen herdaan worden waarvoor geen 12 werd behaald. Als het opleidingsonderdeel niet in zijn totaliteit in september wordt gehaald, moet het volledig herdaan worden het jaar erna.

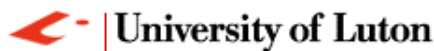
## Verenigd Koninkrijk

Ondanks het vele spreken en denken over creditaccumulatie, de vele samenwerkingsverbanden en concrete realisaties zijn de verschillen in aanpak tussen de diverse instellingen nog groot. Volgens Gosling (2001) maken de verschillende tradities, regelgevingen, toelatingsvoorwaarden van de instellingen en vooral hun verschillen-

de plaats op de statushiërarchie een volledig open systeem van creditaccumulatie (en –transfer) in praktijk erg moeilijk. De idee van credits optellen, vertrekkend van kleinere eenheden is duidelijk in contradictie met academische controle (opleidingen zijn van mening dat zij beter geplaatst zijn om het studieprogramma van hun studenten te bepalen). Tegen de achtergrond van de verschillende kwalificatieraamwerken in enerzijds Schotland en anderzijds de rest van het Verenigd Koninkrijk, tekent zich dus nog een grote institutionele diversiteit af op vlak van creditaccumulatie en –transfer.



Vertegenwoordigers van de University of Edinburg ontkenden dat zij werkten met een *flexibel* creditsysteem. In vergelijking met andere Schotse instellingen voor hoger onderwijs beschouwen zij zich vrij traditioneel op dat vlak. In het eerste jaar worden drie vakken (van niveau 1) gekozen en doorgaans moet men in het tweede jaar van minstens twee ervan het tweede niveau volgen. Met deze basis kan men dan in 2 (of 3) vakken een degree (diploma) halen. Er is dus 'beweging' mogelijk tussen verschillende diploma's en zelfs tussen verschillende faculteiten. Een Schotse Bachelor duurt vier jaar, na het tweede jaar beslist de student voor welk *degree programme* hij/zij zich inschrijft (bijvoorbeeld *single degree in honours of Joint degree in honours*) 'Overgang naar een volgend jaar' is mogelijk zelfs als men niet voor alles geslaagd is. Meenemen van vakken kan dus, maar niet voor de basisvakken.



Een student maakt bij aanvang bekend voor welke *award* (diploma) h/zij zich inschrijft en stelt een studieprogramma op dat voldoet aan de eisen van die *award*. Men kiest max. vijf modules per semester en acht per jaar. Men verwacht dat een module binnen het semester wordt afgewerkt, maar er is geen maximale inschrijvingsperiode voor een module. Een student verwerft credits op de volgende manieren: 1. Na een '*pass grade*' voor een module (d.i. *specific credit*). 2. Op basis van erkenning van elders verworven kwalificaties (*Accreditation of Prior –certificated- Learning, APL*) of elders verworven *competenties* (*Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL*). In dat geval zijn de verworven credits *specific credit* voor een individuele module of *general credit*, bruikbaar voor het totaal vereiste aantal credits voor een diploma. 3. Na compensatie voor een niet geslaagde module (telt enkel als *general credit*). Studenten 'accumuleren' dus credits in de richting van een diploma.

## Zweden

Het Zweedse systeem van *single-subject courses* (naast de *degree programmes*) leent zich uitermate goed voor creditaccumulatie. Werkende volwassenen kunnen via dit systeem op hun eigen tempo hun studies voortzetten. Studenten in Zweden kunnen dus zelf hun programma uitstippelen, een andere mogelijkheid is het volgen van een *Degree Programme*, waarbij de studenten zich inschrijven voor een vastgelegd programma met meer of minder ruimte voor keuzevakken.

Diploma's gebaseerd op 120-140 (Zweedse) credit points worden vertaald als Bachelor Diploma's; Diploma's gebaseerd op 160 credit points of meer als Master diploma's. Diploma's op basis van programma's van minder van 120 credit points worden vertaald als 'Universitair Diploma'. Er is slechts één vorm van tertiair onderwijs (waarbij de langere programma's meer onderzoeksgericht zijn en de kortere programma's meer beroepsgericht).



*Single subject courses*: accumulatie van opleidingsonderdelen semester per semester tot aan de voorwaarden voor een diploma is voldaan. Om te mogen overgaan van History A naar History B, moet (ong.)  $\frac{3}{4}$  van de credits verworven zijn; De overgang van B- naar C-niveau is dan weer veel strenger: alle credits moeten behaald worden. De overgang van C- naar D-niveau is opnieuw losser. Er zijn enkel beperkingen m.b.t. de overgangen binnen één domein: zo staat de overgang van History B naar History C volledig los van het aantal behaalde credits in English (A of B): er is dus geen interferentie tussen de verschillende domeinen.

Dat is wel het geval voor studenten die een vastgelegd programma volgen: hier is sprake van de zgn. '*thresholds*'. Indien studenten onvoldoendes behalen op deze '*checkpoints*' moeten ze eerst hun achterstand inhalen alvorens verder te mogen gaan.

Wanneer studenten overstappen van een vastgelegd programma naar een zelf uit te stippelen opleiding, kunnen zij de reeds verworven credits behouden en is accumulatie van credits mogelijk.

### 3.3. **Credittransfer**

Credittransfer impliceert de vraag welke waarde verworven credits hebben buiten de opleiding of instelling waarin de credits werden verworven.

## Nederland

**RUG**

Credittransfer vindt doorgaans plaats in het kader van het ECTS. Overdracht van studiepunten uit andere (Nederlandse) instellingen is ook mogelijk en gebeurt op individuele aanvraag.

Ook studenten die overstappen van de ene richting naar de andere kunnen, mits erkenning van de examencommissie, vrijstelling krijgen voor vakken.



Wanneer uit een gesprek tussen mentor en student blijkt dat gezien de studieresultaten de student er beter aandoet over te stappen naar een HBO-opleiding, legt de 'overstapcoördinator' van UT contact met de HBO-collega teneinde de student zo goed mogelijk op het HBO te oriënteren. Indien onmiddellijke overstap niet meer mogelijk is, wordt in de resterende UT-tijd gepoogd nog zoveel mogelijk vrijstellingen te halen.

Bij overstap van HBO naar UT zijn er twee categorieën te onderscheiden: 1. doorstromers in het bezit van een HBO-propedeuseverklaring: zij worden als normale eerstejaarsstudenten beschouwd en in het algemeen is slechts een enkele vrijstelling mogelijk; 2. doorstromers in het bezit van een HBO-diploma die doorstromen naar een overeenkomstige UT-studie. Iedere faculteit heeft voor deze categorie aangepaste kortere studieprogramma's opgesteld.

## Frankrijk

Ook in Frankrijk hanteert men ECTS voor credittransfer.



UL3 hecht veel belang aan mogelijkheden tot heroriëntering. Na het 1<sup>ste</sup> semester en na het 1<sup>ste</sup> jaar zijn overstappen mogelijk, zonder verlies van jaar en met behoud van de reeds afgelegde en relevante vakken.

## Verenigd Koninkrijk



Credittransfer is binnen en tussen Schotse universiteiten reeds jarenlang een mogelijkheid dankzij Scotcats.

In Luton werd ons beaamd dat er veel transfer is tussen universiteiten. Studenten kiezen soms een universiteit omdat die ver van huis ligt. Maar wanneer het financieel of emotioneel te zwaar wordt, kunnen ze opnieuw veranderen naar een instelling in de regio van afkomst. Transfer van credits is dan geen probleem, voor zover die gebeurt tussen 'gelijkgezinde' universiteiten (d.w.z. geen uitwisseling met Oxford of Cambridge).

Een student die reeds een *Honours Degree* behaalde en weer een studie van hetzelfde niveau wenst aan te vatten, krijgt credits voor de reeds behaalde modules, maar moet opnieuw aan de minimum vereisten doen voor een *Honours Degree*, zijnde minstens 120 credits halen waarvan 105 op level 3.

## Zweden

Het is bij wet bepaald dat studies die aan een andere Zweedse instelling of in een ander Scandinavisch land werden gevolgd, automatisch erkend moeten worden.

Credittransfer via ECTS is ook in Zweden ruim verspreid. Meer dan 60 instellingen in het hoger onderwijs ontvingen subsidies van de Europese Commissie voor de implementatie van het ECTS. Daarenboven hebben meerdere instellingen zonder subsidiëring het systeem toegepast. Er wordt vooral gebruik van gemaakt binnen programma's met veel keuzevakken. Wanneer het keuzedeel te beperkt is, is een langer verblijf (een volledig semester) in het buitenland moeilijker te organiseren.

### 3.4. *Erkenning elders verworven competenties*

Het is niet zo dat alleen aan delen van opleidingen credits kunnen worden toegekend. Er bestaan immers ook mogelijkheden om credits te verwerven op grond van elders verworven competenties. Een dergelijke maatregel kan bijdragen tot het versnellen van de studievoortgang.

De ervaringen op vlak van de concrete ontwikkeling en uitvoering van werkbare modellen van EVC zijn in Europa nog relatief beperkt. Ook in de Scandinavische landen, waar er reeds enige jaren aandacht is voor (aspecten van) EVC, werden de belangrijkste initiatieven pas sinds 1994-95 genomen (Bjørnåvold, 2000).

## Nederland

De Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) (2002) is de kapstok voor het toelatings- en vrijstellingenbeleid van de instellingen en dus ook voor de mogelijkheden voor EVC (zie <http://www.minocw.nl/onderwijs/evc/pa>

gina\_06.html). De afzonderlijke instellingen werken deze mogelijkheden per opleiding uit in Onderwijs- en examenreglementen (OER's). De belangrijkste conclusies ten aanzien van de wettelijke mogelijkheden tot EVC zijn: 1. Toekomstige studenten van 21 jaar en ouder die niet aan de wettelijke vooropleidingseisen voldoen kunnen via een colloquium doctum (toelatingsonderzoek) ook op grond van elders verworven competenties aantonen dat ze in staat zijn om de opleiding met vrucht te volgen en *toegelaten* worden (vgl. artikel 7.29). Aan welke eisen dit toelatingsonderzoek moet voldoen staat niet in de WHW geconcretiseerd. De eisen voor het colloquium doctum zijn dan ook per universiteit en per faculteit bepaald en vastgelegd in de OER's. Een colloquium doctum is alleen geldig voor een bepaalde, met name genoemde opleiding aan één bepaalde universiteit. 2. Examencommissies kunnen *vrijstellingen* verlenen voor het afleggen van een of meerdere tentamens op grond van buiten het hoger onderwijs opgedane kennis en vaardigheden die in de OER zijn vastgesteld (artikel 7.13). Bewijzen van vrijstellingen voor het afleggen van tentamens kunnen worden verstrekt op grond van buiten het hoger onderwijs opgedane kennis en vaardigheden (artikel 7.13 lid r). In de onderwijs- en examenregeling leggen instellingen de eisen vast van de kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die een student moet hebben verworven. 3. De *erkenning* wordt uitgedrukt in bewijsstukken (van tentamens), getuigschriften (van examens) en verklaringen (meerdere tentamens) (artikel 7.11).

Naast het verstrekken van vrijstellingen kunnen instellingen op grond van elders verworven competenties andere bewijsstukken verstrekken na een bepaalde vorm van toetsing (tentaminering/examinering). Als een *tentamen* met goed gevolg is afgelegd, wordt door de desbetreffende examiner(en) een daarop betrekking hebbend *bewijsstuk* uitgereikt; ten bewijze dat het *examen* met goed gevolg is afgelegd, wordt door de examencommissie een *getuigschrift* uitgereikt.

## RUG

De student die aanspraak wil maken op EVC dient een aanvraag in bij de examencommissie. Die onderzoekt elke individuele aanvraag. Bij gunstig antwoord krijgt men de studiepunten toegekend, maar geen cijfer. Om een Gronings diploma te halen, is geen minimum aantal studiepunten vereist. Men geeft aan dat het slechts weinig voorkomt dat mensen vrijstellingen wensen op basis van beroepservaring.

Vaker gebeurt het dat studenten met een HBO-opleiding een universitaire opleiding willen aanvatten. In de faculteit Wisk/Natuurk. kan een student met een HBO-diploma soms rechtstreeks aan de Master beginnen (tijdens de Ma van 60 studiepunten moeten dan vakken uit de Ba-opleiding nog worden opgenomen.)

## Frankrijk

De erkenning van persoonlijke en beroepsgerichte competenties met het oog op het verwerven van een diploma hoger onderwijs berust in Frankrijk op een dubbele wettelijke basis (zie <http://www.education.gouv.fr/sup/vaep/validation.htm>):

- Het decreet van 23-08-1985 laat toe dat men een universitaire opleiding kan aanvatten ook al beschikt men niet over het normaal vereiste diploma. Zowel professionele ervaring, verworven tijdens (al dan niet bezoldigde) activiteiten als persoonlijke ervaring die buiten elke vorm van formeel onderwijs werden verworven, kunnen worden erkend. De universiteit maakt in dit geval een algemene beoordeling van de kennis, methoden, en knowhow van de kandidaat in functie van de opleiding die deze wenst te volgen.
- De wet van 20-07-1992 en het decreet van 27-03-1993 regelen het verlenen van vrijstelling van een deel van de examens van een nationaal diploma door de erkenning van competenties verworven tijdens professionele activiteiten gedurende minstens vijf jaar en betrekking hebbend op de beoogde vorming. Het komt de universiteit toe een grondige analyse te maken van de overeenkomst tussen de tentoongespreide competenties en de elementen van het betreffende diploma.

Beide maatregelen kunnen gelijktijdig aangewend worden om de opleidingsloopbaan zoveel mogelijk in te korten.

- Daarenboven bestaat nog een bijzondere procedure van erkenning van professioneel verworven competenties die voorbehouden is aan de ingenieurs. Zij kunnen de graad van *'ingénieur diplômé par l'Etat'* in een gegeven specialiteit halen na een grondige evaluatie door een onafhankelijke jury. De kandidaten bewijzen

een minimum van vijf jaar praktische beroepservaring in een ingenieursfunctie (Decreet en besluit van 30-03-2001).

- De wet op de 'sociale modernisering' voorziet dat elk persoon die gedurende minimum drie jaar een bezoldigde, niet bezoldigde of vrijwillige functie heeft uitgeoefend een erkenning kan aanvragen van de verworven competenties met het oog op het verwerven van (een deel van) het diploma hoger onderwijs.

Elke universiteit beschikt over een dienst die zicht toelegt op het onthaal en de oriëntering van mensen die hun studies (opnieuw) willen opnemen en hulp biedt bij de aanvraag voor het bekomen van de 'erkenning van elders verworven competenties' (zie ook [http://www.nsej.travail.gouv.fr/professionnalisation/validation\\_acquis/analyse\\_validation.html](http://www.nsej.travail.gouv.fr/professionnalisation/validation_acquis/analyse_validation.html)).

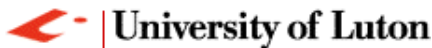


SUVAC, *Service Universitaire de Validation des Acquis et Compétences* is een gespecialiseerde dienst binnen UL3 waar mensen een dossier kunnen indienen met het oog op het bekomen van vrijstellingen van (delen van) opleidingen. Elke aanvraag wordt onderzocht met professoren uit de betrokken domeinen.

## Verenigd Koninkrijk

Het Verenigd Koninkrijk heeft relatief veel ervaring op vlak van '*Accreditation of prior learning*'. Toch bestaat er voor England en Wales nog geen uniform systeem van APL. De regelingen voor erkenning van (ervarings- en beroeps)kennis verschillen naargelang de instelling. De instellingen kaderen APL binnen het eigen kwaliteitszorgsysteem. Wel is er het rapport *A common framework for learning* (1998) (resulterend uit het InCCA-project -Inter Consortia Credit Agreement, een samenwerking tussen verschillende diensten die zich toelegden op creditaccumulatie en -transfer) dat een aantal principes bevat die de basis kunnen vormen van een gemeenschappelijk kader voor het gebruik van credits in het hoger onderwijs. Verschillende vormen van leren kunnen erkend worden: ervaringsgericht leren via een bezoldigde tewerkstelling; ervaringsgericht leren via een onbezoldigde job of vrijwilligerswerk; ervaringsgericht leren in de vrijetijdssfeer; niet-diplomagericht leren via zelfstudie; diplomagericht leren in het buitenland; diplomagericht leren in andere instellingen voor (hoger) onderwijs in het Verenigd Koninkrijk; diplomagericht leren op de werkvloer, ... Het *Scottish Credit and Qualification Framework* (SCQF) heeft ook als bedoeling de toegang tot en de deelname aan het levenslang leren te vergroten en de vaardighe-

den van de Schotse werknemers te verbeteren. Het is ontworpen om vergelijking van verschillende kwalificaties (uit *further, higher, vocational* en *academic education*) mogelijk te maken en de transfer van relevante credits van de ene kwalificatie naar de andere te bevorderen. Tevens moet het werknemers en instellingen helpen individuele competenties te meten. (Zie: <http://www.ngflscotland.gov.uk/nq/nqframework.asp> en [http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/SCQF/SCQF\\_Home.htm](http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/SCQF/SCQF_Home.htm)).



Voor AP(E)L (EVC) worden maximum 120 credits gegeven op Level 1 en 2 en maximum 60 credits op Level 3. Geen enkel diploma wordt afgeleverd op basis van EVC alleen.

## Zweden

Er is in Zweden een wettelijke basis om niet alleen vroegere studies, maar ook kennis en vaardigheden die tijdens het werk worden opgedaan, te laten erkennen als een deel van de studies (voor zover ze daarop betrekking hebben).

Onderzoek wees uit dat hiervan bijvoorbeeld gebruik wordt gemaakt door (naar Zweden geëmigreerde) leerkrachten die een post-initiële lerarenopleiding willen aanvaarten en vrijstelling krijgen (voor één semester) op basis van meer dan drie jaar onderwijservaring (in hun moederland) (zie nationaal rapport n.a.v. ECTS Extension Project.)



Voor vrijstelling op het niveau van een (onderdeel van) een *course* ligt de verantwoordelijkheid bij de *examinator* (student draagt de bewijzen aan van zijn/haar kennis). Voor een vrijstelling op het niveau van een *degree* ligt de verantwoordelijkheid bij de *faculty committees* voor de *professional degrees* en bij de centrale dienst *Student Affairs & Academic Registry* voor *general degrees*. Zo kunnen bijvoorbeeld aan een vak dat niet in Uppsala staat geprogrammeerd, toch credits toegekend worden. In Uppsala werd een onderscheid gemaakt tussen '*accreditation*': vrijstelling op basis van officiële documenten (EVC) en '*validation*' vrijstelling voor elementen die niet gedocumenteerd kunnen worden (EVC). Er is een fundamentele discussie gaande over methoden voor validering of erkenning van elders verworven competenties; maar dat het noodzakelijk is, staat buiten kijf.

## Hoofdstuk 4. Creditsystemen in praktijk: de invalshoek van de studievoortgang

### 4.1. *Instroom*

Zoals reeds eerder aangegeven betreft een belangrijke flexibiliseringsvraag de **toegang** tot het hoger onderwijs. Wie mag onder welke voorwaarden van start gaan en welke implicaties heeft dit voor het te volgen studieprogramma, zijn hier centrale vragen. Het tweede deel van de vraag is belangrijk omdat bij overstap tussen opleidingen (al dan niet binnen dezelfde instelling) reeds gevolgde onderdelen eventueel kunnen worden erkend. Deze dienen dan niet meer te worden afgelegd wat een gevolg heeft voor het uiteindelijk te volgen studieprogramma. Dit punt kwam hierboven (credittransfer) al aan bod. Naast de validering van elders verworven kwalificaties, zijn in enkele landen ook maatregelen genomen om elders verworven competenties (EVC) te laten erkennen. Hetzij rechtstreeks door de instelling, hetzij via een officieel erkend erkenningsorgaan. Ook dit thema behandelden we reeds hoger. We gaan hieronder wel nog in op de toegangsvereisten die in alle landen beschreven worden als minima. Het wordt duidelijk dat we het hier voornamelijk hebben over basistoelatingsvoorwaarden en niet over toelating tot bijvoorbeeld masters.

#### **Nederland**

Toelating tot het wetenschappelijk onderwijs is mogelijk met het diploma Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs, het propedeutisch examen of eindexamen van het HBO of een colloquium doctum (toelatingsexamen). Naast vooropleidingseisen kunnen door de instelling nog aanvullende eisen worden gesteld. Voor hogescholen geldt net als bij de universiteiten een systeem van centrale aanmelding en voor bepaalde opleidingen waarvoor een numerus fixus is vastgesteld, tevens loting.

Eerstejaars studenten dienen zich aan te melden bij het Centraal Bureau Aanmelding en Plaatsing (CBAP). Geldt er geen numerus fixus, dan is men geheel vrij zich in te schrijven voor de opleiding en instelling van eigen keuze. Van recente datum is de mogelijkheid van selectie door instellingen zelf. Hogescholen en universiteiten mogen een beperkt aantal plaatsen toewijzen aan kandidaten die zij zelf selecteren, bijvoorbeeld op grond van werk- of onderzoekservaring.

## Frankrijk

De toelatingsvereiste voor het Hoger Onderwijs in Frankrijk is het *Baccalauréat*. De toegang tot de verschillende *post-baccalauréat*-opleidingen (hoger onderwijs) kan in Frankrijk ook bekomen worden door erkenning (*validation*) van studies, professionele ervaringen en persoonlijke vaardigheden zoals vastgelegd in het decreet van 23 augustus 1985. De erkenning laat toe dat men ofwel rechtstreeks toegang heeft tot een opleiding die tot een nationaal diploma leidt ofwel dat men zich kandidaat kan stellen voor het ingangsexamen voor een opleiding. De wet van 20 juli 1993 en de toepassingsmodaliteiten van 1993 voegen daarenboven nog eens de mogelijkheid toe om studies, werk- en persoonlijke ervaring te erkennen door een vrijstelling van een deel van de toetsen die tot het nationaal examen leiden.

## Verenigd Koninkrijk

Studenten die zich voor het eerst willen inschrijven in het hoger onderwijs kunnen een beroep doen op UCAS, de *Universities and Colleges Admissions Service*. Deze dienst geeft advies over de gekozen opleidingen, de instellingen en de normaal vereiste kwalificaties. Veel inschrijvingen gebeuren ook via UCAS, eerder dan dat ze rechtstreeks aan de instellingen zelf worden gericht. Toekomstige studenten kunnen voor informatie over opleidingen hoger onderwijs in het Verenigd Koninkrijk eveneens terecht in de ECCTIS opleidingsdatabanken (*Educational Counselling and Credit Transfer Information Service*).

Universiteiten en andere instellingen voor hoger onderwijs bepalen zelf hun toelatingspolitiek. Doorgaans wordt voor een *first degree* minstens een GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) met vermelding C (*passes at grade C or above*) vereist; daarenboven zijn vaak nog andere certificaten vereist zoals bijvoorbeeld het GCE A-level (*General Certificate of Education Advanced-level*) of het GCE AS qualifications (*GCE Advanced Subsidiary qualification*). Dit zijn de universitaire minimumeisen, maar de faculteiten formuleren voor de meeste vakken strengere ingangseisen. Dat geldt vooral voor die opleidingen waarvoor er een grote aanvraag is en de plaatsen beperkt zijn.



Elke faculteit heeft een eigen 'admission officer'. De eisen per vak zijn in termen van 'highers' weergegeven. In sommige faculteiten van de University of Edinburgh (Education, Muziek en Diergeneeskunde) worden ook interviews afgenomen met de kandidaten.

Soms wordt vrijstelling verleend van de vakken van het eerste jaar op basis van goede grades in Advanced Highers. Kandidaten die goede grades behalen in min. 2 en meestal 3 Advanced Highers krijgen de gelegenheid om onmiddellijk in het tweede jaar van enkele degree programmes in te stappen.



De reguliere student (18 j.) meldt zich aan via UCAS. De 'mature' student kan zich rechtstreeks tot de University of Luton (of een andere universiteit van eigen keuze) wenden. Bij de *Admission Unit* worden een cv en andere documenten voorgelegd om in aanmerking te komen voor APEL.

## Zweden

De algemene vereisten voor toegang tot het hoger onderwijs (Undergraduate Education) zijn 1. een diploma secundair onderwijs of 2. Secundair onderwijs voor volwassenen of 3. volkshogeschool of 4. 25 jaar oud zijn en vier jaar werkervaring hebben of 5. een buitenlands diploma dat toegang geeft tot het hoger onderwijs met kennis van het Zweeds en Engels. De specifieke eisen verschillen naargelang de discipline. Er is een numerus clausus voor alle opleidingen. De toelating en rangschikking gebeuren op basis van de resultaten in het secundair onderwijs en de uitslag op een *National University Aptitude Test (Högskoleprovet)*. Sommige faculteiten hanteren bijkomende tests. Een klein aantal studenten kan toegelaten worden op basis van universiteit-specifieke regels (bijvoorbeeld quota voor immigranten, voor studenten uit gezinnen met een laag inkomen).

De studenten dienen hun aanvraag voor te volgen opleidingen in bij VHS, de *National Agency for Services to Universities and University Colleges*. In principe is er voor elk 'degree programme' en elke 'separate course' een numerus clausus. De regering legt een plafond vast voor elke studierichting en op basis daarvan bepaalt elke universiteit het aantal nieuwe studenten dat ingeschreven kan worden.

Voor een *degree programme* met een standaard leertraject worden studenten aanvaard voor het hele programma. Voor een zelf samengesteld programma stellen de

studenten zich elk semester rechtstreeks kandidaat bij de instelling die het vak aanbiedt.

## **4.2. Doorstroom/voortgang**

Hoe studenten in hun studie vorderen vormt een belangrijk aandachtspunt van het flexibiliseringsvraagstuk. Binnen dit kader dient onder meer een antwoord te komen op de vraag naar de relatie tussen de studieactiviteiten van de studenten en de toekenning van credits. Credits worden toegekend bij het succesvol afronden van een studieonderdeel. Succesvolle afronding houdt een beoordeling in, op welke wijze gebeurt deze beoordeling, op welke manier worden evaluatie en examens gepercipiëerd? Dit houdt ook een uitklaring in van de relatie tussen het aantal studiepunten voor een opleidingsonderdeel en het aantal credits. We hebben vastgesteld dat tussen beide in de bezochte instellingen geen onderscheid wordt gemaakt en dat het ene zondermeer gelijkgesteld wordt met het andere. Wel worden soms bijhorende specificaties ('grade', 'level') toegekend aan credits.

### *4.2.1. Evaluatie*

#### **Nederland**

Voor elke opleiding in het wetenschappelijk onderwijs bestaat thans een propedeutische fase die met een propedeutisch examen wordt afgesloten en een doctoraal examen. Voor het afnemen van examens en het organiseren en coördineren van tentamens wordt door het instellingsbestuur voor elke opleiding een examencommissie ingesteld. Een getuigschrift wordt uitgereikt, indien het doctoraal examen met goed gevolg is afgelegd; op het getuigschrift staan de examenonderdelen.

#### **RUG**

Niet geslaagd zijn voor een tentamen biedt mogelijkheid tot herkansing, in principe oneindig aantal keren. Compensatie (toch voortdoen ondanks onvoldoende) komt quasi niet voor (uitz. "Genade 6").

Puntenhonorering vindt plaats via officiële uitslaglijsten of via tentamenbriefjes. Deze lijsten of briefjes moeten ondertekend zijn door personen die daartoe door de Examencommissie zijn gemachtigd. Puntenhonorering is slechts geldig wanneer ze bij het onderwijsbureau is ingediend. De Examencommissie blijft echter verantwoordelijk voor de uiteindelijke puntentoekening (Studiegids Psychologie)



De beoordeling van de vakken bestaat uit een combinatie van opdrachten en tentamens. Sommige vakken hebben alleen opdrachten, andere alleen een tentamen. Als de student een tentamen niet heeft gehaald, is er (vrij snel) een mogelijkheid tot herkansing. In augustus is een derde kans voorzien om voor maximaal vier vakken hertentamen te doen.

## Frankrijk

Zoals hierboven reeds aangegeven, werkt Frankrijk met een jaarsysteem en is er dus (nog) geen sprake van een creditsysteem.



In eerste instantie geldt dat om een jaar te slagen, men over alle opleidingsonderdelen heen (gewogen door de coëfficiënt), gemiddeld een 10 (op 20) moet halen. "*Il n'y a pas de notes éliminatoires. Le même principe a été adopté pour l'absence aux épreuves d'une UE.*" Het principe van **compensatie** speelt dus ten volle: alle cijfers op een evaluatie tellen mee.

Ook is er een mogelijkheid, vergelijkbaar met maar uitgebreider dan onze IAJ, '*le chevauchement*' genaamd die inhoudt dat men onder bepaalde voorwaarden toch het tweede jaar kan aanvatten, ook al is men het eerste jaar niet geslaagd. Alle '*unités d'enseignements*' (UE) worden gesanctioneerd via een evaluatie. Er zijn twee examenzittijden (een eerste in januari en in mei een tweede in september). De eerste examenzittijd omvat zowel formatieve als summatieve evaluatie. Indien men gemiddeld minstens 10 haalt, is men geslaagd. Alle vakken worden dus in hun relatie met de andere bekeken (geen accumulatie). Maar eenmaal een onderwijseenheid behaald, is ze ook definitief verworven. Voor de onderdelen van een UE (onderwijseenheid, waaraan een coëfficiënt is toegekend) waarvoor men een 12 haalde is geen tweede zittijd vereist. Indien de UE in zijn geheel echter niet in september is behaald, moet ze volledig opnieuw afgelegd worden in het jaar erop.

## Verenigd Koninkrijk

Typisch voor het Verenigd Koninkrijk is de betrokkenheid van externe professoren (uit andere universiteiten) in de kwaliteitsbewaking (bijvoorbeeld het opstellen van *validation documents*). Ook bij de examens zijn doorgaans *external examiners* betrokken.



De examenvormen verschillen naargelang het departement. Het traditionele model van klassikale examens na elke 'term' (trimester) en een 'degree examination' op het einde komt nog voor maar in de meeste departementen omvat het eindexamen een combinatie van taken waaraan gedurende het jaar werd gewerkt (*tutorial* en *project werk*, papers en *practica*) en einde-trimester of eindejaars examens.

Herkansing in september is mogelijk voor alle eerste en tweede jaars.

Voor elke *course* is er een *examination board* die een deliberatie houdt en beslist over de graad.



Studenten hebben twee kansen per jaar om hun module te halen.

Doorgaans wordt voor de evaluatie van elke module een 16-punten *grading system* gebruikt, gaande van A+ (*excellent*) tot G (*nothing of merit*). Deze graden komen overeen met cijfers (die niet altijd genoteerd worden), zo is bijvoorbeeld A gelijk aan 15, C aan 9 en D- gelijk aan 5 (en nog steeds geslaagd). Cijfers tussen 0 en 4 (resp. G, F en E) geven een onvoldoende aan. Vaak zijn verschillende evaluatiemomenten binnen één module voorzien. Wie een gemiddelde van minstens D- behaalt '*passes the module*' (behoudens uitzonderingen).

Compensatie is uitzonderlijk mogelijk maar enkel op basis van alle resultaten op het einde van het jaar en mits een beslissing van de *examination boards* (een gecompenseerde module blijft een niet-behaalde module en wordt in het transcript niet als een 'pass' aangevinkt).

## Zweden



Er zijn schriftelijke en/of mondelinge examens voor elk vak. Doorgaans zijn er geen eindexamens die het studiewerk van het hele semester beslaan. Bij elk examen worden punten en graden (*pass with distinction; pass of fail*) toegekend. Examens kunnen in principe oneindig keer opnieuw afgelegd worden. Er zijn geen vastgelegde examenperiodes: toetsmomenten vinden regelmatig plaats tijdens de *course*. In sommige domeinen bestaan wel beperkingen m.b.t. het aantal deelnames aan een examen. Zo mag men in geneeskunde en farmacie max. 4 keer hetzelfde examen en afleggen en mag men in de lerarenopleiding het praktisch examen max. 2 maal afleggen. De feitelijke studieduur is in een aantal domeinen langer dan de officiële (bijvoorbeeld burg. Ir. 6 i.p.v. 4.5 jaar en liberal arts: 5 i.p.v. 4 jaar).

#### 4.2.2. Kenmerken van credits en opleidingsonderdelen

De vraag naar verdere precisering van credits en opleidingsonderdelen is een aanleiding van de opleidingen en kent dus een zeer grote diversiteit zoals de voorbeelden hieronder duidelijk maken.

#### Nederland

In Nederland is sinds lang een grote bekommernis voor de studeerbaarheid van programma's. Men waakt er streng over dat de studiebelasting voor de studenten niet te groot/gering is. Studiepunten hebben daarin een grote rol gespeeld.

#### RUG

Studiepunten worden onderscheiden in verschillende categorieën, zoals prope- deuse- en doctoraalpunten, scriptie-, afstudeerproject-, leeronderzoeks- en lite- ratuurpunten.

In sommige faculteiten zijn regels opgesteld om de studiepunten ook concreet aan studiebelasting te koppelen. Zo lezen we bijvoorbeeld in de Studiegids Psychologie 2000-2001, p.17:

"De globale regel voor de honorering van literatuurstudie is als volgt (per stu- diepunt):

- 140-200 blz. moeilijke literatuur van een gemiddelde moeilijkheidsgraad of lite- ratuur met een hoge informatiedichtheid (bijvoorbeeld sterk wiskundige litera- tuur of tijdschriftartikelen).
- 200-240 blz. literatuur van een gemiddelde moeilijkheidsgraad of informatie- dichtheid (bijvoorbeeld handboeken).
- 240-300 blz. eenvoudige literatuur of literatuur met lage informatiedichtheid (bijvoorbeeld populair-wetenschappelijk, veel illustraties)".

#### Frankrijk

Zoals gezegd werd met het concept 'credit' in de Université Lille III op het ogenblik van ons bezoek nog niet gewerkt.

#### Verenigd Koninkrijk



Aan de Universiteit van Edinburgh vonden we geen evidentie voor het feit dat gewerkt werd met credit op een bepaald niveau of *level*. Wel worden alle oplei- dingsonderdelen gesitueerd op een bepaald niveau, aangegeven als volgt: *a first level course, Linguistics 1, Scottish History 4* enz.



Elke student in het *Undergraduate Modular Credit System* schrijft zich in voor een *award* (doorgaans een *Honours degree*). De aard van de *award* is afhankelijk van het aantal credits dat op een bepaald niveau wordt behaald. Er zijn credits op Level 1, 2 en 3.

Voor het Honors Degree bijvoorbeeld zijn in totaal 360 credits nodig waarvan minstens 120 op Level 1, 105 op Level 2 en 105 op Level 3.

Luton werkt met vier soorten modules: verplichte (*core*) modules, vrije (*option*) modules, *scheme modules* (dit zijn modules uit een andere discipline die de bedoeling hebben het curriculum te verbreden) en *personal and professional development modules* om studenten te helpen bij de ontwikkeling van hun professionele en academische vaardigheden.

## Zweden



Opleidingsonderdelen in Uppsala worden op vier niveaus aangeboden: *levels* A, B, C en D.

### 4.3. *Uitstroom*

Ook de wijze waarop de uitstroom van de studenten is georganiseerd, kan de flexibilisering bevorderen of belemmeren. Een eerste vraag betreft de relatie tussen de verworven credits, het gevolgde studieprogramma en een diploma. Wordt a priori bepaald welk curriculum dient te worden gevolgd voor het behalen van een bepaald diploma, of wordt a posteriori op basis van het gevolgde curriculum vastgesteld welk diploma eventueel kan worden toegekend. Daarbij stelt zich ook de vraag naar de toekenning van de graad. Zowel de criteria die gehanteerd worden bij de toekenning als de vraag wie deze graad op het niveau van het diploma toewijst. Of deze toekenning automatisch verloopt dan wel het gevolg van een commissiebeslissing is, vormt een bijkomend punt van verschil.

## Nederland

Het Nederlandse gradensysteem gaat van 1 tot 10. De cijfers hebben de volgende betekenis: 1-5 onvoldoende, 6 volstaat, 7 voldoende, 8 goed, 9 heel goed, 10 excellent.

## RUG

Het curriculum voor een welbepaalde opleiding wordt doorgaans a priori bepaald. Uitzonderingen zijn de vrij doctoraal (studenten leggen eigen combinatie van vakken voor aan examencommissie). Elk onderdeel moet behaald zijn alvorens een diploma kan worden afgeleverd; het is ondenkbaar dat men een diploma haalt met een onvoldoende voor een vak (uitzondering in sommige faculteiten: "genade zes").

Men kan een graad 'cum laude' (8 of meer op 10), of 'met goed gevolg' behalen (6 of 7). Indien geen 6 wordt gehaald, krijgt men de bijhorende studiepunten niet toegekend.

Dat betekent niet dat alle vakken moeten zijn afgelegd (EVC). Om een Gronings diploma te behalen is geen minimum aantal studiepunten vereist.

## Frankrijk

Zie 4.2.1

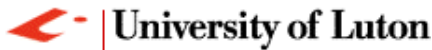
## Verenigd Koninkrijk

Een uniform systeem bestaat niet, er zijn dus zowel systemen die strikt zijn per tijdseenheid als systemen die zeer flexibel zijn in dit opzicht.



In het eerste jaar worden drie vakken (van niveau 1) gekozen en doorgaans moet men in het tweede jaar van minstens twee ervan het tweede niveau volgen. Met deze basis kan men dan in 2 (of 3) vakken een degree (diploma) halen. Men stelt zich kandidaat voor een *degree programme*, maar men kan nog veranderen (stoppen na 3 jaar leidt dan tot een *ordinary Bachelor*, geen *honours Ba*).

Er is dus 'beweging' mogelijk tussen verschillende diploma's en zelfs tussen verschillende faculteiten. Een zelfde *Ba degree* kan worden toegekend voor heel verschillende curricula, enkel de minimeisen zijn vastgelegd. Typisch Schots is het open eerste en tweede jaar: "*a specialist education on a broad foundation*". Voor een *Ordinary Bachelor* wordt alleen een lijst met vakken toegevoegd. Voor een *Honours Bachelor* is ook een classificatie van studenten bijgevoegd, met aanduiding van de rangorde van de student: *first class honours degree* (= absolute top), *upper class honours degree*, *lower class honours degree* en *third class honours degree*. Voor toelating tot een academische Master is een *first class, upper of lower class honours degree* vereist.



Wie een gemiddelde van minstens D- behaalt '*passes the module*' (behoudens uitzonderingen).

Compensatie is uitzonderlijk mogelijk op *undergraduate* niveau en enkel op basis van alle resultaten op het einde van het jaar en mits een beslissing van de *examination boards* (een gecompenseerde module blijft een niet-behaalde module en wordt in het transcript niet als een '*pass*' aangevinkt).

In het derde Bachelor-jaar wordt op basis van de '*module grade point averages*' (de gemiddelden over de 8 modules) de '*honours class grade*' berekend (*derived from the best six Level 3 module grades or marks (90 credits) together with the next two best grades or marks achieved in the remaining Level 3 and Level 2 modules (30 credits)*). Op basis hiervan behaalt men een graad (tussen 1 en 7) gaande van 1st class honours tot 3rd class honours.

## Zweden

Het meest gebruikte Zweedse *grading* systeem onderscheidt drie graden: U (*Underkant of fail*), G (*Godkand of pass*) en VG (*Val Godkand of pass with distinction*) en komt overeen met een numerieke vijfpuntenschaal waarbij 1-2 falen betekent en 5 excellent impliceert. (In mindere mate worden soms ook een twee-graden- of vier-gradenstructuur gehanteerd). Bij elke evaluatie ontvangen studenten zowel een kwantitatieve (cijfers) als een kwalitatieve (graden) beoordeling.




Er zijn 2 manieren voor het verwerven van een diploma. 1. Via het volgen van een '*degree programme*' (a priori). De studenten schrijven zich in voor een uitgestippeld programma en volgen semester per semester de vastgelegde vakken. In meer of mindere mate is er ruimte voorzien voor keuzevakken. 2. Via het optellen van '*single subject courses*' (a posteriori). De student stippelt zelf zijn programma uit en legt zich tijdens een semester doorgaans op één domein toe (course van 30 ECTS credits). Elk semester schrijft men zich opnieuw in voor een vak (op een bepaald niveau A, B, C, D). Het optellen van de verzamelde credits voor vakken op een bepaald niveau leidt tot het diploma. Doorgaans zijn 180 ECTS credits vereist, waarvan een major van min. 90 credits in een zelfde domein.

## Hoofdstuk 5. Creditsystemen in praktijk: vanuit organisatorisch perspectief

De invoering van meer flexibel hoger onderwijs heeft tal van implicaties. Deze implicaties betreffen aspecten van de organisatiestructuur en allerhande besluitvormingsprocedures (overlegorganen, valideringsbureaus, studieadviseurs,...), de administratieve opvolging. De implicaties kunnen ook de jaarindeling betreffen. Een terechte maatschappelijke bekommernis in het geheel van de flexibiliseringsproblematiek vormt de mate waarin de studievoortgang van de studenten kan worden gestimuleerd. Dit vereist vooreerst de aanwezigheid van een registratiesysteem van deze voortgang (welk systeem, wie voedt het, wie heeft er toegang toe, op welk niveau,...). Rekening houdend met deze gegevens kunnen vervolgens verschillende meer of minder dwingende maatregelen worden genomen. Het verduidelijken van de *vereisten* is een eerste mogelijke maatregel. Daarnaast kunnen ook *studieadviseurs* worden ingezet. Op het niveau van de opleiding, de instelling of over de instellingen heen kunnen eveneens tal van *regels* worden gedefinieerd die de studievoortgang betreffen. Voorbeelden zijn een minimum aantal studiepunten te volgen per tijdseenheid, een bindend studieadvies of meer financieel van aard consequenties voor studiefinanciering of financiering van de instelling. Hieronder illustreren we deze thematiek met enkele voorbeelden.

### 5.1. Jaarindeling

#### Nederland



De UT werkt met een trimestersysteem, maar er zijn discussies gaande over de invoering van het semestersysteem. Bovendien is het jaar er verdeeld in blokken; bijvoorbeeld voor Toegepaste Onderwijskunde: vijf blokken over het hele jaar, twee voor de jaarwisseling en drie erna.

#### Frankrijk

Het academiejaar in het hoger onderwijs duurt officieel van 1 oktober tot 30 juni. Maar de instellingen beschikken over de mogelijkheid deze data te verschuiven. Hetzelfde geldt voor de vakanties.



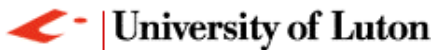
Het academiejaar bestaat uit twee semesters van 13 weken.

## Verenigd Koninkrijk

Het volledig academiejaar in het hoger onderwijs loopt van 1 september tot 31 augustus maar de periode waarin les wordt gegeven is aanzienlijk korter. De organisatie van de lessen behoort tot de bevoegdheid van de individuele instelling, maar volgt gelijklopende patronen. Traditioneel worden de colleges gegeven volgens een drie-semester systeem, maar in toenemende mate gaan de instellingen nu een twee-semester systeem hanteren. Sommige instellingen bieden ook versnelde programma's aan waarbij studenten gedurende langere periodes tijdens het academiejaar aanwezig zijn.



Relatief recente invoering van de semesterindeling.



Het academiejaar start eind september en eindigt half juni. De colleges worden gegeven tijdens twee semesters van 15 weken. In de maanden juli en augustus worden cursussen gegeven voor deeltijdse (werkende) studenten.

## Zweden



Twee-semesterstelsel: herfstsemester van 1 september tot half januari en lenteseester van half januari tot begin juni. Behalve een onderbreking rond Kerstmis (3 weken) en rond Pasen (1 week), is er geen andere centraal vastgelegde kalender. De departementen beslissen autonoom over de kalender voor onderbrekingen en examens.

## 5.2. Studievoortgangsmatregelen

### Nederland

De faculteit is verplicht aan het einde van het eerste studiejaar aan elke student een **studie-advies** te geven (art. 7 lid 9 WHW). Is het gezien de behaalde studieprestaties zinvol de studie voort te zetten, of is het beter naar een andere opleiding over te schakelen? De regelingen zijn verschillend naargelang de faculteit. In de RUG en de UT is dit studie-advies voor studenten niet bindend.

#### RUG

Tempobeurs legt de student een druk op: er moet voortgang zijn (dit staat in spanning met de vrijheid van de student om zijn eigen studievoortgang te bepalen).

De faculteiten bepalen zelf het minimum aantal studiepunten dat behaald moet worden om voorwaardelijk naar het tweede jaar over te mogen gaan (bijvoorbeeld min. 34 of 38 van de 42 studiepunten).

Studieadviseur: gesprek indien onvoldoende voortgang. Een bindend studieadvies is binnen de RUG niet voorzien. Sommige faculteiten hebben (o.w.v. die zeer slechte studievoortgang) een strikt begeleidingssysteem opgebouwd, hetgeen het rendement minstens tijdelijk vergroot heeft.

Men heeft max. 10 jaar om het diploma te halen, maar kan maar voor 4 of 5 jaar studiefinanciering krijgen.



De **flexibele propedeuse** (binnen Toegepaste Onderwijskunde) biedt de mogelijkheid om binnen de drie maanden over te stappen naar een andere UT-opleiding. Zonder tijdverlies kan men binnen de 15 maanden na het begin van de studie nog de propedeuse halen op voorwaarde dat men actief heeft deelgenomen aan colleges, practica, projecten en tentamens. Tevens moet men overstappen binnen het cluster van gedrags- en maatschappijwetenschappelijke opleidingen van de UT.

Het **mentoraat** (in de faculteit) heeft als bedoeling (vooral individuele) begeleiding te bieden aan de eerstejaars bij de aanvang van hun academische studie en gericht op het verloop van die studie. Verder geeft men ook advies in de loop van of aan het eind van het eerste studiejaar over het al dan niet voortzetten van de studie. De **Sector Studentenbegeleiding** (SB) heeft als taak de individuele en collectieve zorg voor en de begeleiding van de UT-studenten op het overkoepelende niveau, naast de facultaire begeleiding. Men kan hier o.m. terecht voor een gesprek over de studie of de (persoonlijke) studievoorwaarden. Het **project Stilstand** heeft als bedoeling studenten te reactiveren die lang geen studiepunten hebben gehaald. Het is een faculteitsoverstijgend project dat van ervaring van facultaire studieadviseurs en mentoren vertrekt en hen begeleidt.

## Frankrijk



De 'Maison de L'étudiant' spitst zich in Rijsel vooral toe op 1. informatie over het onderwijs (inhoud, aard, duur, trajecten, cursussen, vereisten; de vormen van evaluatie); 2. informatie over beroepsmogelijkheden en op hulp bij plaatsing en 3. (informatie over) financiële, sociale en medische hulp.

## Verenigd Koninkrijk



Elke binnenkomende student krijgt een 'director of studies' toegewezen die hem/haar helpt bij de keuze van de vakken. Deze persoon (academicus) is een hulp bij de planning en voortgang van de studie.

Elke student die niet slaagt, heeft een gesprek met de decaan 'undergraduate studies' over de slaagkansen en de verschillende mogelijkheden.



### University of Luton

In Luton is er een zware (maatschappelijke) druk om de Bachelor zo snel mogelijk af te werken. Luton tracht dat te stimuleren door een zeer grote keuze aan modules aan te bieden (1200). Slechts 15 % van de studenten doet langer dan drie jaar over de Bachelor en dat vindt men er echt problematisch.

Tegelijkertijd beschouwt men het drop-out cijfer in Luton als relatief laag (20 %). Men gaat ervan uit dat de studenten die aanvaard worden ook alle mogelijkheden moeten krijgen om het diploma te behalen. Naar eigen zeggen wordt in tegenstelling tot de 'old universities' veel meer aandacht besteed aan de (individuele) begeleiding van studenten.

Een voltijdse student (>90 credits/jaar) die niet minimaal twee modules behaalt gedurende één academiejaar, wordt beschouwd als 'geen vooruitgang makend' en heeft geen recht op 'referral' (meenemen van de module).

## Zweden

De maximale (officiële) studieduur bedraagt 11 semesters. Voor de artsen volgt daarop wel nog een stage.



In elk departement zijn er 'student advisers' die o.b.v. het student record systeem de ingeschreven studenten volgen. Het zijn geen persoonlijke tutors maar ze hebben de verantwoordelijkheid over alle studenten van een departement of opleiding. Ze nemen contact op met de studenten die na een semester of jaar slechts een beperkt aantal credits verworven hebben.

### **5.3. Besluitvorming**

Een internationale vergelijking van elementen inzake flexibilisering reveleert grote verschillen inzake de wijze en het niveau van besluitvorming. Voor de eigen Vlaamse situatie zal dienen te worden bepaald enerzijds wie waarover beslissingen neemt inzake flexibilisering en of deze beslissingen identiek dienen te zijn voor de verschillende opleidingsniveaus. De verschillende aspecten van flexibilisering werden reeds toegelicht. Voor elk aspect zal moeten bekeken worden op welk niveau hierover wordt beslist. Sommige elementen, m.n. bereik van het creditsysteem (m.i.v. van het uitwerken van een raamwerk) en precieze betekenis van het creditsysteem (studieomvang en/of verworven competenties) verdienen een besluitvorming op decretaal niveau, andere vereisen overleg tussen de instellingen (bijvoorbeeld binnen de VLIR of binnen de onderscheiden associaties) of kunnen best binnen de instellingen zelf worden uitgeklaard, m.n. minimale omvang van onderwijseenheid waaraan credits worden toegekend. Voor nog andere elementen geldt dat beslissingen best worden genomen op het niveau van de opleidingen of zelfs van de opleidingsonderdelen (bijvoorbeeld toelating en erkenning van elders verworven competenties).

#### **Nederland**

De Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) (van kracht sinds 1993-94) heeft als doelstelling de verantwoordelijkheid voor het bestuur, het onderwijs en het onderzoek zoveel mogelijk bij de faculteiten zelf te leggen. Het Academisch Statuut (inhoudelijke regeling van onderwijs en examens door de wetgever) is daarmee komen te vervallen en vervangen door de Onderwijs en Examenregeling (OER) waarvan de inhoud door elke opleiding wordt vastgelegd. De OER moet bekrachtigd worden door de faculteitsraad. Voorts moet het College van Be-

stuur een studentenstatuut maken waarin de rechten en plichten van student, extra-neï en auditoren zoals die in de WHW zijn vastgelegd zijn opgenomen. Dit studentenstatuut moet voor alle studenten beschikbaar zijn.



Onderwijscoördinatoren en opleidingsdirecteurs waarborgen de coherentie van een opleiding. De opbouw van het curriculum is in grote lijnen door de instelling vastgelegd. In meer of mindere mate is er vrijheid voor de student (bijvoorbeeld vrij doctoraal, keuze uit algemeen vormende vakken, vrije minorkeuze). De instelling bepaalt zelf de onderdelen van de onderwijseenheden, de omvang ervan, de wijze van evaluatie en de regels voor compensatie.

## Frankrijk

Het Franse onderwijssysteem is traditioneel sterk gecentraliseerd. Ook al vond er in 1982 een decentraliseringproces plaats, de staat blijft een belangrijke rol spelen. Zij definieert de pedagogische oriëntaties en de onderwijsprogramma's, behartigt de aanwerving en vorming van het personeel, bepaalt het statuut en de regels van de instellingen en beslist over het aantal plaatsen voor onderwijskundig en administratief personeel. Sinds 1989 sluit de minister bevoegd voor het hoger onderwijs een vierjaarlijks contract af tussen de instellingen voor hoger onderwijs en de staat, waardoor de universiteiten enige autonomie hebben verworven.

## Verenigd Koninkrijk

Het volledige hoger onderwijs (universiteiten en instellingen voor hoger onderwijs) behoort sinds de *Further and Higher Education Act 1992* tot een zelfde sector en wordt gesubsidieerd door de *Higher Education Funding Councils*. Dat neemt niet weg dat er nog verschillen in structuur en organisatie bestaan tussen wat men bijvoorbeeld de *old* en de *new universities* (de vroegere '*polytechnics*') noemt. Over het algemeen, bieden de 'oude' universiteiten geen professionele (beroepsgerichte) training hoewel ze wel een groot aantal geaccrediteerde beroepsgerichte opleidingen hebben zoals ingenieur, boekhouding, lerarenopleiding, bibliothecaris, informatica of medische wetenschappen. Elke universiteit heeft een zelfstandig bestuur dat autonoom beslist over de opbouw en de invulling van de opleidingen.



De Board of Studies ziet toe op inhoud en beslist tevens of studenten bepaalde combinaties van vakken niet kunnen nemen o.w.v. overlap van aanbiedingsmoment.

Enkel de grote contouren van het curriculum worden vastgelegd. De individuele student heeft nog veel vrijheid voor de concrete invulling ervan.

## Zweden

Universiteiten en *University colleges* zijn individuele autoriteiten die rechtstreeks verantwoording afleggen aan de regering.



De inhoud van de aangeboden programma's behoort in principe tot de verantwoordelijkheid van de *'faculty committees'* (UU telt 8 faculteiten). Er ligt zeer veel autonomie bij de departementen, o.m. m.b.t. kalender voor examens, vakantie.

## 5.4. Financiering

Een financieringssysteem zowel van de instelling als van de student vormt een cruciaal onderdeel van de regelgeving inzake onderwijs. Ter ondersteuning van een meer flexibel systeem zal ook een aanpassing van het financieringssysteem noodzakelijk zijn. Hierop is bij de uitvoering van deze studieopdracht slechts zeer zijdelings ingegaan. Het vormt een afzonderlijke problematiek die onmiddellijk verband houdt met o.m. sociale zekerheid en belastingstelsels. Wel is het duidelijk dat de wijze van financiering zowel van de student als van de instellingen een grote impact heeft op het al dan niet versnellen van de studievoortgang. Een duidelijk voorbeeld is het Nederlandse systeem waarbij elke student een beurs krijgt die afhankelijk van de voortgang van de studenten een gift of een lening wordt. Frankrijk biedt een voorbeeld van samenwerking tussen overheid en instelling. Om de vier jaar wordt met de instellingen een contract afgesloten waarin de wederzijdse taken en verantwoordelijkheden zijn gepreciseerd. De bevordering van studievoortgang kan natuurlijk tot deze taken en verantwoordelijkheden behoren.

Het uittekenen van een gezond financieringssysteem vergt in alle landen een zoektocht naar een goede balans tussen onder meer financiële mogelijkheden, de stimu-

lering van studievoortgang, de democratisering van het hoger onderwijs en het behoud van keuzemogelijkheden voor studenten.

## Hoofdstuk 6. Besluit

In opdracht van de VLIR werd in deze studie een poging ondernomen om studievoortgangsstelsels in een aantal Europese landen beter te leren kennen.

Het onderzoek heeft duidelijk niet geresulteerd in een eenduidig beeld van een 'Europees' creditsysteem. Veeleer heeft de studie geleid tot een beter begrip van (deelaspecten van) de flexibiliseringsproblematiek. Een beter inzicht in deze problematiek levert weliswaar geen onmiddellijke antwoorden maar kan wel de basis vormen om een eigen systeem beter geïnformeerd uit te werken.

In dit besluit pogen we om enkele van deze basisinzichten samen te vatten. Een concreet voorstel wordt hier niet geformuleerd. Een dergelijk voorstel werd op vraag van de Werkgroep Onderwijs van de VLIR wel uitgewerkt en in samenwerking met deze werkgroep verder verduidelijkt. Het is net als het beslissingsraamwerk als bijlage opgenomen (zie resp. Bijlage 2 en Bijlage 3)

Bij de uitwerking van een kader voor een 'Vlaams creditsysteem' moeten we er ons eerst en vooral van bewust zijn dat een creditsysteem **vele dimensies en aspecten** heeft. Omwille van het belang voor de besluitvorming gaan we hier kort in op drie dimensies. Het beslissingsraamwerk (Bijlage 2) vormt een poging om de vele aspecten geordend in kaart te brengen.

Zo kunnen we vooreerst spreken van verschillende **niveaus** van een creditsysteem afhankelijk van de mate waarin de vier in dit rapport onderkende principes zijn uitgewerkt. De (o.m. in Europese documenten vaak terugkerende) stelling dat in de Vlaamse Gemeenschap reeds een creditsysteem in voege is, is daar een uitdrukking van. Een creditsysteem waarin de vier onderstaande principes consequent uitgewerkt worden, is o.i. een *flexibel* creditsysteem.

- Uitdrukking van volledig studieprogramma in studiepunten
- Mogelijkheid om diploma te verwerven door accumulatie van credits
- Mogelijkheid om credits tussen opleidingen te transfereren
- Mogelijkheid om elders verworven competenties te erkennen.

Een andere dimensie is het **bereik** van het creditsysteem. Men kan spreken van een *geïntegreerd* creditsysteem (een systeem met een groot bereik), wanneer behalve het reguliere hoger onderwijs ook andere onderwijsvormen (hoger secundair, deel-

tijds, beroepsonderwijs, volwassenenonderwijs, bijscholing en navorming, afstands-  
onderwijs, beroepsopleiding en training, ...) worden betrokken en ook credits uit die  
opleidingen en verworven op basis van EVC in aanmerking kunnen komen voor ac-  
cumulatie en transfer. In geen enkele van de bezochte instellingen was sprake van  
een volledig geïntegreerd creditsysteem, al werden hier en daar wel aanzetten gege-  
ven (bijvoorbeeld de flexibele overgangen tussen Nederlandse universiteiten en ho-  
gescholen; het toekennen van credits aan cursussen *continuing education* in Schot-  
land, de studieduurverkorting voor leerkrachten met ervaring (EVC) in Zweden). Een  
creditsysteem met een uitgebreid bereik bevordert de flexibiliteit voor de studenten.  
Anderzijds vereist het de uitwerking van een geïntegreerd kwaliteitsraamwerk en de  
uitbouw van een zorgvuldig uitgetekend en afgestemd kwaliteitszorgsysteem.

Een derde dimensie is de **geografische reikwijdte** van het creditsysteem. Een zelf-  
de creditsysteem kan gehanteerd worden in slechts één instelling, in alle instellingen  
in een regio of deelstaat (bijv. SCOTCATS) of in het hele land en zelfs in verschillen-  
de landen (zo zijn er bijv. tussen Zweden en Finland aanzetten tot een zeer gelijk-  
aardig systeem). Het spreekt vanzelf dat een *nationaal* creditsysteem meer bijdraagt  
tot de flexibiliteit dan een systeem met beperkt gebruik. Anderzijds vereist de uit-  
bouw van een systeem met grotere reikwijdte het maken van onderbouwde en con-  
troleerbare afspraken op een niveau dat steeds verder afstaat van de eigenlijke op-  
leidingen. Dit impliceert het zoeken van een balans tussen afstemming op interinsti-  
tutioneel, interregionaal, internationaal niveau enerzijds en programmeringsautono-  
mie op opleidings- en instellingsniveau anderzijds.

De reeds vermelde vaststelling van **grote diversiteit** vormt een tweede belangrijke  
bevinding. De vraag naar harmonisering op Europees niveau die duidelijk vervat ligt  
in de Bolognaverklaring (en haar voorlopers) vooronderstelt natuurlijk reeds een in-  
ternationale diversiteit. Opvallend is evenwel dat er minstens evenveel verschillen  
bestaan binnen de landen als tussen de landen. Of nog sterker: dat de uitwerking  
van een creditsysteem blijkbaar in sterke mate een **gedecentraliseerde bevoegd-  
heid** is. Het uittekenen van een creditsysteem op nationaal niveau houdt ogen-  
schijnlijk in dat een kader van mogelijkheden wordt gecreëerd. In welke mate instel-  
lingen, en daarbinnen opleidingen van de geboden mogelijkheden gebruik maken,  
blijkt niet tot de bevoegdheid van de regelgever te behoren. Het voorbeeld bij uitstek  
betreft de omvang van de onderwijseenheden waaraan credits kunnen worden toe-

gekend. De invoering van een creditsysteem impliceert duidelijk niet de noodzaak tot het bepalen van een maximum of een minimum. Voor- en nadelen van zowel grotere als kleine onderwijseenheden inzake onder meer compensatiemogelijkheden, structurering van opleidingen, uitwisselbaarheid resulteren in zeer grote verschillende beslissingen (waarbij zelfs niet steeds met volle studiepunten wordt gewerkt). Een ander voorbeeld zijn de algemene toelatingsvereisten die als minima worden omschreven maar door de instelling, opleiding kunnen worden verfijnd. Wel preciseert de regelgever telkens het eindresultaat en de doelstellingen van het systeem (bijvoorbeeld uitbreiding studentenpopulatie, nadruk op maatschappelijk relevante competenties). In welke mate de instellingen, c.q. opleidingen, er in slagen dit eindresultaat te behalen met hun invulling van de geboden mogelijkheden, wordt vervolgens beoordeeld door een onafhankelijk orgaan, bijvoorbeeld een accreditatieorgaan.

Bij de verdere besluitvorming wordt best rekening gehouden met het **associatief karakter** van de flexibiliseringsproblematiek. De studieopdracht heeft geen 'logische' structuur weten te onderkennen in de vele aspecten die bij flexibilisering betrokken zijn en bij de besluitvorming dienaangaande in aanmerking moeten worden genomen. Het gaat veeleer om een complex met '*loosely coupled components*' waarbij een beslissing voor component A verdere beslissingen slechts gedeeltelijk determineert. Tegelijkertijd vereist de dynamiek van het complex dat met de veelheid van elementen ook daadwerkelijk rekening wordt gehouden. Deze kenmerken maken het ons **onmogelijk een strikt logische en lineaire volgorde voor te stellen voor het vervolg van de besluitvorming**. Het volgen van een iteratief proces lijkt meer aangewezen. Dit alles sluit niet uit dat het aangewezen is in eerste instantie overleg te plegen over enkele strategische opties zoals de doelen van het creditsysteem, het bereik van de reikwijdte ervan. Vervolgens kan dan wellicht een kader van mogelijkheden worden bepaald.

Op grond van de studieopdracht en met name de vergelijking van de situatie in de verschillende landen lijkt het mogelijk een aantal **voorzichtige voorspellingen te doen over de richting waarin het hoger onderwijs zal evolueren bij invoering van een flexibel creditsysteem**.

Een eerste effect is een *wijziging in de studentenpopulatie*. Verwacht mag worden dat naast de reguliere studenten die het hoger onderwijs betreden na afronding van

het secundair onderwijs ook andere studenten sterker aan het hoger onderwijs zullen participeren. Instellingen zullen er rekening mee moeten houden dat hun studentenpopulatie voor een belangrijk deel ook zal bestaan uit werkende al dan niet deeltijds studerende studenten. Dit zal een aanpassing vergen én van de inhoud én van de aanpak van het onderwijs.

Tegelijkertijd mag worden verwacht dat studenten van de nieuwe mogelijkheden gebruik zullen willen maken en vragende partij zullen zijn om leertrajecten meer flexibel in te vullen. Dit zal zich onder meer uiten in een *grotere mobiliteit tussen opleidingen en instellingen en tussen het hogeschool- en het universitair onderwijs*.

Een derde gevolg houdt onmiddellijk verband met de grotere flexibiliteit inzake keuze en studievoortgang. Uit de bezoeken is gebleken dat instellingen *nieuwe verantwoordelijkheden, functies en diensten identificeren en uitbouwen* om zowel studenten als opleidingen te helpen in de omgang met de grotere flexibiliteit. Er mag niet van worden uitgegaan dat de bestaande (administratieve) ondersteuning kwantitatief en kwalitatief zal volstaan om aan de ondersteuningsbehoefte tegemoet te komen.

Afhankelijk van strategische opties inzake met name de reikwijdte van het creditsysteem zal de invoering ook een impact kunnen hebben op de *profilering van de instellingen, c.q. de associaties*. Indien wordt geopteerd voor een grote autonomie inzake operationalisering binnen de instellingen, c.q. associaties, ligt een gedifferentieerde operationalisering van het creditsysteem voor de hand. Naarmate men een eigen profilering van de instellingen minder genegen is, zal een verdergaande regelgeving (al dan niet decretaal) noodzakelijk zijn.

Ter afronding van deze studieopdracht willen we nog even terugkomen op een aantal **bekommernissen die geregeld worden geuit wanneer de invoering van een creditsysteem ter sprake komt.**

Een eerste bekommernis betreft de *studieduurverlenging*. Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat studieduurverlenging een ruim gedeelte vrees is. De mate waarin een dergelijke mogelijke verlenging als problematisch wordt gezien, is evenwel cultureel verschillend. Zo is het mede afhankelijk van het belang dat wordt gehecht aan niet-formele opleidingsactiviteiten en aan het combineren van werken en leren. Daarnaast tonen de voorbeelden aan dat maatregelen (al dan niet financieel) kunnen worden genomen om de studievoortgang te reguleren (zie bijvoorbeeld Zweden, Nederland). Tenslotte zij in dit verband ook gewezen op de vaststelling dat in

Italië een creditsysteem juist wordt ingevoerd om vertraging te voorkomen en meer vat te krijgen op de studievoortgang.

Een tweede punt betreft de *coherentie van de opleidingen*. Ook hier tonen de voorbeelden aan dat de coherentie van een curriculum niet samenhangt met een creditsysteem maar dat de invoering van een creditsysteem juist de aanzet kan vormen tot een meer fundamentele, competentiegerichte curriculumontwikkeling.

Ten slotte wordt gevraagd naar de *mogelijkheid tot compensatie*. Aangestipt zij dat grotere onderwijseenheden meer mogelijkheden tot compensatie bieden (ten koste van flexibele transfer) en dat ook binnen een creditsysteem de mogelijkheid tot compensatie op het niveau van het diploma blijft bestaan. Hierbij wordt dan het geheel van de verworven competenties in rekening gebracht.

Een sluitend antwoord kunnen we op de bekommernissen evenwel niet geven.

De mate waarin deze bekommernissen echter verwijzen naar problematische toestanden is mede afhankelijk van de concrete invulling van een creditsysteem. Deze invulling kan worden geïnspireerd door, maar is niet gedetermineerd door evoluties in Europa. De uitdaging die het hoger onderwijs wordt geboden om zich te flexibiliseren met het oog op een grotere differentiatie, mobiliteit en democratisering is, juist gegeven de afwezigheid van een uniform stelsel op Europees niveau, een uitgelezen kans om zwakkere punten weg te werken en de sterke punten van het universitair onderwijs in Vlaanderen te onderstrepen en gemaakte keuzes opnieuw te verantwoorden.



## Referenties

- Adam, S. (2000). *Report for the European Commission. ECTS Extension Feasibility Project*, January 2000 (<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects-rap.pdf>).
- Adam, S. (2001). A Pan-European credit accumulation framework –dream or disaster? *Higher Education Quarterly*, 55 (3), 292-303.
- Agelasto, M. (1996). Educational transfer of sorts: The American credit system with Chinese characteristics. *Comparative Education*, 32 (1), 69-94.
- Altbach, P. (2001). Measuring academic progress: the course-credit system in American higher education. *Higher Education Policy* 14, 37-44.
- Bjørnåvold, J.(2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Bologna Declaration. (1999). The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. (<http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologna1999/bologna%20declaration.htm>)
- Bronders, M. (2001). VLIR-advies 'Flexibilisering van het onderwijs'. *Universiteit en Beleid*, 15 (2), 33-37.
- Bridges, P.H. (2001). Credits, qualifications and the fluttering standard. *Higher Education Quarterly*, 55 (3), 257-269.
- Dalichow, F. (1997). *A comparison of credit systems in an international context*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- De Jong, U.,& Van Hout, H. (2002). Development and challenges of the credit point system in Dutch Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 8, 167-178.
- De Neve, H. (1991). *ECTS: een Europees studiepuntenstelsel naar Amerikaans model?* (intern document DUO/ICTO)
- ECTS Extension Feasibility Project*. (<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsext.html>)
- Flexibilisering van het Onderwijs*. (1999). Discussienota van de VLIR-werkgroep 'Onderwijs'.

- Gosling, D. (2001). Lost opportunity: What a credit framework would have added to the National Qualification Frameworks. *Higher Education Quarterly*, 55(3), 270-284.
- Haug, G. (1999). *Trends and issues in learning structures in higher education in Europe. Final version.* (<http://www.rks.dk/sider/publikationer/english/trends2.pdf>)
- Haug, G., & Tauch, C. (2001). *Trends and issues in learning structures in higher education in Europe.* (<http://www.oph.fi/publications/trends2/trends2.pdf>).
- Laga, E. (2002). Interactie. In: J. Elen, & E. Laga (Red.), *Muizen in het auditorium*, pp. 113-128. Antwerpen: Garant.
- Mason, T.C., Arnove, R.F., & Sutton, M. (2001). Credits, curriculum, and control in higher education: cross-national perspectives. *Higher Education*, 42(1), 107-137.
- Sanders, J. (1996). Credit culture. *Adults Learning*, 7(5), 113-114.
- Trowler, P. (1996). Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 17-31.
- Trowler, P. (1998a). *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures.* Buckingham: SRHE & Open University Press;
- Trowler, P. (1998b). What managerialists forget: Higher education credit frameworks and managerialist ideology. *International Studies in sociology of Education*, 8 (1), 91-109.
- Van Damme, D. (s.d.). *Flexibilisering van het onderwijs in de kennismaatschappij. Vormen van en strategieën en beleidscenari's naar een meer flexibele onderwijsvoorziening in het beroepsonderwijs, het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs in Vlaanderen.* (intern document, PBO-project)
- Wagenaar, R. (2002). *Credit accumulation, competences and the definition of learning outcomes: The example of the University of Groningen.* Bijdrage op de EUA/SWISS Confederation Conference: Credit transfer and accumulation: The challenge for institutions and students. ETH Zürich (11-12 oktober 2002) ([http://www.ects-conference.ethz.ch/files/ZUR%20ECTS\\_WG5\\_Wagenaar%20.doc](http://www.ects-conference.ethz.ch/files/ZUR%20ECTS_WG5_Wagenaar%20.doc))
- Wilson, P. (2001). All quiet on the credit front? *Adults Learning*, 12 (5), 6.

## Bijlagen

### ***Bijlage 1: Bezochte instellingen en gecontacteerde personen***

#### **Nederland**

1. Rijkuniversiteit Groningen RUG  
Rob Wagenaar, Jodien Houwers, Piet Bouma, AZIS (Academische Zaken en Internationale Samenwerking)  
Corina Visser, stafmedewerker onderwijs, Faculteit Wiskunde en Natuurwetenschappen  
Lydia Bruins, Hoofd Bureau Studentenzaken, Faculteit Letteren  
Ellen Jansen, COWOG, Onderwijs en ontwikkeling van het Hoger Onderwijs  
Bram Kroon, professor Faculteit Biologie
  
2. Universiteit Twente UT  
Hanneke Teekens en Marijke van der Wende, CHEPS  
Ynske Koetse en Henk Pothof, Dinkel Instituut (faculteitsonafhankelijk onderwijsonderzoek)  
Saïd Benayad, studentendecaan  
Hans Punt, hoofd studentenservicecentrum  
Angela Rijnhart, Beleidsbureau, College van Bestuur  
Inaugurale rede Marijke van der Wende bijgewoond (Hoger Onderwijs globaliter: naar nieuwe kaders voor onderzoek en beleid)

#### **Frankrijk**

3. Université Lille III UL3  
Mme E. Garbarini, centrale dienst (?)  
Vincent Guidez, Secrétaire adjoint Maison de l'étudiant  
Mme X, Service d'Information et d'Orientation  
Mme Rocq, SUVAC

#### **Verenigd Koninkrijk**

4. University of Edinburgh UE  
Craig Mathieson, director International Office  
Sandra Morris, Senior International Officer  
Michael Anderson, senior Vice principle social sciences faculty
5. University of Luton UL  
Valerie Shrimplin: Head Academic Quality and Standards  
Richard Harris: Dean of Quality Assurance  
Claire Haywood & Lesley Lawrence: Services to students  
Chris Sarchet & Sharon Smith: Course planning/validation  
Mark Atlay: Deputy Director, Lifelong Learning  
Charles Eccles (medegrondelegger huidige credit system in V.K.)

#### **Zweden**

6. Uppsala Universitet UU  
Einar Lauritzen: Student Affairs & Academic Registry  
Marita Wigren-Svensson: International Office (Institutional SOCRATES coordinator)  
Lars Svensson: Faculty Administration Humanities & Social Sciences  
Thord Osterberg: Faculty Administration Teacher Training.  
Lennart Wikander & Ingrid Goldwitz, Pedagogiska Institutionen  
Ulrica Stahl: Study Counsellor

## ***Bijlage 2: Beslissingsraamwerk***

### ***Bijlage 3: Beleidsvoorstel***

***Bijlage 4: Powerpoint- presentatie voor VLHORA en VLOR***

